

T.C.
MALTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
PSİKOLOJİ ANABİLİM DALI
GELİŞİM PSİKOLOJİSİ

**ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ TANISI ALMIŞ 7-9 YAŞ ÇOCUKLARIN
GELİŞTİRDİKLERİ ZİHİN KURAMI YETENEKLERİ İLE SOSYAL
GELİŞİMLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ VE
SAĞLIKLI GELİŞİM GÖSTEREN GRUP İLE KARŞILAŞTIRILMASI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

KADRIYE ÖZEN

091104116

İstanbul, Ekim 2011

T.C.
MALTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
PSİKOLOJİ ANABİLİM DALI
GELİŞİM PSİKOLOJİSİ

**ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ TANISI ALMIŞ 7-9 YAŞ ÇOCUKLARIN
GELİŞTİRDİKLERİ ZİHİN KURAMI YETENEKLERİ İLE SOSYAL
GELİŞİMLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ VE
SAĞLIKLI GELİŞİM GÖSTEREN GRUP İLE KARŞILAŞTIRILMASI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

KADRIYE ÖZEN

091104116

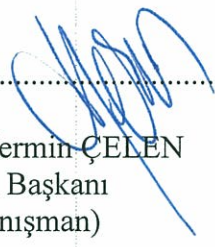
Danışman Öğretim Üyesi:

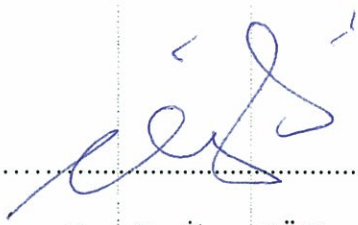
Prof.Dr. Nermin ÇELEN


İstanbul, Ekim 2011

T.C. Maltepe Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

26.01.2012 tarihinde tezinin savunmasını yapan Kadriye ÖZEN'e ait "Özel Öğrenme Güçlüğü Tanısı Almış 7-9 Yaş Çocukların Geliştirdikleri Zihin Kuramı Yetenekleri İle Sosyal Gelişimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi ve Sağlıklı Gelişim Gösteren Grup İle Karşılaştırılması" başlıklı çalışma, Jürimiz Tarafından Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı, Gelişim Psikolojisi Tezli Yüksek Lisans Programında Yüksek Lisans Tezi Olarak Oybirliği/Oyçokluğu İle Kabul Edilmiştir.


Prof. Dr. Nermin ÇELEN
Jüri Başkanı
(Danışman)


Doç. Dr. İlyas GÖZ
(Üye)


Yrd. Doç. Dr. Deniz DAĞSEVEN EMECEN
(Üye)

ÖNSÖZ

Bu araştırmanın gerçekleşmesinde yapıcı yönlendirmeleriyle bana yol gösteren tez danışmanım Prof.Dr. Nermin ÇELEN'e, ve Nöropsikiyatrist Doç.Dr. Sennur ZAIMOĞLU'a, özel öğrenme güçlüğü tanısı almış grubumu oluşturmamda yardımcı olan Prof. Ümran KORKMAZLAR ve Psk. Simla SARGIN'a, Yeditepe Hastanesi Çocuk Psikiyatri Kliniği Başkanı Prof.Dr. Emine Zinnur KILIÇ ve Psk Zeynep Göktuna'ya, Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını yapan ve çalışmada kullanmam için onay veren Hülya GÜLAY'a, araştırmamın her aşamasında bana destek veren kızım Gülce, sevgili yeğenlerim Uğur ve Evrim'e ayrı ayrı teşekkür ederim.

Ayrıca İsmet Kuralkan İlköğretim Müdürü Gülten UÇAR ve Marmara Eğitim Kurumları İlköğretim Okulu Müdürü Hande ENGÜR başta olmak üzere uygulamalar sırasında bana yardımcı olan tüm öğretmenlere, velilere, birlikte vakit geçirmekten keyif aldığım çocuklara da katkılarından dolayı teşekkür ederim.

Varlıklarıyla bana her zaman güç veren aileme, desteklerinden ve ilgilerinden ötürü tüm arkadaşlarıma, meslektaşlarıma en içten teşekkürlerimi sunuyorum.

OCAK 2012

Kadriye ÖZEN

ÖZET

Bu araştırma ile özel öğrenme güçlüğü tanısı almış 7-9 yaş çocukların geliştirdikleri zihin kuramı yeteneklerini, sağlıklı gelişim gösteren çocuklarla karşılaştırarak incelenmeye, sosyal gelişim düzeyleri arasında fark olup olmadığı saptanmaya çalışılmıştır. Ayrıca; cinsiyet, yaş, anne-babanın eğitim durumu, kardeş sayısı, kardeş cinsiyeti gibi değişkenlerin çocuğun zihin kuramı yeteneğine ve sosyal etkileşimine etkisi araştırılmıştır.

Araştırmada veri toplamak amacı ile çocukların sosyo-demografik özelliklerini belirleyen “Kişisel Bilgi Formu”, zihin kuramı yeteneklerini ölçmek için “Zihin Kuramı Testinin Birinci Derece Yanlış İnanç, İkinci Derece Yanlış İnanç, İmayı Anlama ve Gaf Yapma Görevleri”, sosyal davranışlarını ölçmek için ise “Ladd ve Profile Çocuk Davranış Ölçeği” kullanılmıştır. Ayrıca özel öğrenme güçlüğü tanısı almış çocukların yapılmış olan “WISC-R Testi” toplam puan sonuçları veri olarak kullanılmıştır.

Araştırmada istatistiksel analizler bilgisayarda SPSS 15.0 paket program ile yapılmıştır. Verilerin değerlendirilmesinde betimleyici istatistiklerden frekans (f), yüzde (%) ve aritmetik ortalama kullanılmıştır. Gruplar arası dağılımın normal olup olmadığı Kolmogorov-Smirnov Z normallik testi ile, iki seçenekli bağımsız değişkenlerde Non-Parametrik Mann Whitney-U testi, gruplar arasında fark olup olmadığını belirlemek için bağımsız grup t testi kullanılmıştır. Ayrıca Zihin Kuramı Testi alt boyutları ile Çocuk Davranış Ölçeği alt boyutları arasında ilişki olup olmadığını belirlemek için Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi yapılmıştır. Sonuçlar, anlamlılık düzeyi $p < .05$ düzeyinde değerlendirilmiştir.

Araştırmanın örneklemini, İstanbul İl merkezinde yer alan tüm hastanelerin çocuk psikiyatri klinikleri ile Psikiyatri muayenehaneleri ve Danışmanlık Merkezlerinde “Özel Öğrenme Güçlüğü” tanısı almış, WISC-R Ölçeği uygulanmış, DSM-IV e göre hiperaktivite ve dikkat dağınıklığı gibi çeşitli davranış problemi eşlik etmeyen, ilaç kullanmayan ve özel eğitim almamış 7-9 yaş çocuklar (n=30) ile yaş, cinsiyet yönünden benzeştirilmiş, kendisinde ve ailesinde herhangi gelişim gecikmesi veya gelişimsel problem öyküsü olmayan İsmet Kuralkan İlköğretim Okulu ve Marmara Eğitim Kurumları İlköğretim Okulu 1, 2, 3., sınıflara devam eden sağlıklı gelişim gösteren çocuklar (n=30) oluşturmuştur.

Araştırmanın sonuçlarına göre; Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış grup ile sağlıklı gelişim gösteren grup arasında “Zihin Kuramı Testi”nden ve “Çocuk Davranış Ölçeği”nden aldıkları hem toplam puanlar arasında hem de alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış çocukların WISC-R testinden aldıkları toplam puanların, Zihin Kuramı Testi ve Sosyal Davranış Ölçeği’nin bazı alt boyutları arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Ayrıca, çocukların geliştirdikleri zihin kuramı yetenekleriyle ve sosyal

davranışlarıyla, sosyo-demografik özelliklerden, anne eğitim durumu, kardeş sahibi olma ve kardeş sayısı gibi özellikler arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Bulgular, konu ile ilgili araştırma sonuçları doğrultusunda yorumlanmış ve tartışılmıştır.

Anahtar kelimeler: Özel öğrenme güçlüğü, zihin kuramı, sosyal etkileşim.

ABSTRACT

The aim of this study is to analyse theory of mind abilities developed by children between 7 – 9 ages diagnosed by specific learning difficulty; comparing with healthy developing children and to determine the difference between their social development degrees. The impact of some variables are also examined such as sex, age, education status of parents, number and sex of siblings.

In the study; “Personal Information Form” to collect data on childrens’ socio-demographic feature, “Theory of Mind Tests’ first and second degree false belief, understanding of ironi and faux pas tasks” to evaluate theory of mind abilities, “Ladd ve Profile child behaviour scale” to evaluate social behaviours are used. Moreover, “WISC-R Test” results of children with specific learning difficulty; are used as data.

Statistical analyses are made on SPSS 15.0 program. Frequency (f), percentage (%) and arithmetic mean are used for the evaluation of data. Kolmogorov-Smirnov Z test is used for the group distribution normality. No-Parametric Mann Whitney-U test is used for two option independent variables. T-test is used to determine a difference between groups and Pearson momentum correlation analyse to determine a relation between theory of mind tests’ and Child Behaviour Measures’ subscales. The signifiacnce level is measured as $p < .05$.

Sampling of he study is gathered by healthy developing children in 7-9 ages (n=30); who are diagnosed with specific learning difficulty in hospitals’ children psychiatry clinics, psychiatrist offices and consultancy centers; who were exposed to the WISC-R scale; who dont’ have behavioral problems such as hyperactivity and lack of attention based on DSM-IV; who dont’ take medicine constantly and who didnt’ get any special education; and by children from İsmet Kuralkan Primary School and Marmara Eğitim Institutions Primary School; 1., 2., 3. classes; in similarised age and sex; who dont’ have developmental detention or problem oneself or in parents (n=30).

Regarding the results of the study, there is a significant difference in points and subscales between the group with specific learning difficulty and with healthy development; deducted from “Theory of Mind Test” and “Child Behaviour Scale”. Significant relations between WISC-R test points of children with specific learning difficulties and some subscales of theory of mind and of social behaviour scale are some of the foundings. Moreover, any relation between theory of mind abilities or social behaviours; and mothers’ educational status, existence or number of siblings is found.

Findings have been interpreted and discussed in accordance of the study results about the subject.

Key words: specific learning difficulty, theory of mind, social interaction.

İÇİNDEKİLER

TEZ ONAY SAYFASI

ÖNSÖZ.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER	vii
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xi
TABLolar LİSTESİ	xii

1. BÖLÜM

GİRİŞ.....	1
------------	---

1.1. Öğrenme.....	5
-------------------	---

1.1.1.Öğrenme Kuramları.....	8
------------------------------	---

1.1.1.1. Davranışçı Öğrenme Kuramı.....	8
---	---

1.1.1.2. Bilişsel Öğrenme Kuramı.....	8
---------------------------------------	---

1.1.1.3. Duyuşsal Öğrenme Kuramı.....	9
---------------------------------------	---

1.1.1.4. Nörofizyolojik Öğrenme Kuramı.....	9
---	---

1.1.2. Öğrenmeyi Etki Eden Etmenler.....	12
--	----

1.1.2.1. Bellek.....	12
----------------------	----

1.1.2.2. Örüntüleme.....	13
--------------------------	----

1.1.2.3. Dikkat.....	13
----------------------	----

1.1.2.4. Çevre.....	14
---------------------	----

1.1.2.5. Duygular.....	14
------------------------	----

1.1.2.6. Motivasyon.....	15
--------------------------	----

1.1.2.7. Beslenme ve Su.....	15
------------------------------	----

1.1.2.8. Uyku.....	16
--------------------	----

1.1.3. Öğrenmenin Gelişimsel Aşamaları.....	17
---	----

1.1.3.1. Algısal Öğrenme.....	17
-------------------------------	----

1.1.3.2. Ayırt Edici- Birleştirici Öğrenme.....	17
---	----

1.1.3.3. Özümlleme.....	18
-------------------------	----

1.1.3.4. Uyum.....	18
--------------------	----

1.1.3.5. Sembolik Öğrenme.....	18
1.1.4. Öğrenme Süreci.....	19
1.2. Öğrenme Bozuklukları.....	20
1.2.1. Tanımı ve Tarihçe.....	20
1.2.2. Özel Öğrenme Güçlüğü'nün Gelişim Dönemlerine Göre Belirtileri.....	24
1.2.2.1. Okul Öncesi Dönemde Görülen Belirtiler.....	24
1.2.2.2. Okul Döneminde Görülen Belirtiler.....	25
1.2.2.3. Yetişkinlikte Görülen Belirtiler.....	30
1.2.3. Nedenleri.....	31
1.2.3.1. Çevresel Nedenler.....	31
1.2.3.2. Genetik Nedenler.....	32
1.2.3.3. Gelişimsel Nedenler.....	32
1.2.3.4. Nörolojik Nedenler.....	33
1.2.3.5. Algısal Nedenler.....	33
1.2.4. Görünme Sıklığı.....	34
1.2.5. Özel Öğrenme Güçlüğü Alt Grupları.....	35
1.2.5.1. Okuma Bozukluğu (Disleksi).....	35
1.2.5.1.1. Okuma Güçlüğü'nün Doğası ve Sebepleri.....	37
1.2.5.2. Yazılı Anlatım Bozukluğu (Disgrafi).....	38
1.2.5.3. Matematik Bozukluğu (Diskalkuli).....	39
1.2.5.3.1. Diskalkulili Çocukların Tipik Özellikleri.....	40
1.2.5.4. Motor Koordinasyon (Dyspraxia).....	42
1.2.5.5. Sözel Olmayan Öğrenme Bozuklukları.....	42
1.2.5.5.1. Zorlandıkları Alanlar.....	44
1.2.5.5.2. Güçlü Oldukları Alanlar.....	44
1.2.6. Özel Öğrenme Güçlüklerine Eşlik Eden Bozuklukları.....	45
1.3. Zihin Kuramı.....	46
1.3.1. Zihin Kuramına İlişkin Kuramlar.....	47
1.3.1.1. Modüler Kuram.....	48
1.3.1.2. Simülasyon Kuramı.....	48
1.3.1.3. “Kuram” Kuramı.....	49
1.3.2. Çocuklarda Zihin Kuramı Yeteneklerinin Gelişimi.....	50
1.3.3. Zihin Kuramının Test Edilmesi.....	54

1.3.3.1. Birinci Derece Yanlış İnanç Görevi.....	55
1.3.3.2. İkinci Derece Yanlış İnanç Görevi	56
1.3.3.3. İma (İroni) Algısı Görevi	57
1.3.3.4. Gaf Yapma (Pot Kıрма) Görevi	58
1.3.4. Zihin Kuramı Gelişimini Etkileyen Faktörler.....	58
1.3.5 Zihin Kuramı Yetersizlikleri Nelere Yol Açabilir?.....	59
1.4. Sosyal Etkileşim.....	61
1.4.1. Sosyal Biliş.....	63
1.5. Konu ile İlgili Araştırmalar	65
1.6. Araştırmanın Amacı.....	72
1.7. Araştırmanın Önemi.....	74
2. BÖLÜM	
YÖNTEM.....	76
2.1. Örneklem.....	76
2.2. Veri Toplama Araçları.....	77
2.2.1. Aile İzin Formu.....	77
2.2.2. Kişisel Bilgi Formu.....	77
2.2.3. Zihin Kuramı Testleri.....	78
2.2.3.1. Birinci Derece Yanlış İnanç Görevi.....	78
2.2.3.2. İkinci Derece Yanlış İnanç Görevi.....	79
2.2.3.3. İma (İroni) Algısı Görevi.....	79
2.2.3.4. Gaf Yapma (Pot Kıрма) Görevi.....	79
2.2.4. Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği.....	80
2.3. İşlem.....	81
2.4. Verilerin Çözümlemesi.....	82
3. BÖLÜM	
BULGULAR.....	84
3.1 Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular.....	85
3.2. ÖÖG ve SGG grubundaki katılımcıların, Zihin Kuramı Ölçeğinden aldıkları toplam puanlar arasında farklılık olup olmadığının incelenmesi.....	90
3.3 ÖÖG ve SGG grubundaki katılımcıların Çocuk Davranış Ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları puan ortalamaları arasında farklılık olup olmadığının incelenmesi.....	93

3.4. ÖÖG grubundaki katılımcıların Zihin Kuramı Ölçeği alt boyutları ile Çocuk Davranış Ölçeği alt boyutları arasındaki ilişki düzeyi ve yönünün incelenmesi.....	96
3.5. SGG grubundaki katılımcıların Zihin Kuramı Ölçeği alt boyutları ile Çocuk Davranış Ölçeği alt boyutları arasındaki ilişki düzeyi ve yönünün incelenmesi.....	99
3.6. ÖÖG grubundaki katılımcıların Çocuk Davranış Ölçeği alt boyutlarından aldıkları puan ortalamaları arasında bir ilişki olup olmadığını varsa yönünü belirlemek.....	101
3.7. ÖÖG grubundaki katılımcıların WISC-R testinden aldıkları toplam puanların Çocuk Davranış Ölçeği alt boyutlarının anlamlı bir yordayıcı olup olmadığını incelenmesi.....	104
3.8. ÖÖG grubundaki katılımcıların WISC-R testinden aldıkları toplam puanların Zihin Kuramı Ölçeği alt boyutlarının anlamlı bir yordayıcı olup olmadığını incelenmesi.....	107
3.9. ÖÖG ve SGG grubundaki katılımcıların, Zihin Kuramı Ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları toplam puanlar arasında anne eğitim durumuna göre farklılık olup olmadığını incelemek.....	109
3.10. ÖÖG ve SGG grubundaki katılımcıların, Çocuk Davranış Ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları toplam puanların kardeş sayısına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek.....	112
3.11. ÖÖG ve SGG grubundaki katılımcıların Zihin Kuramı Testinden Aldıkları Toplam Puanların Kardeş Sahibi Olma Durumuna Göre Farklılık Gösterip Göstermediğini Belirlemek.....	114
4. BÖLÜM	
TARTIŞMA.....	116
4.1. Araştırmanın Doğurguları.....	127
4.2. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	129
4.3. Öneriler.....	130
KAYNAKLAR.....	132
EKLER	
Ek-1 Aile İzin Formu.....	144
Ek-2 Kişisel Bilgi Formu.....	145
Ek-3 Zihin Kuramı Ölçeği.....	147
Ek-4 Çocuk Davranış Ölçeği.....	151

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

REM	: Rapid Eye Movement. Bir uyku fazı
ÖÖG :	: Özel Öğrenme Güçlüğü
ÖÖG Grubu :	: Özel Öğrenme Güçlüğü Tanısı Almış Katılımcı Grup
SGG Grubu	: Sağlıklı Gelişim Gösteren Katılımcı Kontrol Grubu
MSS :	: Merkezi Sinir Sistemi
MBD:	: Minimal Beyin Disfonksiyonu (Minimal Brain Dysfunction),
EEG:	: Beynin elektriksel aktivitesinin ölçülmesi işlemi (Elektro Ensefalografi)
DSM:	: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders
MEB:	: Milli Eğitim Bakanlığı
ICD-10:	: Hastalıklar ve Sağlık Problemlerinin Uluslararası İstatistiksel Sınıflaması Onuncu Revizyon Türkçe Sürümü
NLD:	: Sözel Olmayan Öğrenme Güçlüğü (Nonverbal Learning Disability)
DEHB :	: Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu
ZK	: Zihin Kuramı

TABLULAR

Tablo 2.1:	ÖÖG tanısı almış grupta görülen gelişimsel bozuklukların dağılımları.....	78
Tablo 3.1.1:	ÖÖG tanısı almış grup ile sağlıklı gelişim gösteren gruptaki katılımcıların cinsiyetlerine göre dağılımları.....	86
Tablo 3.1.2:	ÖÖG tanısı almış grup ile sağlıklı gelişim gösteren gruptaki katılımcıların yaşlarına göre dağılımları.....	86
Tablo 3.1.3:	ÖÖG tanısı almış grup ile sağlıklı gelişim gösteren gruptaki katılımcıların annelerinin eğitim durumuna göre dağılımları.....	87
Tablo 3.1.4:	ÖÖG tanısı almış grup ile sağlıklı gelişim gösteren gruptaki katılımcıların babalarının eğitim durumuna göre dağılımları.....	87
Tablo 3.1.5:	ÖÖG tanısı almış grup ile sağlıklı gelişim gösteren gruptaki katılımcıların annelerinin yaş durumuna göre dağılımları.....	88
Tablo 3.1.6:	ÖÖG tanısı almış grup ile sağlıklı gelişim gösteren gruptaki katılımcıların babalarının yaş durumuna göre dağılımları.....	88
Tablo 3.1.7:	ÖÖG tanısı almış grup ile sağlıklı gelişim gösteren gruptaki katılımcıların kardeş sayılarına göre dağılımları.....	89
Tablo 3.1.8:	ÖÖG tanısı almış grup ile sağlıklı gelişim gösteren gruptaki katılımcıların sahip oldukları kardeşlerin cinsiyetlerine göre dağılımları.....	90
Tablo 3.2.1:	ÖÖG tanısı almış grup ile sağlıklı gelişim gösteren gruptaki katılımcıların, Zihin Kuramı Ölçeğinden aldıkları toplam puanlar arasında farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucu.....	91
Tablo 3.2.2:	ÖÖG tanısı almış grup ile sağlıklı gelişim gösteren gruptaki katılımcıların, Zihin Kuramı Ölçeği alt boyutlarından aldıkları toplam puanlar arasında farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucu.....	92
Tablo 3.3.1:	ÖÖG tanısı almış grup ile sağlıklı gelişim gösteren gruptaki katılımcıların Çocuk Davranış Ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları puan ortalamaları arasında farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımsız grup t-testi sonucu.....	94

Tablo 3.4.1:	ÖÖG tanısı almış gruptaki katılımcıların Zihin Kuramı Ölçeği alt boyutları ile Çocuk Davranış Ölçeği alt boyutları arasındaki ilişki düzeyi ve yönünü belirlemek için yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonucu.....	97
Tablo 3.5.1:	SGG gruptaki katılımcıların Zihin Kuramı Ölçeği Alt boyutları ile Çocuk Davranış Ölçeği alt boyutları arasındaki ilişki düzeyi ve yönünü belirlemek için yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonucu.....	100
Tablo 3.6.1:	ÖÖG tanısı almış gruptaki katılımcıların Çocuk Davranış Ölçeği alt boyutlarından aldıkları puan ortalamaları arasında bir ilişki olup olmadığını varsa yönünü belirlemek için yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonucu.....	102
Tablo 3.7.1:	ÖÖG tanısı almış gruptaki katılımcıların WISC-R testinden aldıkları toplam puanların Çocuk Davranış Ölçeği alt boyutlarının anlamlı bir yordayıcı olup olmadığını belirlemek için yapılan regresyon analizi sonucu.....	105
Tablo 3.8.1:	ÖÖG tanısı almış gruptaki katılımcıların WISC-R testinden aldıkları toplam puanların Zihin Kuramı Ölçeği alt boyutlarının anlamlı bir yordayıcı olup olmadığını belirlemek için yapılan regresyon analizi sonucu.....	108
Tablo 3.9.1:	ÖÖG tanısı almış gruptaki katılımcıların, Zihin Kuramı Ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları toplam puanlar arasında anne eğitim durumuna göre farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucu.....	110
Tablo3.9.2:	SGG gruptaki katılımcıların,Zihin Kuramı Ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları toplam puanlar arasında anne eğitim durumuna göre farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucu.....	111
Tablo 3.10.1.:	ÖÖG tanısı almış gruptaki katılımcıların, Çocuk Davranış Ölçeğinin alt Boyutlarından aldıkları toplam puanların kardeş sayısına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucu.....	113
Tablo3.10.2:	SGG gruptaki katılımcıların, Çocuk Davranış Ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları toplam puanların kardeş sayısına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucu	114
Tablo 3.11.1:	ÖÖG grubundaki katılımcıların zihin kuramı testinden aldıkları toplam puanların kardeş sahibi olma durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan non-parametrik MANN Whitney-U testi sonucu.....	115

Tablo 3.11.2: SGG grubundaki katılımcıların zihin kuramı testinden aldıkları toplam puanların kardeş sahibi olma durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan non-parametrik MANN Whitney-U testi sonucu.....116

I. BÖLÜM

GİRİŞ

Bireyler/çocuklar, çevresiyle iletişim kurabilmek için diğer insanları anlama ve onların davranışlarını yordama yeteneğini kullanırlar. Bu yetenek bebek doğduğu andan itibaren gelişmeye başlar. Çocuğun günlük hayattaki sosyal deneyimleri, oyun ortamları, iletişimin niteliği ve niceliği çocuğun zihinsel süreçleri öğrenmesine dolayısıyla zihin kuram yeteneklerinin gelişmesine neden olur. Bu yetenekler, gelişim sırasına göre 3-4 yaşlarında birinci-derece yanlış inanç ile başlar, ikinci-derece yanlış inanç, metafor, imayı anlama (ironi) algısını kavrama ve son olarak da 9-11 yaşlarında gaf yapma (faux pas) kavramı ile zihin kuramı gelişimi tamamlanır.

Bazı durumlarda çocuklarda zihin kuramının gelişiminde yetersizlikler ya da bozukluklar görülebilir. Bu yetersizlikler diğer insanların davranışlarının altında yatan niyetin anlaşılmasında, sosyal uyaranları işleme becerisinde eksikliğe, çevresiyle sağlıklı ilişkiler kurmada ve bağımsız yaşama becerilerini kazanma ile ilgili sorunlar yaşamasına yol açar.

Happé (1993) yaptığı çalışmada; çocukların başkalarıyla olan iletişiminde davranışların doğru yorumlanması için ileri zihin yeteneklerinin gerekli olduğunu kanıtlamıştır. Birinci derece zihin teorisinin metaforları anlamak için yeterli

olduğunu, İkinci dereceden ifade özelliği, konuşan kişiye bir düşünce yansıtma yeteneğinin ise ironi tartışmasının doğru yorumu için gerekli olduğunu vurgulamıştır.

Zihin Kuramı, algı, istek, inanış gibi zihinsel durumlara bağlı olarak, başkalarının duygu ve düşüncelerini anlayabilme ve buna göre davranışlarını düzenleyebilmeyi ifade eder (Bach, Happé, Fleminger & Powell, 2000; Youmans, 2004).

Zihin Kuramı yeteneklerinin gelişimini etkileyen faktörleri, yaş, bilişsel ve duygusal gelişimi, dil becerileri, sembolik oyun becerileri, ebeveyn- çocuk, kardeş sayısı, arkadaş ve akran ilişkileri olarak sayabiliriz. 3-4 yaşlarında temelleri atılan bu beceriler yaş ilerledikçe zihinsel ve sosyal gelişimin sağladığı olgunlaşma ile davranışlarda kalıcı hale gelir. Sosyal etkileşimle sağlanan sembolik oyun becerileri, diğer kişilerin duygu ve düşüncelerini anlayabilme açısından önemli fırsatlar sunmaktadır. Ayrıca çocukların ebeveynleriyle, kardeşleriyle ve akranlarıyla karşılıklı gerçekleştirdikleri iletişim yoluyla yeni bakış açısı ve davranışları doğru yorumlama becerisi kazanır (Cassidy, Werner, Rourke & Zubemish 2003).

Duygusal bilgilerini bilişsel süreçlerle bütünleştirememesi çocuğun sosyal tutum ve davranışlarını olumsuz etkileyebilir. Doğuştan sağırlık, zeka geriliği gibi dil gelişimini etkileyen yetersizlikleri olan çocuklarla (Bee ve Boyd,2009), özellikle otizm, asberger sendromu, williams sendromu, dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu ve özel öğrenme güçlüğü tanısı almış çocuklar, çevreleriyle sosyal ilişki kurmada belirgin güçlük yaşarlar (Ünal, 2007).

Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış çocukların en önemli özellikleri okuma-yazma veya matematik becerilerinde yaşlarına ve zihinsel gelişim düzeyine oranla düşük başarı göstermesi, dinleme, düşünme, anlama, kendini ifade etmede sorunlar yaşamasıdır. Bu sorunlardan birinin ya da birden fazlasının görülmesi çocuğun çevresiyle olan iletişimini, okul başarısını, mesleğini ve benlik saygısını olumsuz etkilemektedir. Özellikle özel öğrenme güçlüğü ve iletişim bozukluğu eş zamanlı olarak görülmektedir (Korkmazlar, 2008; Öktem, 1999).

Zihin Kuramı Bozuklukları ilk olarak Baron-Cohen tarafından otizm ve diğer yaygın gelişimsel bozukluklarda tanımlanmıştır (Baron-Cohen, Leslie & Frith, 1985). Otizmi olan çocuklarda başkalarının duygularını anlayamama, empati yapamama, başkalarının beklenti ve hareketlerini, düşünce ve niyetlerini tahmin edememe, hatta sır saklamayı becerememe gibi sorunların Zihin Kuramı bozukluklarıyla yakından ilişkili olduğunu bildirmiştir (Frith, 2004). Yapılan benzer çalışmalarda da, Şizofreni, otistik, asperger, işitme engelli gibi sosyal iletişim problemi olan çocuklarda zihin kuramı yeteneklerinin normal gelişim gösteren çocuklara göre belirgin ölçüde geri kaldığı ortaya konmuştur (Yücel, 2008).

Özel öğrenme güçlüğü tanısında dikkati çeken konulardan biri de çocuklarda görülen sosyal iletişim bozukluklarıdır. Sosyal becerilerdeki bozukluklarından dolayı arkadaşları ve akranları ile oyun ortamı gibi iletişimsel ortamlardan uzak kalmaları, zihin kuramı gelişimsel yeteneklerinin geri kalmasına neden olmaktadır.

Literatürde özel öğrenme güçlüğü tanısı almış çocukların zihin kuram yeteneklerini değerlendiren bir çalışmaya ulaşamadık. Bu nedenle özel öğrenme

güçlüğü tanısı almış çocukların zihin kuramı yeteneklerinin incelenmesinin uygun olacağı düşünülmektedir.

Buradan yola çıkılarak, Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış çocukların zihin kuramı yeteneklerini aynı kriterlerdeki sağlıklı gelişim gösteren çocuklarla karşılaştırarak incelemek ve sosyal gelişim düzeyleri arasında fark olup olmadığını ortaya çıkarmak bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır. Bu çalışma sonucunda elde edilen bulguların değerlendirilerek özel öğrenme güçlüğü tanısı almış çocukların zihin kuramı yeteneklerinin gelişimine katkı sağlayacak programların oluşturulmasında referans olması amaçlanmıştır.

1.1. ÖĞRENME

Öğrenmenin tüm meslek dallarınca kabul edilmiş ortak bir tanımı yoktur. Alanda çalışan öğrenme ve gelişim kuramcıları, psikologlar, nörologlar ve eğitimciler, öğrenmenin değişik tanımlarını yapmışlardır. Tanımlar incelendiğinde;

Descartes, öğrenmeyi çevremize uyum sağlamayı kolaylaştıran biyolojik süreçlerden biri olduğunu ifade etmiştir. Kimble, öğrenmeyi olgunlaşmadan bağımsız kazanılan davranış olarak değerlendirirken Bower ve Hilgard, öğrenmenin olgunlaşmaya bağlı olduğunu ifade etmişlerdir. Brubaker ise öğrenmeyi bireyin kendisi, başkaları ve çevresiyle etkileşimleri sonucundaki yaşantıların bireyde oluşturdukları olduğunu ileri sürmüştür (akt. Çelen, 2010).

Gagne, öğrenmenin sadece büyüme sürecine atfedilemeyen, insanın eğilimlerinde ve yeterliliklerinde belli bir zaman diliminde oluşan bir değişme olduğunu ileri sürmüştür (akt. Senemoğlu, 2010).

Tortora ve Grabowski (1996), sinirlerin esnekliği (neural plasticity) kavramını kullanarak öğrenmeyi, değişme ve uyum sağlama yeteneği olarak tanımlamaktadır (akt. Keleş ve Çepni, 2006).

Durbach (2000), beyinde öğrenme ile birlikte iki şekilde değişimin meydana geldiğini savunmuştur. Birincisi, nöronların içyapısında özellikle sinapslarda görülen değişiklik, ikincisi nöronların arasındaki sinapsların sayısındaki artış (akt. Keleş ve Çepni, 2006).

Demirel (2003), öğrenmeyi “hücreler arasında sinaptik değişimlerin bir sonucu”, Sönmez (2004) ise “fiziksel uyarımlar sonucu beyinde oluşan biyokimyasal bir değişme” olarak tanımlamaktadır.

Çeşitli duyular aracılığıyla algılanan uyarımlarla, bunlara gösterilen tepkiler arasında bir bağ kurulması sonucunda öğrenme ortaya çıkar (Arkonaç, 1998).

Öğrenme, insanın doğduğu günden ölümüne kadar devam eden, gelişimsel düzeyine, bireysel özelliklerine, içinde bulunduğu toplumsal çevre, ailesi ve yaşadığı toplumun kültürü ve toplumla olan sosyal etkileşimine göre gerçekleşen kapsamlı ve oldukça karmaşık bir süreçtir. Öğrenme bu anlamda bir gelişmedir (Arık, 1991; Atkinson, Atkinson, , Smith, & Hoeksema, 1996; İşeri ve Sarı, 2008; Korkmazlar, 1993; Erden, ve Altun, 2008).

Gelişme, kişinin yaşamında doğumla başlayan yıllar boyunca devam eden yavaş ama sürekli bir değişim halidir. Gelişim, iç ve dış etkenler arasındaki etkileşimin sonucunda duygusal, sosyal ve zihinsel özellikler bakımından düzenli bir biçimde büyümesi, değişmesi ve istenilen görevleri yapabilecek duruma gelmesidir. Gelişimin sağlanabilmesi için, çocuğun çevresiyle belli düzeyde etkileşimde bulunmasına yani öğrenmesine ihtiyaç vardır. Olgunlaşma ise, insanın doğumla getirdiği kendi genetik programı doğrultusunda yaşam boyu gösterdiği fiziksel büyüme ve biyolojik değişimidir. Özellikle merkezi sinir sisteminin gelişimidir. Olgunlaşma örüntülerinin üç niteliği bulunmaktadır. 1.Evrenseldir; bütün çocuklarda görülür ve kültürel sınırlardan bağımsızdır. Emeklemekten yürüyüşe geçiş, evrensel gelişimde olgunlaşmaya dayalı değişime örnektir. 2.Ardışıktır; ortaya çıkan bir

beceri ya da karakteristik özellik örüntüsünü içerir. 3.Çevresel etkilerden görece olarak bağımsızdır. Olgunlaşmayı öğrenmeden ayıran özellik, olgunlaşmanın bazı olağanüstü durumlar dışında insan yaşamında doğal bir süreç olarak herkeste görülmesidir (Bee ve Boys, 2009; Çelen, 2010; Öztan, 2007; Senemoğlu, 2010; Soysal, Koçkar, Erdoğan, Şenol, Gücüyener, 2001; Ünal, 2007).

Bireyler doğdukları andan itibaren yaşamları boyunca çevreleriyle etkileşim halindedirler ve bu etkileşimle yeni bilgi, beceri ve değerler kazanırlar. Yaşantı yolu ile kazanılanlar kalıcı davranış değişikliklerine neden olur. Bu yaşantılar öğrenmenin temelini oluşturur. Davranış değişikliği sadece olumlu yönde değil, olumsuz yönde de oluşabilir (Morris, 2002).

Bireylerin bilinçli ya da bilinçsiz olarak çevresi ile etkileşimde buldukları yaşantılar neticesinde “öğrenme”nin meydana geldiği ve öğrenme sonucunda bireyde bilişsel, duyuşsal ve davranışsal değişimlerin ortaya çıktığı bilinmektedir. Bu davranışların nasıl oluştuğu konusunda farklı görüşler vardır.

Araştırmacılar öğrenmenin nasıl meydana geldiği konusunda değişik zamanlarda çeşitli fikirler ileri sürerek farklı kuramların doğmasına neden olmuşlardır. Yapılan çalışmalarda, psikologlar ve eğitimciler öğrenme kuramlarını farklı gruplara ayırarak incelemektedirler. Bu çalışmada öğrenme kuramları davranışçı, bilişsel, duyuşsal ve nörofizyolojik temelli öğrenme kuramları olmak üzere dört ana grupta açıklanmaktadır.

1.1.1. Öğrenme Kuramları

1.1.1.1. Davranışçı Öğrenme Kuramı

Davranışçı kuramcılar, öğrenmenin uyarıcı ile davranış arasında bir bağ kurularak geliştiğini ve pekiştirme yoluyla davranış değişiminin meydana geldiğini savunmakta ve öğrenmenin edimsel sonuçları ile ilgilenmektedir. Davranışçı kuramlar olarak “Pavlov’un klasik koşullama”, “Watson ve Guthrie’nin bitişiklik kuramları”, “Thorndike’in bağ kuramı”, “Skinner’ın edimsel koşullama kuramı ve “Hull’un sistematik davranış kuramı” olarak belirtilmiştir (Senemoğlu, 2010; Keleş, Çepni, 2006).

1.1.1.2. Bilişsel Öğrenme Kuramı

Bilişsel kuramcılara göre öğrenme, doğrudan gözlemlenemeyen zihinsel bir süreçtir. Piaget’ya göre, insan zihni kendisine ulaşan her şeye anlam bulmaya çalışan dinamik bir bilişsel yapı grubudur. Bu anlam bulma çocuğun deneyimine, sahip olduğu kültüre, içinde öğrenmenin gerçekleştiği etkileşimin doğasına ve çocuğun bu süreçteki rolüne göre değişmektedir (Senemoğlu, 2010).

Biliş, insan zihninin dünyayı ve çevresindeki olayları anlamaya yönelik yaptığı işlemlerin tümüdür. Dıştan alınan uyarıların algılanması, önceki bilgilerle karşılaştırılması, yeni bilgilerin oluşturulması, elde edilen bilgilerin belleğe depolanması, hatırlanması ile zihinsel ürünlerin kalite ve mantık yönünden değerlendirilmesi, **bilişsel** faaliyetlerdir.

Bilişsel kuramın temsilcileri olan Piaget, Bruner ve Vygotsky, çocuğun çevresindeki dünyayı değişik yaşlarda nasıl ve neden böyle gördüğünü ve algıladığını belirlemeye çalışmışlardır. İçeriden ya da dışarıdan gelen uyarının çocuk tarafından algılanması ile çocukta meydana gelen anlama, algılama, düşünme, duyuş ve yaratma gibi kavramlar üzerinde durmuşlar ve öğrenmeye etki eden bireysel özellikler ile ilgilenmişlerdir. Bilişsel kuram, öğrenmenin zihinsel sonuçları ile ilgilenmektedir (Çelen, 2010; Keleş ve Çepni, 2006).

1.1.1.3. Duyuşsal Öğrenme Kuramı

Duyuşsal kuramcılar ise öğrenmenin doğasından çok duyuşsal sonuçları ile ilgilenmektedirler. Duyuşsal kuramcılar güdü, dikkat, denetim odağı, ilgiler, risk almaya isteklilik, kararlılık, sorumluluk ve sosyal hayattan hoşlanma boyutlarına önem vermişlerdir. Ayrıca bireyin benlik ve ahlaki gelişimine dikkat çeken duyuşsal kuramcılar öğretimin bireylerin özsaygılarını koruyacak biçimde verilmesi gerektiğini vurgulamaktadırlar (Keleş ve Çepni, 2006; Ekici, 2001).

1.1.1.4. Nörofizyolojik Öğrenme Kuramı

Öğrenme ile beyin hücreleri arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmacılar öğrenme süreci sonucunda nöronlarda yeni sinapsların oluştuğunu iddia etmektedirler. Buna göre, her öğrenme yaşantısı yeni sinaptik bağların oluşması demektir. Öğrenme, biyokimyasal bir değişme olarak açıklanmaya çalışılmaktadır. “Beyine dayalı öğrenme kuramı” olarak da bilinen bu kuramı sistematik hale getiren Donald Hebb’dir. Hebb, beyindeki devrelerin çalışma şekli bilinmeksizin öğrenmenin doğasının anlaşılamayacağını savunmaktadır. “Öğrenme eğer beyinde gerçekleşiyorsa beyinde kesinlikle fizyolojik değişikliklere yol açtığı ve öğrenmeden

önceki ve sonraki yapısı arasında farklılık olduğu” düşüncesinden hareket ederek beyindeki fizyolojik değişiklikleri araştırmıştır (Arık, 1991; Madi, 2008; Güngör, 2009). Hebb ayrıca duygu ile tecrübelerin sinir ağlarının oluşumunda etkili olduğunu ve çevresel uyaranların insanların nasıl düşüneceklerini belirleyen önemli bir etken olduğunu ifade etmektedir (akt. Keleş ve Çepni, 2006).

Hebb’in ortaya attığı Nörofizyoloji kuramının bulguları çerçevesinde beyin iki yarı küresinin farklı bilgiyi işlediği görülmüştür. Hiçbir yarı kürenin diğerinden üstün olmadığı ve her ikisine de gereksinim duyulduğu araştırmalarla kanıtlanmıştır (Hebb, 1987). Beynin sol yarı küresi sözel, matematiksel, mantıksal bilgiyi işlemek için, sağ yarı küresi de algısal, dikkat çekici, uzaysal, bütüncü, artistik bilgiyi işlemek için daha uygundur. Ancak beyin iki yarı küresi sinirsel bir bağ aracılığıyla iletişim kurmakta herhangi bir öğrenmeye iki yarı küre de katkıda bulunmaktadır. Ayrıca her bir yarı kürede aksonların birbirine bağlanma zenginliği ki bu uyaran çeşidinin artmasına bağlıdır, öğrenmeyi zenginleştiren en güçlü etkendir (Saygın, Maraşlı ve Maraşlı, 2000; Yapıcı, 2008). İki yarı küre işbirliği içinde çalıştığı zaman, genel yetenek ve etkide çok büyük artış olduğu ortaya konmuştur. Çünkü beyin, standart matematikten farklı bir şekilde çalışmakta; sağ ve sol yarı küreler birlikte çalıştığı zaman, iki kat değil, beş-on kat daha etkili sonuçlar ortaya çıkmaktadır (Güngör, 2009).

Beyin; insan zekâsının, güdülenmenin, düşünmenin, hatırlamanın ve öğrenmenin merkezidir. İnsan beyninde ortalama 100 milyar hücre bulunmaktadır. Bunların 10–15 milyarı nöron adı verilen düşünme ve öğrenmeyi sağlayan sinir hücreleri, geri kalanlar ise glia adı verilen beslenme ve temizlik gibi işlevler yürüten

yardımcı hücrelerdir (Özden, 2003; Soylu, 2004). Beynimiz sinir hücreleriyle örülmüş bir ağ gibidir. Bir nöron her saniye 250-2500 mesaj yayabilir. Yeni bilgilerin önceki bilgilerle birleştirilmesi, daha önce edindiğimiz bilgilerin geri çağırılması bu ağ sayesinde gerçekleşmektedir (Weiss, 2000; Erdamar, 2007). Beyindeki bu sinaptik bağlantılar ne kadar sık kullanılırlarsa o kadar kuvvetlenirler. Kullanılmadığı zaman ise ölür ve kaybolurlar. Beynin gelişimi bu sinaptik bağlantıların artması ile oluşur. Doğumdan itibaren yaşadığımız olumlu veya olumsuz deneyimler beynimizin gelişimini doğrudan etkilemektedir (Thomas, 2001; Keleş ve Çepni, 2006).

Nörofizyolojik öğrenme kuramına göre öğrenmede en önemli rolü sinir sistemi üstlenir. Sinir sisteminin en önemli görevlerinden biri içeriden ve dışarıdan gelen bilgileri değerlendirerek uygun davranışa dönüştürmektir (Erden ve Altun, 2008; Güngör, 2009). Sinir sisteminin yapısal ve fonksiyonel birimi sinir hücreleri (nöron) ve sinapslardır. Bir nöron sinaptik bağlantıları dolayısıyla çok sayıda nörondan uyarım alır. Bir sinir hücresi ile gelen bilginin diğer sinire, kasa, salgı bezine aktarıldığı, sinirlerin bağlandığı yere sinaps denir. Nöronların oluşturduğu sinaps sayısı ne kadar fazla olursa, bilgi işleme süreci o kadar güçlü olur. Sinapsların artması, öğrenmenin gelişmesinin temelini oluşturur. Alınan bilgilerin sinirler arasında iletilebilmesi için sinir hücre sayılarının yeterli olması, aralarındaki bağlantıların yoğun olması ve sinapslardaki taşıyıcı biyokimyasal maddelerin çeşitlilik ve miktar bakımından yeterli olması gerekir. Nörotransmitter adı verilen elektrokimyasallar sinyallerin nöronlar arasında iletilmesinde rol oynamakta, tüm davranışlarımızın ve vücut fonksiyonlarımızın temelini oluşturmaktadır (Bee ve

Boyd, 2009; Halıcı, 2000; Korkmaz, ve Mahiroğlu, 2007; Özesmi, Süer, Gölgeli, Aşçıoğlu, Dolu, Yılmaz, 2000; Madi, 2008; Weiss, 2000).

1.1.2. Öğrenmeye Etki Eden Temel Etkenler

Öğrenmeyi etkileyen temel etmenler; bellek, örüntüleme, dikkat, çevre, duygular, motivasyon, beslenme, su ve uyku olarak sıralanabilir.

1.1.2.1. Bellek

Weiss (2000) belleği, deneyimlerle öğrenilen bilgileri tekrar etme yeteneği olarak açıklamıştır. Araştırmalar sık kullanımın nöral ağları kuvvetlendirdiğini ortaya koymaktadır. Bu nedenle belleğin güçlendirilmesi ve öğrenmenin daha etkin gerçekleştirilebilmesi için öğrenilen bilgilerin sık sık tekrarlanması gerekmektedir. Bunun için beynin kullanım kapasitesinin geliştirilmesi önerilmektedir (Uluorta ve Atabek,2003). Bellek kayıtları bir kez oluşup hep aynı kalan yapılar değildir ve sürekli yeni kayıtlar ile birlikte tekrar tekrar organize olurlar (Korkmaz ve Mahiroğlu, 2007). Bellek, bilgiyi işleme ve yorumlamada farklı aşamalar kat eder.

Bunlar: duygusal kayıt, kısa süreli bellek (çalışan hafıza) ve uzun süreli bellektir (Keleş ve Çepni, 2006). Bu bellek türleri dışında; anılara ilişkin bellek, anlamlara ilişkin bellek, örtük bellek (farkında olunmayan), açık bellek (farkında olunan), doğuştan ve kazanılmış bellek gibi diğer bellek türleri de bulunmaktadır (Karakaş, 2005).

1.1.2.2. Örüntüleme

Örüntüleme içsel ve dışsal uyarıların yorumlanması ile oluşturulmaktadır. Örüntülemeyi beynimizin içindeki büyük bir örümcek ağı ya da birbirine bağlı yollar olarak düşünebiliriz. Daniel Siegal, daha önce gördüğümüz ya da işittiğimiz herhangi bir nesneyi zihnimizde canlandırdığımızda o nesne ile ilk karşılaştığımız anda oluşan nöronların yeniden canlandığını ileri sürmektedir (akt. Keleş ve Çepni 2006). Yeni öğrenilen bir bilgi eski bilgileri hatırlattığı anda beyinde eski bilgilerin bulunduğu nöronlar ile yeni bilgilerin alındığı nöronlar arasında bir bağlantı kurulmaktadır (Uluorta ve Atabek, 2003). Bu olayda hem bellek hem de örüntüleme birlikte gerçekleşmektedir. Öğrenmenin doğru bilgiler etrafında yapılandırılabilmesi için örüntülemenin doğru bir biçimde organize edilmesi gerekmektedir (Keleş ve Çepni 2006).

1.1.2.3. Dikkat

Öğrenme dikkat etme süreciyle başlar. Belli bir süre bir nesneyi ya da bir olayı düşünmeye odaklanma şeklinde tanımlayabiliriz. Dikkat, öğrenme ve hatırlamada temel unsurdur. Bir bireyin, biyolojik olarak belli bir uyarana dikkat sarf etmediği sürece öğrenmenin gerçekleşmeyeceği, bununla birlikte dikkatteki artış ile öğrenmenin de artırılacağı belirtilmektedir (Strickland, 2003).

İnsanların dikkat kapasitesi sınırlı olduğu için duyuşsal kayıttaki bilgilerin sadece küçük bir bölümü kısa süreli belleğe aktarılır. Bu bilgilere göre öğrenme ortamı, dikkati fazla dağıtmayacak ve duyuşsal kayıta çok fazla bilgi bombardımanı yapmayacak biçimde düzenlenmelidir (Keleş ve Çepni 2006; Senemoğlu, 2010).

1.1.2.4. Çevre

İnsan yaşamının ilk üç yılında beyindeki hücreler arasında trilyonlarca bağlantı kurulmaktadır. Kurulan bu bağlantılar çevreye ve kullanıma bağlı olarak kuvvetlenir ya da kaybedilirler (Wortock, 2002). Çevrenin etkisi yaşam boyu beyin gelişimini etkilemektedir. Öğrenmede çevrenin etkisi dikkate alınarak, öğrenme ortamının rahat ve öğrenmeyi kolaylaştırıcı biçimde düzenlenmesi gerekmektedir. Öğrenme ortamının beyin en iyi öğrenebileceği şekilde düzenlenmesinin öğrenmenin kendiliğinden meydana gelmesini sağlayacaktır (Keleş ve Çepni, 2006).

1.1.2.5. Duygular

Nörofizyolojik alanda yapılan araştırmalarda öğrenmede duyguların etkisinin önemini ortaya koyan bulgulara ulaşılmıştır. Duygular, hatırlamayı kolaylaştıran kimyasalların beyinde salgılanmasına yardımcı olur (Erdamar, 2007; Keleş, Çepni, 2006). Örneğin, memnuniyet verici öğrenme koşulları beyinde endorfin salgılanmasına neden olmaktadır. Endorfin vücutta doğal bir rahatlık oluşmasına ve öğrenmenin eğlenceli bir deneyime dönüşmesine yol açmakta, bu da nöronlar arasında daha fazla bağ kurulmasına neden olmaktadır (Wortrock, 2002; Özden, 2003; Wolfe, 2004; Keleş ve Çepni, 2006).

Üst düzeyde stres içeren öğrenme koşullarında ise buna bağlı olarak korku ortaya çıkmaktadır. Bu durumda kendini güvende hissetmeyen kişinin beyine ulaşan veriler limbik sistem vasıtasıyla beyinciğe gönderilir. Böyle bir durumla karşı karşıya kalan kişi kendini güvenlik altına almayı sağlayacak davranışlar sergilemeye yönelmektedir. Duygularımız, amaç, fikir, eğilim ve beklentilerimizi yansıtmaları nedeniyle öğrenme içinde özel bir yere sahiptir (Weiss, 2000).

1.1.2.6. Motivasyon

Bazı araştırmalar limbik sistemde haz (ödül) ve ceza merkezlerinin bulunduğunu, buna bağlı olarak isteklendirme ve ödülün öğrenmeyi hızlandırdığını göstermektedir (akt. Keleş ve Çepni, 2006). Motivasyon içten ve dıştan gelen isteklendirme olarak ikiye ayrılabilir. İçten gelen isteklendirme kişinin ne istediği ve neye ihtiyaç duyduğu ile ilgilidir. Dıştan gelen isteklendirme ise bizim dışımızdaki birinin bir şeyi yapmamızı istemesi olarak ifade edilebilir (Weiss, 2000). Burada önemli olan, bir öğrenme ortamında kişinin ihtiyaç duyduğu bilgi ile karşı taraftaki kişinin vermek istediklerinin aynı amaçta örtüşmesidir. Bu uyum sağlandığı zaman kişinin gönüllü olarak öğrenmeyi talep etmesi sağlanabilir.

1.1.2.7. Beslenme ve Su

Beynin çalışmasını etkileyen temel etkenlerden biri beslenmedir. Bu nedenle beslenme kontrol altında tutulmalıdır ve protein içeren gıdalar fazlaca tüketilmelidir. Protein vücuda aminoasit sağlamaktadır. Bunlar da dikkatin oluşmasını sağlayan dopamin ve norepinephrine transmitterlerini üretir. Bu beslenme alışkanlığının öğrenme ve hatırlamayı pozitif etkilediği belirtilmektedir. Özellikle sabah ya da öğle saatlerinde protein tüketilirse, öğrencinin gün boyu dikkatli kalması sağlanır. Serotonin salgılayan tryptophan içermesi nedeniyle karbonhidratların ise öğleden sonra ve akşamları tüketilmesi önerilmektedir. Serotoninin vücutta rahatlatıcı ve sakinleştirici etkisi bulunmaktadır (Prigge, 2002; Strickland, 2003).

Leeson ve Willis (2004), çikolatanın bellek ve hatırlamaya katkıda bulunduğunu ve belli miktarda çikolatanın tüketilmesi gerektiğini vurgulamışlardır.

Ayrıca okolata yanında protein içeren balık, nane ve yeşil yapraklı sebzeler de hatırlamaya yardımcı olan gıdalar içinde yer almıştır (akt. Keleş ve epni).

Prigge, (2002) ve Strickland, (2003) suyun, vücut ve beyin fonksiyonlarının devamlılığı için çok önemli olduğunu, vücutta susuzlaşma meydana geldiğinde öğrenme ve bellekte zayıflama, dikkat ve kritik düşünmede azalma görüldüğünü vurgulamışlardır (akt. Keleş ve epni, 2006). Bu nedenle ailelere ve öğrencilere, suyun öğrenme üzerindeki önemi anlatılmalı ve düzenli olarak su içmeleri önerilmektedir.

1.1.2.8. Uyku

Uykuda biri REM ve dördü Non-REM olmak üzere beş ayrı dönem geçirilmektedir. Hızlı göz hareketlerinin yaşandığı REM (Rapid Eye Movement) uykusu olarak adlandırılabilen bu dönemde, bilişsel ve heyecansal işlevlerin düzenlenmesinde etkili olan rüyaların %80'ini görülmektedir. REM uykusunda, vücuttaki fizyolojik aktiviteler vücudun uyanık olduğu zaman ile benzerlikler göstermektedir. Non-REM uykusunda ise beyin aktiviteleri ve enerji tüketimi azalır, büyüme hormonu salgılanır, metabolizma yavaşlar ve genel olarak vücudun fiziksel aktivitelerinde azalma meydana gelir. Non-REM uyku vücudun dinlendiği dönemdir. Uykunun yeterince alınmadığı durumlarda vücutta sabah yorgun olarak uyanma ve yeterince dinlenememe gibi sorunlar yaşanmaktadır. Uyku vücudun hem fiziksel hem de psikolojik olarak kendini düzenlediği bir dönemdir. Düzensiz uykunun özellikle yetersiz uykunun, bir konuya odaklanma, bir bilgiyi öğrenme ve yeni bilgileri uzun süreli belleğe kaydetmede sorunlar ortaya çıkmasına neden olduğu

bilinmektedir. Bu nedenle öğrencilerin uyku düzenlerinin iyi olması gerektiği önerilmektedir (Aydın, 1994; Keleş ve Çepni, 2006; Prigge, 2002).

1.1.3. Öğrenmenin Gelişimsel Aşamaları

Öğrenme gelişimsel olarak beş aşamada gerçekleşir.

1.1.3.1. Algısal Öğrenme

Algısal öğrenmede duyma, tat alma, koklama, dokunma ve görme duyu organları rol oynamaktadır. Duyu yoluyla edinilen bilgilerin nasıl yorumlandığı ve birleştirildiği önemlidir. Objelerin görünüşleri, sesleri, kokuları aracılığıyla ve bize hissettirdiklerini daha önce öğrendiğimiz bilgilerimize dayanarak tanımlayabiliriz. hayvanları sesleriyle, yürüyüşleriyle tanıyabiliriz. Bir nesnenin ulaşılacağı uzaklıkta olup olmadığını değerlendirebiliriz. Sağlıklı çocukta duyarlar doğuştan fonksiyonel olarak gelişir, ancak ayırt edicilik becerisi zamanla kazanılır (Arkonaç, 1998; Bee ve Boyd, 2009; Carlson, 1981; Korkmazlar, Sürücü, 2007).

1.1.3.2. Ayırt edici - Birleştirici Öğrenme

Bu aşamada nesnelere arasındaki benzerlik ve farklılıkları ayırt etme, bağlantılar kurabilme öğrenilir. Araştırmalara göre, üç haftalık bir bebeğin annesinin yüzünü başka bir kadının yüzünden ayırt edebildiği, ayrıca annesini sesi ve kokusu sayesinde de tanıyabildiği bilinmektedir. Çocuk için önceleri gördüğü cisimlerin sürekliliği yoktur. Çocuk bilişsel olarak cisimleri gerçek şekilleri ile kavrama becerisi geliştirdikten sonra, cisimlerin aynı olanlarını birleştirmeyi, farklı olanları ayırmayı öğrenecektir (Bee ve Boyd, 2009; Korkmazlar, Sürücü, 2007).

1.1.3.3. Özümleme

Çocuk önceki süreçleri özümlemeler ve kullanmak istediği zaman bunları kendisinin bir parçası haline getirir. Burada önemli olan nokta, özümlemenin etkin bir süreç olmasıdır. Her şeyden önce bilgileri seçici olarak özümlemesidir. Çocuk yaşadığı her deneyimi sünger gibi özümsemez; bunun yerine, bir deneyimin önceden sahip olduğu şemalara uyan yönlerine dikkat eder. Bu gelişim, kaba ve ince motor aktiviteler ve vücudunun farkında olma becerisinin gelişmesi ile paralel giden bir süreçtir (Bee ve Boyd, 2009; Korkmazlar, Sürücü, 2007; Madi, 2008).

1.1.3.4. Uyum

Özümlediği bilgiyi kullanma ve yeni durumlara aktarabilme aşamasıdır. Piaget'e göre uyum kurma yoluyla düşüncelerimizi yeniden örgütler, becerilerimizi geliştirir ve stratejilerimizi değiştiririz. Bu dönemde alıcı ve ifade edici dil fonksiyonları gelişir, nesnelere çocuk için anlam ifade etmeye başlar. (Bee ve Boyd, 2009; Korkmazlar, 2007; Madi, 2008). Otistiklerde uyum aşamasında sorun olmaktadır. Yapılan araştırmalarda sıklıkla Prefrontal lop ile beyincik ilişkisinde patoloji bulunmuştur. Aynı bulgulara şizofrenlerde ve bazen dikkat eksikliği, hiperaktivite sorunları yaşayanlarda da rastlanmaktadır (Madi, 2008).

1.1.3.5. Sembolik Öğrenme

Öğrendiklerini sembollerle gösterebilme, semboller aracılığı ile işlem yapma, akıl yürütme aşamasıdır. Sembol sistemini öğrenerek okuma, yazma ve aritmetik becerilerin kazanıldığı aşamadır. Bu aşamalardan sağlıklı olarak geçememiş ve

yaşıtları gibi okuma, yazma, aritmetik öğrenme olgunluğuna erişememiş olan çocuklar öğrenme güçlüğü çekerler (Korkmazlar, Sürücü, 2007).

1.1.4. Öğrenme Süreci

Araştırmacılar öğrenme sürecinin dört aşamada gerçekleştiğini varsaymaktadırlar.

Giriş (Input): Duyu organlarından gelen bilgilerin beyine girmesi, algılanmasıdır.

İşlem (entegrasyon): Gelen bilginin kaydedilmesi, organize edilmesi, anlaşılması ve işleme konulup yorumlanmasıdır. Bu aşamada bilgiyi sıraya koyma, soyutlama, organize etme gerçekleşir.

Depolama (bellek): Yakın ve uzak geçmişe ait bilgilerin ve duyumların kaydedilmesi ve tekrar kullanılmak üzere depo edilmesidir. Öğrenilenlerin kalıcı olması büyük ölçüde bellekle ilgilidir ve bellek ile öğrenme süreçleri birbirini tamamlayan süreçlerdir. Bellek bilgiyi kodlama, depolama, geri getirme süreçlerini kapsamaktadır.

Çıkış (output): Beynin bilgiyi mesaj olarak hücrelere, kaslara, dil ya da motor etkinlik alanlarına göndermesi sürecidir.

Bu aşamalarda meydana gelen bozuklukların özel öğrenme güçlüğüne neden olduğu düşünölmektedir (Açıkgöz, 2003; Kayaoğlu, 2000).

1.2. ÖĞRENME BOZUKLUKLARI

1.2.1. Tanımı ve Tarihçe

Öğrenme, en basit anlamda yeni bilginin kazanılması olarak tanımlanırsa, bireyin bilgiyi kazanırken zorlanması sonucunda ortaya çıkan sorunlara da öğrenme bozukluğu denebilir (Soysal ve ark. 2001).

Öğrenme bozuklukları genel bir terimdir. Öğrenmenin bir veya daha fazla alanının işlevselliğinde bozulmaya yol açan karmaşık gelişimsel ve nörolojik bir durumdur. Konuşma, dinleme okuma, yazma, akıl yürütme, kendini ifade etme, sosyal algılama, matematik, nota bilgisi, motor işlev ve organizasyon becerilerinin kazanılmasında ve kullanılmasında önemli ölçüde kendini gösteren bir bozukluk grubudur. Bu bozukluk grubu için Öğrenme Güçlüğü (Learning Disability) ya da Özgül-Özel Öğrenme Güçlüğü (Specific Learning Disability) terimi kullanılmaktadır (İşeri ve Sarı, 2008; Öktem, 1999; Beitchman, Young, 1997; Silver, Ruff, Ivarson, Barth, Broshek, Bush Koffler & Reynolds, 2007). Bu çalışmada “Özel Öğrenme Güçlüğü” (ÖÖG) terimi kullanılmıştır.

Özel öğrenme güçlüğü, bireyin yapısıyla ilgili olduğu ve merkezi sinir sistemindeki bozukluğa bağlı olduğu üzerinde durulmaktadır. ÖÖG çok kapsamlı ve heterojendir. Gelişimsel bozukluklardan beyin hasarına kadar çeşitli nedenlerden kaynaklandığı varsayılır. Her öğrenme güçlüğü gösteren çocuk bir diğerinden farklıdır ve farklı yaklaşım gerektirir (İşeri ve Sarı, 2008).

1872'den bu yana, disleksi alanında ciddi çalışmalar yapılmıştır. William Broadbent' bu yıllarda okuyamayan hastaları çeşitli afazi derecelerine ayırmıştır. Ancak, Kussmaul 1877'de klinik olarak kelime körlüğünün bulunabileceğini işaret ettiğinde, körlük kelimesinin patolojik bir durum olduğunu belirtmiştir (akt. Richardson, 1992).

Disleksi deyimini 1872 de alman göz doktoru Berlin tarafından beyin hasarına bağlı olarak okumakta çok büyük zorluk çeken hastaları tanımlamak amacıyla ortaya konmuştur. Böylece disleksi ('dyslexia) terimi ilk kez Berlin tarafından beyin hasarına bağlı olarak okuma güçlüğü olan bireyler için kullanılmıştır. Bu bireyler için "dyslexia" terimi ilk kez kullanılmıştır. Berlin bu durumu afazi ailesinden bir tür hastalık olarak değerlendirmiştir (akt. Richardson, 1992; Korkmazlar, Sürücü, 2007).

ğrenme bozukluğu olgusu, 1896 tarihinde İngiltere'de okul doktoru Morgan tarafından "konjenital kelime körlüğü" tanısıyla yayınlanmıştır. Morgan girus köşesinde gelişen yaralanma ya da zararların ve iletişim kaybının kelime körlüğüne neden olduğunu belirtmiştir (akt. Richardson, 1992; Korkmazlar, Sürücü, 2007).

1917'de Hinshelwood, okuma güçlüğünün sadece sonradan değil, konjenital nedenlerle doğuştan da olabileceğini ileri sürerek "doğuştan kelime körlüğü" (kongenital word blindness) terimini kullanmıştır. Bu durumun genetik geçişi üzerinde durmuş ve genellikle aynı ailede benzer durumda olan birden fazla kişi olabileceğini ve bu yetişkin kişilerin beyin kaynaklı olarak okuma yetilerindeki kayıp semptomlarının birbirlerine paralel olduğunu belirtmiştir. Beynin sol yanında bulunan alt parietal lob daki az gelişmişlik ya da hasarın solak kişilerde okuma

bozukluklarına neden olabileceğini ileri sürmüştür. Bu tür anormalliklerin embriyo oluşumunun erken dönemlerindeki kusurlu gelişimden ya da doğumda meydana gelen bir hasardan veya bir hastalıktan kaynaklanabileceğini belirtmiştir. Hinshelwood, çocuklarda görülen yazma bozukluklarına karşı belirli eğitici yaklaşımları savunan ilk doktordur (Richardson, 1992).

1925 yılında ABD’de Orton ve arkadaşları, hiçbir fiziksel problemi olmayan ve normal zekalı oldukları halde okumayı, yazmayı öğrenmede güçlük çeken çocuklarla çalışmış ve “Okul Çocuklarında Kelime Körlüğü” adında bir makale yayınlamışlardır. Bu makale, Amerikan sağlık literatüründe kelime körlüğü ile ilgili yayınlanmış ilk bireysel rapordur. Bu raporda Orton, Hinshelwood’ un savunduklarına katıldığını belirtmiştir (Richardson, 1992).

Literatürde 1930 ve 40’lı yıllarda yapılan araştırmalarda, öğrenme güçlüklerinin beyin hasarından kaynaklandığı ve nörolojik bir bozukluk olduğu ileri sürülmüştür. Araştırmacılar, okuma güçlüğü ile okul başarısızlığı arasında bağlantı kurarak, yeterli zihinsel kapasiteye sahip olduğu halde okulda başarılı olamayan çocukların, beyinlerindeki minimal hasar nedeniyle öğrenme güçlüğü çekebileceklerini bildirmişlerdir (Korkmazlar, 2008).

1941 yılında Werner ve Strauss, “minimal beyin hasarı” (minimal brain damage - MBD) terimini kullanmışlardır. Sonraki çalışmalarda beyin hasarı kanıtlanamadığından öğrenme güçlüğüünün MSS fonksiyon bozukluğuna bağlı olabileceği düşünülmüş ve "Minimal Beyin Disfonksiyonu-MBD" terimi ortaya atılmıştır (akt. Korkmazlar, 2008).

1962'de Kirk ilk kez "öğrenme güçlüğü" (learning disability) terimini kullanmıştır. Kirk'e göre öğrenme güçlüğü; konuşma, dil, okuma, yazma, imla veya aritmetik alanların birinin ya da birden fazlasının gelişmesinde gerilik, gecikme veya bozukluk olmasıdır. (Richardson, 1992).

1965'de Bateman, öğrenme bozukluğu olan çocukları öğrenme sürecindeki bozulmayı beyindeki fonksiyonel bozukluğa bağlamıştır (Richardson, 1992).

1990 yılında Amerikan Ulusal Öğrenme Güçlüğü Komitesi tarafından yapılan tanımlamada öğrenme güçlüğü, dinleme, konuşma, okuma yazma, akıl yürütme, karar verme, problem çözme, hipotez oluşturma gibi matematiksel hesap yapma yeteneklerinin kazanılmasında ve kullanılmasında önemli güçlüklerle kendini gösteren heterojen bir bozukluk olarak ele alınmıştır. Bu güçlüğü merkezi sinir sistemi işleyiş bozukluğundan kaynaklandığı ve yaşam boyu devam edeceği düşünülmüştür (akt. Korkmazlar, 2007; Snow, 1992; Kavale ve Forness, 2000).

Amerikan Psikiyatri Birliğinin (APA 2001), literatürdeki çeşitli çalışmalardan alınan tanımlara dayanan öğrenme bozukluğu tanımına göre özel öğrenme güçlüğü, zekâsı normal ya da normalin üstünde olan bireylerin, standart testlere göre yaş, zekâ düzeyi ve aldığı eğitim göz önünde bulundurulduğunda okuma, matematik ve yazılı anlatım düzeyinin beklenenin önemli ölçüde altında olmasıyla tanısı konulan bir bozukluktur. Okuma bozukluğu, yazılı anlatım bozukluğu, matematik bozukluğu ve başka türlü adlandırılmayan öğrenme bozukluğu alt gruplarını içerir. APA tarafından geliştirilmiş sınıflandırma sistemi olan DSM-IV'de (Diagnostic and

Statistical Manual of Mental Disorders) “öğrenme bozuklukları” terimi kullanılmış, (İşeri ve Sarı 2008; M.E.B., 2006; DSM –IV-TR).

1.2.2. Özel Öğrenme Güçlüğü'nün Gelişim Dönemlerine Göre Belirtileri

1.2.2.1. Okul Öncesi Dönemde Görülen Belirtiler

Dil Alanında: Konuşmada gecikme, sözcük dağarcığının yetersizliği, isimlendirme güçlüğü, telaffuz sorunları, temel sözcükleri karıştırma, sözcük ya da hece çevirmede, harf-ses ilişkisini öğrenmede ve kafiyeli sözcüklerde güçlük yaşarlar (Kayaoğlu, 2000; Korkmazlar, 2008; Snowling, 2005).

Motor Beceri Alanında: Topu atma-tutma, bisiklete binme, ip atlama gibi büyük kas motor becerilerinde ve makas kullanma, düğme ilikleme, geometrik şekilleri çizme ya da kopyalama, ayakkabı bağını bağlama gibi el-göz koordinasyonunu içeren küçük kas motor becerilerde problemler görülebilir. El tercihini yapamama, kalemi hatalı tutma, sakarlık ve kaza gibi olaylara yatkın olma gibi belirgin sorun yaşarlar (Kayaoğlu, 2000; Korkmazlar, 2008; Özmen, 2008; Smith, Polloway, Patton, Dowdy, 2008; Snowling, 2005; Uçgun, 2003).

Kavramsal Alanda: Sayı-renk-harf gibi kavramları öğrenmede, zaman ve mekan algısında ve sağ-solu öğrenmede güçlükler yaşarlar (Kayaoğlu, 2000; Korkmazlar, 2008; Snowling, 2005).

Algısal Alanda: Benzer sembolleri ayırt etmede ve benzerlik-farklılık kavramlarının gelişmesinde güçlük yaşamaları, şekil-zemin ayırımında, sözel yönergeleri karıştırma, sınıflandırma- gruplama, sıralama güçlükleri, yön karıştırma,

mekanı kullanmada güçlük yaşarlar (Kayaoğlu, 2000; Korkmazlar, Özmen, 2008; 2008; Snowling, 2005).

Dikkat ve Bellek Alanında: Dikkat ve konsantrasyon güçlükleri yaşarlar. Kitabı ters tutma, sözlü yönergeleri dinleme ve izlemede zorluklar, yaşıtları ile ilişki kurmada güçlükler yaşamaları ayrıca, yaşıtlarıyla ilişki kurma, jest-mimik ayırt etmede zorluklar ve ritm sorunları yaşarlar (Kayaoğlu, 2000; Korkmazlar, 2008; Snowling, 2005).

1.2.2.2. Okul Döneminde Görülen Belirtiler

Sözel talimatları hafızalama da zayıflık görülebilir. Gizli konuşma sorunları (çok heceli kelimelerde), sözcük bulmada güçlükler, çizelge ve sayı unsurlarını öğrenmede güçlük, yavaş okuma, yeni sözcüklerle karşılaşıldığında çözümleme becerisi zayıflığı, fonetik heceleme, kopyalamada yavaşlık gibi problemler yaşarlar (Kayaoğlu, 2000; Korkmazlar, 2008; Snowling, 2005).

Akademik Alanda: Okul başarısı yaşıtlarına ve zekasına oranla düşüktür ya da inişli-çıkışlıdır. Bazı alanlarda başarısı normal ya da normalin üstünde iken, bazı alanlarda düşük performans gözlenebilir (Kayaoğlu, 2000; Korkmazlar, 2008; Snowling, 2005).

Okuma Alanında: Harf-ses ilişkisi kurmakta zorlanırlar. Bazı harflerin seslerini öğrenemez, harfin şekli ile sesini birleştiremez, b-d, b-p, m-n, b-m, gibi harfleri karıştırırlar. Kelimeleri hecelerken ya da harflerine ayırırken zorlanır, okurken heceleri ya da sözcüğü ters çevirir, harf- sözcük atlar, ekler ya da uydurur.

Okuduğu yeri kaybeder, satır karıştırır, okuduğunu anlamakta ve anlatmakta zorlanır, okumayı skemez ya da okuması yavaştır (Kayaoğlu, 2000; Korkmazlar ve Sürücü, 2007; Korkmazlar, 2008; zmen, 2008; Snowling, 2005; Wolf, Bowers 1999; Uçgun, 2003).

Yazma Alanında: Yaşıtlarına oranla el yazısı okunaksız veya yavaştır. Yazarken bazı harf ve sayıları, kelimeleri ters yazar ya da karıştırırlar (b-d, b-p, m-n, z-s, d-t, f-v, ğ-g-y, l-r-n, 6-9, 2-5), Bazı harfleri, heceleri atlar, ekler. ya da heceleri ters çevirir. Tahtadaki yazıyı defterine geçirirken ya da öğretmenin okuduğunu defterine yazarken zorlanırlar. Yazarken kelimeler arasında hiç boşluk bırakmaz ya da bir kelimeyi bölerek yazarlar. Defterleri düzensizdir, satırı ve sayfayı iyi kullanamaz. El-göz koordinasyonu zayıftır, yazı ve çizimleri bozuktur, kalemi uygun biçimde tutmakta güçlük çeker, el tercihleri gerçekteşmediğinden yazısı olumsuz etkilenir. İmla ve noktalama hataları yaparlar. Yazılı olarak kendilerini ifade etmekte zorlanma gibi birçok alanda güçlük yaşarlar (Kayaoğlu, 2000; Korkmazlar ve Sürücü, 2007; Korkmazlar, 2008; Snowling, 2005; Wolf, Bowers 1999; Uçgun, 2003).

Aritmetik alanda: Matematiksel olguları, kuralları, sayı kavramını ve sistemini anlamakta güçlük çeker (on mu beş mi büyüktür, hangisi az gibi), bazı aritmetik sembolleri öğrenmekte zorlanır, karıştırır (+ yerine x gibi), sayıları karıştırır (6-9, 4-7, 2-5, 12-21 gibi), geometrik şekilleri çizmekte ve isimlendirmekte zorlanır. İşleme sağdan değil soldan başlar, eldeleri unuttur ya da doğrudan sonuca yazar, çıkarırken deste bozmak yerine alttakinden üsttekini çıkarır. Çarpım tablosunu öğrenemez, problemi çözüme götürecek işleme karar veremez. Akıl yürütmekte

zorlanır, kesir ve grafikleri kavrayamaz, saati öğrenmekte zorlanır, ölçüm ve olasılık hesaplarında güçlük çeker, akıldan doğru çözdüğü pek çok problemi kağıt-kalemle yapamaz. Parayı kullanmada güçlük çekerler. (Kayaoğlu, 2000; Korkmazlar ve Sürücü, 2007; Korkmazlar, 2008; Özmen, 2008; Snowling, 2005; Vaidya, 2004; Sezer, Akın, 2011; Uçgun, 2003).

Sıraya Koyma Alanında: Haftanın günlerini, ayları, mevsimleri, sayıları, alfabenin harflerini sıralama gibi yaygın ardışık dizilerde güçlük yaşar. Bir sıra içinde yapılması ya da bilinmesi gereken şeylerin sırasını karıştırır, Dinlediği, okuduğu bir öyküyü anlatması istendiğinde öykünün başını sonunu karıştırır, Sözlü ya da yazılı olarak düşüncelerini sırayla ifade etmekte güçlük çeker, Sıralı çizimlerde ardışıklığı sürdüremezler (Kayaoğlu, 2000; Korkmazlar ve Sürücü, 2007; Korkmazlar, 2008; Snowling, 2005; Uçgun, 2003).

Algı Alanında: Görsel algı; şekilleri algılamada ve hatırlamada, ayırmaştırma, figür-zemin, hafıza alanlarında sorunları, İşitsel algı; benzer sesli kelimeleri ayırmada, ayırmaştırma, figür-zemin, hafıza alanlarında sorunları, Dokunsal algı; dokunarak ayırmaştırma ve tanımada güçlük çekme, Kinestetik algı güçlükleri; dans, ip atlama gibi aktivitelerde zorlanma, Mekansal algı güçlükleri, mekanda yönelmede, pozisyonu algılamada zorluk çekme, yön bulmakta zorlanma gibi problemler yaşarlar (Kayaoğlu, 2000; Korkmazlar ve Sürücü, 2007; Korkmazlar, 2008; Özmen, 2008).

Dikkat Hareket Alanında: Dikkatin kısa süreli olması, konsantrasyon güçlüğü, aşırı hareketlilik, kıpır kıpır olma, yerinde oturamama, hızlı ve çok

konuşma gibi sorunlar görülebilir. Bazıları hipoaktifdir, çok yavaş hareket eder, yavaş konuşurlar (Kayaoğlu, 2000; Korkmazlar ve Sürücü, 2007; Korkmazlar, 2008).

Sosyal-Duygusal Alanda: Kavale & Mostert 2004, sosyal ve duygusal alandaki bozuklukların, özel öğrenme güçlüğünün yaygın ve tanımlayıcı özelliği olduğunu ifade etmişlerdir. Birçok çalışma, Özel Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin %75'inin akranları tarafından reddedildiğini göstermiştir (Wilmhurst, 2009). Sosyal ve duygusal alanda bozukluğu olan çocuklar, yaşlarına göre daha çocuksudurlar, düşünmeden, akıllarına eseni yaparlar. Ataktırlar, eleştirildiğinde aşırı tepki gösterir, öfkelenir ya da dikkate almazlar. Sosyal rekabet duygusu ve arkadaş iletişimi zayıftır. Sosyal çevrenin sözel olmayan ipuçlarını anlamakta zorlanır, jest ve mimikleri doğru yorumlayamazlar. Sosyal becerilerle ilgili problemler benlik kavramını, arkadaş ilişkileri kurma ve sürdürme, başkaları ile iletişim kurma yeteneklerini olumsuz yönde etkilemektedir. Çevrelerinde olan değişikliklere zor uyum sağlarlar. Duygu durumları sık değişir, kendisine güveni azdır. Öğrenmeyle ilgili çok sayıda travmatik yaşantıları vardır. Enuresis, enkopresis, karın ağrısı, okul reddi, okuldan kaçma gibi sekonder davranış bozuklukları görülür (Bryan, Burstein, & Ergul, 2004; Kavale & Mostert, 2004; Kayaoğlu, 2000; Korkmazlar ve Sürücü, 2007; Korkmazlar, 2008; Özmen, 2008).

Çalışma Alışkanlığı: Ödevlerini alamaz ya da eksik alır, ödevlerini yaparken birilerinin yardımına gereksinim duyar. Ders çalışırken sık sık ara verir, çalışmaya isteksiz ve yavaştır, çabuk sıkılır. Ders çalışmayı sevmez. Yaşadığı güçlükler başarıyı düşürür, başarılı olamadığı zaman da hevesi çabuk kırılır ve kolay vazgeçer (Kayaoğlu, 2000; Korkmazlar ve Sürücü, 2007; Korkmazlar, 2008).

Organize Olma Alanında: Okul ve ev yaşantılarını planlama ve düzenlemede güçlük yaşarlar. Üzerine aldığı sorumlulukları yerine getirmekte zorlanır, önceliklerini belirleyemez, nereden ve ne zaman başlayacağını bilemez, düşüncelerini organize etmekte zorlanır, zamanını ayarlamakta güçlük çeker. Odası, özel eşyaları, çantası dağınıktır, sık sık defter, kitap, ödev gibi eşyalarını kaybeder. (Hallahan and Kauffman, 2003; Kayaoğlu, 2000; Korkmazlar ve Sürücü, 2007; Korkmazlar, 2008; Özmen, 2008).

Oryantasyon Alanında: Sağ-sol, alt-üst, ön-arka kavramlarını karıştırır. Yönünü ve yolunu bulmakta zorlanır, örneğin; ev ile okul gibi sık kullandığı yolu bulma güçlüğü yaşarlar. Dün-bugün-yarın gibi zamana ilişkin kavramları karıştırır. Gün, ay, yıl, mevsimler gibi kavramları karıştırır (Kayaoğlu, 2000; Korkmazlar ve Sürücü, 2007; Korkmazlar, 2008).

Sıraya Koyma Alanında: Haftanın günlerini, ayları, mevsimleri doğru sıralamada zorlanır. Anlatmak istediği bir öykü ya da olayın başını sonunu karıştırır. Sayıları ve alfabeyi sıralamakta güçlük yaşar. Haftanın günlerini, ayların isimlerini doğru sıralamayabilir. Marttan sonra hangi ay gelir, salıdan sonra hangi gün gelir gibi sorulara doğru yanıt veremez (Kayaoğlu, 2000; Korkmazlar ve Sürücü, 2007; Korkmazlar, 2008; Uçgun, 2003).

1.2.2.3. Yetişkinlikte Görülen Belirtiler

- Sözel hafıza zayıflığı, uygun sözcük bulma zorlukları, yanlış sözcük kullanma,
- Okuma-yazma güçlükleri; hızlı okuyamama, yavaş ve hatalı yazma,
- Okuduğu yeri takip edememe, yeniden okuma ihtiyacı,
- Ezberleme güçlüğü; telefon numarası,
- Sıralama güçlüğü; kelime, fikir, dosya sıraya koyma güçlüğü,
- Sözlük kullanma güçlüğü, fikirlerini kağıda dökmede güçlük
- Yönergeleri izleme güçlüğü; konuşma-ifade güçlüğü (telefonda, topluluk önünde konuşma güçlüğü)
- El-göz koordinasyonu güçlükleri
- Organizasyon güçlükleri; yazılı çalışma planı yapamama, dağınıklık, randevuları kaçıрма,
- Duygusal güçlükler; kolay öfkelenme, sıkılma, kaygılanma, isteksizlik gibi güçlükler yaşarlar (Korkmazlar, 2008; Snowling, 2005).

Güçlü Yanları

- Zekidirler
- Çok iyi kavrarlar
- Yaratıcıdırılar
- Güçlüklerinin farkında oldukları için ilginç telafi stratejileri geliştirmişlerdir.
- İlgi alanlarında çok farklı ve zengin bilgiye sahiptirler (Snowling, 2005).

1.2.3. Nedenleri

Özel öğrenme güçlüklerine yol açan nedenler kesin olarak bilinmemektedir. Üzerinde en fazla durulan nedenler arasında beynin hatalı işlevi, çeşitli genetik ve çevresel etmenlerle belirlenen, nörolojik temele dayalı işlevsel bir bozukluk olması sayılabilir (İşeri ve Sarı, 2008; Korkmazlar ve Sürücü, 2007; Vellutino, Fletcher, Snowling ve Scanlon 2004; Özmen, 2008). Ayrıca, özel öğrenme güçlüğü yalnızca çocuklarda ya da çocuklukta görülen bir bozukluk olmayıp, her yaşta görülebilen bir bozukluktur.

1.2.3.1. Çevresel Nedenler

Hamilelikte görülen bazı komplikasyonlar, doğum öncesi, doğum sırasında ve doğum sonrasında yaşanan bazı etkenler merkezi sinir sistemini olumsuz etkileyebilir. Hamilelik süresince kötü bakım, çok genç ya da yaşlı anne olma, hamilelikte enfeksiyon hastalıkları, ilaç kullanma, ışın tedavisi görme, doğum öncesi kötü beslenme, sigara ya da içki kullanma, annenin sahip olduğu diyabet gibi hastalıklar özel öğrenme güçlüğünde etkili olabilir. Yayınlarda kötü doğum koşullarıyla doğum sırasında yaşanan bazı anomaliler ve yeni doğan dönemi de denen doğum sonrasında yaşanan birtakım hastalıklar, yetersiz beslenme ve uğranan hasarların da özel öğrenme bozukluğuna yol açabileceği belirtilmektedir. Ayrıca boyalı yiyecekler, tatlandırıcılar ve vitamin eksiklikleri gibi biyokimyasal faktörlerin de özel öğrenme güçlüğüne yol açabileceği ileri sürülmektedir (İşeri ve Sarı, 2008; Korkmazlar, 2008; Özmen, 2008; Uçgun, 2003).

1.2.3.2. Genetik Nedenler

Genetik faktörlerin özel öğrenme güçlüğü üzerinde belirgin etkisi olduğu üzerinde görüş birliği vardır. Görüntüleme tekniklerini kullanan araştırmacılar, özel öğrenme güçlüğü'nün temelinde genetik beyin bozukluğu olabileceğini keşfetmişlerdir (Solso, Maclin ve Maclin, 2007). Epidemiyolojik, neurobiologic ve genetik kanıtlar öğrenme güçlüğü temellerinin beyin olduğunu belirtmektedirler (Shalev,2004).

Yapılan çalışmalarda; ebeveynlerde öğrenme güçlüğü olan çocuklarda riskin 5-12 kat arttığı görülmüştür. Castles, Datta, Gayan, &Olson., (1999), yaptıkları boylamsal araştırmada ailesel riski yüksek olan çocukların disleksi riskinin daha yüksek olduğunu bildirmişlerdir. Büyük olasılıkla otosomal dominant geçişin 15 no'lu kromozomla olduğu, ayrıca çocuklardaki ekstra x kromozomunun da Öğrenme güçlüğüne yol açtığı ileri sürülmektedir (Arnold, 1990). Özel Öğrenme bozukluğunun genetik belirleyicileri olarak 6; 15; 18 kromozomlarının bulunması birçok bağımsız çalışmada tekrar belirtilmiştir (akt. Snowling, 2005). Okuma bozukluğunun geçişinde 6 ve 15. Kromozomların etkili olduğunu gösteren çalışmalar vardır. Fonolojik farkındalığın (sesleri kodlama ve kelimeleri seslendirme) kromozom 6 ile tek kelime tanıma yeteneğinin ise kromozom 15 ile ilişkili olduğu bulunmuştur (akt. İşeri ve Sarı, 2008; Uçgun, 2003).

1.2.3.3. Gelişimsel Nedenler

Çocuklar, bazı gelişimsel alanlarda diğer çocuklara oranla daha yavaş olgunlaşır. Gelişmedeki bu sapma ve boşlukların da öğrenme bozukluğuna neden

olabildiği düşünölmektedir (Kayaoğlu, 2000; Yılmaz, 2004). Öğrenme güçlüğü gelişimsel bir sorundur.

1.2.3.4. Nörolojik Nedenler

Nörolojik fonksiyon bozukluğu tezine göre, özel öğrenme güçlüğü birden fazla alanda işlevsel bozukluğa bağlıdır. Öğrenmenin dört aşaması bu süreçte önem taşır. Bu aşamaların ilki olan giriş, duyu organlarından gelen bilginin doğrudan beynimize gitmesi sürecini kapsar. Öğrenme güçlüğü çeken bir çocuk öncelikle görsel ya da işitsel algılamada güçlük çeker. Bu yüzden, harfleri ters ya da dönmüş olarak algılayabilir. İkinci aşama olan işlemdede, beyne giden bilginin kaydedilmesiyle anlaşılabilmesi gerekir. Sıraya koyma, soyutlama ve organizasyon, bu aşamanın üç temel adımıdır. Bu adımlarda ortaya çıkan bozukluk, özel öğrenme güçlüğünün de nedeni olabilir. Gelen bilginin beyinde kaydedilmesi, anlaşılması, yorumlanması ve daha sonra kullanılmak üzere depolanması, bellek aşamasında gerçekleşir. Özel öğrenme güçlüğünde, genellikle kısa süreli görsel - işitsel bellek bozuklukları görülür. Evde çarpım tablosunu ezberleyip okula gidince unutmak, bu kısa süreli bellek bozukluğundan kaynaklanır. Son aşama olan çıkıştaysa, bütün bu bilgilerin geri verilmesi sözcüklerle ya da yazma, çizme ve diğer hareketler gibi kas etkinlikleriyle gerçekleşir. Özel öğrenme güçlüğü olan bir çocuk için bunları yapabilmek zordur (Kayaoğlu, 2000; Yılmaz, 2004; Uçgun, 2003).

1.2.3.5. Algısal Nedenler

Görsel, işitsel, dokunsal ve mekansal algı bozukluklarının da özel öğrenme bozukluğuna yol açabileceği ifade edilmektedir. Görsel ve işitsel algı bozuklukları, çocuğun harfleri ters yazma ve okuma, sesleri karıştırmaya ve algılayamama gibi

bozukluklara neden olabilir. Öğrenme ve algılama sorunu çocuğun doğumu ile başlar, eğitim süreci içinde edinilmez. Dil gelişimi ve kullanımı, konuşma, okuma-yazma, matematik becerilerini etkileyen bir sorun olduğu için bireyin eğitimini, sosyal ilişkilerini, mesleğini ve benlik saygısını da etkileyebilmektedir (Kayaoğlu, 2000).

1.2.4. Görülme Sıklığı

Alanda özel öğrenme güçlüğü'nün görülme sıklığına ilişkin değişik bilgiler yer almaktadır. Bazı kaynaklar okul çağındaki çocukların %4-5'inde ÖÖG olduğunu tahmin ederken (İşeri ve Sarı, 2008). Bazı kaynaklarda, okul çağı çocuklarının %10'unu etkileyen, yaygın bir bozukluk olduğunu ifade etmektedirler (Shaywitz & Shaywitz, 2005).

ABD Eğitim Dairesi istatistiklerine göre 1985–1986 öğrenim döneminde öğrenme güçlüğü olan çocuk ve gençlerin oranı %4–73 oranında olduğunu belirtirken, Hallahan ve Kauffman, (1988), ise Amerika'da Özel öğrenme güçlüğü'nün %1-40 oranında olduğunu belirtmişlerdir. İngiltere, Kanada, Avustralya ve İskandinav ülkelerinde özel öğrenme güçlüğü'nün görülme sıklığı %10–15 arasında, Çin'de % 1, Venezüella'da %33 olduğu saptanmıştır(Jansy, 1990). Türkiye'de bu oran %1 ile %30 arasında değişmektedir. Ayrıca daha çok ilk çocuklarda görüldüğü araştırmalarda bulunmuştur (Demir, 2005).

ÖÖG cinsiyete göre dağılımında farklı oranlar olmakla birlikte okuma bozukluğu ve yazılı anlatım bozukluğunun erkeklerde bir kat daha fazla olduğu,

matematik bozukluğunun ise kızlarda daha yüksek oranda görülebildiği yapılan çeşitli araştırmalarda dikkati çekmektedir (İşeri ve Sarı, 2008).

Share ve Silva (2003), yaptıkları araştırmada bulguların, öğrenme güçlüğünün erkeklerde daha çok olduğu ve cinsiyet yanlılığını yansıttığını belirtmiştir. Bu yanlılık kızlar ve erkeklerin okuma skorlarının dağılımlarının farklılığından kaynaklanmaktadır; erkeklerde daha düşük ortalama daha yüksek varyans görülmektedir. Yani literatürdeki cinsiyet farklılıkları sadece istatistiksel bir yanlılık olduğunu belirtmişlerdir (Share ve Silva, 2003).

Özel öğrenme güçlüklerinde kalıtımın oldukça belirgin olduğu düşünülmektedir. Ailesel olarak ortaya çıktığı (%23-65), uzun yıllardan beri bilinmektedir. Ayrıca, monozigotlarda eş hastalanım oranı %83 iken, dizigotlarda sadece %23'tür (Öner, 2007).

1.2.5. Özel Öğrenme Güçlüğü Alt Grupları

1.2.5.1. Okuma Güçlüğü (Dyslexia)

Okuma güçlüğü, genellikle konuşmada ve yazmada yapılan hatalarla kendini gösteren bir dil bozukluğudur. Disleksi kelimesi Latince ve Yunancadan türetilmiştir. Latince dislegere (okuma zorluğu) olan bu kelimedeki dis zorluk, legere isie okuma anlamındadır. Disleksi sadece okuma bozukluğu anlamına gelen tıbbi odaklı bir terimdir. (Richardson, 1992; Prior, 1996).

Dünya Nöroloji Federasyonu, disleksiye “zeka ve sosyokültürel açıdan yeterli olduğu halde geleneksel eğitim sisteminde okumayı öğrenme güçlüğü olarak kendini gösteren bir bozukluk olarak tanımlamıştır (akt. Prior, 1996). Disleksi de denen okuma bozukluğunda, okumayı sökeme, okuma hızı, okurken harf-hece-sözcük atlama, anlamı bozma, harf - ses uyumu bozukluğu, hızlı okuyamama, harflerin ya da hecelerin yerini değiştirme, heceleme ya da anlamama gibi en sık görülen birtakım bozukluklardır. Yaşanan bu bozukluklar okul başarısını olumsuz etkilemektedir (Motavallı, 2000; Tarhan, 2006; Wolf, Bowers 1999; Erden, Kurdoğlu ve Uslu, 2002).

Okumayı öğrenebilmek için; Çocuk önce objelerin isimlerini öğrenir, sonra bu isimlerin yazıldığı sembolleri (harfleri) öğrenir. Görsel olarak sembolleri ayırt etmesi yetmez, harflerle sesler arasındaki bağlantıyı kurabilmelidir. Okumayı öğrenmek çağrışımlar yapabilme becerisine bağlıdır. Okuduğunu anlarken görsel ve işitsel imajları ve bunların anlamları arasında çağrışımları yapabilmelidir (Korkmazlar, Sürücü, 2007).

Bir çok araştırmacı okumanın iki süreçten oluştuğuna inanır:

1. Kelimeyi bütün olarak direkt tanıma ve onu harfi harfine seslendirme. Tanıdık bir kelimenin şeklini tanır ve telaffuz ederiz. Buna **tüm kelime** (whole wording) denir.

2.Tanımadığımız kelimelerde kullandığımız bir diğer metot ise tek tek harfleri tanımayı ve sesleri bilmeyi gerektirir. Bu sürece ise **Fonetik Okuma** denir.

Biz tanıdık bir kelime gördüğümüzde onu normal bir bütün olarak tanıyoruz ve telaffuz ediyoruz. Tanıdık olmayan bir kelime veya telaffuz edilebilir anlamsız bir kelime gördüğümüzdeyse biz onu fonetik olarak okumaya çalışıyoruz.

1.2.5.1.1. Okuma Güçlüğü'nün Doğası ve Sebepleri

Yapılan çalışmalarda okuma güçlüğü tanısı alanlar normal okuyanlarla karşılaştırıldığı zaman, beyin yapısı ve işlevinde özellikle sol hemisferdeki temporal bölgede farklılıklar gözlemlendiği ayrıca bilişsel seviyede, okuma bozukluğu olanların, işleme açığı gösterdikleri ortak bir kanıdır. Aynı zamanda, yapılan müdahalelerin, disleksialı çocukların okumayı kapsayan beyin devrelerinin etkinleştirmesine değişiklikler getirebileceğidir (akt. Snowling, 2005).

Yapılan çalışmalar, okuma güçlükleri (disleksia) düşük seviyedeki görsel bozuklukların bir sonucu olduğu, en azından bazı insanlarda; görsel dikkatin bölüştürülmesinde daha yüksek seviyede sorunlar olabileceği açıklanmaktadır. Başka bir etkili varsayım da; dislexiadaki fonolojik eksikliğin; basit işitsel yürütme mekanizmalarına dayandırılabilirliği. Alternatif bir bakış da; dislexiada görülen fonolojik eksikliğin; kelimelerin söylenme yapısının mental gösterimindeki dil temelli güçlüğü dayandırılmasıdır. Bu güçlükler; çocuğun okumak ve heceleme için seslerin ve harflerin arasında alfabetik eşleştirme yapma kabiliyetini riske atıyor. İngilizce yazımının bu eşleştirmelerle oldukça uyumsuz olduğu ve dislexiayı arttırdığı kanısı var. Almanca, İtalyanca ve başka şeffaf dillerin dislexik okuyucuları fonolojik eksiklikler sergiliyorlar ama daha doğru, tam fakat yavaş bir okuma ve heceleme yapmasıdır (akt. Snowling, 2005). Shaywitz, & Shaywitz, (2005) ise

disleksi, dil sisteminde, özgül olarak da bu sistemin alt bileşeni olan fonolojik işlemede bir bozukluk olarak ifade etmişlerdir.

Okuyan kişinin görsel alfabetik yazıyı dille ilgili kavramlara çevirmesi gerekiyor. Bu da harfleri ilgili fonemlere çevirmek anlamına gelir. Bunun için, okumaya yeni başlayan çocuğun ilk olarak, konuşma sırasında kullanılan kelimelerin fonolojik yapısının farkında olması daha sonra da, bu fonolojiyi temsil eden harflerin kâğıttaki dizilişini (ortografi) anlaması gerekmektedir (Korkmazlar, Sürücü, 2007).

Wilmhurst (2009) okuma bozukluğunun, özel öğrenme güçlüğü'nün %80 ile en sık rastlanan tipi olduğunu ayrıca genetik geçiş (DCDC2 geni) ve beyin fonksiyonu ile bağlantılı olduğunu ileri sürmüştür.

1.2.5.2. Yazılı Anlatım Bozukluğu (Disgrafi)

Yazma, araç kullanarak sembollerle dili ifade etme, sembolik iletişim kurma becerisidir. Yazmayı öğrenmek için:

- Beden kontrolünün,
- Dil becerisinin,
- Kalem kullanarak sembollerle dili ifade edebilme becerisinin,
- İnce-motor becerinin,
- El-göz koordinasyonunun,
- Sıralama becerisinin,
- Dikkatini bir iş üzerinde yoğunlaştırabilmenin,
- Görsel, işitsel, mekansal algının yaşına uygun olgunlukta olmasının,
- El tercihinin yerleşmiş olması gerekir (Korkmazlar, Sürücü, 2007).

Dİsgrafi denen yazma ya da yazılı anlatım bozukluğunda yazım hataları, okunaksız ve düzensiz el yazısı, bazı harf, rakam ve sözcükleri ters yazma, b-d, m-n, ı-i, d-t, g-ğ-y, z-s, g-k, r-n, f-v, d-t gibi harfleri karıştırma, sözcükler arasında boşluk bırakmadan ya da sözcüğü birkaç parçaya bölerek yazma gibi bozukluklar görülür. Harfleri ters ya da dönmüş gibi algılayabilirler ve buna bağlı olarak da b-p, 3-5, 6-9 gibi harf ve rakamları ters çevirirler. El yazısı yaşlılarına oranla okunaksızdır ve daha yavaştır. Çocuk gördüğü şeyin şekil ve pozisyonunu algılamada güçlük çeker (İşeri ve Sarı, 2008; Tarhan, 2006).

1.2.5.3. Matematik Bozukluğu (Diskalkuli)

Diskalküli diye de bilinen matematik bozuklukta ise, matematik terimlerini ve kavramları anlamada güçlük yaşarlar. Sayıları doğru okuyamama, basit toplama ve çıkarma işlemlerini gerçekleştirememe, çarpım tablosunu öğrenmede sınıf arkadaşlarına göre geri kalma, bölme işlemi öğrenmekte, problem çözümünde İzlenecek adımlara karar verememe biçiminde kendisini gösteren bozukluklarla karşılaşır (Akın, Sezer, 2010; Motavallı, 2000; Tarhan, 2006; Wilmhurst, 2009).

Gelişimsel yapıyı kabullenmek, çocuklardaki aritmetik problemleri değerlendirebilmenin yararlı bir yoludur. Çocuk önce her rakamın obje sayısını temsil ettiğini, sayıların parçalardan oluşan bir bütünü temsil ettiğini öğrenir. 6 yaşından büyük çocukların çoğu hesaplamayı parmaklarını kullanarak bir strateji olarak kullanabilir. Numaraları öğrenince bunu otomatik olarak yapmaya başlarlar. Temel hesaplama becerisinde sorun olan çocuklar, rakamsal bilgiyi oluşturmakta zorlanırlar. Ayrıca ileri düzeyde matematiksel beceriler de temel aritmetik becerilerin üzerine kurulur. Erken aşamalarda geri kalan çocuğun ileri düzey matematiksel

yetenekleri olması beklenemez. Bunlar matematiğe karşı bir korku da geliştirebilir (Snowling, 2005; Shalev, 2004; Sezer, Akın, 2011).

Matematik bozukluğunda, kişinin kronolojik yaşı, zeka düzeyi ve yaşına göre aldığı eğitim göz önünde bulundurulduğunda, matematik becerisi, beklenenin önemli ölçüde altındadır. Bu çocuklar, işlem yapmakta zorlanırlar, işlem yaparken yavaştırlar, sayı kavramını algılamakta, sembolleri ve çarpım tablosunu öğrenmekte zorlanırlar. Problemi çözerken bağlantıları kurmakta zorlanırlar. Bu duruma eşlik eden sorunlar olsa bile matematik becerisi sorunları çok daha fazladır (Snowling, 2005; Shalev, 2004).

1.2.5.3.1. Diskalkulili Çocukların Tipik Özellikleri

- Hesaplamalarda daha küçük çocuklarla aynı stratejileri kullanırlar ama hataya eğilimlidirler.
- Sayma ve hesaplamada yavaştırlar.
- Rakamları öğrenmede zorluklar yaşarlar.
- Sayma yeteneğini gösteremez ve hesaplama hataları yaparlar.
- Matematiksel problemleri tamamlarken farklı stratejiler arasında problemler yaşarlar.
- Sayı kavramını anlamakta güçlük çeker (beş mi bir mi büyüktür, hangisi az gibi),
- Bazı aritmetik sembolleri öğrenmekte zorlanır, karıştırırlar (+ yerine x gibi),
- Sayıları karıştırır (6-9, 4-7, 2-5, 12-21 gibi),
- Geometrik şekilleri çizmekte ve isimlendirmekte zorlanır,
- İşleme sağdan değil soldan başlar,
- Eldeleri unuttur ya da doğrudan sonuca yazar,

- Çıkarırken deste bozmak yerine alttakinden üsttekini çıkarır,
- Çarpım tablosunu öğrenemez,
- Problemi çözüme götürecek işleme karar veremez,
- Akıl yürütmekte zorlanır,
- Kesir ve grafikleri kavrayamaz,
- Saati öğrenmekte zorlanır,
- Ölçüm ve olasılık hesaplarında güçlük çeker,
- Akıldan doğru çözdüğü pek çok problemi kağıt-kalemle yapamaz.

Diskalkulinin bilişsel sebepleri disleksia kadar çok araştırılmamıştır. Teorik olarak sağ hemisferin kontrol ettiği düşünülen sözel numara sisteminden gelen sözel olmayan magnitüde sistemi olarak tanımlanan alanların olduğudur. Bu bakış açısıyla bazı çocukların matematiksel kavramları öğrenmede bazılarının da hesaplama sistemlerinde bozukluk olacağı varsayılmaktadır. Bazı araştırmacılar, çalışan hafıza zorluklarını aritmetik problemlerin sebebi olarak görmektedirler (Akın ve Sezer, 2010, 2011; Snowling, 2005; Shalev, R.S., 2004; Wilmhurst, 2009).

Disleksik çocukların çoğunun aynı zamanda diskalkulik olmasının sebeplerinden biri aritmetik yeteneği etkileyen sözel kısa süreli hafızalarında sorun olmasından kaynaklanır. Kontrol prosesinin bir kısmı ayırıcı algoritmayı seçmeyi ve performansı gözlemlemeyi de içerir. Örn. Problemin çözümünün beklenen sıraya göre olup olmadığını kontrol etmek gibi (Snowling, 2005).

1.2.5.4. Motor Koordinasyon (Dyspraxia)

Dispraxia terimi daha çok normal çocuklarda izolasyon içinde oluşan motor koordinasyon bozukluklarını tanımlamak için kullanılır. Gelişimsel koordinasyon bozukluğu; dil bozukluğu veya otizm gibi bir bozukluğun yan oluşumu da olabilir. Profesyoneller arasında gelişimsel koordinasyon bozukluğunun terminoloji ve değer kriterleri konusunda pek anlaşma yoktur. Semptomlar çok çeşitlilik gösterebilir ve büyük motor zorlukları kapsayabilir. Koşma, ip atlama, zıplama, bir topu yakalama gibi oyunlarda yaşlarına oranla başarısızdırlar ve denge sorunu yaşayabilirler. Bununla beraber düğme ve bağcık bağlama, giyinme, çatal-kaşık, makas kullanma gibi becerilerde sıkıntı yaşayabilirler. Konuşma motor yetenekleri etkilenebilir, fakat kalem tutma yaygın olarak en çok etkilenen alandır (Snowling, 2005).

Yapılan çalışmalar sonucunda, motor koordinasyon bozukluğu olan çocukların beceriksizliğinin yaşla artış gösterdiği ve ergenlik boyunca fiziksel beceriksizliklerinin devam ettiği yönünde bulgulara ulaşılmıştır. Orta okul eğitim döneminde el yazısı yazma, sunum yapma, bilim-sanat-teknoloji-dizayn gibi derslerde zorluk yaşamaya devam ederler. IQ.'lerinden beklenenden daha düşük performans gösterirler (Snowling, 2005).

1.2.5.5. Sözel Olmayan Öğrenme Bozuklukları

İlk olarak tanımlandığı günden bu yana Gelişimsel Gerstman Sendromu, Sosyal- Duygusal Öğrenme Güçlüğü, Sağ Hemisfer Sendromu gibi farklı adlandırmalar önerilmekle birlikte günümüzde daha yaygın olarak Sözel Olmayan Öğrenme Güçlüğü terimi kullanılmaktadır (Sürücü, 2005).

Sözel olmayan (nonverbal Learning Disability-NLD) öğrenme güçlüğü DSM-IV, ICD-10 gibi tanı sınıflandırmaları içinde yer almayan ve daha çok olguların nöropsikolojik profillerine dayalı olan bir tanı grubudur. İlk kez 1975'de Myklebust tarafından tanımlanmıştır (akt. Snowling, 2005). Sözel olmayan öğrenme güçlüğü, çocukların karşılıklı sosyal iletişimlerinin önemli derecede etkilendiği bozukluklardan birisidir. Görsel, mekansal becerilerin bozulması çocukların sosyal işlevlerinin bozulmasına, yol açar (Gerrard Morris, 2007). Sözel olmayan öğrenme bozukluğu, kuzey ülkelerinde dikkat ve motor algı bozukluğu kavramıyla tanımlanır. Bu çocukların visuospatial organizasyonunda ve sözel olmayan entegrasyonunda bir eksiklik olduğu düşünülür. Ayrıca sözel olmayan öğrenme bozukluğu olan çocuklar sözel IQ testlerinden Performans IQ testlerine göre daha yüksek puan alırlar. Her ne kadar sözel olmayan bir bozukluk olarak tanımlansa da bu çocukların okuduklarını kavramalarında da sorun vardır, (Snowling, 2005).

Sözel olmayan öğrenme güçlüğü olan çocukların temel alanda yaşadıkları güçlükler:

1. Görsel algı ve görsel bellekte zayıflık,
2. İnce-kaba motor becerilerde zayıflık,
3. Denge, koordinasyon sorunları,
4. Sözel olmayan mesajları algılayamama,
5. Değişikliklere uyum sağlayamama,

Bu temel sorunlar, bu çocukların yeni durumlara adapte olabilmelerinde ve sosyal ilişkilerde önemli güçlükler neden olur (Korkmazlar ve Sürücü, 2007; Snowling, 2005).

1.2.5.5.1. Zorlandıkları Alanlar

- Yazı yazmak, çizim yapmak, ince ve kaba motor becerilerde zorlanırlar.
- Arkadaş edinemez ve dışlanırlar.
- Bıktırarak kadar konuşurlar.
- Zamanla sınırlı işlerde aşırı kaygıya kapılırlar.
- Dikkat süreleri kısadır.
- Değişikliklerden rahatsız olurlar.
- Dağınık ve pistirler.
- Sabit fikirlidirler, saplantıları vardır.
- Çok kolay hayal kırıklığına uğrarlar.

1.2.5.5.2. Güçlü Oldukları Alanlar

- Zihinden işlemleri, hız, para, döviz kuru hesaplarını iyi yapabilirler.
- Yaşadıklarını unutmazlar, tarihleriyle hatırlarlar.
- Sokak isimleri gibi detayları unutmazlar.
- Scrabble gibi kelime oyunlarında çok başarılıdırlar.
- Dünyanın oluşumu, coğrafya, vb. ilgilendikleri konularda bilgileri iyidir.
- Okuma ve okuduğunu anlamaları iyidir.

Sözel olmayan öğrenme güçlüğü olan çocukların davranış ve öğrenme profilleri birbirinden çok farklı olabilmektedir. Bazı olgularda yazı yazma ve aritmetikteki problemler ön plandadır, bazısında sosyal ilişki güçlükleri en ciddi sorundur. Bazı olgularda ise motor beceriksizlikler ve bedenin sağ ve solu arasındaki fark çok belirgindir (Snowling, 2005; Korkmazlar, 2007).

1.2.6. Özel Öğrenme Güçlüklerine Eşlik Eden Bozukluklar

Özel öğrenme güçlüklerinde çok rastlanan bir durum da bu güçlüklerin diğer bozukluklarla birlikte görülmesidir. Belli alanlarda yetersizlik yaşayan çocuk ders çalışmayı, ödev yapmayı, kitap okumayı sevmez, kolay sıkılır, dikkat süresi kısadır, çalışırken birinin desteğine ihtiyaç duyar. En yaygın olarak kabul edilmekte olan bozukluk dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğudur (DEHB). DEHB tanısı almış çocukların %70'inde özel öğrenme güçlüğü görüldüğü, özel öğrenme güçlüğü tanısı almış çocuklarında %51'inde DEHB görüldüğü belirtilmektedir. ÖÖG ve DEHB tanısının birlikte olduğu durumlarda öğrenme sorunları daha yoğun yaşanmaktadır (İşeri ve Sarı, 2008; Mayes, Calhoun, & Crowell, 2000; Smith and Adams, 2006).

Türkiye'de yapılan çalışmalarda ise Alkaş (1996), ÖÖG olgularının %49'unun, Erman (1997) ise % 28.57'sinin, Karaman ve arkadaşlarının (2006) %61.4'ünün aynı zamanda DEHB tanı ölçütlerini de karşıladığını bildirmişlerdir (akt.Turgut, Erden, Karakaş, 2010).

Özel öğrenme güçlüğü olgularına karşıt olma-karşı gelme bozukluğu, davranım bozukluğu, majör depresif bozukluk veya distimik bozukluklarının da sık olarak eşlik ettiği bildirilmektedir. Bir çok çocukta motor bozukluklar da eşlik etmektedir (Maughan, Carroll, Goodman & Meltzer, 2004; Willcutt & Pennington, 2000).

1.3. ZİHİN KURAMI

Zihin kuramı; kişi kendisinin ve diğer insanların zihinsel süreçlerini tahmin edebilmesidir. Kendisinininkinden farklı bir zihne sahip olduğunu fark edebilme, kendisinin veya diğer insanların niyet, inanç, istek, duygu, bilgi ve davranışlarını anlayabilme ve zihinsel olarak bunları temsil edebilme yetisi için geliştirilmiş bir kuramdır (Gallagher ve Firth, 2003; Perner, 1999; Flavell, 2004).

Zihin Kuramı İlk kez Premack ve Woodruff tarafından 1978 yılında ortaya atılmış ve geçen sürede psikoloji ve bağlantılı alanlarda oldukça önem kazanmıştır. Bu iki araştırmacı, zihinsel durumların bir kuramı içerdiğini iddia etmişlerdir, zihinsel durumların doğrudan izlenebilir olmadığını fakat bilimdeki teknik terimler gibi anlaşılması gerektiğini ve bu zihinsel durumların temelini anlayan bir kişinin başkasının davranış tarzını daha iyi öngörebileceğini iddia etmişlerdir (akt. Perner, 1999).

Premack ve Woodruff'a göre zihin kuramı, bir bireyin amaç, inanç, bilgi, düşünme, şüphe, tahmin, girişim ve beğeni gibi tahmini süreçleri kendine ve başkalarına yükleyebilme yeteneğidir (akt. Şipal, 2008).

Mitchell ve Lewis'e göre zihin kuramı, gerçeklik ve zihni ayırabilme ve davranışın sadece istek/arzu kaynaklı değil, inanç kaynaklı da olabileceğini fark edebilmeleridir (akt. Şipal, 2008).

Astington ve Baird'e göre zihin kuramı, çocukların insanları inançları, arzuları, duyguları, amaçları olan ve davranış etkileşimlerini bu zihinsel süreçlerle açıklayıp yorumlayabilecekleri zihinsel varlıklar olarak algılamalarıdır (Akt. Şipal, 2008).

Repacholi ve Slaughter'e göre zihin kuramı, insanların davranışlarını zihinsel süreçlere göre öngörme ve açıklayabilme becerisidir (akt. Şipal, 2008).

Leslie ise zihin kuramının, bir davranışı tahmin etme ya da sebebini anlamak için kişinin kendine ve başkalarına yönelik inançlar, niyetler, istekler gibi zihinsel süreçleri anlayabilmesi olduğunu belirtmiştir (Leslie, 1987).

Bu alan 'zihin kuramı' adını almadan önce benzer konular farklı entellektüel geleneklerde incelenmiştir. En önemli gelenek çocuklardan kendilerine gösterilen resimleri başka insanların perspektiflerinden göstermesinin istendiği Piaget ve Inhelder'in 3 dağ problemi. 1981 yılında Flavell de bu durumda 1 yaşından başlayarak birçok çocuğun insanların görebildiği ya da göremediği problemleri gördüğünü, 4 yaşından itibaren ise insanların aynı görüntülerden çok farklı sonuçlar çıkarabildiğini ortaya koymuştur (akt. Perner, 1999).

1.3.1. Zihin Kuramına İlişkin Kuramlar

Zihin kuramıyla ilgili yapılan çalışmalar, zihin kuramı gelişiminin altında yatan nedenlere ilişkin tartışmalara yol açmıştır. Araştırmacılar ve teorisyenler, zihni anlamaya yönelik farklı kuramlar geliştirmişlerdir. Zihin kuramının farklı teorilerinin her biri, zihinselleştirme yeteneğinin doğası ile ilgili farklı yordamalar yaptığından

her birini anlamak önemlidir. Bu kuramlar ayrıca zihin kuramına hizmet edebilecek özgül noral yapıların varlığına ilişkin de farklı iddiaları desteklemektedirler (Youmans, 2004).

1.3.1.1. Modüler Kuram (Modul Theory)

Gelişimsel psikoloji bakış açılarından biri olan modüler kuramı, doğuştan gelen bir yetenek olduğunu vurgular. Bu yeteneğin olgunlaşma ya da çevresel olaylar ile otomatik olarak davranışsal değişimi tetiklediğidir. Scholl ve Leslie, (1999) bu doğrultuda, bazı kuramcıların ayrı bir zihin modülünün varlığından söz ettiklerini ileri sürmüşlerdir. Buna göre, belli bir sınıf bilgi üzerine işlem yapan beyindeki diğer alana-özgü (domain specific) bilişsel kapasiteler gibi, zihin kuramı modülünün de sosyal çıkarıma özgü bilgiyi işlediği varsayılmaktadır (Değirmencioğlu, 2008).

Zihin kuramının modüler kuramı, zihin kuramının diğer bilişsel işlevlerden fonksiyonel olarak oldukça ayrı bir yetenek olduğunu ve bu yeteneğe özel olarak adanmış bir ya da daha fazla nöral yapının var olduğunu, zihin kuramı gelişiminin temelde bu ilgili beyin bölgelerinin nörolojik olarak olgunlaşmasına dayalı olduğunu ve deneyimin zihin kuramı mekanizmasının faaliyetini sadece tetikleyebileceğini ancak mekanizmanın donanımını belirlemeyeceğini iddia etmektedir (akt. Değirmencioğlu, 2008).

1.3.1.2. Simülasyon Kuramı (simulation theory)

Bu kuram insanların iç gözlem yoluyla zihinsel durumlarının farkında oldukları ve bu farkındalığı bir çeşit role-bürünme ya da simülasyon süreci yoluyla diğer insanların zihinsel durumlarını içselleştirmede kullanabildiklerini ileri sürer.

Simülasyon kuramında kişi, kendi güdüsel ve duygusal kaynaklarını ve gündelik akıl yürütme kapasitelerini kullanır. Bu kurama göre kişi ilk olarak karşısındaki kişinin zihinsel durumunu gerçek ve imgesel koşullar altında bilir, fark eder ve farz edilen benzerliği temel olarak da bir çıkarsamada bulunur. Böylece kişi benzer durumlarda simülasyon yapmaya başlar.

Bireylerin dünyaya ilişkin yorumları, zihinsel olarak kendilerini yerine koydukları insanın bakış açısı yoluyla gerçekliğin bu diğer insana nasıl gözüktüğünü benzetim yaparak (to simulate) ve sonra diğer insanın yerinde olsa ne yapacaklarını yordayarak yönlendirilir (Youmans, 2004).

Bir anlamda, zihin kuramının temsili olarak ‘bir kişinin kendini diğerlerinin yerine koyabilme kabiliyeti ile ilgili olduğu öne sürülmektedir.

1.3.1.3. “Kuram” Kuramı (Theory-Theory)

“Kuram” kuramı, zihin kuramının zaman içerisinde gelişim gösteren, diğer zihinler hakkında evrim geçiren bir kuram olarak görülür. Bu kuram için “Çocukların Zihin Kuramı” ifadesi yaygın olarak kullanılmaktadır. Kuram kavramı, bilişsel gelişim ve kuram oluşumu arasındaki benzerlikleri belirtmek için kullanılmaktadır. “Kuram” kuramına göre çocukların zihni anlaması gelişir, değişir ve kuram oluşumuna benzer bir süreçle tekrar yapılandırılır. Bu kurama göre deneyim, kişilere doğuştan sahip oldukları zihin kuramı yeteneği ile desteklenemeyecek bilgiler sağlamaktadır (Şipal, 2008; Youmans, 2004).

“Kuram” kuramı gerçek ile zihinsel modellerin ayırt edilmesinin sadece zihin kuramının değil; birçok zihinsel modelin aynı anda karşılaştırılabilme kapasitesinin temeli olduğunu ileri sürmektedir, simülasyon teorisine benzer şekilde, daha genel çıkarım yapma yeteneklerini destekleyen nöral yapıların zihin teorisini desteklediğini varsaymaktadır (Youmans, 2004).

1.3.2. Çocuklarda Zihin Kuramı Yeteneklerinin Gelişimi

Zihin kuramı yeteneği 18 aylıkken ilk ortaya çıkan işaretlerle, ortak dikkatle başladığı, gelişimsel olarak artarak devam ettiği ve 9 ile 11 yaşlarda da gaf yapma (faux pas) kavramı ile gelişimini tamamladığı ileri sürülür (Baron Cohen,1995; Perner, 1999;). Bu yetenekler, gelişim sırasına göre: birinci-derece yanlış inanç, ikinci-derece yanlış inanç, metafor, ironi algısı ve son olarak gaf yapma kavramıdır.

Zihin Kuramı; İstek ve inancın algılanmasını gerektirir. Çocuklar isteği inançtan daha önce algılıyorlar (Liu, Meltzoff, & Wellman, 2009).

Zihin kuramı çalışmaları çocukların; diğer insanların davranışlarını, mental durumlarını muhakeme ederek açıklama yeteneğini araştırmaktadır. Yirmi yıldır yapılan araştırmalar okul öncesi çocuklarının; arzu, inanç ve niyet gibi mental durum kavramları edinmesine yoğunlaşmıştır.

Zihin kuramı, farklı yaşlarda gelişebilen, bağlantılı birçok mental kavramların anlaşılmasını içeriyor. Çocuklar bazı mental durumların algısını diğerlerinden önce edinebiliyor (Wellman & Liu, 2004). Okul öncesi çocuklar, mental kavramları karşılaştırmada gelişme gösteriyorlar. Ve gelişim süreci içinde tutarlı bir ilerleme ve

devamlılık görülüyor (Harris, Rosnay, & Pons, 2005; Wellman & Liu, 2004); eş formattaki görevleri karşılaştırınca bile, istek algılayışı, inanç algılayışından önce geliyor (Bartsch & Wellman, 1995; Flavell, Flavell, Green, & Moses, 1990; Gopnik & Slaughter, 1991; Peterson, Wellman, & Liu, 2005; Wellman & Liu, 2004; Wellman & Woolley, 1990). Örneğin; istek çeşitliliğiyle inanç çeşitliliğini karşılaştıran görevlerde (Wellman & Liu, 2004, and also Wellman & Woolley, 1990) dille ilgili, yapısal ve materyelle ilgili metod prosedürleri eşleştirilmiştir. İstek çeşitliliği görevlerinde; kurabiye ile havuç arasında seçim yapacak bir karakterin olduğu bir hikaye anlatılıyor. Çocuklara; hangisini seversin dediğinde kurabiyeyi tercih ediyor; ama hikayede karakterin öbürünü yani havucu sevdiğini duyuyorlar ve hangisini tercih eder diye soruluyor. İnanç çeşitliliği testlerinde ise, bir kediyi veranda ya da garajda arayan bir karakter olduğuna dair bir hikaye anlatılıyor. Çocuk kedinin garajda olduğunu düşünüyor. Ama karakterin, kedinin verandada olduğunu düşündüğünü duyuyor. Hikayede; karakter kediyi nerede arar diye soruluyor. Bu testlerde, istek çeşitliliğinde çocuklar bir sonraki aşamaya daha çabuk geçiyorlar. Küçük çocukların yanlış inanç algılaması üzerine son yapılan çalışmalar (Onishi & Baillargeon, 2005) çocukların inanç üzerine üstü kapalı da olsa bir akıl yürütme kapasiteleri olduğu tartışmalarını artırmaktadır. Bununla birlikte; çalışmalar istek algılayışının inanç algılayışından önce geliştiğini göstermektedir (Liu, Meltzoff, & Wellman, 2009).

18 aylık olmalarından itibaren bebeklerin istek ve amaçlarında önemli değişiklikler gözlenir. 18 aylık olan ve yürümeye yeni başlayan çocuklar insanların hedef ve niyetleri doğrultusunda hareket ettiklerini bir dereceye kadar anlayabilirler (Meltzoff, 1995). 18 aydan sonraki gelişim döneminde zihin kuramıyla ilgili diğer

yetenekler de ortaya çıkmaya başlar. Rol yaparak oynama konusundaki ilk veriler de bu zamana denk gelir. Bu dönemde çocuklar empati kurarak sıkıntı yaşayan bir insanı gözlemlediklerinde açıkça bunu anladıklarına dair işaretler verirler (Perner, 1999; Stone, Baron –Cohen & Knight, 1998). 18 ve 24 ay arasında olan çocuklar oynadıkları rolün zihinsel durumunu anlamaya başlarlar. (Leslie,1987). Ayrıca 2 yaşından itibaren çocuklar istedikleri şeyi kesin olarak kavramış görünürler. Örneğin “John hamburger istiyor.” Çocukların arzuladıkları nesneyi anlamaları, inanç anlayışlarının önüne geçiyor (Wellman & Woolley, 1990).

Gelişim psikoloğu John Flavell, çocuklarda bakış açısı alma yeteneğinin iki ayrı düzeyi olduğunu öne sürer. 1. Düzeyde çocuk, bir başkasının bir şeyi farklı tecrübe ettiğini bilir. 2. Düzeyde ise çocuk, diğer insanın ne gördüğünü ya da tecrübe ettiğini tam olarak çözmek için bir dizi karmaşık kurallar geliştirir. 2 ve 3 yaşlarındaki çocuklar 1.düzye bilgiye sahiptir, 2.düzye bilgi ancak 4-5 yaşlarında ortaya çıkmaya başlar (Flavell, Gren & Flavell, 1995).

Flavell, (1987, 2004), yıllarında bu konuda çeşitli çalışmalar yapmıştır. Bu çalışmalardan biri; çocuğa, kaya rengine boyanmış bir sünger parçası gösterilir. Üç yaşındaki çocuklar ya bu nesnenin bir süngere benzediğini ve sünger olduğunu ya da bir taşa benzediğini ve taş olduğunu söylerler. Dört ve beş yaşlarındaki çocuklar ise bu ikisi arasında ayrım yapabilirler ve taşa benzese de aslında bir sünger olduğunu söylerler. Yani 4-5 yaşındaki çocuklar bir nesnenin görüldüğü gibi olmayabileceğini anlarlar.

Gopnik & Astington, 1988; Johnson & Wellman, 1980; Wellman, 1990; Wimmer & Perner, 1983, gibi bir çok araştırmacı da benzer çalışmalar yaparak 3 ve 4 yaşları arasındaki çocuklarda yanlış inançları anlayabilme yetisinin gelişmeye başladığını ileri sürerler. Yanlış inanç ilkesini anlayabilen ocuk, bir problemi ya da durumu başka bir insanın bakış açısıyla görüp, ne tür bir bilginin bu insanın aslında doğru olmayan bir şeye inanmasına neden olduğunu çözmeye çalışır. (akt. Stone, Baron-Cohen, Knight, 1998; Bee ve Bond, 2008).

Çocuklar ayrıca insanların arzularını ve bunların duygusal sonuçlarını anlamada giderek yetenek kazanırlar. Örneğin Nichola Yuill 3 yaşındaki çocukların, bir insanın istediğini elde etmede başarılı olduğunda mutlu olduğunu anladığını ortaya çıkarmıştır. Çocukların giderek artan numarayı ve arzuları anlama yeteneği bu alanda kullanılan “istemek”, “hissetmek”, “rol yapmak” gibi kelimelerin kullanımına da yansır. Yine de “düşünmek” kelimesi 3 yaşından önce fazla kullanılmaz. (akt. Bee ve Bond, 2008; Perner, 1999).

3 ila 5 yaş döneminde yer alan büyük değişim nesnelerin göründüklerinden farklı olabileceklerini anlamaktır. Bu durum çocukların ana konular üzerindeki algılamalarını, yanlış bilgi uzmanlıklarını, görünen ile gerçek arasındaki farkları idrak edebilmeleriyle ilgilidir. Bu yeteneğin ilk ortaya çıkışı 3 yaşlarında belirli anlama verilerinin ortaya çıkmasına rastlar, buna tam anlama da denir. Bu durum, hikayenin kahramanının çocuğun gözünden kaçmasını, daha sonra başka bir yerde tekrar hatırlamasını içermesinin dışında, gerçek yanlış bilgi paradigmalarını gösterebilir. Bu değişim çocuğun istediği nesneyi ararken nerede olabileceğini

umduğu noktaya bakmasının açıklanmasında yardımcı olur (Bee ve Bond, 2008; Perner, 1999).

Çalışmalar, ayrıca çocukların hızlı bir şekilde bir iş yapmak zorunda oldukları zamanlarda bunu spontane yani o anda içlerinden geldiği şekilde yapmaya eğilimli olduklarını ortaya çıkarırken, bazı çocukların bu durumda duraksadıkları da görülmüştür. Bu durumunsa çocukların bilinçlerine önceden girmiş ve kesin bir yargıya kavuşmuş bilgilerden kaynaklandığı düşünülmektedir (Perner, 1999).

6 ve 7 yaşlar arasında çocuklar, diğer insanların da farklı ruhsal durumlar gösterebileceklerini anlamaya başlarlar. Bu dönem gelişim açısından özellikle önemli bir adımdır çünkü büyük olasılıkla çocuğun gerçek arkadaşlıklar kurabilmesi için bu anlayışa ermesi gerekir ve bu durum ilköğretim yıllarında kendini göstermeye başlar. Gerçekten de, okul öncesi çağdaki bir çocuğun zihin kuramında gösterdiği gelişim oranı hem erken çocukluk dönemindeki hem de okul yıllarındaki toplumsal becerilerinin öngörülmesi ve uygun sosyal davranışlar geliştirmesi açısından önemlidir.

9 ila 11 yaşları arasındaki çocukların pot kırmayı anlamak, farkına varmak gibi zihin kuramı yetenekleri daha da gelişecektir.

1.3.3. Zihin Kuramının Test Edilmesi

Zihin kuramı gelişimsel olarak artan bir şekilde gelişmektedir ve birinci-derece yanlış inanç, ikinci-derece yanlış inanç, metafor kavrama, ironi kavrama ve

faux pas kavrama gibi çeşitli yönleri vardır. Literatürde, bu yetenekleri değerlendirmek için farklı görevler kullanılmıştır (Theory of Mind Tasks).

Zihin kuramı ölçümü ilk kez Wimmer ve Perner tarafından 1978 yılında test edilmiş ve günümüze dek yapılmış birçok çalışmada farklı şekillerde değerlendirilmiştir. Farklı İstek-inanış ve düşünceler, bilgiye ulaşım, yanlış inanç, düşünce, inanç-duygu, gerçek görünen duygu gibi gelişen yeteneklerini ölçmek için Birinci-derece yanlış inanç, ikinci-derece yanlış inanç, metafor ve ironi kavrama ve faux pas kavrama yetenekleri literatürde kullanılmış ölçümlerdir.

Wimmer ve Perner 1978'den günümüze kadar birçok araştırmacının geliştirdiği zihin kuramını ölçmek için kullanılan çok sayıda olan ölçek ya da benzeri test araçlarının geçerlik ve güvenilirlikleri bulunmamaktadır. Her araştırmada birbirine benzer görevleri içeren ancak genel olarak farklı araçlar kullanılmaktadır.

Çocukların yanlış bilgiyi anlama çalışmalarının bu kadar popüler olmasının iki nedeni vardır. Birincisi bilgi ve inançların zihin kuramının merkezinde olması, diğeri ise, çocuktaki derin entellektüel değişimlerinin yanlış bilgi konusundaki gelişime yardım etmesini ortaya koyan ilginç araştırma sonuçlarıdır. Bunlar geleceğe yönelik umut doğurmaktadır (Perner, 1999).

1.3.3.1. Birinci Derece Yanlış İnanç Görevi

Birinci derece yanlış inanç görevi, birinci-derece yanlış inanç yeteneğini değerlendirir ve en basit yetenektir. Kişinin kendisinin bildiğini diğer kişinin bilmediğini kavrayabilme yeteneğidir. Yani, bir kişinin dünyaya ilişkin inancının

tanınmasıdır. 3 ve 4 yaşları arasındaki çocuklarda yanlış inançları anlayabilme yetisi gelişmeye başlar. Yapılan çalışmalarda, birinci derece yanlış inanç hikayelerinin sorularını 3 yaş çocukların bir kısmı doğru cevaplarırken, 4 yaş üzerindeki bir çok çocuğun doğru cevapladığı görülmektedir. (Perner, 1999).

3 ve 4 yaş arasındaki çocuklar diğer insanların kendi bilgilerinin hepsine sahip olamayacağını anlamaya başlarlar, bu yüzden de yanlış inançlara sahip olabileceklerini düşünürler. Yanlış inanç testleri çocukların, diğer insanların da yanlış inançlara sahip olabileceklerini anlama yeteneğini ölçer. Bu testler çocukların, diğer insanların zihinsel durumlarına, inançlarına ya da kendi bilgi birikimlerinden daha çok önem verdiklerini gösteriyor. (Stone ve ark. 1998; Perner, 1999).

1.3.3.2. İkinci Derece Yanlış İnanç Görevi

6 ve 7 yaşları arasında çocuklar diğer insanların ruhsal durumlarını da gösterebileceklerini anlamaya başlarlar. Bu yaştaki çocuklar ikinci derece yanlış inançlar olan inanç hakkında inançları anlamaya başlarlar (Perner & Wimmer, 1985).

İkinci derece yanlış inanç görevi; yanlış inanç, üçüncü bir kişinin bir düşüncesi hakkında ikinci bir kişinin düşüncelerini yordayabilme yeteneğidir. Perner ve Wimmer'a (1985) göre ise bu yetenek "inanç hakkında inanç"tır. Diğer kişinin bildiğini bilmediğini kavrayabilme yeteneğidir (Stone ve ark.,1998). Okul yıllarının başında çocuklar, ikili ilişkileri izleme gerektiren iki kat gömülü temsillerin algısına sahiptirler (Perner & Wimmer, 1985),

Çalışmalar 7-8 yaşındaki çocukların, ikinci dereceden yanlış inançları muhakeme ve temsil edebildiklerini göstermiştir. Yani insanların sadece dünya hakkında inançları ve yanlış inançları olduğunu değil aynı zamanda başkalarının zihin içeriği hakkında da inançları olduğunu ve bu ikisinin farklı ve ya yanlış olabileceğini anlayabildiklerini söyleyebiliriz. 6 yaşındaki çocuklar bunu basitleştirilmiş bir görevle bu anlayışlarını gösteriyorlar (Astington, Pelletier & Homer, 2002). Ayrıca, çocukların, inançlar kadar duygu ve amaçlarını yüksek seviyede temsil yeteneklerini inceleyen başka görevler de geliştirilmiştir (Stone ve ark.,1998; Perner, 1999).

1.3.3.3. İma Algısı (İroni) Görevi

İroni, duyguları dolaylı bir yolla nakletmek için kullanılan, konuşmanın doğrudan olmayan bir formudur (Shamay-Tsoory, Tomer, Aharon-Peretz, 2005). Bir ironi ifadesinde, dinleyici konuşmacının kelimenin düz anlam içeriğinin karşıtı bir anlamı ifade etme niyetinde olduğunu tanıyabilmelidir (Frith, 2004). Yani dinleyici, bir ironi ifadesinin kelime anlamının ve onu söyleyen kişinin niyetinin arasındaki zıtlığı tanımlayabilmelidir (Shamay-Tsoory ve ark. 2005). İroni anlamının büyük oranda empatik duyarlılık gerektirdiği çünkü anlamın kelime anlamı ile çeliştiği ve yalnızca konuşmacının tavrı ile anlaşılabilceği ileri sürülmektedir (Değirmencioğlu, 2008).

Sperber ve Wilson; ironinin daima bir tutumun üstü kapalı dışa vurum gerektirdiğini öne sürmüşlerdir (akt. Filippova ve Astington, 2008).

1.3.3.4. Gaf Yapma (Pot Kırma) Görevi

Gaf yapma (pot kırma), gelişimsel olarak en karmaşık yetenek olarak kabul edilmektedir. Gaf yapma bir insanın söylememesi gereken bir şeyi bilmeden ya da farkında olmadan söylemesi durumunda oluşur. Bir gaf yapma durumunun yaşandığının anlaşılabilmesi için kişilerin iki ruhsal durumu belli etmesi gerekir. Kişinin söylediği şeyi söylememesi gerektiğini bilmediğini belirtmesiyle yaşadığı ruhsal durum ve bunu duyan kişinin incinmesi ya da şaşırmasıyla yaşanan ruhsal durum. Böylece bu durumda hem kavrama kabiliyeti elemanları hem de duygusal empati elemanları bulunur. 9 ila 11 yaşları arasındaki çocukların gaf yapmayı anlamak, farkına varmak gibi ileri zihin kuramı yetenekleri daha da gelişecektir (Baron ve Cohen, 1995; Perner, 1999; Stone ve ark., 1998).

1.3.4. Zihin Kuramı Gelişimini Etkileyen Faktörler

Zihin Kuramı yeteneklerin gelişimini etkileyen faktörler, yaş, bilişsel gelişim, dil becerileri, sembolik oyun becerileri, sosyal etkileşim ve aile (ebeveyn- çocuk ilişkileri, kardeş sayısı vb.) dir. Okul öncesi dönemde temelleri atılan bu beceriler yaş ilerledikçe zihinsel ve sosyal gelişimin sağladığı olgunlaşma ile davranışlarda kalıcı hale gelir (Gülây,2008).

Gelişim bilimcileri Yirmiye & Shulman, (1996), çocuğun benmerkezcilik ve görünüş/gerçeklik anlayışının yanı sıra, korunum görevlerindeki başarısı ile zihin kuramı arasında korelasyon ilişkisi olduğunu ortaya koyan çalışmalar yapmışlardır (akt. Bee & Boyd, 2009). Ayrıca, -miş gibi yapma oyununun da zihin kuramının gelişimine katkısı olduğu yönünde görüşler vardır. Bu oyunu özellikle diğer

çocuklarla birlikte oynamak, zihin kuramı ile güçlü bir şekilde ilişkilendirilmektedir (Dockett & Smith, 1995; Schwebel, Rosen & Singer, 1997).

Huges ve diğerleri, 2005; Wright, Fineberg, Brown, & Perkins, 2005, Yaptıkları çalışmalarda, kardeşlerle etkileşimin yaşlılarla etkileşimden daha önemli olabileceğini ileri sürmüşlerdir. Bir çalışmada kendinden yaşça büyük ya da küçük kardeşi olan çocuklar, yalnızca bir ikiz kardeşi olan ya da hiç kardeşi olmayan çocuklarla karşılaştırılmıştır. Bu çalışmada, tek çocukların ve yalnızca ikiz kardeşi olan çocukların, zihin kuramı görevlerinde küçük ya da büyük kardeşi olan çocuklara oranla daha başarısız oldukları görülmüştür (akt. Bee, ve Boyd, 2009).

1.3.5. Zihin Kuramı Yetersizlikleri Nelere Yol Açabilir?

Zihin kuramı bazı durumlarda bozulabilir. Zihin kuramı yetersizlikleri gösteren kişilerin hem kendilerinin hem de başkalarının zihin durumlarını algılayamama veya algılayabildiği zihin durumların uygulamasında bir eksikliği olduğundan bahsedilebilir. Bu yetersizlik başkasının neler hissettiği ve hangi duygular içerisinde olduğunun anlaşılmasına (empati yapamama), sosyal uyaranları işleme becerisinde eksikliğe ve bağımsız yaşama becerileri ile ilgili sorunlara yol acar. Dış çevreden gelen sosyal uyaranların doğru algılanabilmesi ve kişinin hem kendi, hem de diğer insanların zihin durumlarının temsilini kavrayabilmesi sosyal etkileşimler ve diğer insanlarla iletişim kurabilmesi için çok önemlidir. Dolayısıyla bu durum sağlıklı ilişkiler kuramamaya sonuçlanır. Zihin kuramı yetersizlikleri, kişinin sosyal işlevselliğini etkiler. Bu tür bir zihin kuramı durumu, diğer insanların niyetleri açısından yanlış varsayımlarda bulunma riski ile yakından ilişkilidir (Yücel, 2008).

Zihin Kuramı, kişinin diğerlerine zihinsel durumlar atfedebilmesine olanak verir. Kişinin, diğer insanların kendi inancından farklı inançları olabileceği ve bunlara bağlı davranabileceğini anlayabilmesi, başarılı sosyal etkileşim ve iletişim için çok önemlidir (Youmans 2004). Zihin teorisi, diğer insanların davranışlarını yordama ve kavrama yeteneğinin ve böylelikle diğerlerinin hareketlerinin anlamlı ve niyetli olduğunun yorumlanmasının temelini oluşturmaktadır (Rowe, Bullock, Polkey ve Morris 2001). Bu yetenek, kişisel iletişimde oldukça önemli rol oynayan, çok gerekli bir sosyal beceridir (Vogel, Bussfeld, Newen, Herrmann, Happe, Falkai, Maier, Shah, Fink ve Zilles 2001).

Bir başka zihin kuramı yetersizliği durumu ise kişinin başkalarının zihinsel durumlarını anlamasının normal olduğu ancak kendi zihinsel durumunu temsili olarak anlamasının yetersiz olduğu durumdur. Bu kişiler kendi zihinsel durumlarını, (düşüncelerini, niyetlerini) algılayamazlar, sanki bu zihinsel durumlar kendilerinin değil de başkalarınınmış gibi yorumlarlar (akt. Yücel, 2008).

Zihin kuramı yetersizlikleri ilk olarak Baron-Cohen tarafından otizm ve diğer yaygın gelişimsel bozukluklarda tanımlanmıştır. Ortak ilgi gösteremeyen otistik çocuklar asla bu zihin kuramı yeteneklerini geliştiremeyebilirler. Otistik çocuklar kurgusal bir oyun safhasında bozukluk gösterirler. Otizmi olan çocuklardaki başkalarının duygularını anlayamama, empati yapamama, başkalarının beklenti ve hareketlerini, düşünce ve niyetlerini tahmin edememe, hatta sır saklamayı becerememe gibi kusurların zihin kuramı bozukluklarıyla yakından ilişkili olduğu bildirilmiştir (Frith, 2004; Perner, 1999).

Yaygın gelişimsel bozuklukların daha hafif bir formu olan Asperger bozukluğunda da zihin kuramı bozukluklarının bulunduğu ve bunların diğer yaygın gelişimsel bozukluklarda saptanan düzeyde olduğu bildirilmektedir (Özgüven Öner, Yağmurlu, Ölmez, Saka, Atbaşoğlu, Öktem, 2006). İlk olarak yaygın gelişimsel bozukluklarda tanımlanan zihin teorisi bozukluklarının otizme özgü olmadığı anlaşılmıştır (Özgüven ve ark. 2006).

1.4. SOSYAL ETKİLEŞİM

Toplumsal yaşamın bir gereği olarak insanlar, bir arada yaşadıkları diğer insanlarla iletişim kurarlar. Diğer insanlarla iletişim kurmak sosyal hayatın bir parçasıdır. Kimi zaman istekler, kimi zaman duygular, kimi zaman başka sebeplerle, yakın çevredeki diğer insanlarla iletişime geçilir. Diğer bireylerle etkileşime geçmek yalnızca sözlü iletişim ile gerçekleşmez (Şipal, 2008). Sosyal etkileşimin başarısı, diğer insanlarda bilişsel ve duygusal süreçleri fark etme yeteneğine dayanmaktadır (Völlm, Taylor, Richardson, Corcoran, Stirling, McKie, Deakin & Elliott 2006; Singer 2006).

Yani, başarılı etkileşim için çok önemli bir kapasite, diğer insanları anlama ve onların davranışlarını yordama yeteneğidir. İnsanlar, diğer canlı türleri gibi karşısındakinin hareketini tahmin etmek için çeşitli ipuçlarını (yüz ifadesi, ses tonu, vücut dili...) kullanırlar. Bir hayvan da karşısındakinden gelebilecek olası bir saldırı için bu ipuçlarını kullanır. Ancak insanlar diğerlerinin tutumlarına basitçe cevap vermezler, karşısındakinin tutumuna cevap verirken onun sosyal statüsünü, inançlarını, tutkularını, niyetlerini, zihinsel durumlarını, bilgi birikimini ve

isteklerini de göz önünde tutarak tepki verirler. İşte bu diğerlerinin ruhsal durumlarından sonuç çıkarabilme yeteneğine zihin kuramı denir (Stone, Baron-Cohen, & Knight, 1998).

Sosyal etkileşim, çocukların zihinsel süreçleri öğrenmeleri için zengin fırsatlar sunmaktadır. Günlük hayattaki sosyal deneyimler, oyun ortamları iletişimin niteliği ve niceliği, çocuğun zihin kuramı yeteneğini etkilemektedir. Çocuk günlük yaşamı içinde ne kadar sık ve yoğun iletişime geçerse, zihinsel durumları ve teorik yapıları o kadar çabuk kazanır (Şipal, 2008).

Sosyal ortamda çocukların diğer insanlarla girdikleri sözlü, sözsüz her türlü iletişim ve etkileşim, ayrıca çocukların ebeveynleriyle, kardeşleriyle ve akranlarıyla gerçekleştirdikleri çift yönlü etkileşimler, konuşmalar çocuklara, zihinsel durumları ve zihinsel durumlarla davranışlar arasındaki ilişkileri kavramaları için fırsatlar sunmaktadır. Oyun ortamında çocuğun oyun arkadaşıyla kurduğu ve yönlendirdiği oyun süreci, günlük konuşmalar içinde çocuğun bir başkasının davranışlarını ve bakış açısını kavramasını sağlar. İletişim sayesinde çocuklar diğer bireylerin zihinsel süreçlerini anlamaya, bu süreçlerin davranışları nasıl etkilediğini anlamlandırmaya ve başkalarının bakış açılarıyla bakmaya başlarlar (Carlson, Moses, & Breton, 2002; Flawell, 2004; Feldman, 2005; Singer, 2006; Şipal, 2008).

Hay,Payne ve Chadwick, (2004) yaptıkları çalışmalarda, duygusal anlayış ile akran ilişkileri arasında ilişki olduğunu bulmuşlardır. Zihin kuramının vurguladığı beceriler, çocukların akranlarıyla olan sosyal etkileşimini geliştirir. Akranları tarafından reddedilen çocukların da ileride bu becerileri öğrenecek ya da geliştirecek

fırsatları kaybetmeleri söz konusudur. Zihin kuramı becerilerine sahip olan çocukların hem sözel becerilere, hem de yakın arkadaşlara sahip oldukları ve akranları tarafından popüler olarak algılandıkları belirlenmiştir (akt.Gülay, 2008).

1.4.1. Sosyal Biliş

Sosyal biliş, beynin doğuştan sahip olduğu diğer beyinlerle iletişim kurma kapasitesi sayesinde oluşturulan bir gelişim süreci olarak tanımlanabilir. Bu kuram sosyal biliş ve işlevsellik arasında yakın bir ilişkiyi vurgular, çünkü sosyal uyaranları hızlıca işleme becerisi sosyal etkileşimler için çok önemlidir ve bu alandaki sorunlar çocukların ev/okul davranışlarını etkilediği gibi, yetişkinlerle ve akranlarıyla olan ilişkilerini de etkiler (Ünal, 2007).

Çocukların sosyal bilişselliğinin merkezinde; zeka teorisi gelişimi vardır (Wellman, 1990). Zeka teorisi, sosyal algının ötesinde kavramsallaştırma ve mental durumlarla ilgili akıl yürütme yeteneğini kapsar. Çoğunlukla zeka teorisi, yanlış inanç görevlerini içeren tek bir gelişimsel dönüm noktası olan, tek bir bilişsel süreç olarak tartışılıyor (akt. Liu, Meltzoff, & Wellman, 2009),

Sosyal bilişin bir yönü olan bu yetenek, bizi diğer canlılardan ayırır. Bu yön, yalan söyleme, işbirliği yapma, karşısındakinin duygularını anlayıp paylaşma, başkalarının beden dilini anlama yeteneklerinin altında yatar ve diğerlerinin davranışlarını doğru bir biçimde tahmin etmemize olanak tanır. Böylece, bir insanın diğerlerinin davranışlarını onlara, inançlar, istekler, duygular ve niyetler gibi bağımsız zihinsel durumlar atfederek, açıklama ve yordama olanağı tanır. Yüzeydeki davranışın altında yatan bu inançlar, istekler ve niyetler gibi zihinsel durumlar

doğrudan görülemez, tadılamaz, koklanamaz ya da duyulamazlarsa da, bu zihinsel durumlar diğer insanların bunlara sahip olduğuna ilişkin sıradan yetişkin insan anlayışının hayati bir parçasıdır (Şipal, 2008).

Sosyal etkileşim, çocukların zihinsel süreçlerini öğrenmeleri için zengin fırsatlar sunmaktadır. Günlük hayattaki sosyal deneyimler, iletişimin niteliği ve niceliği, çocuğun zihin kuramı performansını etkilemektedir. Çocuk günlük yaşamı içinde ne kadar sık ve yoğun iletişime geçerse, zihinsel durumları ve teorik yapıları o kadar çabuk kazanır (Şipal, 2008).

Sosyal anlamda bu kadar önem taşıyan bu yetenek için neler gereklidir? Frith, (2003), bu süreci şu şekilde açıklamıştır: “Öncelikle, diğerlerinin davranışlarını onların amaçları ve inançları doğrultusunda anlama yeteneğimiz, bu amaç ve inançların nasıl olması gerektiğine ilişkin bazı beklentilere sahip olabilmemizi gerektirir. Bu beklentiler, dünyaya ilişkin genel bilgi birikimimiz, bu kişiye ilişkin özgül bilgi birikimimiz ve o kişinin ne yaptığına ilişkin gözlemlerimizden elde edilir. Ardından, o kişinin davranışını bir inanca göre açıklarken, bu inancın gerçeklik ile uyuşmadığının farkında olunmalıdır. Gerçekle çatışsa bile, davranışın yönünü belirleyen gerçeklik değil, inançtır. Zihin kuramına sahip olmak için diğer insanların dünyada bizden farklı bir bakış açılarının olduğu bilinmeli; diğer insanların davranışlarını anlamak için, dünyanın konumu kendi bakış açımızdan görüldüğü kadar onların bakış açısından da anlaşılabilmesi; bu iki bakış açısı ayrılabilmesi ve karşılaştırılabilmesidir.” Diğer insanlarda bilişsel ve duygusal süreçleri fark etme yeteneğine dayanmaktadır. Yani, başarılı etkileşim için çok önemli bir kapasite, diğer insanları anlama ve onların davranışlarını yordama yeteneğidir (Singer, 2006).

1.5. Konu İle İlgili Araştırmalar

Eraldo Pauleso, üç farklı ülkeden okuma güçlüğü olan 72 kişiyle PET teknolojisini kullanarak yaptığı araştırmada, bütün deneklerin beyin işlevinde benzer anormallikler bulmuştur. Araştırmanın sonucunda, öğrenme güçlüğü'nün görülme sıklığının ülkeden ülkeye büyük farklılıklar gösterdiğini ve ABD'de görülme sıklığının en yüksek olduğunu açıklamıştır. Buna neden olarak da İngilizcede aynı seslerin farklı şekilde hecelendiklerini, örneğin; fuh sesi için f ve ph gibi, okuma güçlüğü olanlar bu sesi ayırt etmede zorluk çektikleri için, ana dili İngilizce olanlarda bu sorunun daha yoğun görüldüğünü belirtmiştir (Nagourney, 2001; Solso, Maclin, Maclin, 2007).

Huntington ve Bender 1984-1993 yılları arasında, öğrenme bozukluğu olan gençlerin duygu durumları üzerine yapılmış olan çalışmalarda düşük benlik saygısı, somatik yakınmalar, depresyon ve intihar girişimi oranlarının normal populasyondan daha yüksek olduğunu göstermişlerdir (Boetsch, Green, Pennington 1996; Korkmazlar, 2008).

Prior ve ark. (1996), Aritmetik bozukluğu olgularında fobik bozukluk ve anksiyete oranları %30 olarak bildirilmiştir.

Okuma bozukluğu olan çocuk, ergen ve erişkinlerin normal kontrol grubuyla karşılaştırıldığı bir çalışmada da anksiyete, depresyon ve diğer içe yönelik psikopatolojilerin anlamlı düzeyde daha sık görüldüğü bildirilmiştir. Boetsch ve ark 1996; Willcutt ve Pennington, 2000 yaptıkları çalışmada; okuma bozukluğu olan

kızlarda ie yönelik sorunların sıklığıının eşlik eden yıkıcı davranım bozukluklarından bağımsız olduğunu ileri sürmüşlerdir.

Perner ve Wimmer (1985), 7-8 yaşındaki çocukların, ikinci dereceden inançları muhakeme ve temsil edebildiklerini gösterdi. Böylece insanların sadece dünya hakkında inançları ve yanlış inançları olduğunu değil aynı zamanda başkalarının zihinlerinin içeriği hakkında da inançları olduğu ve bu ikisinin farklı ve ya yanlış olabileceği anlaşılmıştır. (Akt. Astington, Pelletier & Homer, 2002). Bu sonuca ek olarak, çocukların, inançlar kadar duygu ve amaçlarını yüksek seviyede temsil yeteneklerini inceleyen başka çalışmalarda yapılmıştır. Örneğin; Happé'nin (1994) "garip hikayeler" ve "yanlış adım" içerikli hikayeleri (Banerjee, 2000; Baron-Cohen, O'Riordan, Stone, Jones & Plaisted, 1999; Eva Filippova & Janet Wilde Astington, 2008).

Baron-Cohen, (1997), otizmin hafif bir türü olan Asperger sendromu yaşayan kişileri de ayrıca test etmiştir. Bu kişilerde dil gelişimi normal seyirinde giderken IQ ları da genellikle normaldir. Fakat yine de ince sosyal açıkları bulunur. Yeni pot kırmaı tespit etme testinde, Baron-Cohen 7 yaşından 8 yaşına kadar olan Asperger sendromlu kişilerde birinci ve ikinci basamak yanlış bilgi testlerinin başarılı olduğunu, fakat pot kırmaı tespitinde başarısız olduklarını ortaya çıkarmıştır.

Baron-Cohen, O'Riordan, Stone, Jones ve Plaisted (1999), 9 yaşından itibaren kızların, 11 yaşından itibaren oğlanların gaf yapma (pot kırma) testinden iyi sonuçlar çıkardığını ortaya koymuşlardır. 7-8 yaşlarındaki kızlar ve oğlanlar ise ilk

ve ikinci basamak yanlış bilgi testlerini geçebilirlerken pot kırma testlerinde iyi sonuçlar ortaya koyamamışlardır.

Demorest 1984'de yaptığı çalışmada, 9 yaşlarında çocukların kasıtlı yalanı anlamaya başladığını ve ironik sözlerle sözün gelişine ait gerçekler arasındaki tutarsızlıklara olgun yorumlar yaptıklarını, ama bu yalanların kullanım amaçlarının tamamıyla farkında olmadıklarını belirtmiştir (akt. Filippova, & Astington, 2008).

Doody, Götz, Johnstone, Frith, Cunningham ve Owens (1998), şizofreni hastalarının normal kontrollere kıyasla ikinci-derece zihin teorisi testlerinde daha düşük performans gösterdiklerini bulmuş ve zihin teorisi bozukluğunun şizofreniye özgül olduğunu ileri sürmüşlerdir.

Pilowsky, Yirmiya, Arbelle ve Mozes (2000), çocukluk dönemi başlangıçlı şizofreni hastası, yüksek işlevsellik gösteren otizm hastası ve normal gelişen çocukları yanlış inanç görev performansları açısından karşılaştırmışlar; otistik çocukların hem şizofreni hastası çocuklardan hem de normal gelişen çocuklardan daha kötü performans sergilediklerini; şizofreni hastası çocukların da normal gelişen çocuklara kıyasla daha düşük performans gösterdiğini bulmuşlardır. Bu sonuçtan hareketle, zihin teorisi yeteneğinde bir bozulmanın hastalığın kronik yönleriyle değil de, şizofreninin kendisi ile ilişkili olduğuna ilişkin görüşe destek sağladıklarını iddia etmişlerdir.

Filippova ve Astington (2008), okul çağındaki çocukların sosyal muhakeme gelişimlerini tanımlamaktadır. 5, 7, 9 yaşındaki çocukların ve yetişkinlerin diğer

zihinlerin, tekrarlayarak algılamaları değerlendirilmiştir. Bu çalışma, bir çocuğun konuşan birinin iletişimsel niyetini anlaması için çocuğun düşüncesini tanımasına, niyetlenilmiş ve ifade edilmiş anlam arasındaki çelişkiyi tespit edebilmesine bağlı olduğunu kanıtlamaktadır. Zihin kuramı yeteneği ve dil kabiliyetinin çocuğun yaş ve hafıza etkisi üzerinde ironik yorumlarına özel katkılarda bulunduğu, anlatımsal ses ve vurguya bir katkı yapmadığını iddia edilmiştir.

Craig, Rosen, David, Schwebel, Jerome ve Singer, (1997), 3 – 5 yaşlarında 45 okul öncesi çocuğa; yapmacık ve gerçek olayların resmedildiği Barney & Friends televizyon dizisi izletilmiş ve çocuklara dizi karakterlerinin düşünce ve inançlarıyla, yapmacıklığın bulunup bulunmadığıyla ilgili sorular sorulmuştur. Çocukların verdikleri cevaplar değerlendirildiğinde, çocukların ilk olarak bağlamsal ipuçlarından yapmacıklığı tanıdığı ve düşünceleri yalnız ileriki meta-anlatımsal gelişimle anlayabildikleri görüşünün desteklediği bulunmuş.

Liu ve Wellman, (2004), okul öncesi çocuklarda zihin kuramını geliştirme doğrultusunda iki çalışma yapmışlardır. İlk çalışma bu konularda meta analiz yapılmasını sağlamıştır. İkinci çalışmada okulöncesi çocuklar için hazırlanan 7 farklı ölçek kullanılmış ve bu ölçeklerde çocukların zihinsel durumlarını anlamada (arzular, inançlar, umursamazlık ve yanlış inanç gibi) farklı bakış açılarından yararlanılmıştır. Çocuklar daha önceki tüm maddelerden geçtiklerinde daha sonraki bir maddeden de geçerlerse daha önceki tüm maddelerden de geçmiş sayılacakları sonucuna varılmıştır. Guttman ve Rasch ölçü model analizleri tarafından da bu sonuç doğrulanmıştır.

Cutting ve Dunn (1999), yaptıkları bu çalışmada, okul öncesi çocukların yanlış inanış ve duygu algılarındaki bireysel farklılıklar; dil kullanımındaki farklılıklarla ve bazı açılardan ailenin geçmişiyle, özellikle de; ebeveynlerin mesleki sınıfıyla ve annenin eğitim durumuyla bağlantılı olduğu, kardeş sayısının sosyal kavramada etkili olmadığı bulunmuştur. Yanlış-inanış ve duygu algısındaki bireysel farklılıkların birbirleriyle ilişkili olduğu ancak bu alanların birbirlerine yaştan, dil becerisinden ve aile geçmişinden bağımsız olarak bir katkısı olmadığı sonucuna varılmıştır. Sonuç olarak, aile geçmişinin zihin kuramı gelişiminin üzerinde belirgin bir etkisinin olduğunu ileri sürmüşlerdir.

Farrant, Fletcher & Maybery (2006), yaptığı bu çalışmada, VPT (Visual Perspective Taking) görsel perspektif işlemlerinde dil yetersizliği olan çocuklarda kazanımın geç olmasının görsel perspektif ile ilgili olup olmadığı araştırılmıştır. Dil yetersizliği olan 20 çocuk ile normal gelişim gösteren cinsiyet, yaş ve sözel olmayan yeteneğe göre eşleştirilmiş 20 çocuktan oluşan çalışmada ToM (Theory of Mind) ölçeği kullanılmış ve ulaşılan sonuçlar Haris'in (1992, 1996) "Dil yetersizliği olan çocuklarda görsel perspektif işlevi geç tamamlanacaktır." teorisini, desteklemiştir (akt. Farrant, Fletcher, & Maybery, 2006).

Stone, Baron-Cohen & Knight (1998), zihin teorisi gibi karmaşık ve çok bileşenli bir bilişsel yeteneğin, korteksin küçük bir bölgesine lokalize olmasının olası olmadığını; bunun yerine korteksin birçok bölgesini içeren dağılmış bir döngünün zihin kuramı yeteneğini destekleyebileceğini varsaymışlardır. Hem sağlıklı insanlarla yapılmış fonksiyonel görüntüleme çalışmaları hem de beyin hasarlı hastalardan gelen zihin kuramı yeteneği yetersizliklerine ilişkin kanıtlar ışığında zihin kuramının

temporal lobları, inferior parietal korteksi ve frontal lobları içeren bir nöral ağa sahip olduğu düşünülmektedir (Stone, ark. 1998).

Liu, Sabbagh, Gehring, & Wellman, (2004), Sabbagh & Taylor, (2000). Saxe ve Powel (2006), İnsan beyniyle ilgili ERP çalışmalarında; yanlış inançla ilişkili frontal bölgelerde LSW bileşeni olduğunu bulmuşlardır. İnançlarla ilgili muhakemeye içsel, mental olmayan duyularla olan belirgin muhakemeyi karşılaştırmışlar, çeşitli-inanç, çeşitli-istek ve çeşitli-fiziksel yargı testlerinin sonuçları; beklendiği gibi; 96.0%, 96.4% ve 96.5% gibi yüksek bulgulara ulaşılmıştır. Bu bulgular; inanç ve istek muhakemesiyle ilişkili sinirsel devreler ağının olduğu düşünülmektedir (akt. Liu, Meltzoff, & Wellman, 2009),

Liu, Meltzoff, & Wellman, 2009), çalışmalarında; Zeka teorisinin bundan önceki işlevsel nöroimaj ve nörofiziksel çalışmaları, bu mental durum kavramlarının doğrudan karşılaştırmasına odaklanmamış; bu çalışmada ise, farklı mental durumların işlemeyle ilişkili sinirsel devrelerin bazı yollarla örtüştüğünü gösteren bulguların olmuştur. Orta-frontal LSW, açık inanç (yanlış inanç üzerine yapılan ERP çalışmalarıyla tutarlı; Liu et al., 2004, Sabbagh & Taylor, 2000) ve istek yargıları (bizim verilerimize göre) için gözlemlenmiştir. Bununla birlikte, sağ-posterior LSW sadece açık inanç yargıları için gözlemlenmiş (akt. Liu, Meltzoff, & Wellman, 2009).

Bartsch & Wellman, (1995); Flavell, Green, & Flavell, (1990); Gopnik & Slaughter, (1991); Peterson et al., (2005); Wellman & Liu, (2004); Wellman & Woolley, (1990), Okul öncesi çocuklarıyla yapılan ZK testlere göre, çocukların, istek

algısının, inanç algısından daha önce geliştiğini gösteren çok sayıda çalışma olduğudur. Liu, Meltzoff, & Wellman, (2009), kendi çalışmalarında bu bulgulara ilave olarak sağ posterior sistemi, çeşitli-istekleri değil, çeşitli-inançları işlemeyle bağlantılı olduğunu, İnanç ve istek, mental durum olarak, korteksin frontal bölgelerinde benzer işlemleri içerdiğini, ama inanç, ek olarak, sağ posterior kortikal’i de kullandığını gösteren bulgulara ulaşmışlardır (akt. Liu, Meltzoff, & Wellman, 2009).

Happé, (1994), “garip hikayeler” ve “yanlış adım” içerikli hikayeleri ile yaptığı ve Banerjee, (2000); Baron-Cohen, O’Riordan, Stone, Jones & Plaisted, (1999) çalışmalarında; İnançların, amaçların ve duyguların yüksek seviye temsilleri algısı örneğin; konuşma rollerini anlama becerilerini araştırmışlar, ileri sosyal muhakeme gelişimini aydınlatma okul yıllarında dolaylı konuşma olarak karmaşık dil kullanımı için gerekli olduğu vurgulanmıştır (akt. Filippova, & Astington, (2008).

Leekam, (1991), Sullivan, Winner & Hopfield, (1995) tarafından yapılan bir kaç çalışmada; okul çağındaki çocukların zihin teorisi becerileriyle bağlantılı olan farklı konuşma rollerini ayırt etme yeteneklerini incelemiştir. Örneğin, şaka ve yalanı ayırtlamak için çocuklar; dinleyicinin bildiği şeyi konuşanın bilip bilmediğini saptamalıdır ve konuşanın ikinci dereceden inancının veya bilgisizliğinin farkında olmalıdırlar denmiştir. Başarılı iletişim başkalarının söyledikleriyle ne demek istediklerinin doğru anlamını çıkarmaya bağlıdır. Ama şaka gibi bazı iletişim değişik dokuşlarında açığa vurulanla asıl söylenmek istenen birbirlerinden uzaklaşabilir (akt. Filippova, & Astington, 2008).

Filippova, Astington, (2008) 5,7 ve 9 yaşındaki (N=72) çocuklarda ve yetişkinlerde (N=24) ironi algısını değerlendirmek için yaptıkları çalışmada, bir çocuğun, konuşanın iletişimsel niyetini anlaması için onun inancını, niyetlenen ve dışa vurulan anlamlar arasındaki çelişkiyi saptama kabiliyetinin gelişmiş olmasına ihtiyacının olduğunu vurgulamışlardır. Sadece zihnin bu açılarını anlayan çocuklar konuşanın tavrına doğru tepki verebileceklerini ifade etmişlerdir. Zihin teorisi ve dil yeteneğinin, çocukların yaş ve hafıza etkisini ironi algılamasına ve yorumlamasına katkı sağlayacağı sonucuna ulaşmışlardır (Filippova, & Astington, 2008).

1.6. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu çalışmanın temel amacı; özel öğrenme güçlüğü tanısı almış 7-9 yaş çocukların geliştirdikleri zihin kuramı yeteneklerini sağlıklı gelişim gösteren çocuklarla karşılaştırarak incelemek, sosyal gelişim düzeyleri arasında fark olup olmadığını saptamak, cinsiyet, yaş, anne-babanın eğitim durumu, kardeş sayısı, kardeş cinsiyeti gibi değişkenlerin çocuğun zihin kuramı yeteneğine ve sosyal etkileşimine etkisini araştırmaktır.

Bu amaçlar doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

1. ÖÖG tanısı almış grup ile SGG grubundaki katılımcıların, Zihin Kuramı Testinden aldıkları toplam puanlar arasında farklılık var mıdır?

2. ÖÖG tanısı almış grup ile SGG grubundaki katılımcıların, Zihin Kuramı Testi alt boyutlarından aldıkları toplam puanlar arasında farklılık var mıdır?

3.ÖÖG tanısı almış grup ile SGG grubundaki katılımcıların Çocuk Davranış Ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları puan ortalamaları arasında fark var mıdır?

4. ÖÖG tanısı almış gruptaki katılımcıların Zihin Kuramı Testi alt boyutları ile Çocuk Davranış Ölçeği alt boyutları arasındaki ilişki düzeyi ve yönü arasında fark var mıdır?

5. SGG grubundaki katılımcıların Zihin Kuramı Testi alt boyutları ile Çocuk Davranış Ölçeği alt boyutları arasındaki ilişki düzeyi ve yönü arasında fark var mıdır?

6. ÖÖG tanısı almış gruptaki katılımcıların Çocuk Davranış Ölçeği alt boyutlarından aldıkları puan ortalamaları arasında bir ilişki var mıdır?

7. ÖÖG tanısı almış gruptaki katılımcıların WISC-R testinden aldıkları toplam puanların Çocuk Davranış Ölçeği alt boyutlarını anlamlı yorduyor mu?

8. ÖÖG tanısı almış gruptaki katılımcıların WISC-R testinden aldıkları toplam puanların Zihin Kuramı Testi alt boyutlarını anlamlı yorduyor mu?

9. ÖÖG tanısı almış gruptaki katılımcıların, Zihin Kuramı Testinin alt boyutlarından aldıkları toplam puanlar arasında anne eğitim durumuna göre farklılık gösteriyor mu?

10. SGG grubundaki katılımcıların, Zihin Kuramı Testinin alt boyutlarından aldıkları toplam puanlar arasında anne eğitim durumuna göre farklılık gösteriyor mu?

11. ÖÖG tanısı almış gruptaki katılımcıların, Çocuk Davranış Ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları toplam puanlar kardeş sayısına göre farklılık gösteriyor mu?

12. SGG grubundaki katılımcıların, Çocuk Davranış Ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları toplam puanlar kardeş sayısına göre farklılık gösteriyor mu?

13. ÖÖG ve SGG grubundaki katılımcıların, Zihin Kuramı Testinden aldıkları toplam puanların kardeş sahibi olma durumuna göre farklılık gösteriyor mu?

1.7 ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Özel Öğrenme Güçlüğü terimi ilk kez Kirk (1963) tarafından kullanılmıştır. Kirk'ün öğrenme güçlüğü tanımlamasının ardından günümüze değin konuyla ilişkin yapılan çok sayıda çalışmalar ÖÖG'nün, kişinin yaşamında ne derece önemli olduğunu vurgular. Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklarda yalnız akademik başarıda düşüklük görülmez, tüm yaşam alanları sorundan etkilenir. Bu nedenlerle özel öğrenme güçlüğü'nün; zihinsel işlevler üzerindeki etkilerini anlama çabası beraberinde dikkat, algılama, başkasının davranışını tahmin etme ya da sebebini anlama ve yorumlama yeteneklerinin değerlendirilmesinde etkin olarak kullanılabilen "Zihin Kuramı Testleri"nin alana kazandırılmasının önemini gösterir.

Zihin kuramları başta otistik bozukluk ve diğer yaygın gelişimsel bozukluğu olanlarla ve işitme engellilerle çalışılmış ve sağlıklı gelişim gösteren gruplarla karşılaştırıldığında gelişimsel bozukluğu olan grupların zihin kuramı yetenekleri

düşük bulunmuştur. Bu çalışmada; özel öğrenme güçlüğü tanısı almış 7-9 yaş çocukların geliştirdikleri zihin kuramı yeteneklerinin sağlıklı gelişim gösteren çocuklarla karşılaştırarak incelemek ve sosyal gelişim düzeyleri arasında fark olup olmadığını araştırmaktır. Literatürde özel öğrenme güçlüğü olanların zihin kuram yeteneklerini araştıran bir çalışma bulunamamıştır.

Bu nedenle araştırma bulgularının;

*Literatüre ve bundan sonraki çalışmalara kaynak olacağı,

*Özel öğrenme güçlüklerinin tanılanmasında Zihin Kuramı Yeteneklerinin değerlendirilmesinin önem kazanacağı,

*Zihin kuramının okul öncesi eğitim programının içine alınarak sağlıklı gelişim gösteren çocukların zihin kuram yeteneklerinin geliştirilmesine katkı sağlayacağı,

*Özel öğrenme güçlüğü tanısı alan çocukların, bireyselleştirilmiş eğitim programlarının hazırlanmasında önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

2. BÖLÜM

YÖNTEM

2.1 Örneklem

Araştırmanın örneklemini, betimsel tarama yapılarak oluşturulmuştur. İstanbul İl merkezinde yer alan, Marmara Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi Çapa- Cerrahpaşa Tıp Fakültesi, Yeditepe Üniversitesi, Maltepe Üniversitesi, Erenköy Ruh ve Sinir Hastalıkları ve Özel hastanelerin Çocuk Psikiyatri Klinikleri ile Psikiyatri muayenehaneleri ve Danışmanlık Merkezlerinde “Özel Öğrenme Güçlüğü” tanısı almış, Tablo-1’de belirtilen alanlarda bozuklukları olan, WISC-R Ölçeği uygulanmış, DSM-IV e göre hiperaktivite ve dikkat dağınıklığı gibi ya da çeşitli davranış problemi eşlik etmeyen 7-9 yaş çocuklardan oluşturulmuş grup (n=30) ile yaş, cinsiyet yönünden benzeştirilmiş, kendisinde ve ailesinde herhangi gelişim gecikmesi veya gelişimsel problem öyküsü olmayan İsmet Kuralkan İlköğretim Okulu ve Marmara Eğitim Kurumları İlköğretim Okulu 1, 2, 3, sınıflara devam eden ve sağlıklı gelişim gösteren çocuklar (n=30) grubu araştırmanın örneklemini oluşturmuştur.

Tablo 2.1. ÖÖG tanısı almış grupta görülen gelişimsel bozukluklar

TANI ALMIŞ GRUP	GÖRÜLEN BOZUKLUKLAR
2 OLGU	OKUMA
13 OLGU	OKUMA-YAZMA
14 OLGU	OKUMA-YAZMA-MATEMATİK
1 OLGU	OKUMA-MATEMATİK

2.2 Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak amacıyla,

Aile İzin Formu

Kişisel Bilgi Formu

Zihin Kuramı Testleri

Ladd ve Profile Çocuk Davranış Ölçeği (The Child Behavior Scale),

WISC-R Testi (ÖÖG grubu) kullanılmıştır.

2.2.1. Aile İzin Formu (Ek-1)

Araştırmacı tarafından hazırlanan Aile izin formu ile aileler, araştırmanın amacı ve araştırmada kullanılacak ölçme araçları ile ilgili bilgilendirilmişlerdir. Aynı zamanda ailelerin, çocuklarının araştırmada yer alıp almamasını isteyip istemediklerini formda yer alan izin bölümünde belirtmişlerdir. Aile izin formunda araştırmaya katılımın gönüllülük esasına dayandığı, her hangi bir zorlamanın söz konusu olmadığı ve araştırmadan elde edilen bilgilerin tamamen gizli kalacağı da belirtilmiştir

2.2.2. Kişisel Bilgi Formu (Ek-2)

Katılımcıların ve ailelerin bazı demografik özelliklerini belirlemek için, araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu”, Araştırmada çalışma grubuna alınan çocuğun; yaş, cinsiyet, anne-baba eğitim durumu, anne-baba yaş dilimi, kardeş sayısı ve kardeş cinsiyeti, sosyoekonomik özellikleri de içeren bilgileri ölçmektedir.

2.2.3. Zihin Kuramı Testleri

Araştırmada Zihin Kuramı yeteneklerini değerlendirmek amacıyla,

Birinci Derece Yanlış İnanç Görevi,

İkinci derece yanlış inanç Görevi,

İmayı Anlama Görevi,

Gaf Yapma (Pot Kırmayı fark etme) Görevi Zihin Kuramı Testleri

kullanılmıştır.

Bu testler kısa resimlendirilmiş öykülerden oluşmaktadır. Öykülerin sonunda çocuklara kendilerini başkalarının yerine koyma becerisi gerektiren sorular sorulmaktadır. Doğru yanıtlanan soruların sayısının artması çocuğun Zihin kuramı görevlerinin (task) arttığını gösterecektir.

Zihin kuramını ölçmek için kullanılan ölçek ya da benzeri test araçlarının geçerlik ve güvenilirlikleri bulunmamakta, her araştırmada birbirine benzer görevleri içeren ancak genel olarak farklı araçlar kullanılmaktadır.

2.2.3.1. Birinci Derece Yanlış İnanç Görevi (First-Order False Belief Tasks)

Bu çalışmada kullanılan Birinci Derece Yanlış İnanç testi Perner ve Wimmer, 1983; ve Baron-Cohen ve ark. (1985) tarafından birinci derece yanlış inançların test edilmesi için tasarlanmış hikayelerden bir tanesi aynen Türkçeye çevrilerek ve resimlendirilerek kullanılmıştır. Yanlış inanç görevleri, genellikle bir kişi bir nesneyi odada herhangi bir yere bırakır ve odadan çıkar. İkinci kişi odaya gelerek nesneyi başka bir yere koyar. Öykü resimler gösterilerek anlatılır ve ilgili sorular sorularak

deneklerin öyküyü kavrama ve doğru değerlendirme yapabilme becerileri ölçülmektedir.

2.2.3.2. İkinci Derece Yanlış İnanç Görevi (Second-Order False Belief Tasks)

İkinci Derece Yanlış İnanç Zihin Kuramını değerlendirmek için Astington et al., (2002) tarafından geliştirilen kısa hikayelerden biri aynen Türkçeye çevrilerek ve resimlendirilerek kullanılmıştır. Resimlendirilmiş öykü anlatıldıktan sonra isimlendirme, hatırlatıcı, doğrulama, gerçeklik ve bellek sorularıyla deneklerin öyküyü kavrama ve doğru değerlendirme yapabilme becerileri ölçülmektedir. İsimlendirme ve hatırlatıcı sorular ana tepkideki bellek etkisini anlamak amacıyla sorulmaktadır. Denekler gereksinim duyduğunda öykü tekrarlanmaktadır.

2.2.3.3. İma Algısı Görevi (Irony Understanding Tasks)

Doğrudan olmayan sözel ifadelerin altında yatan gerçek niyetleri anlayabilme yeteneğini ölçmeyi hedefleyen İmayı Anlama Testi, Filippova and Astington., (2008) tarafından geliştirilmiştir. Orijinal öykü Türkçeye çevrilerek uygulanmıştır. İki karakter arasında geçen bir diyalogun içerisinde karakterlerden birinin ifade ettiği imanın denek tarafından anlaşılıp anlaşılmadığı sorularla denetlenmiştir.

2.2.3.4. Gaf Yapma (Pot Kırma) Görevi (Faux Pas Tasks)

Bir kişinin, bir başkasının bir ortamda yanlış bir şey söylediğini ya da uygun olmayan bir biçimde davrandığını anlayıp anlamadığını ve eğer bunu anlarsa kendisini küçük düşmüş hissedeceğini kavrayabilme becerisini ve dolayısıyla bir başkasının nasıl hissedeceğine empati yapabilmeyi de değerlendirir. Banerjee, (2000)

tarafından oluşturulan test Türkçeye çevrilerek uygulanmıştır. İki karakter arasında geçen bir diyalogun içerisinde karakterlerden birinin kıldığı potun çocuk tarafından anlaşılıp anlaşılmadığı sorularla denetlenmiştir.

2.2.4. Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği

Okul öncesi dönem çocuklarının okulda akranlarıyla olan ilişkilerini değerlendirmek amacıyla, Ladd ve Profilet tarafından geliştirilmiş bir ölçme aracıdır. Ölçek, akran ilişkilerini etkileyen saldırgan davranış, başkalarına yardımı amaçlayan sosyal davranış, asosyal davranış, dışlanma, korkulu-kaygılı olma ve aşırı hareketlilik olmak üzere çeşitli değişkenleri temsil eden 6 alt ölçekten oluşmaktadır. Alt ölçekler aşağıdaki gibidir (Ladd & Profilet, 1996):

1. Akranlarına karşı saldırganlık
2. Akranlarına karşı yardımı amaçlayan sosyal davranışlar göstermek
3. Akranlarına karşı asosyal davranışlar göstermek
4. Akranlarına karşı korkulu-kaygılı olma
5. Akranları tarafından dışlanma
6. Aşırı hareketlilik

Ölçek, Gülay (2008) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Dilsel eşdeğerlik çalışmasının ardından yapılan güvenilirlik geçerlik çalışmaları sonucunda, ölçeğin iç tutarlık katsayısı 81, olarak belirlenmiştir (akt. Gülay, 2009).

Ölçekteki tüm maddeler “Uygun Değil”, “Bazen Uygun”, “Tamamen Uygun” ifadeleriyle değerlendirilmektedir. Ölçekte, alt ölçeklerin yapısı gereği genel bir toplam puandan söz edilememektedir. Her bir alt ölçek, kendi içinde

değerlendirilmektedir. Alt ölçeklerden alınan toplam puanlar, o ölçeğin temsil ettiği davranışın hangi sıklıkta gerçekleştirildiğini ifade etmektedir (Ladd & Profilet, 1996).

2.3. İşlem

Bu araştırmanın çalışma grubunu özel öğrenme güçlüğü tanısı almış çocuklar ile sağlıklı gelişim gösteren çocuklar olmak üzere iki grupla yürütülmüştür.

ÖÖG Tanısı Almış Grup; İstanbul İl merkezinde yer alan, Marmara Ü., İstanbul Üniversitesi Çapa- Cerrahpaşa Tıp Fakültesi, Yeditepe Ü., Maltepe Ü., Erenköy Ruh ve Sinir Hastalıkları ve Özel hastanelerin Çocuk Psikiyatri Klinikleri ile Psikiyatri muayenahaneleri ve Danışmanlık Merkezlerinde “Özel Öğrenme Güçlüğü” tanısı almış, WISC-R Ölçeği uygulanmış, DSM-IV e göre hiperaktivite ve dikkat dağınıklığı gibi ya da çeşitli davranış problemi eşlik etmeyen 7-9 yaş çocuklardan oluşturulmuştur. ÖÖG tanısı alması ve Wechsler Çocuklar için Zeka Ölçeği (WISC-R) uygulanması yeterli sayılmıştır. Tanı almış çocuklardan hiç özel eğitim almamış ve ilaç kullanmıyor olması koşulu ve bilinen bir nörolojik bozukluğu, görme ve işitme gibi herhangi bir duyu kaybı olmayan, İzin Formunu onaylayan ailelerin çocukları araştırmanın grubunu oluşturmuştur. ÖÖG tanısı almış grupta her çocuğa bireysel olarak araştırmacı tarafından “Zihin Kuramı Testi” uygulanmış, ailelere Kişisel Bilgi Formu, sınıf öğretmenleri de“Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği” doldurmuşlardır.

Tanılama aşamasında yapılan Wechsler Çocuklar için Zeka Ölçeğinden (WISC-R) alınan WISC-R Toplam puanları, araştırmacının uyguladığı Zihin Kuramı

Testi puanı ile Ladd ve Profilet Çocuk Davranış Ölçeği puanları ÖÖG tanısı almış grubun verileri olarak kullanılmıştır.

SGG Grup; İsmet Kuralkan İlköğretim Okulu ve Marmara Eğitim Kurumları İlköğretim Okulu ile çalışılmıştır. Okul idarecileri ve öğretmenlerine önce araştırmanın konusu ve amacı ile ilgili bilgi verilmiştir. 1.2.3.'cü sınıfa devam eden, akademik başarıları sınıf düzeyinin ortalamasında olan ve herhangi bir gelişimsel problemi olmadığı belirtilen her sınıftan altı öğrenci, iki okuldan toplam 36 öğrenci katılımcı adayı olarak belirlenmiştir. Katılımcıların ailelerine “Aile İzin Formu” gönderilmiştir. İzin Formunu imzalamış ailelere “Kişisel Bilgi Formları” gönderilerek doldurmaları istenmiştir. Katılımcıda ya da aile üyelerinden birinde nörolojik, zihinsel veya duyu kaybına bağlı bir hastalığı olanlar, herhangi bir nedenle çocuk ruh sağlığı birimine başvurusu olan ve düzenli olarak ilaç kullananlar elenmiştir. Aranılan kriterlere uyan katılımcılara bireysel olarak araştırmacı tarafından “Zihin Kuramı Testi” uygulanmıştır. “Ladd ve Profile Çocuk Davranış Ölçeği” ise her katılımcının sınıf öğretmeni tarafından doldurulmuştur. Katılımcı ve aileye ait bilgiler ve bu iki ölçekten alınan puanlar bu araştırmanın sağlıklı gelişim gösteren çalışma grubu verileri olarak kullanılmıştır.

ÖÖG ve SGG gruba uygulanan “Zihin Kuramı Testi” sorularına verilen doğru cevaplar (1 puan), yanlış cevaplar ise (0 puan) olarak değerlendirilmiştir.

2.4. Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada Katılımcılara uygulanan ölçeklerden elde edilen veriler, çözümleme yapılabilmesi için kodlanmış ve bilgisayara yüklenmiştir. Veri

çözümleme yapılırken demografik sorular frekanslar ve yüzdeleri kapsayacak şekilde tablo halinde sunulmuştur. İstatistiksel analiz bilgisayarda SPSS-15.0 paket programı ile yapılmıştır.

Betimleyici istatistiklerden frekans (f), yüzde (%) ve aritmetik ortalama kullanılmıştır. Yordayıcı istatistiklerin tercih edilmesinde ise öncelikle dağılımın normalliği test edilmiştir. Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış grup ile sağlıklı gelişim gösteren gruptaki katılımcıların Zihin Kuramı Testi puanlarına uygulanan Kolmogorov-Smirnov Z normallik testi sonucunda dağılımın normal olmadığı belirlenmiştir ($p < .05$). Normal olmayan dağılımlarda bağımsız değişkenlere göre bağımlı değişkenlerde farklılık olup olmadığını belirlemek için iki seçenekli bağımsız değişkenlerde kullanılan non-parametrik Mann Whitney-U testi kullanılmıştır. Çocuk Davranış Ölçeği puanlarının dağılımının normal olduğu yine Kolmogorov –Smirnov Z normallik testi sonucunda belirlendiğinden ($p > .05$) Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış grup ile sağlıklı gelişim gösteren grup arasında fark olup olmadığını belirlemek için bağımsız grup t testi kullanılmıştır.

Ayrıca Zihin Kuramı Testi alt boyutları ile Çocuk Davranış Ölçeği alt boyutları arasında ilişki olup olmadığını belirlemek için Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi yapılmıştır.

Elde edilen verilerin anlamlılık düzeyi $p < .05$ olarak kabul edilmiştir.

3. BÖLÜM

BULGULAR

Bu bölümde, araştırmaya katılan çocuklara ilişkin demografik bilgilere, verilerin çözümlenmesinden elde edilen bulgulara ve bunların yorumlarına yer verilmiştir.

Çalışmanın özel öğrenme güçlüğü (ÖÖG) grubunu, İstanbul'da çeşitli hastanelerde kayıtlı olan ve özel öğrenme güçlüğü tanısı almış 7-9 yaş arası n=30 katılımcı oluşturmaktadır. Sağlıklı gelişim gösteren (SGG) grubunu ise, demografik özellikler bakımından ÖÖG grubu ile benzeşik olan ve ÖÖG grubun sahip olduğu problemi olmayan 7-9 yaş arasındaki n=30 katılımcı oluşturmaktadır.

3.1. Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular

Tablo 3.1.1: ÖÖG ve SGG grubundaki katılımcıların cinsiyetlerine göre dağılımı

Gruplar	Cinsiyet	Frekans (f)	Yüzde (%)
ÖÖG Grubu	Erkek	20	66,6
	Kız	10	33,4
SGG Grubu	Erkek	17	56,6
	Kız	13	44,4
Toplam	Erkek	37	61,7
	Kız	23	38,3

Tablo 3.1.1’de görüldüğü gibi ÖÖG grubundaki katılımcıların %33,4’ünü kızlar, %66,6’sını da erkekler oluşturmaktadır. SGG grubundaki katılımcıların ise %44,4’ünü kızlar, % 56,6’sını da erkekler oluşturmaktadır. Toplam da ise, katılımcıların %61,7’sini erkekler, %38,3’ünü kızlar oluşturmaktadır.

Tablo 3.1.2: Katılımcıların yaşlarına göre dağılımları

Gruplar	Yaşlar	Frekans (f)	Yüzde (%)
ÖÖG Grubu	7	8	26,7
	8	12	40,0
	9	10	33,3
SGG Grubu	7	10	33,3
	8	8	26,7
	9	12	40,0
Toplam	7	18	30,0
	8	20	33,3
	9	22	36,7

Tablo 3.1.2’de görüldüğü gibi ÖÖG grubundaki katılımcıların %26,7’si 7 yaşında, %40’ı 8 yaşında ve %33,3’ü ise 9 yaşındadır. SGG grubundaki katılımcıların ise %33,3’ü 7 yaşında, %26,7’si 8 yaşında ve ise %40’ı 9 yaşındadır. Her iki grubun toplamına bakıldığında ise, katılımcıların %30,0’u 7 yaşında, %33,3’ü 8 yaşında, %36,7’si ise 9 yaşındadır.

Tablo 3.1.3: Katılımcıların annelerinin eğitim durumuna göre dağılımları

Gruplar	Anne Eğitim Durumu	Frekans (f)	Yüzde (%)
ÖÖG Grubu	İlköğretim	16	53,3
	Ortaöğretim	4	13,3
	Lisans	10	33,4
SGG Grubu	İlköğretim	12	40
	Ortaöğretim	2	6,7
	Lisans	16	53,3
Toplam	İlköğretim	28	46,6
	Ortaöğretim	6	10
	Lisans	26	43,4

Tablo 3.1.3'te görüldüğü gibi ÖÖG grubundaki katılımcıların annelerinin %53,3'ü ilköğretim, %13,3'ü ortaöğretim ve %33,4'ü lisans mezunlardır. SGG grubundaki çocukların annelerinin ise, %40'ı ilköğretim, %6,7'si ortaöğretim, %53,3'ü lisans mezunlardır. Toplamda ise katılımcıların annelerinin %46,6'sı ilköğretim, %10'u ortaöğretim ve %26'sı lisans mezunlardır.

Tablo 3.1.4: Katılımcıların babalarının eğitim durumuna göre dağılımları

Gruplar	Baba Eğitim Durumu	Frekans (f)	Yüzde (%)
ÖÖG Grubu	İlköğretim	12	40,0
	Ortaöğretim	6	20,0
	Lisans	12	40,0
SGG Grubu	İlköğretim	8	26,7
	Ortaöğretim	5	16,7
	Lisans	17	56,6
Toplam	İlköğretim	20	33,3
	Ortaöğretim	11	18,3
	Lisans	29	48,4

Tablo 3.1.4'te görüldüğü gibi ÖÖG grubundaki katılımcıların babalarının %40'ı ilköğretim, %20'si ortaöğretim ve %40'ı ise lisans mezunlardır. SGG grubundaki katılımcıların babalarının %26,7'si ilköğretim, %16,7'si ortaöğretim ve %56,6'sı lisans ise mezunlardır. Toplamda ise katılımcıların babalarının %33,3'ü ilköğretim, %18,3'ü ortaöğretim, %48,4'ü lisans mezunlardır.

Tablo 3.1.5: Katılımcıların annelerinin yaş durumuna göre dağılımları

Gruplar	Anne Yaş Durumu	Frekans (f)	Yüzde (%)
ÖÖG Grubu	20-30 arası	0	0
	31-40 arası	21	70,0
	41 ve üzeri	9	30,0
SGG Grubu	20-30 arası	2	6,7
	31-40 arası	25	83,3
	41 ve üzeri	3	10,0
Toplam	20-30 arası	2	3,3
	31-40 arası	46	76,7
	41 ve üzeri	12	20

Tablo 3.1.5'te görüldüğü gibi ÖÖG grubundaki katılımcıların %70'inin annesinin yaş aralığı 31-40 iken, %30'unun yaş aralığı ise 41 ve üstüdür. SGG grubundaki katılımcıların %6,7'sinin annesinin yaş aralığı 20-30 iken, %83,3'ünün ki 31-40 ve %10'nunun ki ise 41 ve üzeridir. Toplamda ise katılımcıların annelerinin %3,3'ü 20-30 yaş aralığında, %76,7'si 31-40 ve %20'sinin ki ise 41 ve üzeridir.

Tablo 3.1.6: Katılımcıların babalarının yaş durumuna göre dağılımları

Gruplar	Baba Yaş Durumu	Frekans (f)	Yüzde (%)
ÖÖG Grubu	20-30 arası	0	0
	31-40 arası	10	33,3
	41 ve üzeri	20	66,7
SGG Grubu	20-30 arası	0	0
	31-40 arası	21	70,0
	41 ve üzeri	9	30,0
Toplam	20-30 arası	0	0
	31-40 arası	31	51,7
	41 ve üzeri	29	48,3

Tablo 3.1.6'da görüldüğü gibi ÖÖG grubundaki katılımcıların %33,3'ünün babasının yaş aralığı 31-40 iken, %66,7'sinin yaş aralığı ise 41 ve üstüdür. SGG grubundaki katılımcıların babalarının, %70'nin yaş aralığı 31-40 iken %30'nunun ki 41 ve üzeridir. Toplamda ise katılımcıların babalarının %51,7'sinin yaş aralığı 31-40 iken, %48,3'nün ki 41 ve üzeridir.

Tablo 3.1.7: Katılımcıların kardeş sayılarına göre dağılımları

Gruplar	Kardeş Sayıları	Frekans (f)	Yüzde (%)
ÖÖG Grubu	Kardeşi yok	6	20,0
	1 kardeşi var	12	40,0
	2 kardeşi var	6	20,0
	3 kardeşi var	4	13,3
	4 ve üzeri kardeşi var	2	6,7
SGG Grubu	Kardeşi yok	13	43,3
	1 kardeşi var	10	33,3
	2 kardeşi var	7	23,3
	3 kardeşi var	0	0
	4 ve üzeri kardeşi var	0	0
Toplam	Kardeşi yok	19	31,7
	1 kardeşi var	22	36,7
	2 kardeşi var	13	21,7
	3 kardeşi var	4	6,7
	4 ve üzeri kardeşi var	2	3,3

Tablo 3.1.7’de görüldüğü gibi ÖÖG grubundaki katılımcıların %20’sinin hiç kardeşi yok iken, %40’nın tek, Tablo %20’sinin iki, %13,3’ünün üç ve %6,7’sinin 4 veya üzeri kardeşi vardır. SGG grubundaki katılımcıların ise %43,3’ünün hiç kardeşi yoktur. %33,3’ünün tek kardeşi, %23,3’nün ise iki kardeşi vardır. SGG grubunda üç ve üzeri kardeşi olan katılımcı yoktur. Toplamda ise, kardeşi olmayan katılımcı oranı %31,7, tek kardeşi olan %36,7, iki kardeşi olan 21,7, üç kardeşi olan %6,7 ve dört ve daha fazla kardeşi olan katılımcı oranı ise %3,3’tür.

Tablo 3.1.8: Katılımcıların sahip oldukları kardeşlerin cinsiyetlerine göre dağılımları

Gruplar	Kardeş Cinsiyet Durumu	Frekans (f)	Yüzde (%)
ÖÖG Grubu	Kardeşi yok	6	20,0
	Sadece Kız Kardeşi Var	9	30,0
	Sadece Erkek Kardeşi Var	8	26,7
	Hem Kız Hem Erkek Kardeşi Var	7	23,3
SGG Grubu	Kardeşi yok	13	43,3
	Sadece Kız Kardeşi Var	6	20,0
	Sadece Erkek Kardeşi Var	8	26,7
	Hem Kız Hem Erkek Kardeşi Var	3	10,0
Toplam	Kardeşi yok	19	31,7
	Sadece Kız Kardeşi Var	15	25,0
	Sadece Erkek Kardeşi Var	16	26,7
	Hem Kız Hem Erkek Kardeşi Var	10	16,7

Tablo 3.1.8’de görüldüğü gibi ÖÖG grubundaki katılımcıların %20’sinin hiç kardeşi yok iken, %30’u sadece kız kardeşe sahiptir. Bununla birlikte, ÖÖG grubundakilerin %26,7’sinin ise sadece erkek kardeşi varken, %23,3’ünün hem erkek hem de kız kardeşi vardır. SGG grubundaki katılımcıların ise %43,3’ünün hiç kardeşi yokken, %20’sinin yalnızca kız kardeşi, %26,7’sinin sadece erkek kardeşi ve %10’unun hem kız hem de erkek kardeşi vardır. Toplamda kardeşi olmayan katılımcıların oranı %31,7, sadece kız kardeşi olanların oranı %25,0, sadece erkek kardeşi olanların oranı %26,7 ve hem kız hem de erkek kardeşi olanları oranı ise %16,7’dir.

3.2. ÖÖG ve SGG grubundaki katılımcıların, Zihin Kuramı Testinden aldıkları toplam puanlar arasında farklılık olup olmadığının incelenmesi

Tablo 3.2.1: ÖÖG ve SGG grubundaki katılımcıların, Zihin Kuramı Testinden aldıkları toplam puanlar arasında farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucu

Ölçek	Gruplar	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	z	p
Zihin Kuramı Testi	ÖÖG Grubu	30	18,33	550,00	85,000	-5,432	,000
	SGG Grubu	30	42,67	1280,00			
	Top./ort.	60					

Tablo 3.2.1’da görüldüğü gibi, ÖÖG ve SGG grubundaki katılımcıların, Zihin Kuramı Testinden aldıkları toplam puanların farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır. Bulgulara göre SGG grubundaki katılımcıların Zihin Kuramı Testinden aldıkları toplam puan daha yüksektir. Dolayısıyla, ÖÖG grubundaki katılımcıların kendilerinin dışındaki kişilerin kendilerinden farklı bir zihne sahip olduğunu fark edebilme, kendisinin veya başkalarının niyet, inanç, istek ve bilgi gibi durumlarını anlayabilme, imayı anlama ve pot kırmayı fark etme yetilerinin daha az geliştiğinin söylemek olasıdır.

Tablo 3.2.2: ÖÖG ve SGG grubundaki katılımcıların, Zihin Kuramı Testi alt boyutlarından aldıkları toplam puanlar arasında farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucu

Zihin Kuramı Testin Alt Boyutları	Gruplar	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	z	p
Birinci Derece Yanlış İnanç Zihin Kuramı Testi (ZK-1)	ÖÖG Grubu	30	26,50	795,00	330,000	-3,013	,003
	SGG Grubu	30	34,50	1.035,00			
	Top./ort.	60					
İkinci Derece Yanlış İnanç Zihin Kuramı Testi (ZK-2)	ÖÖG Grubu	30	22,88	686,50	221,500	-3,528	,000
	SGG Grubu	30	38,12	1.143,50			
	Top./ort.	60					
İmayı Anlama Zihin Kuramı Testi	ÖÖG Grubu	30	21,28	638,50	173,500	-4,174	,000
	SGG Grubu	30	39,72	1.191,50			
	Top./ort.	60					
Pot Kırmayı Farketme Zihin Kuramı Testi	ÖÖG Grubu	30	20,35	610,50	145,500	-4,651	,000
	SGG Grubu	30	40,65	1.219,50			
	Top./ort.	60					

* $p < .05$

Tablo 3.2.2’da görüldüğü gibi, ÖÖG ve SGG grubundaki katılımcıların, Zihin Kuramı Testinin alt boyutlarından aldıkları toplam puanlar arasında farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, Zihin Kuramı Testinin tüm alt boyutlarından alınan puanlar arasında SGG grubu lehine anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır. Zihin Kuramı Testinin alt boyutlarından ilki olan Birinci Derecede Yanlış İnanç Zihin Kuramı Testinden alınan puan ortalamaları arasında ÖÖG grubu aleyhine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir ($U=330;p<.05$). Bulgulara göre özel öğrenme güçlüğü tanısı almış gruptaki katılımcıların birinci derece yanlış inanç yeteneklerinin aynı özelliklere sahip ve sağlıklı gelişim gösteren gruptaki katılımcılara göre daha düşük olduğu söylenebilir.

Tablo 3.2.2’da görüldüğü gibi, Zihin Kuramı Testinin alt boyutlarından ikincisi olan İkinci Derecede Yanlış İnanç Zihin Kuramı Testinden alınan puan ortalamaları arasında ÖÖG ve SGG grubundaki katılımcılara göre farklılık olup

olmadığını belirlemek için yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda gruplar arasında SGG grubu lehine anlamlı farklılığa rastlanmıştır ($U=221;p<.05$). Bulgulara göre sağlıklı gelişim gösteren gruptaki katılımcıların, aynı özelliklere sahip özel öğrenme güçlüğü tanısı almış gruptaki katılımcılara göre İkinci Derece Yanlış İnanç yeteneklerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 3.2.2’de görüldüğü gibi, Zihin Kuramı Testinin üçüncü alt boyutu olan İmayı Anlama Testinden alınan puan ortalamalarının ÖÖG ve SGG grubundaki katılımcılara göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda gruplar arasında SGG grubu lehine anlamlı farklılığa rastlanmıştır ($U=173,500;p<.05$). Bulgulara göre SGG grubundaki katılımcıların, aynı özelliklere sahip ÖÖG grubundaki katılımcılara göre doğrudan olmayan sözel ifadelerin altında yatan gerçek niyetleri anlayabilme yeteneğinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 3.2.2’de görüldüğü gibi Zihin Kuramı Testinin dördüncü alt boyutu olan Pot Kırmayı Farketme Testinden alınan puan ortalamalarının ÖÖG ve SGG grubundaki katılımcılara göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda gruplar arasında SGG grubu lehine anlamlı farklılığa rastlanmıştır ($U=145,500;p<.05$). Bulgulara göre sağlıklı gelişim gösteren gruptaki katılımcıların, aynı özelliklere sahip özel öğrenme güçlüğü tanısı almış gruptaki katılımcılara göre pot kırmayı farketme yeteneğinin daha yüksek olduğu söylenebilir

3.3. ÖÖG ve SGG grubundaki katılımcıların Çocuk Davranış Ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları puan ortalamaları arasında farklılık olup olmadığının incelenmesi

Tablo 3.3.1: ÖÖG ve SGG grubundaki katılımcıların Çocuk Davranış Ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları puan ortalamaları arasında farklılık olup belirlemek için yapılan bağımsız grup t-testi sonucu

Çocuk Davranış Ölçeği Alt Boyutları	Gruplar	N	X	ss	S _h	Sd	t	p
Akranlarına Karşı Saldırganlık	ÖÖG Grubu	30	3,27	3,413	0,623	58	2,248	,028
	SGG Grubu	30	1,67	1,882	0,344			
Akranlarına Karşı Sosyal Davranış	ÖÖG Grubu	30	11,30	5,059	0,924	58	4,259	,000
	SGG Grubu	30	16,33	4,037	0,737			
Akranlarına Karşı Asosyal Davranış	ÖÖG Grubu	30	3,97	3,113	0,568	58	4,366	,000
	SGG Grubu	30	1,13	1,717	0,313			
Akranlarına Karşı Korkulu-Kaygılı Olma	ÖÖG Grubu	30	5,90	3,517	0,642	58	4,259	,000
	SGG Grubu	30	2,67	2,218	0,405			
Akranları Tarafından Dışlanma	ÖÖG Grubu	30	2,70	2,830	0,517	58	3,578	,001
	SGG Grubu	30	0,67	1,295	0,237			
Aşırı Hareketlilik	ÖÖG Grubu	30	4,30	1,841	0,336	58	6,380	,000
	SGG Grubu	30	1,43	1,633	0,298			

*p<.05

Tablo 3.3.1’de görüldüğü gibi, Çocuk Davranış Ölçeğinin alt boyutlarından ilki olan Akranlarına Karşı Saldırganlık Testinden alınan puan ortalamaları arasında ÖÖG ve SGG grubundaki katılımcılara göre farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımsız grup t-testi sonucunda, gruplar arasında SGG grubu lehine anlamlı farklılığa rastlanmıştır [$t_{(58)}=2,248;p<.05$]. Bulgulara göre sağlıklı gelişim gösteren

katılımcıların, aynı özelliklere sahip özel öğrenme güçlüğü tanısı almış katılımcılara göre akranlarına karşı daha az saldırgan oldukları söylenebilir.

Tablo 3.3.1’de görüldüğü gibi, Çocuk Davranış Ölçeğinin alt boyutlarından ikincisi olan Akranlarına Karşı Sosyal Davranış Testinden alınan puan ortalamaları arasında ÖÖG ve SGG grubundaki katılımcılara göre farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımsız grup t-testi sonucunda, gruplar arasında SGG grubu lehine anlamlı farklılığa rastlanmıştır [$t_{(58)}=4,259;p<.05$]. Bulgulara göre sağlıklı gelişim gösteren kontrol grubundaki katılımcıların, aynı özelliklere sahip özel öğrenme güçlüğü tanısı almış gruptaki katılımcılara göre akranlarına karşı daha sosyal davrandıkları söylenebilir.

Tablo 3.3.1’de görüldüğü gibi göre farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımsız grup t-testi sonucunda, gruplar arasında SGG grubu lehine anlamlı farklılığa rastlanmıştır [$t_{(58)}=4,366;p<.05$]. Bulgulara göre sağlıklı gelişim gösteren gruptaki katılımcıların, aynı özelliklere sahip özel öğrenme güçlüğü tanısı almış gruptaki katılımcılara göre akranlarına karşı daha az asosyal davrandıkları söylenebilir.

Tablo 3.3.1’de görüldüğü gibi, Çocuk Davranış Ölçeğinin dördüncü alt boyutu olan Akranlarına Karşı Korkulu-Kaygılı Olma Testinden alınan puan ortalamaları arasında ÖÖG ve SGG grubundaki katılımcılara göre farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımsız grup t-testi sonucunda, gruplar arasında SGG grubu lehine anlamlı farklılığa rastlanmıştır [$t_{(58)}=4,259;p<.05$]. Bulgulara göre sağlıklı gelişim gösteren gruptaki katılımcıların, aynı özelliklere sahip özel öğrenme

güçlüğü tanısı almış gruptaki katılımcılara göre akranlarına karşı daha az korkulu-kaygılı oldukları söylenebilir.

Tablo 3.3.1’de görüldüğü gibi Çocuk Davranış Ölçeğinin beşinci alt boyutu olan Akranları Tarafından Dışlanma Testinden alınan puan ortalamaları arasında ÖÖG ve SGG grubundaki katılımcılara göre farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımsız grup t-testi sonucunda, gruplar arasında SGG grubu lehine anlamlı farklılığa rastlanmıştır [$t_{(58)}=4,259;p<.05$]. Bulgulara göre sağlıklı gelişim gösteren gruptaki katılımcıların, aynı özelliklere sahip özel öğrenme güçlüğü tanısı almış gruptaki katılımcılara göre akranlarına karşı daha az korkulu-kaygılı oldukları söylenebilir.

Tablo 3.3.1’de görüldüğü gibi Çocuk Davranış Ölçeğinin altıncı alt boyutu olan Aşırı Hareketlilik Testinden alınan puan ortalamaları arasında ÖÖG ve SGG grubundaki katılımcılara göre farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımsız grup t-testi sonucunda, gruplar arasında SGG grubu lehine anlamlı farklılığa rastlanmıştır [$t_{(58)}=6,380;p<.05$]. Bulgulara göre sağlıklı gelişim gösteren gruptaki katılımcıların, aynı özelliklere sahip özel öğrenme güçlüğü tanısı almış grubun katılımcılarına göre akranlarına karşı daha az aşırı hareketlilik gösterdikleri söylenebilir.

3.4. ÖÖG grubundaki katılımcıların Zihin Kuramı Testi alt boyutları ile Çocuk Davranış Ölçeği alt boyutları arasındaki ilişki düzeyi ve yönünün incelenmesi

Tablo 3.4.1: ÖÖG grubundaki katılımcıların Zihin Kuramı Testin alt boyutları ile Çocuk Davranış Ölçeği alt boyutları arasındaki ilişki düzeyi ve yönünü belirlemek için yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonucu

Değişkenler		Birinci Derece Zihin Kuramı Testi (ZK-1)	İkinci Derece Zihin Kuramı Testi (ZK-2)	İmayı Anlama Testi	Pot Kırmayı Farketme Testi
Akranlarına Karşı Saldırganlık	r	-0,248	-0,308*	-0,401*	-0,495*
	p	0,056	0,017	0,001	0,000
	N	60	60	60	60
Akranlarına Karşı Sosyal Davranış	r	0,119	0,367*	0,427*	0,470*
	p	0,364	0,004	0,001	0,000
	N	60	60	60	60
Akranlarına Karşı Asosyal Davranış	r	-0,114	-0,240	-0,371*	-0,514*
	p	0,387	0,064	0,004	0,000
	N	60	60	60	60
Akranlarına Karşı Korkulu-Kaygılı Olma	r	-0,307*	-0,385*	-0,242*	-0,373*
	p	0,017	0,002	0,062	0,003
	N	60	60	60	60
Akranları Tarafından Dışlanma	r	-0,257*	-0,166	-0,260*	-0,480*
	p	0,047	0,204	0,044	0,000
	N	60	60	60	60
Aşırı Hareketlilik	r	-0,287*	-0,452*	-0,520*	-0,567*
	p	0,026	0,000	0,000	0,000
	N	60	60	60	60

* p<.05

Tablo 3.4.1’de görüldüğü gibi Zihin Kuramı Testin alt boyutları ile Çocuk Davranış Ölçeği alt boyutları ilişkisi belirlemek üzere yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonucunda bazı alt boyutlar arasında istatistiksel açıdan p<.05 düzeyinde negatif yönde anlamlı bir ilişkiler saptanmıştır. Zihin Kuramı Testinin birinci alt boyutu olan Birinci Derece Yanlış İnanç Zihin Kuramı Testi ile Çocuk Davranış Ölçeğinin dördüncü, beşinci ve altıncı alt boyutları olan Akranlarına Karşı Korkulu-Kaygılı Olma ($r=-,307$; $p<.05$), Akranları Tarafından Dışlanma

($r=.257$; $p<.05$), Aşırı Hareketlilik ($r=.287$; $p<.05$) alt boyutları arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Bulgulara göre, özel öğrenme güçlüğü grubundaki katılımcıların birinci derecede yanlış inanç zihin kuramı gelişimi arttıkça aşırı korkulu-kaygılı olma, akranları tarafından dışlanma ve aşırı hareketlilik durumlarında azalma olduğu söylenebilir.

Tablo 3.4.1’de görüldüğü gibi Zihin Kuramı Testinin ikinci alt boyutu olan İkinci Derece Yanlış İnanç Zihin Kuramı Testi (ZK-2) ile Çocuk Davranış Ölçeğinin birinci, ikinci, dördüncü ve altıncı alt boyutları olan Akranlarına Karşı Saldırganlık ($r=.308$; $p<.05$), Akranlarına Karşı Sosyal Davranış ($r=.367$; $p<.05$), Akranlarına Karşı Korkulu-Kaygılı Olma ($r=.385$; $p<.05$), Aşırı Hareketlilik ($r=.452$; $p<.05$) alt boyutları arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Bulgulara dayanarak özel öğrenme güçlüğü grubundaki katılımcıların İkinci Derece Yanlış İnanç Zihin Kuramı Testinden aldıkları puanlar arttıkça akranlarına karşı saldırganlık, akranlarına karşı sosyal davranış, akranlarına karşı korkulu-kaygılı olma, aşırı hareketlilik durumlarında azalma görülmektedir.

Tablo 3.4.1’de görüldüğü gibi Zihin Kuramı Testinin üçüncü alt boyutu olan İmayı Anlama Testi ile Çocuk Davranış Ölçeğinin tüm alt boyutları arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler olduğu saptanmıştır ($r_1=401$, $r_2=427$, $r_3=371$, $r_4=242$, $r_5=260$, $r_6=520$; $p<.05$). Bulgulara dayanarak özel öğrenme güçlüğü grubundaki katılımcıların imayı anlama yeterlikleri arttıkça akranlarına karşı saldırganlık, akranlarına karşı asosyal davranış, akranlarına karşı korkulu-kaygılı olma, akranları tarafından dışlanma ve aşırı hareketlilik durumlarında azalma görülmektedir. Buna

karşılık akranlarına karşı sosyal davranış becerilerinde artma görülmektedir ($r_2=427;p<.05$).

Tablo 3.4.1’de görüldüğü gibi Zihin Kuramı Testinin dördüncü alt boyutu olan Pot Kırmayı Fark Etme Testi ile Çocuk Davranış Ölçeğinin tüm alt boyutları arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler olduğu saptanmıştır ($r_1=495$, $r_3=514$, $r_4=373$, $r_5=480$, $r_6=567$; $p<.05$). Bulgulara dayanarak özel öğrenme güçlüğü grubundaki katılımcıların pot kırmayı farketme yeterlilikleri arttıkça akranlarına karşı saldırganlık, akranlarına karşı asosyal davranış, akranlarına karşı korkulu-kaygılı olma, akranları tarafından dışlanma ve aşırı hareketlilik durumlarında azalma görülmektedir. Buna karşılık akranlarına karşı sosyal davranış becerilerinde artma görülmektedir ($r_2=470;p<.05$).

3.5. SGG grubundaki katılımcıların Zihin Kuramı Testi alt boyutları ile Çocuk Davranış Ölçeği alt boyutları arasındaki ilişki düzeyi ve yönünün incelenmesi.

Tablo 3.5.1: SGG grubundaki katılımcıların Zihin Kuramı Testi alt boyutları ile Çocuk Davranış Ölçeği alt boyutları arasındaki ilişki düzeyi ve yönünü belirlemek için yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonucu

Değişkenler		Birinci Derece Yanlış İnanç Zihin Kuramı Testi (ZK-1)	İkinci Derece Yanlış İnanç Zihin Kuramı Testi (ZK-2)	İmayı Anlama Testi	Gaf Yapmayı Farketme Testi
Akranlarına Karşı Saldırganlık	r	-0,033	0,090	0,115	-0,291
	p	0,861	0,636	0,547	0,118
	N	30	30	30	30
Akranlarına Karşı Sosyal Davranış	r	-0,125	0,474*	0,227	0,552*
	p	0,511	0,008	0,228	0,002
	N	30	30	30	30
Akranlarına Karşı Asosyal Davranış	r	-0,095	0,179	0,047	0,199
	p	0,616	0,343	0,805	0,293
	N	30	30	30	30
Akranlarına Karşı Korkulu-Kaygılı Olma	r	-0,028	0,076	-0,061	0,253
	p	0,882	0,688	0,750	0,178
	N	30	30	30	30
Akranları Tarafından Dışlanma	r	-0,049	-0,261	0,146	-0,092
	p	0,799	0,163	0,443	0,629
	N	30	30	30	30
Aşırı Hareketlilik	r	-0,066	0,030	-0,157	-0,017
	p	0,731	0,875	0,408	0,930
	N	30	30	30	30

* p<.05

Tablo 3.5.1’te görüldüğü gibi Zihin Kuramı Testi alt boyutları ile Çocuk Davranış Ölçeği alt boyutları ilişkisi belirlemek üzere yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonucunda bazı alt boyutlar arasında istatistiksel açıdan p<.05 düzeyinde pozitif yönde anlamlı bir ilişkiler saptanmıştır. Zihin Kuramı Testinin ikinci ve dördüncü alt boyutları İkinci Derece Yanlış İnanç Zihin Kuramı

Testi ve Gaf Yapma (Pot Kırmayı Farketme) Testi ile Çocuk Davranış Ölçeğinin ikinci alt boyutu olan Akranlarına Karşı Sosyal Davranış alt boyutu arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler saptanmıştır ($r_2=480$, $r_4=567$; $p<.05$). Bulgulara göre, SGG grubundaki katılımcıların inanç hakkındaki inanç ve pot kırmayı farketme düzeyleri arttıkça akranlarına karşı sosyal davranış düzeyleri de artmaktadır.

Tablo 3.4.1 ve Tablo 3.5.1'in karşılaştırılmasıyla görülecektir ki, özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ÖÖG grubundaki katılımcıların Zihin Kuramı Testi alt boyutları ile Çocuk Davranış Ölçeğinin alt boyutlarının birçoğu arasında negatif yönde çok güçlü ilişkiler saptanmış olmasına karşın, aynı özelliklere sahip ve SGG grubundaki katılımcıların anılan ölçeklerin alt boyutları arasında sadece üç tanesinde pozitif yönde anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Böyle bir pozitif ilişki sağlıklı gelişim gösteren grup için zaten beklenen bir durumdur.

3.6. ÖÖG grubundaki katılımcıların Çocuk Davranış Ölçeği alt boyutlarından aldıkları puan ortalamaları arasındaki ilişkinin yönünün ve düzeyinin belirlenmesi

Tablo 3.6.1: ÖÖG grubundaki katılımcıların Çocuk Davranış Ölçeği alt boyutlarından aldıkları puan ortalamaları arasındaki ilişkinin yönünün ve düzeyinin belirlenmesi için yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonucu

Değişkenler		Saldırganlık	Sosyal Davranış	Asosyal Davranış	Korkulu-Kaygılı Olma	Akranları Tarafından Dışlanma	Aşırı Hareketlilik
Akranlarına Karşı Saldırganlık	r	1	-0,412*	0,332	0,402*	0,301	0,728*
	p	.	0,024	0,073	0,028	0,106	0,000
	N	30	30	30	30	30	30
Akranlarına Karşı Sosyal Davranış	r	-0,412*	1	-0,470*	-0,324	-0,338	-0,491*
	p	0,024	.	0,009	0,081	0,068	0,006
	N	30	30	30	30	30	30
Akranlarına Karşı Asosyal Davranış	r	0,332	-0,470*	1	0,523*	0,606*	0,447*
	p	0,073	0,009	.	0,003	0,000	0,013
	N	30	30	30	30	30	30
Akranlarına Karşı Korkulu-Kaygılı Olma	r	0,402*	-0,324	0,523*	1	0,451*	0,612*
	p	0,028	0,081	0,003	.	0,012	0,000
	N	30	30	30	30	30	30
Akranları Tarafından Dışlanma	r	0,301	-0,338	0,606*	0,451*	1	0,395*
	p	0,106	0,068	0,000	0,012	.	0,031
	N	30	30	30	30	30	30
Aşırı Hareketlilik	r	0,728*	-0,491*	0,447*	0,612*	0,395*	1
	p	0,000	0,006	0,013	0,000	0,031	.
	N	30	30	30	30	30	30

* p<.05

Tablo 3.6.1’de görüldüğü gibi ÖÖG grubundaki katılımcıların Çocuk Davranış Ölçeği alt boyutlarından aldıkları puan ortalamaları arasındaki ilişkinin önem ve yönünü belirlemek için yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonucunda bazı alt boyutlar arasında anlamlı ilişkilere rastlanmıştır. ÖÖG grubundaki katılımcıların Çocuk Davranış Ölçeğinin Akranlarına Karşı Saldırganlık alt boyutundan aldıkları puan ortalaması ile Akranlarına Karşı Sosyal Davranış alt boyutu arasında ($r=-,412$; $p<.05$) negatif yönde, Akranlarına Karşı Korkulu-Kaygılı

Olma ve Aşırı Hareketlilik alt boyutları arasında ($r_4=402$, $r_6=728$; $p<.05$) pozitif yönde anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Bulgulara dayanarak özel öğrenme güçlüğü tanısı almış çocuklarda akranlarına karşı saldırganlık davranışı arttıkça sosyal davranış azalmakta buna karşın aşırı hareketlilik ve arkadaşlarına karşı korkulu ve kaygılı olma duygusu artmaktadır.

Tablo 3.6.1’de görüldüğü gibi ÖÖG grubundaki katılımcıların Çocuk Davranış Ölçeğinin Akranlarına Karşı Sosyal Davranış puan ortalaması ile Akranlarına Karşı Asosyal Davranış ve Aşırı Hareketlilik puan ortalamaları arasında negatif yönde anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır ($r_3=470$, $r_6=491$; $p<.05$). Bulgulara dayanarak özel öğrenme güçlüğü tanısı almış çocuklarda akranlarına karşı sosyal davranış özelliği arttıkça, asosyal davranma ve aşırı hareketlilik davranışları azalmaktadır.

Tablo 3.6.1’de görüldüğü gibi ÖÖG rubundaki katılımcıların Çocuk Davranış Ölçeğinin Akranlarına Karşı Asosyal Davranış puan ortalaması ile Akranlarına Karşı Korkulu-Kaygılı Olma, Akranları Tarafından Dışlanma ve Aşırı Hareketlilik puan ortalamaları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır ($r_4=523$, $r_5=606$, $r_6=447$; $p<.05$). Bulgulara dayanarak özel öğrenme güçlüğü tanısı almış çocuklarda akranlarına karşı asosyal davranış özelliği arttıkça, akranlarına karşı korkulu-kaygılı olma, akranları tarafından dışlanma ve aşırı hareketlilik davranışları da artmaktadır.

Tablo 3.6.1’de görüldüğü gibi ÖÖG grubundaki katılımcıların Çocuk Davranış Ölçeğinin Akranlarına Karşı Korkulu-Kaygılı Olma alt boyutundan

aldıkları puan ortalaması ile Akranları Tarafından Dışlanma ve Aşırı Hareketlilik alt boyutlarından aldıkları puan ortalamaları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır ($r_5=451$, $r_6=612$; $p<.05$). Bulgulara dayanarak özel öğrenme güçlüğü tanısı almış çocuklarda akranlarına karşı korkulu-kaygılı olma durumu arttıkça akranları tarafından dışlanma ve aşırı hareketlilik davranışları da artmaktadır.

Tablo 3.6.1’de görüldüğü gibi ÖÖG grubundaki katılımcıların Çocuk Davranış Ölçeğinin Akranları Tarafından Dışlanma alt boyutundan aldıkları puan ortalaması ile ve Aşırı Hareketlilik alt boyutlarından aldıkları puan ortalamaları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır ($r_6=395$; $p<.05$). Bulgulara dayanarak özel öğrenme güçlüğü tanısı almış çocuklarda akranları tarafından dışlanma durumu arttıkça ve aşırı hareketlilik davranışları da artmaktadır.

3.7. ÖÖG grubundaki katılımcıların WISC-R testinden aldıkları toplam puanların Çocuk Davranış Ölçeği alt boyutlarının anlamlı bir yordayıcı olup olmadığının incelenmesi

Tablo 3.7.1: ÖÖG grubundaki katılımcıların WISC-R testinden aldıkları toplam puanların Çocuk Davranış Ölçeği alt boyutlarını yordamada anlamlı bir yordayıcı olup olmadığını belirlemek için yapılan regresyon analizi sonucu

Yordayan Değişken	r	r ²	Sd	S _n	F	β	t	p
WISC-R								
Yordanan Değişkenler								
1-Akranlarına Karşı Saldırganlık	,245	,060	28	3,356	1,721	,055	1,312	,201
2-Akranlarına Karşı Sosyal Davranış	,163	,027	28	5,093	,737	,054	,858	,398
3-Akranlarına Karşı Asosyal Davranış	,378	,143	28	2,898	4,511	,076	2,124	,043
4-Akranlarına Karşı Korkulu-Kaygılı Olma	,249	,062	28	3,406	1,782	,056	1,335	,193
5- Akranları Tarafından Dışlanma	,158	,025	28	2,849	,691	,029	,831	,413
6- Aşırı Hareketlilik	,285	,082	28	1,824	2,396	,035	1,548	,133

* p<.05

Tablo 3.7.1’de görüldüğü gibi, ÖÖG grubundaki katılımcıların WISC-R testinden aldıkları toplam puanların Çocuk Davranış Ölçeği alt boyutlarından Akranlarına Karşı Saldırganlık alt boyutunu yordamada anlamlı bir yordayıcı olup olmadığını belirlemek için yapılan regresyon analizi sonucuna göre, katılımcıların zeka testinden aldıkları puanlar akranlarına karşı saldırgan davranışlarının anlamlı bir yordayıcısı değildir (r=.245; r²=.060; F=1.721; p>.05) . Bulgulara göre özel öğrenme güçlüğü tanısı almış çocukların zeka düzeyleri, akranlarına karşı saldırgan davranışlarındaki değişimin sadece %6’sını açıklamaktadır.

Tablo 3.7.1’de görüldüğü gibi, ÖÖG grubundaki katılımcıların WISC-R testinden aldıkları toplam puanların Çocuk Davranış Ölçeği alt boyutlarından

Akranlarına Karşı Sosyal Davranış alt boyutunu yordamada anlamlı bir yordayıcı olup olmadığını belirlemek için yapılan regresyon analizi sonucuna göre, katılımcıların zeka testinden aldıkları toplam puanlar akranlarına karşı sosyal davranışlarının anlamlı bir yordayıcısı değildir ($r=.163$; $r^2=.027$; $F=,737$; $p>.05$) . Bulgulara göre özel öğrenme güçlüğü tanısı almış çocukların zeka düzeyleri, akranlarına karşı sosyal davranışlarındaki değişimin sadece %2,7'sini açıklamaktadır.

Tablo 3.7.1'de görüldüğü gibi, ÖÖG grubundaki katılımcıların WISC-R testinden aldıkları toplam puanların Çocuk Davranış Ölçeği alt boyutlarından Akranlarına Karşı Asosyal Davranış düzeylerini yordamada anlamlı bir yordayıcı olup olmadığını belirlemek için yapılan regresyon analizi sonucuna göre, katılımcıların zeka testinden aldıkları puanlar akranlarına karşı asosyal davranışlarının anlamlı bir yordayıcısıdır ($r=.378$; $r^2=.143$; $F=4,511$; $t= 2,124$; $p<.05$). Bulgulara göre katılımcıların akranlarına karşı asosyal davranış düzeylerine ilişkin toplam değişimin %14.3'ü, zeka düzeyleri ile açıklanabilir.

Tablo 3.7.1'de görüldüğü gibi, ÖÖG grubundaki katılımcıların WISC-R testinden aldıkları toplam puanların Çocuk Davranış Ölçeği alt boyutlarından Akranlarına Karşı Korkulu-Kaygılı Olma alt boyutunu yordamada anlamlı bir yordayıcı olup olmadığını belirlemek için yapılan regresyon analizi sonucuna göre, katılımcıların zeka testinden aldıkları puanlar akranlarına karşı korkulu-kaygılı olma davranışlarının anlamlı bir yordayıcısı değildir ($r=.249$; $r^2=.062$; $F=1,782$; $p>.05$) . Bulgulara göre özel öğrenme güçlüğü tanısı almış çocukların zekâ düzeyleri,

akranlarına karşı korkulu-kaygılı olma davranışlarındaki değişimin sadece %6,2'sini açıklamaktadır.

Tablo 3.7.1'de görüldüğü gibi, ÖÖG grubundaki katılımcıların WISC-R testinden aldıkları toplam puanların Çocuk Davranış Ölçeği alt boyutlarından Akranları Tarafından Dışlanma alt boyutunu yordamada anlamlı bir yordayıcı olup olmadığını belirlemek için yapılan regresyon analizi sonucuna göre, katılımcıların zeka testinden aldıkları puanlar akranları tarafından dışlanma davranışlarının anlamlı bir yordayıcısı değildir ($r=.158$; $r^2=.025$; $F=2,849$; $p>.05$) . Bulgulara göre özel öğrenme güçlüğü tanısı almış çocukların zekâ düzeyleri, akranların tarafından dışlanma davranışındaki değişimin sadece %2,5'ini açıklamaktadır.

Tablo 3.7.1'de görüldüğü gibi, ÖÖG grubundaki katılımcıların WISC-R testinden aldıkları toplam puanların Çocuk Davranış Ölçeği alt boyutlarından Aşırı Hareketlilik alt boyutunu yordamada anlamlı bir yordayıcı olup olmadığını belirlemek için yapılan regresyon analizi sonucuna göre, katılımcıların zeka testinden aldıkları puanlar aşırı hareketlilik davranışlarının anlamlı bir yordayıcısı değildir ($r=.285$; $r^2=.082$; $F=1,824$; $p>.05$) . Bulgulara göre özel öğrenme güçlüğü tanısı almış çocukların zekâ düzeyleri, aşırı hareketlilik davranışındaki değişimin sadece %2,5'ini açıklamaktadır.

3.8. ÖÖG grubundaki katılımcıların WISC-R testinden aldıkları toplam puanların Zihin Kuramı Testi alt boyutlarının anlamlı bir yordayıcı olup olmadığının incelenmesi

Tablo 3.8.1: ÖÖG grubundaki katılımcıların WISC-R testinden aldıkları toplam puanların Zihin Kuramı Testi alt boyutlarını yordamada anlamlı bir yordayıcı olup olmadığını belirlemek için yapılan regresyon analizi sonucu

Yordayan Değişken	r	r ²	Sd	S _h	F	β	t	p
WISC-R								
Yordanan Değişkenler								
1- Birinci Derece Yanlış İnanç Zihin Kuramı Testi	,054	,003	28	,463	,080	,002	,282	,780
2- İkinci Derece Yanlış İnanç Zihin Kuramı Testi	,373	,139	28	1,140	4,361	,030	2,088	,046
3- İmayı Anlama Testi	,473	,224	28	1,420	7,796	,049	2,792	,010
4- Gaf Yapma-Pot Kırmayı Farketme Testi	,500	,250	28	1,688	9,004	,063	3,001	,006

* p<.05

Tablo 3.8.1’de görüldüğü gibi, ÖÖG grubundaki katılımcıların WISC-R testinden aldıkları toplam puanların Zihin Kuramı Testi alt boyutlarından Birinci Derece Yanlış İnanç Zihin Kuramı Testi alt boyutunu yordamada anlamlı bir yordayıcı olup olmadığını belirlemek için yapılan regresyon analizi sonucuna göre, katılımcıların zeka testinden aldıkları puanlar birinci derece yanlış inancı kavrama becerilerinin anlamlı bir yordayıcısı değildir ($r=.054$; $r^2=.003$; $F=.080$; $p>.05$) . Bulgulara göre özel öğrenme güçlüğü tanısı almış çocukların zeka düzeyleri, akranlarına karşı sosyal davranışlarındaki değişimin sadece %,3’ünü açıklamaktadır.

Tablo 3.8.1’de görüldüğü gibi, ÖÖG grubundaki katılımcıların WISC-R testinden aldıkları toplam puanların Zihin Kuramı Testi alt boyutlarından İkinci

Derece Yanlış İnanç Zihin Kuramı Testinden alınan puan düzeylerini yordamada anlamlı bir yordayıcı olup olmadığını belirlemek için yapılan regresyon analizi sonucuna göre, katılımcıların zekâ testinden aldıkları puanlar İkinci derece yanlış inanç hakkındaki inanç düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısıdır ($r=.373$; $r^2=.139$; $F=4,361$; $p<.05$). Bulgulara göre özel öğrenme güçlüğü tanısı almış çocukların inanç hakkındaki inanç düzeylerine ilişkin toplam değişimin %13,9'u, zeka düzeyleri ile açıklanabilir.

Tablo 3.8.1'de görüldüğü gibi, ÖÖG grubundaki katılımcıların WISC-R testinden aldıkları toplam puanların Zihin Kuramı Testi alt boyutlarından İmayı Anlama Testinden alınan puan düzeylerini yordamada anlamlı bir yordayıcı olup olmadığını belirlemek için yapılan regresyon analizi sonucuna göre, katılımcıların zekâ testinden aldıkları puanlar imayı anlama düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısıdır ($r=.500$; $r^2=.250$; $F=7,796$; $p<.05$). Bulgulara göre özel öğrenme güçlüğü tanısı almış çocukların imayı anlama düzeylerine ilişkin toplam değişimin %22,4'ü, zeka düzeyleri ile açıklanabilir.

Tablo 3.8.1'de görüldüğü gibi, ÖÖG grubundaki katılımcıların WISC-R testinden aldıkları toplam puanların Zihin Kuramı Testi alt boyutlarından Gaf Yapma-Pot Kırmayı Farketme alt boyutunu yordamada anlamlı bir yordayıcı olup olmadığını belirlemek için yapılan regresyon analizi sonucuna göre, katılımcıların zekâ testinden aldıkları puanlar gaf yapma beceri düzeylerinin anlamlı bir yordayıcısıdır ($r=.500$; $r^2=.250$; $F=9,004$; $p>.05$) . Bulgulara göre özel öğrenme güçlüğü tanısı almış çocukların zeka düzeyleri, pot kırmayı farketme düzeylerindeki değişimin sadece %25'ini açıklamaktadır.

3.9. ÖÖG ve SGG grubundaki katılımcıların, Zihin Kuramı Testinin alt boyutlarından aldıkları toplam puanlar arasında anne eğitim durumuna göre farklılık göstermekte midir?

Tablo 3.9.1: ÖÖG grubundaki katılımcıların, Zihin Kuramı Testinin alt boyutlarından aldıkları toplam puanlar arasında anne eğitim durumuna göre farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucu

Zihin Kuramı Ölçeği Alt Boyutları	Anne Eğitim Durumu	N	Sıra Ort.	χ^2	SD	p
Birinci Derece Yanlış İnanç Zihin Kuramı Testi	İlköğretim	16	15,75	2,307	2	,316
	Ortaöğretim	4	19,50			
	Lisans	10	13,50			
İkinci Derece Yanlış İnanç Zihin Kuramı Testi	İlköğretim	16	13,06	2,796	2	,247
	Ortaöğretim	4	18,00			
	Lisans	10	18,40			
İmayı Anlama Testi	İlköğretim	16	13,72	1,628	2	,443
	Ortaöğretim	4	16,25			
	Lisans	10	18,05			
Gaf Yapma-Pot Kırmayı Farketme Testi	İlköğretim	16	13,44	2,348	2	,309
	Ortaöğretim	4	15,50			
	Lisans	10	18,80			

* p<.05

Tablo 3.9.1’de görüldüğü gibi, ÖÖG grubundaki katılımcıların, Zihin Kuramı Testinden aldıkları toplam puanların katılımcıların annelerinin eğitim durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, gruplar arasında Zihin Kuramı Testinin tüm alt boyutları arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ($\chi^2_{(2)} = 2,307; 2,796; 1,628; 2,348; p > .05$). Bulgulara göre ÖÖG grubundaki katılımcıların Zihin Kuramı Testinden aldıkları puanlar katılımcıların annelerinin eğitim durumuna göre farklılaşmamaktadır. Dolayısıyla, özel öğrenme güçlüğü tanısı almış gruptaki

katılımcıların anne eğitim durumlarının zihin kuramı Testinden alınan puanlar üzerine bir etkisi olmadığını söylemek olasıdır.

Tablo 3.9.2: SGG grubundaki katılımcıların, Zihin Kuramı Testinin alt boyutlarından aldıkları toplam puanlar arasında anne eğitim durumuna göre farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucu

Zihin Kuramı Ölçeği Alt Boyutları	Anne Eğitim Durumu	N	Sıra Ort.	χ^2	SD	p
Birinci Derece Yanlış İnanç Zihin Kuramı Testi	İlköğretim	12	15,50	,000	2	1,00
	Ortaöğretim	2	15,50			
	Lisans	16	15,50			
İkinci Derece Yanlış İnanç Zihin Kuramı Testi	İlköğretim	12	11,88	9,820	2	,007
	Ortaöğretim	2	6,25			
	Lisans	16	19,38			
İmayı Anlama Testi	İlköğretim	12	19,96	5,801	2	,055
	Ortaöğretim	2	15,75			
	Lisans	16	12,13			
Gaf Yapma -Pot Kırmayı Farketme Testi	İlköğretim	12	14,25	5,368	2	,068
	Ortaöğretim	2	5,25			
	Lisans	16	17,72			

* p<.05

Tablo 3.9.2’de görüldüğü gibi, SGG grubundaki katılımcıların, Zihin Kuramı Testinin alt boyutlarından aldıkları toplam puanların katılımcıların annelerinin eğitim durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, gruplar arasında Zihin Kuramı Testinin üç alt boyutunda anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ($\chi^2_{(2)} = ,000$; 5,801;5,368; p>.05). Bu üç alt boyut; Birinci Derece Yanlış İnanç Zihin Kuramı Testi, İmayı Anlama Testi ve Pot Kırmayı Farketme Testi’dir. Bulgulara göre SGG grubundaki katılımcıların Zihin Kuramı Testinin Birinci Derece Zihin Kuramı Testi, İmayı Anlama Testi ve Pot Kırmayı Farketme Testlerinden aldıkları puanlar

katılımcıların annelerinin eğitim durumuna göre farklılaşmamaktadır. Dolayısıyla, SGG grubundaki katılımcıların anne eğitim durumlarının Zihin Kuramı Testinin üç alt boyutundan alınan puanlar üzerine bir etkisi olmadığı söylenebilir.

Tablo 3.9.2’de görüldüğü gibi, SGG grubundaki katılımcıların, Zihin Kuramı Testinin, İkinci Derece Zihin Kuramı Testi alt boyutundan aldıkları toplam puanların katılımcıların annelerinin eğitim durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, gruplar arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır ($\chi^2_{(2)} = ,007$; $p < .05$). Bulgulara göre SGG grubundaki katılımcıların Zihin Kuramı Testinin İkinci Derece Yanlış İnanç Zihin Kuramı Testi alt boyutundan aldıkları puanlar katılımcıların annelerinin eğitim durumuna göre farklılaşmaktadır. Dolayısıyla, SGG grubundaki katılımcıların anne eğitim durumlarının İkinci Derece Yanlış İnanç Zihin Kuramı Testi alt boyutundan alınan puanlar üzerine etkisi olduğu söylenebilir. Bu farklılık annesi lisans mezunu olan katılımcılar lehinedir.

3.10. ÖÖG ve SGG grubundaki katılımcıların, Çocuk Davranış Ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları toplam puanların kardeş sayısına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek

Tablo 3.10.1: ÖÖG grubundaki katılımcıların, Çocuk Davranış Ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları toplam puanların kardeş sayısına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucu

Çocuk Davranış Ölçeği Alt Boyutları	Kardeş Sayısı	N	Sıra Ort.	χ^2	SD	p
Akranlarına Karşı Saldırganlık	Kardeşi yok	6	17,50	1,900	4	,754
	1 kardeşi var	12	13,92			
	2 kardeşi var	6	14,83			
	3 kardeşi var	4	15,00			
	4 ve üzeri	2	22,00			
Akranlarına Karşı Sosyal Davranış	Kardeşi yok	6	18,00	3,792	4	,435
	1 kardeşi var	12	17,21			
	2 kardeşi var	6	14,42			
	3 kardeşi var	4	13,13			
	4 ve üzeri	2	5,75			
Akranlarına Karşı Asosyal Davranış	Kardeşi yok	6	12,83	4,009	4	,405
	1 kardeşi var	12	13,00			
	2 kardeşi var	6	18,58			
	3 kardeşi var	4	20,75			
	4 ve üzeri	2	18,75			
Akranlarına Karşı Korkulu-Kaygılı Olma	Kardeşi yok	6	12,92	2,730	4	,604
	1 kardeşi var	12	16,33			
	2 kardeşi var	6	19,42			
	3 kardeşi var	4	11,38			
	4 ve üzeri	2	14,75			
Akranları Tarafından Dışlanma	Kardeşi yok	6	12,58	4,973	4	,290
	1 kardeşi var	12	16,67			
	2 kardeşi var	6	11,92			
	3 kardeşi var	4	16,50			
	4 ve üzeri	2	26,00			
Aşırı Hareketlilik	Kardeşi yok	6	18,83	1,513	4	,824
	1 kardeşi var	12	14,42			
	2 kardeşi var	6	14,92			
	3 kardeşi var	4	13,38			
	4 ve üzeri	2	18,00			

* p<.05

Tablo 3.10.1’de görüldüğü gibi, ÖÖG grubundaki katılımcıların, Çocuk Davranış Ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları toplam puanların katılımcıların kardeş sayılarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan non-parametrik

Kruskal Wallis-H testi sonucunda, gruplar arasında Çocuk Davranış Ölçeğinin tüm alt boyutları arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ($\chi^2_{(4)}=1,900;3,792;4,009;2,730;4,973;1,513; p>.05$). Bulgulara göre ÖÖG grubundaki katılımcıların Çocuk Davranış Ölçeğinden aldıkları puanlar katılımcıların kardeş sayısına göre farklılaşmamaktadır. Dolayısıyla, özel öğrenme güçlüğü tanısı almış deney grubundaki katılımcıların kardeş sayılarının davranış ölçeği alt boyutlarından alınan puanlar üzerine bir etkisi olmadığını söylemek olasıdır.

Tablo 3.10.2: SGG grubundaki katılımcıların, Çocuk Davranış Ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları toplam puanların kardeş sayısına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucu.

Çocuk Davranış Ölçeği Alt Boyutları	Kardeş Sayısı	N	Sıra Ort.	χ^2	SD	p
Akranlarına Karşı Saldırganlık	Kardeşi yok	13	13,77	3,703	2	,157
	1 kardeşi var	10	13,95			
	2 kardeşi var	7	20,93			
Akranlarına Karşı Sosyal Davranış	Kardeşi yok	13	15,23	,106	2	,948
	1 kardeşi var	10	15,20			
	2 kardeşi var	7	16,43			
Akranlarına Karşı Asosyal Davranış	Kardeşi yok	13	14,12	,952	2	,621
	1 kardeşi var	10	15,70			
	2 kardeşi var	7	17,79			
Akranlarına Karşı Korkulu-Kaygılı Olma	Kardeşi yok	13	14,65	2,770	2	,250
	1 kardeşi var	10	13,35			
	2 kardeşi var	7	20,14			
Akranları Tarafından Dışlanma	Kardeşi yok	13	16,08	,179	2	,914
	1 kardeşi var	10	15,35			
	2 kardeşi var	7	14,64			
Aşırı Hareketlilik	Kardeşi yok	13	14,46	,590	2	,745
	1 kardeşi var	10	15,45			
	2 kardeşi var	7	17,50			

Tablo 3.10.2’de görüldüğü gibi, SGG grubundaki katılımcıların, Çocuk Davranış Ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları toplam puanların katılımcıların kardeş sayılarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan non-parametrik Kruskal Wallis-H testi sonucunda, gruplar arasında Çocuk Davranış Ölçeğinin tüm alt boyutları arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ($\chi^2_{(4)}=3,703; ,106; ,952; 2,770; ,179; ,590$ $p>.05$). Bulgulara göre SGG grubundaki katılımcıların Çocuk Davranış Ölçeğinden aldıkları puanlar katılımcıların kardeş sayısına göre farklılaşmamaktadır. Dolayısıyla, SGG grubundaki katılımcıların kardeş sayılarının davranış ölçeği alt boyutlarından alınan puanlar üzerine bir etkisi olmadığını söylemek olasıdır.

3.11. ÖÖG ve SGG grubundaki katılımcıların Zihin Kuramı Testinden aldıkları toplam puanların kardeş sahibi olma durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek

Tablo 3.11.1: ÖÖG grubundaki katılımcıların Zihin Kuramı Testinden aldıkları toplam puanların kardeş sahibi olma durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan Non-Parametrik Mann Whitney-U testi sonucu

Ölçek	Gruplar	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	z	p
Zihin Kuramı Testi	Kardeşi yok	6	12,83	77,00	56,000	-,833	,405
	Kardeşi var	24	16,17	333,00			
	Top./ort.	30					

Tablo 3.11.1’de görüldüğü gibi ÖÖG grubundaki katılımcıların, Zihin Kuramı Testinden aldıkları toplam puanların kardeş sahibi olma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi

sonucunda, gruplar arasında anlamlı farklılığa rastlanmamıştır. Bulgulara göre deney grubundaki katılımcıların kardeş sahibi olması ya da olmaması onların zihin kuramı testinden aldıkları toplam puanlar üzerine bir etkisi olmadığı söylenebilir.

Tablo 3.11.2: SGG gruptaki katılımcıların Zihin Kuramı Testinden aldıkları toplam puanların kardeş sahibi olma durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi

Ölçek	Gruplar	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	z	p
Zihin Kuramı Testi	Kardeşi yok	13	15,77	205,00	107,000	-,151	,880
	Kardeşi var	17	15,29	260,00			
	Top./ort.	30					

Tablo 3.11.2; görüldüğü gibi SGG gruptaki katılımcıların, Zihin Kuramı Testinden aldıkları toplam puanların kardeş sahibi olma durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan non-parametrik Mann Whitney-U testi sonucunda, gruplar arasında anlamlı farklılığa rastlanmamıştır. Bulgulara göre kontrol grubundaki katılımcıların kardeş sahibi olması ya da olmaması onların zihin kuramı testinden aldıkları toplam puanlar üzerine bir etkisinin olmadığını söylemek olasıdır.

IV. BÖLÜM

TARTIŞMA

Bu bölümde özel öğrenme güçlüğü tanısı almış 7-9 yaş çocukların geliştirdikleri zihin kuramları yetenekleri ile sosyal gelişimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi ve sağlıklı gelişim gösteren kontrol grubu ile karşılaştırılmasından elde edilen bulguların sonuçları, konuyla ilgili olarak yapılmış diğer çalışmalarla karşılaştırılarak tartışılacaktır.

Çalışmaya katılan katılımcıların demografik özelliklerine bakıldığında, Tablo 3.1.1'de ÖÖG ve SGG grubundaki katılımcıların cinsiyetlerine göre dağılımları görülmektedir. ÖÖG grubundaki katılımcıların %33,4'ünü kızlar, %66,6'sını da erkekler oluşturmaktadır. Yayınlarda ÖÖG'nin erkeklerde 3:1-5:1 oranında yüksek görüldüğünü bildiren çok sayıda çalışmalar yer almaktadır.. Rutter ve ark. (2004), dört farklı örnekleme yaptığı epidemiyolojik çalışmada erkek/kız oranını 1.39-3.19 arasında bulmuş ve erkek/kız oranının en az 2/1 olduğunu ileri sürmüştür. ABD'de yapılan başka bir çalışmada 2. ve 3. Sınıf öğrencileri arasında erkeklerde %9, kızlarda %6-7 oranında bulgular yayınlanmıştır (akt. Silver, 2002). Ancak, son zamanlarda kızlarda da erkeklerdekine yakın oranlarda görüldüğünü bildiren yayınlar vardır (akt. Korkmazlar ve Sürücü, 2007; Snowling, 2005). Bu çalışmada erkek/kız oranı 2.1 bulunmuş olup, alanda yapılan araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Katılımcıların yaşlarına göre dağılımlarına bakıldığında, her iki gruptaki çocukların %30'u 7 yaşında, %33,3'ü 8 yaşında, %36,7'si ise 9 yaşında oldukları görülmektedir.

Katılımcıların anne ve babalarının eğitim düzeylerine bakıldığında; SGG grubundaki anne-babaların eğitim düzeyi (anne %53.3 lisans, baba %56.6 lisans), ÖÖG grubundaki anne-babaların eğitim düzeyine göre (anne %53.3 ilköğretim, baba %40 ilköğretim, lisan) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 3.1.5 ve Tablo 3.1.6'da görüldüğü gibi, katılımcıların annelerin ve babaların yaş dağılımlarına bakıldığında; ÖÖG ve SGG grubundaki annelerin yaş aralığı 31-40 arasında yoğunlaştığı görülürken, SGG grubundaki babaların yaş ortalaması 31-40 aralığında, ÖÖG grubundaki babaların yaş aralığı 41.yaş ve üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir.

Katılımcıların kardeş sayılarına göre dağılımlarına bakıldığında; ÖÖG grubundaki katılımcılar bir kardeşi olanlarda yoğunlaşırken, SGG grubunda ise kardeşi olmayanlar üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir.

Kardeş cinsiyetlerini incelediğimizde, toplamda kardeşi olmayanların oranı %31.7, sadece kız kardeşi olanların oranı %25.0, sadece erkek kardeşi olanların oranı %26.7 ve hem kız hem de erkek kardeşi olanların oranı ise %16.7 olduğu görülmektedir.

Tablo 3.2.1 ve Tablo 3.2.2’de görüldüğü gibi, ÖÖG ve SGG grubundaki katılımcıların, Zihin Kuramı Testinden aldıkları toplam puanları incelediğimizde, bulgulara göre SGG grubundaki katılımcıların Zihin Kuramı Testinden aldıkları toplam puanların anlamlı şekilde daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

ÖÖG grubundaki katılımcıların kendilerinin dışındaki kişilerin kendilerinden farklı bir zihne sahip olduğunu fark edebilme, kendisinin veya başkalarının niyet, inanç, istek ve bilgi gibi durumlarını anlayabilme, imayı anlama ve gaf yapmayı fark etme yeteneklerinin daha az geliştiği söylenebilir. Alan yazında özel öğrenme güçlüğü tanısı almış çocukların zihin kuram yeteneklerini ölçen bir çalışma bulunamamıştır. Ancak yayınlarda otizm, asperger sendromu, down sendromu, işitme engellilerle yapılan ve normal çocuklarla karşılaştırılan birçok çalışma yer almaktadır. Bu çalışmalarda ortak sonucun, normal gelişim gösteren çocuklara göre zihin kuram yeteneklerinin oldukça düşük olduğudur. Pilowsky, Yirmiye, Arbelle & Mozes (2000) otizm çocuklar ile yaptığı çalışmada, Farrant, Fletcher & Maybery (2006), dil yetersizliği olan çocuklarla yaptığı çalışmada, Karmiloff-Smith, Klima, Bellugi, Grant, & Baron-Cohen, (1995) Down sendromu ve William sendromu gibi bilişsel fonksiyonların bozulduğu çocuklarla yaptığı çalışmada, Baron-cohen, (1985, 1986, 1995) farklı yıllarda otistik bozukluk gösteren çocuklarla yapılan çok sayıdaki çalışmalarda Zihin kuram yeteneklerinin normal gelişim gösteren çocuklara kıyasla daha düşük performans gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Türkiyede, Özgüven ve arkadaşları (2006) yaptıkları çalışmada; asperger bozukluğu ve şizofreni hastalarını Zihin Kuram performansları açısından karşılaştırdıkları ve bu işlevlerin nöronal integrite ile ilişkisini Manyetik Rezonans Spektroskopi (MRS) yoluyla inceledikleri çalışmalarında, şizofreni ve Asperger

bozukluğu olgularında sözel yargılama ve zihin kuram performanslarını normal kontrollere göre daha düşük bulmuşlardır. Bu çalışmalar, araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir.

Zihin Kuramı Testinin tüm alt boyutlarını incelediğimizde de yine iki grup arasında SGG grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alanda sağlıklı gelişim gösteren çocukların zihin kuramı yeteneklerini tüm alt boyutlarıyla ölçen çok sayıda çalışma olduğu görülmektedir. Bu çalışmalar; Gopbik & Astington, 1988; Johnson & Wellman, 1980; Wellman, 1990; Wimmer & Perner, 1983; Onishi & Baillargeon, 2005; Perner, 1999; Stone, Baron-Cohen & Knight, 1998; Leslie, 1987; Wellman & Woolley, 1990; Flavell, Gren & Flavell, 1995; Flavell, 1987, 1989, 2004; Astington, Pelletier & Homer, 2002; Shabay-Tsoory, Tomer, Aharon-Peretz, 2005; Happé, 1994; Banerjee, 2000; Baron-Cohen, O’Riordan, Stone, Jones & Plaisted, 1999 gibi bir çok araştırmacı, tekrar eden benzer çalışmalar yaparak 3 ve 4 yaşları arasında çocukların birinci derece yanlış inançları, 6-7-8 yaşlarında çocukların ikinci derece yanlış inançları, anlamaya başladıkları, okul yıllarında dolaylı konuşma olarak ta ifade edilen imayı anlama algısının geliştiği ve 9 ila 11 (bazı kaynaklarda 9-10) yaşları arasında ise çocukların gaf yapmayı anlamak, farkına varmak gibi ileri zihin kuramı yeteneklerin geliştiği sonucunu elde etmişlerdir. Bu çalışmada da alan yazınla örtüşen sonuçlar elde edilmiştir.

Tablo 3.3.1 görüldüğü gibi ÖÖG ve SGG grubundaki katılımcıların Çocuk Davranış Ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları puan ortalamaları arasında farklılık olup olmadığını belirlemek için bağımsız grup t-testi yapılmıştır. Çocuk Davranış Ölçeğinin alt boyutları olan, Akranlarına Karşı Saldırganlık Alt Ölçeği’nden alınan

puan ortalamaları SGG grubu lehine [$t_{(58)}=2,248;p<.05$], Akranlarına Karşı Sosyal Davranış alt ölçeğinden alınan puan ortalamaları SGG grubu lehine [$t_{(58)}=4,259;p<.05$], Akranlarına Karşı Asosyal Davranış alt ölçeğinden alınan puan ortalamaları SGG grubu lehine [$t_{(58)}=4,366;p<.05$], Akranlarına Karşı Korkulu-Kaygılı Olma alt ölçeğinden alınan puan ortalamaları SGG grubu lehine [$t_{(58)}=4,259;p<.05$], Akranları Tarafından Dışlanma Testinden alınan puan ortalamaları SGG grubu lehine [$t_{(58)}=4,259;p<.05$], Aşırı Hareketlilik Testinden alınan puan ortalamaları SGG grubu lehine [$t_{(58)}=6,380;p<.05$] anlamlı farklılık gösteren sonuçlara ulaşılmıştır. Bu bulgulara göre sağlıklı gelişim gösteren çocukların, özel öğrenme güçlüğü tanısı almış çocuklara göre akranlarına karşı daha, daha az asosyal davrandıkları sergiledikleri, daha az korkulu-kaygılı oldukları, daha az dışlandıkları, daha az aşırı hareketlilik gösterdikleri ve daha sosyal oldukları söylenebilir.

Özel öğrenme güçlüğü gösteren çocuklar; birbirinden çok farklı klinik özellikler gösterebilmektedir, ancak yoğunlukları farklı olmakla beraber çoğunluğunda gözlenebilen ortak özelliklerinden birisi de sosyal iletişimlerdeki zayıflıklardır. Bu çalışmada da özel öğrenme güçlüğü gösteren çocukların sağlıklı gelişim gösteren çocuklara göre daha az sosyal ya da çok asosyal davranışlar sergiledikleri, korku ve kaygılı davranışların daha yüksek olduğu, arkadaşları tarafından daha çok dışlandıkları ve daha hareketli davranışlar sergiledikleri bulunmuştur.

ÖÖG grubundaki katılımcıların Zihin Kuramı Testinin alt boyutları ile Çocuk Davranış Ölçeği alt boyutları arasındaki ilişki düzeyi ve yönünü incelediğimizde,

Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonucunda bazı alt boyutlar arasında istatistiksel açıdan $p<.05$ düzeyinde negatif yönde anlamlı ilişkiler olduğu bulunmuştur. Zihin Kuramı Testinin alt boyutu olan Birinci Derece Yanlış İnanç Zihin Kuramı ile Çocuk Davranış Ölçeğinin alt boyutları arasında, Akranlarına Karşı Korkulu-Kaygılı Olma ($r_4=.307$), Akranları Tarafından Dışlanma ($r_5=.257$), Aşırı Hareketlilik ($r_6=.287$) alt boyutları arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir.

Zihin Kuramı Testinin alt boyutu olan İkinci Derece Yanlış İnanç Zihin Kuramı Performansı ile Çocuk Davranış Ölçeğinin alt boyutları olan Akranlarına Karşı Saldırganlık ($r_1=.308$), Akranlarına Karşı Korkulu-Kaygılı Olma ($r_4=.385$), Aşırı Hareketlilik ($r_6=.452$) alt boyutları arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler görülürken, buna karşılık Akranlarına Karşı Sosyal Davranış becerilerinde pozitif yönde anlamlı artma görülmektedir, ($r_2=.367$).

Zihin Kuramı Testinin alt boyutu olan İmayı Anlama Performansı ile Çocuk Davranış Ölçeğinin tüm alt boyutları arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler olduğu saptanmıştır ($r_1=.401$, $r_2=.427$, $r_3=.371$, $r_4=.242$, $r_5=.260$, $r_6=.520$; $p<.05$). Buna karşılık akranlarına karşı sosyal davranış becerilerinde artma görülmektedir ($r_2=.427$; $p<.05$).

Zihin Kuramı Testinin alt boyutu olan Gaf Yapma testi ile Çocuk Davranış Ölçeğinin tüm alt boyutları arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler olduğu saptanmıştır ($r_1=.495$, $r_3=.514$, $r_4=.373$, $r_5=.480$, $r_6=.567$; $p<.05$). Buna karşılık akranlarına karşı sosyal davranış becerilerinde artma görülmektedir ($r_2=.470$; $p<.05$). Bulgulara göre, ÖÖG grubundaki çocukların zihin kuramı gelişimi arttıkça saldırganlık davranışlarında, aşırı korkulu-kaygılı olma, akranları tarafından dışlanma ve aşırı hareketlilik

durumlarında azalma olduğu gözlenirken sosyal davranışlarında olumlu gelişme gösterdikleri görülmektedir.

Literatürde yapılmış bazı araştırmalarda ve Hay,Payne ve Chadwick, (2004) yaptığı çalışmada, duygusal anlayış ile akran ilişkileri arasında ilişki olduğu vurgulanmaktadır. Zihin kuramı becerilerine sahip olan çocukların sözel becerilere, yakın arkadaşlara sahip oldukları ve akranları tarafından popüler olarak algılandıkları belirlenmiştir. Bu çalışmalar, duyguların ifadesini anlama ile olumlu akran ilişkileri arasında ilişki olduğunu göstermektedir. Bu çalışmada da alanda yapılan çalışmaları destekleyen sonuçlar elde edilmiştir. Zihin kuramı becerileri, çocukların akranlarıyla sosyal etkileşimini geliştirdiği, akranları tarafından reddedilen çocukların da ileride bu becerileri öğrenecek ya da geliştirecek fırsatları kaybetmeleri söz konusu olduğu söylenebilir.

Tablo 3.5.1’de görüldüğü gibi, SGG grubundaki katılımcıların Zihin Kuramı Testinin alt boyutları ile Çocuk Davranış Ölçeği alt boyutları arasındaki ilişkiyi incelediğimizde bazı alt boyutlar arasında istatistiksel açıdan $p < .05$ düzeyinde pozitif yönde anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Bulgulara göre, ikinci derece yanlış inanç ve gaf yapmayı farketme düzeyleri arttıkça akranlarına karşı sosyal davranış düzeyleri de artmaktadır.

Tablo 3.6.1’de görüldüğü gibi, ÖÖG grubundaki katılımcıların Çocuk Davranış Ölçeği alt boyutlarından aldıkları puan ortalamaları arasında bir ilişkinin önem ve yönünü belirlemek için Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi yapılmıştır. ÖÖG grubundaki katılımcıların Çocuk Davranış Ölçeği’nin Akranlarına

Karşı Saldırganlık alt boyutundan aldıkları puan ortalaması ile Akranlarına Karşı Sosyal Davranış alt boyutu arasında ($r=,412$; $p<.05$) negatif yönde, Akranlarına Karşı Korkulu-Kaygılı Olma ve Aşırı Hareketlilik alt boyutları arasında ($r_4=402$, $r_6=728$; $p<.05$) pozitif yönde anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Bulgulara dayanarak özel öğrenme güçlüğü tanısı almış çocuklarda akranlarına karşı saldırganlık davranışı arttıkça sosyal davranış azalmakta buna karşın aşırı hareketlilik ve arkadaşlarına karşı korkulu ve kaygılı olma duygusu artmaktadır.

Tablo 3.6.1’de görüldüğü gibi ÖÖG grubundaki katılımcıların Çocuk Davranış Ölçeğinin Akranlarına Karşı Sosyal Davranış puan ortalaması ile Akranlarına Karşı Asosyal Davranış ve Aşırı Hareketlilik puan ortalamaları arasında negatif yönde anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır ($r_3=470$, $r_6=491$; $p<.05$). Bulgulara dayanarak özel öğrenme güçlüğü tanısı almış çocuklarda akranlarına karşı sosyal davranış özelliği arttıkça, asosyal davranma ve aşırı hareketlilik davranışları azalmaktadır.

Tablo 3.6.1’de görüldüğü gibi ÖÖG rubundaki katılımcıların Çocuk Davranış Ölçeğinin Akranlarına Karşı Asosyal Davranış puan ortalaması ile Akranlarına Karşı Korkulu-Kaygılı Olma, Akranları Tarafından Dışlanma ve Aşırı Hareketlilik puan ortalamaları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır ($r_4=523$, $r_5=606$, $r_6=447$; $p<.05$). Bulgulara dayanarak özel öğrenme güçlüğü tanısı almış çocuklarda akranlarına karşı asosyal davranış özelliği arttıkça, akranlarına karşı korkulu-kaygılı olma, akranları tarafından dışlanma ve aşırı hareketlilik davranışları da artmaktadır.

Tablo 3.6.1’de görüldüğü gibi ÖÖG grubundaki katılımcıların Çocuk Davranış Ölçeğinin Akranlarına Karşı Korkulu-Kaygılı Olma alt boyutundan aldıkları puan ortalaması ile Akranları Tarafından Dışlanma ve Aşırı Hareketlilik alt boyutlarından aldıkları puan ortalamaları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır ($r_5=451$, $r_6=612$; $p<.05$). Bulgulara dayanarak özel öğrenme güçlüğü tanısı almış çocuklarda akranlarına karşı korkulu-kaygılı olma durumu arttıkça akranları tarafından dışlanma ve aşırı hareketlilik davranışları da artmaktadır.

Tablo 3.6.1’de görüldüğü gibi ÖÖG grubundaki katılımcıların Çocuk Davranış Ölçeğinin Akranları Tarafından Dışlanma alt boyutundan aldıkları puan ortalaması ile ve Aşırı Hareketlilik alt boyutlarından aldıkları puan ortalamaları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki olduğu saptanmıştır ($r_6=395$; $p<.05$). Bulgulara dayanarak özel öğrenme güçlüğü tanısı almış çocuklarda akranları tarafından dışlanma durumu arttıkça ve aşırı hareketlilik davranışları da artmaktadır.

Tablo 3.7.1’ de görüldüğü gibi, ÖÖG grubundaki katılımcıların WISC-R testinden aldıkları toplam puanların Çocuk Davranış Ölçeği alt boyutlarını anlamlı bir yordayıcı olup olmadığını belirlemek için regresyon analizi yapılmıştır. Regresyon analizinin sunucuna göre, WISC-R testinden aldıkları toplam puanların, akranlarına karşı saldırganlık ($r=.245$; $r^2=.060$; $F=1.721$; $p>.05$), akranlarına karşı sosyal davranış ($r=.163$; $r^2=.027$; $F=.737$; $p>.05$), akranlarına karşı korkulu-kaygılı olma ($r=.249$; $r^2=.062$; $F=1.782$; $p>.05$), akranları tarafından dışlanma ($r=.158$; $r^2=.025$; $F=2.849$; $p>.05$) ve aşırı hareketlilik davranışındaki değişimin ($r=.285$; $r^2=.082$; $F=1.824$; $p>.05$) anlamlı bir yordayıcısı olmadığı sonucuna ulaşırken,

akranlarına karşı asosyal davranışındaki değişimin ise ($r=.378$; $r^2=.143$; $F=4,511$; $p<.05$) anlamlı yordayıcı olduğu görülmektedir.

Tablo 3.8.1’de görüldüğü gibi, ÖÖG grubundaki katılımcıların WISC-R testinden aldıkları toplam puanların Zihin Kuramı Testinin alt boyutlarını anlamlı bir yordayıcı olup olmadığını belirlemek için regresyon analizi yapılmıştır. Regresyon analizin sonucuna göre, WISC-R testinden aldıkları toplam puanların, birinci derece yanlış inanç alt boyutunda anlamlı yordayıcı olmadığı sonucuna ulaşırken, ikinci derece yanlış inanç yetenekleri, imayı anlama düzeyleri ve gaf yapma (pot kırmayı fark etme) beceri düzeylerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmüştür.

Tablo 3.9.1 ve 3.9.2’de görüldüğü gibi, ÖÖG ve SGG grubundaki katılımcıların, Zihin Kuramı Testinin alt boyutlarından aldıkları toplam puanlar arasında anne eğitim durumuna göre farklılık olup olmadığını belirlemek için non-parametrik Kruskal Wallis-H testi yapılmıştır. ÖÖG grubundaki katılımcıların Zihin Kuramı Testinin alt boyutlarından aldıkları puanların katılımcıların annelerinin eğitim durumuna göre farklılaşmadığı görülmektedir. Dolayısıyla, özel öğrenme güçlüğü tanısı almış gruptaki katılımcıların anne eğitim durumlarının zihin kuramı Testinden alınan toplam puanlar üzerine bir etkisi olmadığı söylenebilir. SGG grubundaki katılımcıların Zihin Kuramı Testinin üç alt boyutundan aldıkları puanların katılımcıların annelerinin eğitim durumuna göre farklılaşmadığı görülmektedir. SGG grubundaki katılımcıların Birinci Derece Yanlış İnanç, İmayı Anlama, ve Gaf Yapma (Pot Kırmayı Farketme) aldıkları puanlar katılımcıların annelerinin eğitim durumuna göre farklılaşmamaktadır. Dolayısıyla, SGG grubundaki katılımcıların anne eğitim durumlarının Zihin Kuramı Testinin üç alt

boyutundan alınan puanlar üzerine bir etkisi olmadığı söylenebilir. İkinci Derece Yanlış İnanç alt boyutundan alınan puanlar üzerine ise anne eğitim düzeyine göre farklılaştığı ve bu farklılığın, annesi lisans mezunu olan katılımcıların ikinci derece yanlış inanç alt boyutundan alınan puanlar üzerine etkisi olduğu görülmektedir.

Tablo 3.10.1 ve 3.10.2’de görüldüğü gibi, ÖÖG ve SGG grubundaki katılımcıların, Çocuk Davranış Ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları toplam puanların kardeş sayısına göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için non-parametrik Kruskal Wallis-H testi yapılmıştır. ÖÖG ve SGG grubundaki katılımcıların Çocuk Davranış Ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları puanların katılımcıların kardeş sayısına göre farklılaşmadığı görülmüştür. Dolayısıyla, özel öğrenme güçlüğü tanısı almış çocuklarla sağlıklı gelişim gösteren çocukların kardeş sayılarının Çocuk Davranış Ölçeği alt boyutlarından alınan puanlar üzerine bir etkisi olmadığı söylenebilir.

Tablo 3.11.1 ve Tablo 3.11.2’de görüldüğü gibi, ÖÖG ve SGG grubundaki katılımcıların Zihin Kuramı Testinden aldıkları toplam puanların kardeş sahibi olma durumuna göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için non-parametrik Mann Whitney-U testi yapılmıştır. Bulgulara göre ÖÖG ve SGG grubundaki katılımcıların Zihin Kuramı testinden aldıkları toplam puanların kardeş sahibi olması ya da olmamasına bir etkisi olmadığı söylenebilir. Literatüre baktığımızda, kardeş sayısının zihin kuram yeteneklerini olumlu etkilediğini destekleyen araştırmalar vardır.

Huges ve ark., (2005); Wright, Fineberg, Brown, & Perkins, (2005), yaptıkları çalışmalarda, kardeşlerle etkileşimin yaşlılarla etkileşimden daha önemli olabileceğini ileri sürmüşlerdir. Bir çalışmada kendinden yaşça büyük ya da küçük kardeşi olan çocukları, yalnızca bir ikiz kardeşi olan ya da hiç kardeşi olmayan çocuklarla karşılaştırılmıştır. Tek çocukların ve yalnızca ikiz kardeşi olan çocukların, zihin kuramı yeteneklerinde küçük ya da büyük kardeşi olan çocuklara oranla daha başarısız oldukları görülmüştür. Zihin kuramında kardeş avantajı olarak adlandırılan bu duruma, farklı yaşlardaki kardeşler arasındaki usta çırak rolleri olduğu şeklinde çeşitli açıklamalar getirilmektedir (akt. Bee, & Boyd, 2009).

4.1. Araştırmanın Doğurguları

Bu araştırmada özel öğrenme güçlüğü tanısı almış 7-9 yaş çocukların geliştirdikleri zihin kuramı yetenekleri sağlıklı gelişim gösteren çocuklarla karşılaştırarak incelenmiştir. Ayrıca sosyal gelişim düzeyleri arasında fark olup olmadığı incelenmiş, cinsiyet, yaş, anne-babanın eğitim durumu, kardeş sayısı, kardeş cinsiyeti gibi değişkenlerin çocuğun zihin kuramı yeteneğine ve sosyal etkileşimine etkisi araştırılmıştır.

İstatistiksel bulgular doğrultusunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

1. ÖÖG ve SGG gruptaki katılımcıların, Zihin Kuramı Ölçeğinden aldıkları toplam puanlar arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır.

2. ÖÖG ve SGG gruptaki çocuklardan oluşan katılımcıların, Zihin Kuramı Ölçeği alt boyutlarından aldıkları toplam puanlar arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır.

3. ÖÖG ve SGG gruptaki katılımcıların Çocuk Davranış Ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır.

4. ÖÖG tanısı almış gruptaki katılımcıların Zihin Kuramı Ölçeği alt boyutları ile Çocuk Davranış Ölçeğinin bazı alt boyutlar arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler saptanmıştır

5. SGG gruptaki katılımcıların Zihin Kuramı Ölçeği Alt boyutları ile Çocuk Davranış Ölçeğinin bazı alt boyutları arasındaki pozitif yönde anlamlı ilişkiler saptanmıştır.

6. ÖÖG tanısı almış gruptaki katılımcıların Çocuk Davranış Ölçeğinin bazı alt boyutlarından aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı ilişkilere rastlanmıştır.

7. ÖÖG tanısı almış gruptaki katılımcıların WISC-R testinden aldıkları toplam puanların Çocuk Davranış Ölçeğinin bazı alt boyutlarını anlamlı bir yordayıcı olduğuna rastlanmıştır.

8. ÖÖG tanısı almış gruptaki katılımcıların WISC-R testinden aldıkları toplam puanların Zihin Kuramı Ölçeğinin İkinci Derece Yanlış İnanç, İmayı Anlama ve Gaf Yapma alt boyutlarını anlamlı bir yordayıcı olduğuna rastlanmıştır.

9. ÖÖG tanısı almış ve SGG gruptaki katılımcıların, Zihin Kuramı Ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları toplam puanlar arasında anne eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

10. ÖÖG tanısı almış ve SGG gruptaki katılımcıların, Çocuk Davranış Ölçeğinin alt boyutlarından aldıkları toplam puanlar kardeş sayısına göre anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

4.2. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma İstanbul İl merkezinde yer alan, Marmara Ü. İstanbul Üniversitesi Çapa- Cerrahpaşa Tıp Fakültesi, Yeditepe Ü., Maltepe Ü., Erenköy Ruh ve Sinir Hastalıkları ve Özel hastanelerin Çocuk Psikiyatri Klinikleri ile Psikiyatri muayenehaneleri ve Danışmanlık Merkezlerinde “Özel Öğrenme Güçlüğü” tanısı almış, WISC-R Testleri yapılmış, 7-9 yaş çocuklar ile sınırlıdır.

Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış grubu oluşturan çocuklardan 3’ü okuma, 13’ü okuma-yazma, 14’ü okuma-yazma-matematik ve 2’si okuma- matematik alanlarda görülen gelişimsel bozukluklarla sınırlı kalmıştır.

Bu araştırmanın sağlıklı gelişim gösteren grubu; İsmet Kuralkan İlköğretim Okulu ve Marmara Eğitim Kurumları İlköğretim Okulu 1, 2, 3, sınıfa devam eden çocuklarla yapılmış olması ile sınırlıdır.

Bu araştırmada WISC-R Testi uygulanmış ve DSM-IV e göre hiperaktivite ve dikkat dağımlıklığı gibi ya da çeşitli davranış problemi eşlik etmeyen, daimi ilaç kullanmayan, tanısı ile ilgili özel eğitim almamış ya da eğitime yeni başlamış özel öğrenme güçlüğü saptanan çocuklardan elde edilen verilerle sınırlı kalınmıştır.

4.3. neriler

Bu araştırmada özel öğrenme güçlüğü tanısı almış 7-9 yaş çocukların geliştirdikleri zihin kuramı yetenekleri sağlıklı gelişim gösteren çocuklarla karşılaştırarak incelenmiştir. Ayrıca sosyal gelişim düzeyleri arasında fark olup olmadığı incelenmiş, cinsiyet, yaş, anne-babanın eğitim durumu, kardeş sayısı, kardeş cinsiyeti gibi değişkenlerin çocuğun zihin kuramı yeteneğine ve soysal etkileşimine etkisi araştırılmıştır.

Elde edilen bulgulara göre öneriler aşağıda ele alınmıştır.

1.3-4 yaşlarında başlayıp 9-11 yaşlarında tamamlandığı kabul edilen Zihin Kuramın lkemizde, Okul ncesi Eğitim Programına ve İlköğretim Müfredat Programına alınarak çocukların bu alandaki yeteneklerinin yaşında gelişmesinin sağlanması,

2.Özel ğrenme güçlüğü tanısı almış çocukların bireyselleştirilmış eğitim programına Zihin Kuramı Yeteneklerinin dahil edilerek, çocukların; başkalarının davranışlarını, davranışlarının altında yatan niyet ve inancı anlamasına ve dolayısıyla sosyal etkileşimine katkı sağlanması,

3.Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış çocuk, ergen ya da yetişkinlerle çalışan meslek elemanlarına “ Zihin Kuram Gelişimi’nin anlatılması,

4.Aynı araştırmanın özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ergen ve yetişkinlerle çalışılması,

5.Benzer araştırmanın daha büyük bir örneklem ile yapılması,

6.Zihin kuram yeteneklerinin gelişimine kardeş etkisinin araştırılması önerilmektedir.

KAYNAKLAR

- Açıkgöz, K. Ü. (2003). *Etkili Öğrenme ve Öğretme*. 4. Baskı. İzmir: Eğitim Dünya Yayınları.
- Akın, A., Sezer, S., (2010). Diskalkuli: Matematik Öğrenme Bozukluğu. *Bilim ve Aklın Aydınlightında Eğitim*, S. 126-127, Ağustos-Eylül 2010, ss. 41-48.
- Alexandra, I., Cutting & Dunn, I. (1999). Theory of Mind, Emotion Understanding, Language, and Family Background: Individual Differences and Interrelations. *Child Development*, 70(4), 853-865.
- Altinoğlu, İ., & Gençöz, T., (2009). Özgöl Öğrenme Güçlüğü Belirtileri Olan Çocukların Wiskonsin Kart Eşleme Testi Ve Wechsler Çocuklar İçin Zeka Ölçeği Puanlarının İncelenmesi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 16 (1).
- Amerikan Psikiyatri Birliği (APA), (2001). *DSM-IV-TR Tanı Ölçütleri Başvuru Kitabı*. 4. Baskı. Çeviren Köroğlu, E. Ankara: Hekimler Yayın Birliği.
- Arık, İ.A., (1991). *Öğrenme Psikolojisine Giriş*. Fotokopi ile çoğaltılmış ders notları. İstanbul Üniversitesi.
- Arkonaç, S. A., (1998). *Psikoloji Zihin Süreçleri Bilimi*. 2. Baskı. İstanbul: Alfa BasımYayım Dağıtım.
- Arnold, L.E., (1990). Learning Disorders. In Garfinkel, B., Carlson, G., Weller, E., (eds.): *Psychiatric Disorders in children and Adolescents*. WB Saunders com., Harcourt, Brace, Jovanovich Inc. USA. (pp. 237–256).
- Astington, J. W., Pelletier, J., & Homer, B. (2002). Theory of Mind and Epistemological Development: The Relation Between Children's Second-order False-Belief Under Stabding and Their Ability to Reason About Evidence. *New Ideas in Psychology*, 20, 131-144.
- Astington,, J. W. (2003). Sometimes Necessary, Never Sufficient: Falsebelief Understanding and Social Competence. In B. Repacholi & V. Slaughter (Eds.), *Individual differences in theory of mind* (pp. 13–38). New York: Psychology Press.
- Atkinson, R. L., Atkinson, R. C., Smith, E. E., Bem, D. J., & Hoeksema, S. N., Çeviri Alogan, Y., (1996). *Psikolojiye Giriş*. 12. Baskı. Ankara: Arkadaş Yayınları.

- Aydın, H., (1994). Yaşamımızın Gizli Kalmış Kesiti: Uyku, *Bilim ve Teknik Dergisi*, Sayı: 317, 32-37,.
- Bach L., Happé F., Fleminger S., & Powell J., (2000). Theory of Mind: Independence of Executive Function and The Role of The Frontal Cortex in Acquired Brain Injury. *Cogn Neuropsychiatry*. 5, 175-92.
- Banerjee, R., (2000). The Development of an Understanding of Modesty. *British Journal of Developmental Psychology*. 18, 499-517.
- Bartsch, K., & Wellman, H.M. (1995). Children talk about the mind. *Oxford University Press*.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A.M., & Frith, U. (1985). Does the Autistic Child Have a "Theory of Mind"? *Cognition*, 21, 37-46.
- Baron-Cohen, S., (1995). *Mindblindness: An say on outism and theory of mind*. MA:MIT.
- Baron-Cohen, S., O’Riordan, M., Stone, V. E., Jones, R., & Plaisted, K. (1997). Recognition of faux pas by normally developing children and children with Asperger syndrome. *Unpublished manuscript*, University of Cambridge.
- Baron-Cohen, S., O’Riordan, M., Stone, V., Jones, R & Plaisted, (1999). “A New Test of Social Sensitivity: Detection of Faux Pas in Normal Children and Children with Asperger Syndrome”, *Journal of Autism and Developmental Disorder*, 29, 407-418
- Bee, H. & Boyd, D. Türkçesi Gündüz, O. (2009). *Çocuk Gelişim Psikolojisi*. İstanbul: Kaknüs Yayınevi
- Beitchman, J.H., Young, A.R., (1997). Learning Disorders with a special Emphasis on Reading Disorders: A Review of The Past Ten Years. *JAm Acad Child Adolesc Psychiatry*, 36: 1020-1032.
- Boetsch, E.A., Green, P.A., & Pennington, B.F., (1996). Psychosocial Correlates of Dyslexia Across The Life Span. *Dev Psychopathol*. 8: 539-562.
- Carlson, S. M., Moses, L. J., & Breton, C., (2002). How Specific is The Relation Between Executive Function and Theory of Mind? Contributions of İnhibitory Control and Working Memory. *İnfant & Child Development*, 11 (2), 73-92.
- Cassidy, K. W., Werner, R. S., Rourke, M. & Zubernish, S. B. (2003). The Relationship Between Psychological Understanding And Positive Social Behavior. *Social development*, 12, (2), 198- 221.
- Castles, A., Datta, H., Gayan, J., & Olson, R.K. (1999). Varieties of Developmental Reading Genetic and Environmental Influences. *Journal of Experimental Psychology* 72, 73.

- Çelen, N.H., (2010). *Öğrenme Psikolojisi*. 2. Baskı. İstanbul: İmge Kitabevi Yayınları.
- Değirmencioglu, B., (2008). İlk Kez Geliştirilecek Olan Dokuz Eylül Zihin Teorisi Ölçeğinin (DEZTÖ) Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sinir Bilimler Anabilim Dalı*: İzmir.
- Demir, B., (2005). Okulöncesi ve İlköğretim Birinci Sınıfa Devam Eden Öğrencilerde Özel Öğrenme Güçlüğü'nün Belirlenmesi. *Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihinsel Engelliler Öğretmenliği Bilim Dalı*: İstanbul.
- Demirel, Ö., (2003). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. 5. Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dockett, S., & Smith, I. (1995, March). Children's Theories Of Mind And Their Involvement in Complex Shared Presente. *Poster Presented at The Biennial Meeting of the Society for Research in Child Developmen, Indianapolis*.
- Doody G.A., Götz M., Johnstone E.C., Frith C.D., & Cunningham Owens D.G. (1998). Theory of mind and psychoses. *Psychological Medicine*. 28, 397-405.
- Dönmez, B., (2009). Çocuklarda Zihin Kuramına Göre "Birinci Aşama Kanı Atfı" İle "İkinci Kimlik" Anlayışlarının Gelişiminin Karşılaştırılmalı İncelenmesi. *Maltepe Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı Klinik Psikoloji*: İstanbul.
- Ekici, G., (2001). Öğrenme Stiline Dayalı Biyoloji Öğretiminin Analizi. *Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara*.
- Erdamar K., G., (2007). *Beyin Temelli Öğrenme*. Ulusoy, A. (ed.) Eğitim Psikolojisi. (sf. 455-488) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erden, G., Kurdoğlu, F., & Uslu, R. (2002). İlköğretim Okullarına Devam Eden TürkÇocuklarının Sınıf Düzeylerine Göre Okuma Hızı ve Yazım Hataları Normlarının Geliştirilmesi. *Türk Psikiyatri Dergisi*. 13 (1): 5-13.
- Erden, M., Altun, S., (2008). *Öğrenme Stilleri*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları
- Erdil, N., (2008). Sizofrenide Zihin Teorisi, Empati ve İçgörü Yeteneklerinin Klinik Değişkenler İle İlişkisi. *Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Sinir Bilimler Anabilim Dalı*: İzmir.
- Erman, Ö. (2001). *Öğrenme bozukluğunda tanı ve değerlendirme. Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu ve Özgül Öğrenme Güçlüğü içinde*, AS Aysev (ed.). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi, S: 37-42.

- Farrant, B. M., Fletcher, J., & Maybery M. T., (2006). Specific Language Impairment, Theory of Mind, and Visual Perspective Taking: Evidence for Simulation Theory and the Developmental Role of Language. *Child Development*, 77(6), 1842-1853.
- Feldman, P. S. (2005). *Development across the life span*. (3 th. edition). USA: Peerson, Education Ltd. Prentice Hall.
- Filippova, E., & Astington, J. W., (2008). Further Development in Social Reasoning Revealed in Discourse Irony Understanding. *Child Development*, 79 (1), 126-138.
- Flavell, J.H., Flavell, E.R., & Green, F.L. (1987). Young Children's Knowledge About The Apparent-Real And Pretend-Real Distinctions. *Developmental Psychology*, 6,816-822.
- Flavell, J. H., Green, F. L., & Flavell, E. R. (1990). Developmental Changes in Young Children's Knowledge About the Mind. *Cognitive Development*, 5, 1 – 27.
- Flavell, J. H., (2004). Theory-of-Mind Development: Retrospect and Prospect. *Merrill Palmer Quarterly*. 50 (3), 274-290.
- Flavell, J. H., Green, F. L., & Flavell, E. R. (1995). The development of children's knowledge about attentional focus. *Developmental Psychology*, 31, 706–712.
- Flavell, J. H., Flavell, E. R., Green, F. L., & Moses, L. J., (1990). Young Children's Understanding of Fact Beliefs Versus Value Beliefs. *Child Development*, 61, 915 – 928.
- Frith, U., (2004), Emanuel Miller lecture: confusions and controversies about Asperger syndrome., *J Child Psychol Psychiatry* 45:672-686.
- Frith, D., & Corcoran, R., (1996). Conversational Conduct and the Symptoms of Schizophrenia. *Cognitive Neuropsychiatry*, 1(4), 305-318.
- Gallagher, H. L., Firth, C. D., (2003). Functional Imaging of "Theory of Mind" *Trends in Cognitive Sciences* 7: 77-83.
- Gerrard-Morris A. E, (2007), *Internalized Socioemotional functioning of Children and Adolescents With Nonverbal Learning Disability and Asperger Syndrome*, University of Texas.
- Gopnik, A., & Slaughter, V. (1991). Young Children's Understanding of Changes in Their Mental States. *Child Development*, 62, 98 – 110.
- Gülay, H., (2008). 5-6 Yaş Çocuklarına Yönelik Akran İlişkileri Ölçeklerinin Geçerlik Güvenirlik Çalışmaları ve Akran İlişkilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Doktora tezi*.

- Gülay, H., (2009). 5 - 6 Yaş Çocuklarının Sosyal Konumlarını Etkileyen Çeşitli Değişkenler. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*. V1(I), 104-121.
- Güngör, S.M., (2009). Öğrenme ve Bellek. *Cerrahpaşa Öğrenci Bilimsel Dergisi*. Kasım 2009 sayısı www.ctfobakdergi.org 10.05.2011 tarihinde internetten indirilmiştir.
- Halıcı, U.(2000). Biyolojik Sinir Hücresinden Yapay Sinir Ağına. Karakaş. Aydın. Erdemir. Özesmi. (Ed.) *Multidisipliner Yaklaşımla Beyin ve Kognisyon* (sf. 37-49). Ankara: Çizgi Tıp Yayınevi.
- Hallahan, D.P. & Kauffman, J.M., (1988). *Exceptional Children*. Englewood Cliffs, N.J. Prentice-Hall.
- Hallahan, D.P.& Kauffman, J.M., (2003). *Exceptional Learners. Introduction To Special Education*. (9th ed.). Boston: Allyn&Bacon.
- Happé, F.G.E. (1993). Communicative Competence and Theory of Mind in Autism: A test of Relevance Theory. *Cognition*, 48, 101–119.
- Harris, P.L., Rosnay, M.,& Pons, F. (2005). Language and Children's Understanding of Mental States. *Current Directions in Psychological Science*, 14, 69–73.
- Hebb, D. (1987). The Role of Neurological Ideas in Psychology., *Journal of Personality*, Sep51, Vol. 20 Issue 1, (17-39).
- İşeri, E. Sarı, B., A., (2008). Çocuklukta Bilişsel Gelişim ve Bozuklukları: Zeka Geriliği ve Öğrenme Bozuklukları. Karakaş. S. (Ed.) *Kognitif Nörobilimler*. (sf. 489-506). İstanbul: Nobel Kitabevleri.
- Karakaş, S., (2005). Beynin Sırrı Çözülüyor mu? *Popüler Bilim Dergisi*, Sayı: 142.
- Kavale, K.A.,&Forness, S.R., (2000). "What Definitions of Learning Disability: Say and Don't Say. A Critical Analysis", *Journal of Learning Disabilities*, 3,S. 239-256.
- Kayaoğlu, H., (2000). Özel Öğrenme Güçlüğü. Ders notları. Ankara.
- Keleş, E., Çepni, S., (2006). Beyin ve Öğrenme. *Türk Fen Eğitimi Dergisi* 3(2) 66-82
- Korkmaz, Ö., Mahiroğlu, A., (2007). Beyin, Bellek ve Öğrenme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 15(1). 93-104.
- Korkmazlar, Ü., (1993). *Özel Öğrenme Bozukluğu (6-1 yaş İlkokul Çocuklarında Özel Öğrenme Bozukluğu ve Tanı Yöntemleri)*. İstanbul: Taç Ofset.

- Korkmazlar, Ü., Sürücü, Ö. (2007). Öğrenme Bozuklukları. Soykan, A. A.ve Işık, T.Y. (Ed), *Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı ve Hastalıkları* (sf. 307-326). İstanbul: Golden Print
- Korkmazlar, Ü. (2008). Özel Öğrenme Güçlüğü 1.2. *Düzey seminer notları*. İstanbul.
- Leslie, A.M., (1987), Presente and representation: The Origins of “Theory of Mind.”, *Psychological Review*, 94, 412-426.
- Liu, D., Meltzoff, A.N., & Wellman, H.M., (2009). Neural Correlates of Belief and Desire Resire-Reasoning. *Child Development*, 80(4), 1163-1171.
- Liu, D., Sabbagh, M.A., Gehring, W.J., & Wellman, H.M. (2004). Decoupling Beliefs From Reality In The Brain: An ERP Study Of Theory Of Mind. *Neuro Report*, 15, 991-995.
- Madi, B., (2008). *Öğrenme Beyinde Nasıl Oluşur?* İstanbul: Morpa Kültür Yayınları
- Mayes, S.D., Calhoun, S.L., Crowell, E. W., (2000). Learning Disabilities and ADHD: Overlapping Spectrum Disorders. *Journal of Learning Disabilities*, 36, 417-424.
- Maughan, B., Carroll, J. M., Goodman, R.,& Meltzer, H., (2004). Literacy Difficulties and Psychiatric Disorders: Evidence for Comorbidity. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*.
- MEB, (2006). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. *Milli Eğitim Bakanlığı Yönetmeliği*
- Meltzoff, A.N. (1995). Understanding the Intentions of Others: Re-Enactment of Intended Acts By 18-Month-Old Children. *Developmental Psychology*, 31, 838-850.
- Meltzoff, A.N.,(1999). Origins of Theory of Mind, Cognition And Communication. *Journal of Communication Disorders*, 32, 251-269.
- Morris, C.G., (2002). *Psikolojiyi Anlamak*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları N: 23.
- Motavallı Mukaddes, N. (2000). *Çocuk ve Ergen Psikiyatrisi*. İstanbul: Nobel Tıp Kitapevleri,
- Nagourney, E., (2001). Geography of Dyslexia Explored. S.D7, The New York Times.
- Onishi, K. H., & Baillargeon, R. (2005). Do 15-Month Old Infants Understand False Beliefs? *Science*, 308, 255–258.

- Öktem, Ö. (1999). Gelişimsel Bir Öğrenme Güçlüğü (Gelişimsel Disleksi). A.Ekşi (Ed.). Ben Hasta Değilim. *Çocuk Sağlığı ve Hastalıklarının Psikososyal Yönü*. İstanbul: Nobel Tıp Kitabevleri.
- Öner, P., (2007). Genetik. Soykan, A. A.ve Işık, T.Y. (Ed), *Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı ve Hastalıkları* (sf. 121-138). İstanbul: Golden Print
- Özden, Y., (2003). *Öğrenme ve Öğretme*. 5. Baskı, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özesmi, Ç., Süer, C., Gölgeci, A., Aşçıoğlu, M., Dolu, N., Yılmaz, A. (2000). Sınır Sisteminin Elektrofizyolojisi. Karakaş. Aydın. Erdemir. Özesmi (Ed), *Multidisipliner Yaklaşımla Beyin ve Kognisyon* (sf. 1-11). Ankara: Çizgi Tıp Yayınevi.
- Özgüven, H.,D., Öner, O., Yağmurlu, B., Ölmez, S., Saka, M.C., Atbaşoğlu, C., & Öktem, F., (2006). Şizofreni ve Asperger Bozukluğu Olgularında Duygu Tanıma, Zihin Kuramı ve Bunun İntegrite ile İlişkisinin Magnetik Rezonans Spektroskopisi Yoluyla İncelenmesi. *TUBİTAK Sağlık Bilimleri Proje No:105S141-HD-34 Proje Kitabı*.
- Özmen, R. G., (2008). Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrenciler. Diken, İ.H., (ed.),*Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim* .(sf. 333-368). Ankara: Pegem Akademi.
- Öztan, N.(2007). Öğrenme Kuramları. Soykan, A.ve Işık, Y. (Ed), *Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı ve Hastalıkları* (sf. 71-82). İstanbul: Golden Print.
- Perner J., & Wimmer, H., (1985). "John Thinks That Mary Thinks That . . ." Attribution of Secondorder Beliefs by 5- to 10 Year Old Children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 39, 437-471.
- Perner, J.,(1999). Theory of Mind. Draft of Chapter to Appear in: In M. Bennett (Ed.). *Developmental Psychology: Achievements & Prospects*. Hove, East Sussex: *Psychology Press*.
- Peterson, C.C., Wellman, H.M., & Liu,D. (2005). Steps in Theory of Mind Development For Children With Deafness or Autism. *Child Development*. 76, 502-517.
- Pilowsky T., Yirmiya N., Arbelle S., & Mozes T., (2000). Theory of Mind Abilities in Children with Schizophrenia, Children with Autism, and Normally Developing Children. *Schizophr Res*, 42, 145-155.
- Premack, D., & Woodruff, G., (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioral and Brain Sciences*, (4), 515-526.
- Prigge, D.J., (2002). Promote Brain-Based Teaching and Learning. *Intervention in School and Clinic*, 37(4), 237-241.

- Prior, M.R., (1996). Understanding Specific Learning Difficulties. Psychology Press, Publishers 27 Church Road. Erlbaum, Taylor & Francis Ltd. UK
- Richardson, O.S., (1992). Historical Perspectives on Dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*. 25(1), 40-47.
- Rosen, C.S., Schwebel, D.C., & Singer, J.L., (1997). Preschoolers' Attributions of Mental States in Pretense. *Child Development*, 68 (6), 1133-1142.
- Rowe, A.D., Bullock, P.R., Polkey, C.E., & Morris, R.G., (2001). Theory of Mind Impairments and Their Relationship to Executive Functioning Following Frontal Lobe Excisions. 124, 600–616.
- Sabbagh, M.A., & Taylor, M., (2000). Neural Correlates of Theory of Mind Reasoning: An Event-Related Potential Study. *Psychological Science*, 11 (1), 46.
- Sabbagh, M. A., Bowman, L. C., Evraire, L. E., & Ito, J. M. B., (2009). Neurodevelopmental Correlates of Theory of Mind in Preschool Children. *Child Development*, 80(4), 1147-1162.
- Saygın, O., Maraşlı, A., Maraşlı, M., (2000). *Hafıza Teknikleriyle, Beyin Gücünü Geliştirme*. İstanbul: Hayat Yay. sf. 31-36.
- Saxe, R., & Powell, L. J. (2006). It's The Thought That Counts: Specific Brain Regions For One Component Of Theory of Mind. *Psychological Science*, 17, 692-699.
- Scholl, B.J., Leslie, A.M.(1999). Modularity, Development and Theory of Mind. *Mind and Language*. 14, 131–53.
- Schwebel, D.C., Rosen, C.S., & Singer, J.L., (1997). The Relationship Between Preschooler's Pretend Play, Verbal Ability And Mental Representations. Manuscript Submitted For Publication.
- Senemoğlu, N., (2010). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.
- Sezer, S., Akın, A.,(2011). 6–14 Yaş Arası Öğrencilerde Görülen Matematik Öğrenme Bozukluğuna İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Elementary Education Online*, 10(2), 757-775, 2011. *İlköğretim Online*, 10(2), 757-775. [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr> adresinden 10. Eylül 2011 tarihinde indirilmiştir.
- Shalev, R.S., (2004). Developmental Dyscalculia. *Journal of Child Neurology*.19: 765–771.
- Shamay-Tsoory S.G., Tomer R., & Aharon-Peretz J., (2005). The Neuroanatomical Basis of Understanding Sarcasm and Its Relationship to Social Cognition. *Neuropsychology* 19(3), 288–300.

- Share, D.L., Silva, P.A. (2003). Gender bias in IQ-Discrepancy and Postdiscrepancy Definitions of Reading Disability. *Journal of Learning Disabilities*. 36(1) 4-14.
- Shaywitz, S.E., Shaywitz, B. A., (2005). Dyslexia (Specific Reading Disability). *Biol Psychiatry*, 57: 1301-1309.
- Silver, C.H., Ruff, R.M., Iverson, G.L., Barth, J.T., Broshek, D.K., Bush, S.S., Koffler, S.P., & Reynolds, C.R., (2007). Learning Disabilities: The Need For Neuropsychological Evaluation. NAN Policy and Planning Committee. *Arch Clin Neuropsychol* 23: 217-219.
- Silver, L.B., (2002). Developmental Learning Disorder. Lewis, M. (Ed), *Child and Adolescent Psychiatry*. Textbook, sf. 621-629.
- Singer, T., (2006). The Neuronal Basis and Ontogeny of Empathy and Mind Reading: Review of Literature and Implications for Future Research. *Neurosci Biobehav Rev*. 30, 855-863.
- Smith, T.E.C., Polloway, E.A., Patton, J.R., & Dowdy, C.A., (2008). *Teaching Students With Special Needs In Inclusive Settings*. (5th. Ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Smith, T.J., Adams, G., (2006). The Effects Of Comorbidity AD/HD and Learning Disabilities On Parent-Reported Behavioral and Academic Outcomes in Children. *Learning Disabilities Quarterly*, 29(2), 17-21.
- Snow, J.H., (1992). Mental Flexibility and Planning Skills in Children and Adolescents with Learning Disabilities. *J. Learn Disabil* 25: 265-270.
- Snowling, M., (2005). Specific Learning Difficulties. The Medicine Publishing Company Ltd Psychiatry 4: 9 *Developmental Disorders*
- Solso, R. L., Maclin, M. K., Maclin, O. H., (2007). *Bilişsel Psikoloji*. Çev: Dinn, A.A. İstanbul: KİTABEVİ-312.
- Soylu, H., (2004). *Keşif Yoluyla Öğrenme: Fen Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar*, 1. Basım, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Soysal, A.Ş., Koçkar, A.İ, Erdoğan, E., Şenol, S., ve Gücüyener, K., (2001). Öğrenme Güçlüğü Olan Bir Grup Hastanın WISC-R Profillerinin İncelenmesi. *Klinik Psikiyatri*, 4, 225-231.
- Sönmez, V., (2004). Dizgeli Eğitim. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Stone, V. E., Baron-Cohen, S., & Knight, R.E., (1998). Frontal Lobe Contributions To Theory of Mind. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 10, 640–656.

- Strickland,K., (2003). *Brain Compatible Learning in a High School Classroom*, Master of Arts in Leadership and Training, *Royal Roads University, British Columbia, Canada. February.*
- Sürücü, Ö., (2005). Sözel Olmayan Öğrenme Güçlüğü. *Çoluk Çocuk Dergisi*, 8(47), 20-23.
- Şipal, R. F., (2008). Okul Öncesi Dönemde Özel Eğitim Alan ve Almayan İlköğretim 4, 5, 6 Sınıf İşitme Engelli Çocukların Zihin Kuramı Kapsamında Yürütücü İşlevler Açısından İncelenmesi. *Onaylanmış Doktora Tezi. H. Ü. Sağlık Bilimler Enstitüsü, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Programı: Ankara.*
- Tarhan, N., (2005). Disleksi, Disgrafi, Diskalküli: Özel Öğrenme. <http://www.hurriyet.com.tr/> 23.03.2011 internetten indirilmiştir.
- Thomas, P. B., (2001). The Implication of Brain Research in Preparing Young Children to Enter School Ready to Learn, *The Florida Agricultural and Mechanical University College of Education, Doctor of Philosophy.*
- Turgut, S., Erden, G., Karakaş, S., (2010). Özgül Öğrenme Güçlüğü (ÖÖG) Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB) Birlikteliği ve Kontrol Gruplarının ÖÖG Bataryası İle Belirlenen Profilleri. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*. 17, (1)
- Uçgun, D., (2003). Türkçe Öğretimi Açısından Özel Öğrenme Güçlüğü. TÜBAR XIII- /2003-Bahar www.biltek.tubitak.gov.tr/dergi/97/nisan/disleksi.html 02.08. 2011 tarihinde internetten indirilmiştir.
- Uluorta, N.,& Atabek, E., (2003). Beyin Eğitimi ve Fen Bilgisi Laboratuar Öğretimindeki Yeri, *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı: 6, Ekim, sf. 295-304.
- Ünal, G. (2007). Gelişimle İlgili Temel Kavramlar, Gelişimin Temel İlkeleri ve Gelişimi Etkileyen etmenler, Ulusoy, A. (Ed), *Eğitim Psikolojisi* (sf.29-45). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Vaidya, S.R., (2004). Understanding Dyscalculia For Teaching. *Journal of Education*, 124(4), 717-720.
- Vellutino, F. R., Fletcher, J.M., Snowling, M.J. ve Scanlon, D.M. (2004). Specific Reading Disability (dyslexia): what have we learned in the past four decades? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(1) 2–40.
- Vogeley, K., Bussfeld, P., Newen, A.,Herrmann, S., Happe, F., Falkai, P., et al. (2001). Mind Reading: Neural Mechansims Of Theory Of Mind And Self-Perspective. *NeuroImage*, 14, 170-181.

- Vollm, B.A., Taylor, A.N.W., Richardson, P.S., Corcoran, R., Stirling, J., McKie, S., et al. (2006). Neural Correlates Of Theory Of Mind And Empathy: A Functional Magnetic Resonance Imaging Study In A Nonverbal Task. *NeuroImage*, 29, 90–98.
- Weiss, R. P., (2000) *The Wave of the Brain, Training & Development*, 21-24.
- Wellman, H. M., & Liu, D., (2004). Scaling of Theory- of -Mind Tasks. *Child Development*, 75(2), 523-541.
- Wellman, H.M., Woolley, J.D., (1990). From Simple Desires to Ordinary Beliefs: The Early Development of Everyday Psychology. *Cognition*, 35, 245 – 275.
- Willcutt, E.G., Pennington, B.F., & DeFries, J.C. (2000). Twin Study of The Etiology of Comorbidity Between Reading Disability and Attention Deficit/Hyperactivity Disorder. *American Journal of Medical Genetics*, 96, 293–301.
- Wilmshurst, L., (2009). *Abnormal Child Psychology: A Developmental Perspective*, New York. Taylor & Francis Group, sf, 391-430.
- Wimmer, H., & Perner, J. (1983). Beliefs About Beliefs: Representation and Constraining Function of Wrong Beliefs in Young Children’s Understanding of Deception. *Cognition*, 13, 103–128.
- Wolf M, Bowers P (1999) The Double Deficits Hypothesis For The Developmental Dyslexias. *Journal of Educational Psychology*, 91, 415-438.
- Wolfe, P.. Brain Research and Education: Fad or Foundation?, PatWolfe.com <http://www.parentseducationnetwork.org> 10. Nisan 2011 tarihinde indirilmiştir.
- Wortock, J.M.M., (2002). Brain Based Learning Principles Applied to the Teaching of Basic Cardiac Code to Associate Degree Nursing Students Using the Human Patient Simulator, *Doctor of Philosophy, University of South Florida, Florida, USA*.
- Yapıcı, M., (2008). Beyin Temelli Öğrenme Açısından Öğretmen ve Ders. *Bilim Eğitim ve Düşünce Dergisi*, 8,(2) <http://www.universite-toplum.org/> 02.09.2011 tarihinde indirilmiştir.
- Yılmaz, E., (2004). Disleksi, Disgrafi, Diskalküli: Özel Öğrenme Bozukluğu. <http://www.addthis.com/bookmark.php> 11.06.2011 indirilmiştir.
- Yirmiye, N., & Shulman, C. (1996). Seriation, Conservation And Theory of Mind Abilities In Individuals With Autism, Individuals With Mental, Retardation, And Normally Developing children. *Child Development*, 67, 2045-2059.
- Youmans, G. L., (2004). Theory of Mind in Individuals with Alzheimer-Type Dementia Profiles. Department of Communication Disorders, *Degree of Doctor of Philosophy, The Florida State University College of Communication*.

Yücel, M. O., (2008). Şizofreni ve Bipolar Bozukluk Hastalarının Birinci Derece Yakınlarında Zihin Kuramı Bozuklukları. *Onaylanmış Tıpta Uzmanlık Tezi Ankara Ü. Tıp Fakültesi Psikiyatri Anabilim Dalı: Ankara.*

EKLER

Ek 1. Aile İzin Formu

Sevgili aileler,

Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Ana Bilim Dalı Gelişim Psikoloji Bölümünde yüksek lisans tez çalışması yürütmekteyim. Tez Konum; “7-9 Yaş **Özel Öğrenme Güçlüğü** Tanısı Almış Çocukların Geliştirdikleri Zihin Kuramları Yetenekleri ile Sosyal Gelişimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi ve Kontrol Grubu İle Karşılaştırılması” olarak belirlenmiştir. Bu tez çalışmasında, çocukların bilişsel gelişiminin göstergesi olan zihin kuramları ve sosyal gelişim düzeyleri değerlendirilecektir. Bu değerlendirme sırasında, çocuklarınıza kısa resimli hikayeler anlatılacak ve hikayeler ile ilgili soruları cevaplamaları istenecektir. Yapılacak olan uygulamalar hiçbir şekilde çocuğunuza fiziksel ve psikolojik olarak zarar verecek uygulamalar değildir. Uygulamaya katılım tamamen gönüllülük esasına dayalıdır. Çocuğunuzun uygulamaya katılmasına izin veriyorsanız lütfen adınızı ve soyadınızı yazarak, imzalayınız.

İşbirliğiniz için teşekkür ederim.

Kadriye ÖZEN
Maltepe Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Psikoloji Bölümü Ana Bilim Dalı

Ad-Soyad:

İmza :

EK 2: Kisisel Bilgi Formu

Çocugun Adı- Soyadı :
Cinsiyet :
Yas (Gün/ Ay/ Yıl :
Okul Adı :
Formun Doldurulduğu Tarihi:

Anne Eğitim Durumu:

Okur Yazar Degil ()
Okur Yazar ()
İlkokul Mezunu ()
Ortaokul Mezunu ()
Lise Mezunu ()
Üniversite Mezunu ()

Baba Eğitim Durumu:

Okur Yazar Degil ()
Okur Yazar ()
İlkokul Mezunu ()
Ortaokul Mezunu ()
Lise Mezunu ()
Üniversite Mezunu ()

Annenin

mesleği:.....

Babanın

mesleği:.....

Annenin Yaşı:

20-30 ()
31-40 ()
41 ve üstü ()

Babanın Yaşı:

20-30 ()
31-40 ()
41 ve üstü ()

Kardeş Sayısı

Kardeşi yok ()
1 kardeşi var ()
2 kardeşi var ()
3 kardesi var ()
4 ve 4' ten fazla kardesi var ()

Kardes Cinsiyeti

Kız Kardeşi var ()
Erkek kardesi var ()
Hem kız hem erkek kardesi var ()

Ailenin toplam gelir

düzeyi:.....

Çocuğunuzu herhangi bir nedenle psikiyatri doktoruna götürdünüz mü? Veya psikolojik destek aldı mı?

Evet () Hayır ()

Evet ise nedeni

.....
.....
.....

Çocuğunuzun daimi kullandığı bir ilaç var mı?

Evet () Hayır ()

Evet ise kullandığı ilacın

adı.....

Aile bireylerinden herhangi bir nedenle psikiyatri kliniğine giden veya psikolojik destek alan var mı?

Evet () Hayır ()

Evet ise hangi aile bireyi; Anne ()

Baba ()

Kardeş ()

Kardeşler ()

Evet ise

nedeni.....

.....
.....

Ek 3: Zihin Kuramı Testi

Birinci Derece Yanlış İnanç Zihin Kuramı Görevi

Burak kolasını aldı ve odasına gitti, o anda kapının zili çaldı. Burak kolayı kitaplığına bırakıp kapıyı açmak için odadan dışarı çıktı. Burak odadan çıkınca odaya giren annesi kitaplıkta duran kolayı aldı ve mutfakta buzdolabına koydu. Daha sonra Burak odasına geri döndü.

Sorular:

1. Burak kolanın nerede olduğunu sanıyor?
2. Kola nerede?
3. Burak neden kitaplığa bakacaktır?



İkinci Derece Yanlış İnanç Zihin Kuramı Görevi

Bu Can, bu da kız kardeşi Öykü. Bir gün Can ve Öykü Can'ın odasındalar. Can en sevdiği boya kalemiyle resim yapıyor. Can; “Ben su içmeye gidiyorum” diyor, kalemini masaya bırakıyor ve odadan çıkıyor. Can; kız kardeşinin ona şaka yapmayı sevdiğini biliyor ve bu nedenle kapının arasından gizlice kardeşini izliyor. Can'ın gittiğini sanan Öykü ona bir oyun oynamaya karar veriyor, kalemini masadan alıyor ve çöp sepetine koyuyor. Can Öykü'nün kalemi sakladığını görüyor ama Öykü Can'ın kendisini izlediğini görmüyor (Astington et al.,2002).

Sorular:

1. Can Öykü'yü görebiliyor mu?
2. Can'ın kalemi nerede?
3. Öykü; Can'ın kendisini gördüğünü düşünüyor mu?
4. Öyküye göre Can geri döndüğünde kalemi nerede arayacaktır?
5. Neden ?



İmayı Anlama Zihin Kuramı Görevi

Bu Mert bu da Ali. Mert, okulun futbol takımının yeni oyuncusudur. Takımda oynayacağı için çok heyecanlıdır. En iyi arkadaşı Ali’de takımda oynamaktadır. İlk maçında Mert, birkaç kolay gol şansını kaçıırır ve takım maçı kaybeder. Bütün takım çok üzülür. Ali arkadaşı Mert’e dönerek “Sen kesinlikle harika bir golcüsün!” der (Filippova and Astington 2008).

Sorular:

1. Mert takımının maçı kazanmasına yardım etti mi?
2. Ali Mert’e ne dedi?
3. Ali gerçekten onu mu (iyi golcü olduğunu) demek istedi?
4. Ne demek istedi?
5. Ali Mert’in çok iyi bir golcü olduğunu düşünüyor mu?
6. Ali Mert’in bu düşünceye inanmasını istiyor mu?
7. Ali Mert’e “Sen kesinlikle HARİKA bir golcüsün “ dedi. Bunu neden söyledi?



Gaf Yapma (Pot Kıрма) Zihin Kuramı Görevi

Bu Ayşe, bu da arkadaşı Osman. Osman, okuldaki özel bir sergi için bir roket resmi çizmiş. Osman yaptığı resmiyle gurur duyuyor ve harika olduğunu düşünüyor. Okuldan eve dönerlerken yolda Ayşe'nin arkadaşı Gizem ile karşılaşırlar. Gizem, Osman ile daha önce hiç tanışmamış. Ayşe Gizem 'e "selam" diyor. Birbirleriyle selamlaşıyorlar. Bugün okuldaki sergiye gittin mi? diye soruyor Ayşe. "Evet gittim, güzel sergi, yalnız roket resmi hariç, gerçekten çok kötü çizilmiş ve boyanmış" der (Banerjee, 2000).

Sorular:

1. Birisi söylenmemesi gereken bir şey söyledi mi?
2. Kim söyledi?
3. Gizem ne dedi?
4. Gizem'in neden öyle söylememesi gerekiyordu?
5. Gizem roket resmini yapanın Osman olduğunu biliyor muydu?
6. Osman, Gizem'in kendi resmiyle ilgili düşüncesi hakkında ne düşünüyor?
7. Gizem Osman'ı üzmemek istedi mi?
8. Nereden anladın?



Ek 4

ÇOCUK DAVRANIŞ ÖLÇEĞİ				
Lütfen aşağıdaki her bir maddenin içerdiği tanımı göz önüne alarak, değerlendirilen çocuğa uygun olma derecesine göre puan veriniz. Örnek olarak, çocuk cümlede tanımlanan davranışı sık sık gösteriyorsa “2- Kesinlikle Uygun” u işaretleyiniz. Çocuk davranışı ara sıra gösteriyorsa “1- Bazen Uygun” u işaretleyiniz. Çocuk nadiren bu davranışı gösteriyorsa “0- Uygun Değil” i işaretleyiniz. Lütfen her madde için sadece bir rakamı işaretleyiniz.		2 Kesinlikle Uygun	1 Bazen Uygun.	0 Uygun Değil.
1.	Yerinde duramaz. Etrafa koşar ya da aşağı yukarı zıplar. Hareketsiz duramaz.			
2.	Sürekli kıpırdar, huzursuzdur.			
3.	Diğer çocuklarla dövüşür.			
4.	Diğer çocuklar tarafından pek sevilmez.			
5.	Kaygılıdır. Bir çok şey hakkında kaygılanır.			
6.	Mutsuz, sıkıntılı, gözü yaşlı ya da gergin görünür.			
7.	Yapmacık tavırlıdır. Yüzünde ya da bedeninde seyirmeler, tikler vardır.			
8.	Dikkati dağınık ya da dikkat süresi kısadır.			
9.	Yeni şeyler ya da durumlardan çekinme ya da korkma eğilimindedir.			
10.	Yaygaracı ya da aşırı titizdir.			
11.	Konuşma güçlüğü vardır.			
12.	Diğer çocuklara zorbaca davranır			
13.	Dikkatsizdir.			
14.	Kolayca ağlar.			
15.	Başkalarını suçlayıcıdır.			
16.	Çabuk vazgeçer.			
17.	Diğer çocukları tekmeler, ısırır ya da onlara vurur.			
18.	Yalnız oynamayı tercih eder.			
19.	Diğer çocuklara yardım eder.			
20.	Akranları bu çocukla oynamayı reddederler.			
21.	Başkalarının duygularını anladığını gösterir. Empatiktir.			
22.	Akranları tarafından oyun arkadaşı olarak seçilmez.			
23.	Yalnız olmayı sever.			
24.	Akranları ile arasına mesafe koyar.			
25.	Akranları ondan kaçınır.			
26.	Diğer çocuklar sıkıntılı olduğunda onlarla ilgilenir.			
27.	Saldırgandır.			
28.	Diğer çocuklarla alay eder ya da onları kızdırır.			
29.	Genellikle bir şeyle ilgilenmez.			
30.	Diğer çocukları tehdit eder.			
31.	Akranlarına karşı naziktir.			
32.	Güvenilir ve dürüştür.			
33.	Sınıf arkadaşlarını dinler.			
34.	Akranlarının etkinliklerinden dışlanır.			
35.	Akranları ile anlaşmazlıklarında uzlaşmacıdır.			
36.	Akranları onu görmezden gelirler.			
37.	Akranları ile işbirliği yapar.			
38.	Akranları ile tartışır.			
39.	Yalnızdır.			
40.	Ahlaki konulara (dürüstlük, başkalarının iyiliği) ilgi gösterir.			
41.	Akranları onunla alay eder			
42.	Akranlarından kaçınır.			

Lütfen arka sayfayı çeviriniz..

ÇOCUK DAVRANIŞ ÖLÇEĞİ				
	Lütfen aşağıdaki her bir maddenin içerdiği tanımı göz önüne alarak, değerlendirilen çocuğa uygun olma derecesine göre puan veriniz. Örnek olarak, çocuk cümlede tanımlanan davranışı sık sık gösteriyorsa “2- Kesinlikle Uygun” u işaretleyiniz. Çocuk davranışı ara sıra gösteriyorsa “1- Bazen Uygun” u işaretleyiniz. Çocuk nadiren bu davranışı gösteriyorsa “0- Uygun Değil” i işaretleyiniz. Lütfen her madde için sadece bir rakamı işaretleyiniz.	2 Kesinlikle Uygun	1 Bazen Uygun.	0 Uygun Değil.
43.	Diğer çocuklar üzgün olduklarında onları rahatlatır ya da yardım etmeyi teklif eder.			
44.	Akran etkinliklerinden uzak durur.			