

T. C.
MALTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
PSİKOLOJİ ANABİLİM DALI
KLİNİK PSİKOLOJİ PROGRAMI

ÖZGÜL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ GÖSTEREN
ÇOCUKLARDA ÖZ-KAVRAMI, ALGILANAN
SOSYAL DESTEK VE SOSYO-DEMOGRAFİK
DEĞİŞKENLERİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

BEGÜM AKINCI

091106102

İstanbul, Ekim 2011

T. C.
MALTEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
PSİKOLOJİ ANABİLİM DALI
KLİNİK PSİKOLOJİ PROGRAMI

ÖZGÜL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ GÖSTEREN
ÇOCUKLARDA ÖZ-KAVRAMI, ALGILANAN
SOSYAL DESTEK VE SOSYO-DEMOGRAFİK
DEĞİŞKENLERİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

BEGÜM AKINCI

091106102

Danışman Öğretim Üyesi:

Prof. Dr. Gülsen ERDEN


İstanbul, Ekim 2011

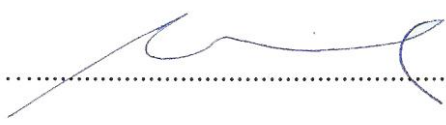
T.C. Maltepe Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

21.11.2011 tarihinde tezinin savunmasını yapan Begüm AKINCI'ya ait "Özgül Öğrenme Güçlüğü Gösteren Çocuklarda Öz Kavramı, Algılanan Sosyal Destek ve Sosyo-Demografik Değişkenlerin İncelenmesi" başlıklı çalışma, Jürimiz Tarafından Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı, Klinik Psikoloji Tezli Yüksek Lisans Programında Yüksek Lisans Tezi Olarak Oybirliği/Oyçokluğu İle Kabul Edilmiştir.

.....

Prof. Dr. Nermin ÇELEN
Jüri Başkanı

.....

Prof. Dr. Gülsen ERDEN
(Üye)
(Danışman)

.....

Yrd. Doç. Dr. İdil KAYA BALKAN
(Üye)

Hayattaki en büyük destekçilerim annem, babam ve kardeşim

Kadriye Akıncı, Adnan Akıncı ve Bilge Akıncı'ya...

ÖNSÖZ

Bu çalışmada, ÖÖG tanılı çocuklar ve aileleri ile çalışılırken alana, çocuğa, öğretmenlere ve ailelere katkı sağlayabileceğine inanıldığı için; ÖÖG tanılı çocuklar açısından algılanan sosyal destek ve öz-kavramı arasında var olduğu düşünülen ilişki incelenmiştir. Çok sayıda kişinin desteği ile gerçekleşmiş, zor ama unutulmaz deneyimlerle dolu olan bu tez sürecinde, yanımda olan ve benden desteklerini esirgemeyen herkese teşekkürlerimi sunmak isterim.

Öncelikle bu süreçte bana güvenen ve inanan, çalışmamı titizlikle izleyerek önerileriyle yoluma ışık tutan, bilgisini ve zamanını asla esirgemeyen, bir psikolog olarak öğretileri ve yol göstericiliğiyle hem bir bilim insanı hem de insanı yönüyle kendisini bir rol modeli olarak benimsememi sağlayan çok değerli hocam ve tez danışmanım Prof. Dr. Gülsen ERDEN'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca, tez jürimde yer alan ve tezin başarıyla tamamlanabilmesi için görüş ve düşünceleri ile bana yol gösteren değerli hocalarım Prof. Dr. Nermin ÇELEN ve Yrd. Doç. Dr. İdil Kaya BALKAN'a çok teşekkür ederim.

Bununla birlikte, çalışma sürecinde eleştirileri ve katkıları ile bana destek olan sevgili arkadaşlarım Psk. Elif Yeşim ÇAVUŞOĞLU, Psk. İrem GÖKSU, Psk. Özlem HAKAN, Kaan DUMAN ve Semra ŞAHİNBAŞ'a; çalışmam sırasında benden yardımlarını esirgemeyen, eğitime gönül vermiş tüm özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi çalışanlarına; hem tüm eğitim yaşamım boyunca hem de tez çalışmam sırasında beni daima destekleyen ve her şeyden önemlisi bana inanan ve güvenen annem, babam ve kardeşime teşekkürü bir borç bilirim.

Ekim, 2011

Begüm AKINCI

ÖZET

Özgül Öğrenme Güçlüğü'nün (ÖÖG), ilkokul döneminden itibaren çocuğun yaşantısını etkilediği, kendisini akranlarıyla kıyaslayan ve özgül alanlarda (okuma, yazılı anlatım, matematik) başarısızlık yaşayan çocuğun olumlu bir öz-kavramı geliştirmesi üzerinde tehdit oluşturduğu düşünülmektedir. Yaklaşık iki yıldır devlet tarafından da kaynaştırma öğrencisi kapsamına alınan ÖÖG tanılı çocuklara yönelik farkındalık giderek artmaktadır. Güçlüğü'nün, çocuğun ruh sağlığına ve gelecekteki başarısına ilişkin tehditler içermesi nedeniyle konu oldukça önemlidir. Bu araştırmanın amacı; ÖÖG tanısı almış çocuklarda öz-kavramı, sosyal destek, sosyo-demografik değişkenleri ve sosyal desteğin öz-kavramı üzerindeki olası etkisini incelemektir. Araştırmada öz-kavramı ve sosyal desteği yordayan değişkenlerin seçimi, önceki araştırmalara dayanılarak yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini; ÖÖG tanısı alan, 70 i kız ve 30 u erkek olmak üzere 8-12 yaşları arasındaki 100 çocuk oluşturmaktadır. Veriler, öz-bildirim ölçekleri aracılığıyla toplanmıştır. Öz-kavram puanlarının çocuğun algıladığı sosyal destekten ne kadar etkilendiğine lineer regresyon yöntemiyle bakılmıştır. Elde edilen bulgular, öz-kavramı üzerinde sosyal desteğin katkısına işaret etmektedir. Bulguların; ÖÖG tanılı çocuğa sahip aileler, ÖÖG tanılı çocuklarla çalışmakta olan öğretmenler ve psikologlar açısından önemli doğurguları olduğuna inanılmaktadır. ÖÖG tanısı almış ya da ÖÖG belirtileri gösteren çocuklarla çalışılırken ve eğitim-öğretim yaşantıları planlanırken; yaşadıkları güçlük nedeniyle öz-kavramlarını zedeleyici faktörlerin en aza indirgenmesi ve destekleyici etkenlerin devreye sokulması önem taşımaktadır.

Anahtar Sözcükler: Özgül Öğrenme Güçlüğü, Öz-Kavramı, Sosyal Destek.

ABSTRACT

ANALYSIS OF SELF-CONCEPT, PERCIEVED SOCIAL SUPPORT AND SOCIO-DEMOGRAPHIC VARIABLES IN CHILDREN WITH SPECIFIC LEARNING DISABILITY

It is believed that Specific Learning Disability (SLD) has an impact on children's lives since childhood. SLD risks the development of a positive self-concept in children as they compare themselves to their peers, viewing themselves as unsuccessful in specific areas including reading, writing and mathematics. Awareness of SLD children has increased rapidly and the Turkish government has adapted an integration program over the last two years. This issue is detrimental since it puts children's psychology and future advancement at risk. The goal of this research is to examine the possible effect of the self-concept, social support, socio-demographic factors, and the possible effect of social support on the self-concept with diagnosed children. The factors that evaluate self-concept and social support which are used in this research depend on the past research on this specific subject. The research involves a survey sample of 100 diagnosed children, 70 of which are females along with 30 males, ranging from age 8 through 12. Data used in this research is gathered through self-declared scales. The effect of the social support on the self-image scores is examined by the linear regression method. The outcome shows that perceived social support has a positive effect on self-concept. It is believed that the result is crucial to families with SLD children and to teachers and psychologists who work with SLD children. The outcome plays an important role to minimize the factors which damage self-concept and to put supportive factors into action while working with children diagnosed with SLD and it's symptoms.

Key words: Specific Learning Disability (SLD), self-concept, social support.

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	iv
İÇİNDEKİLER.....	v
KISALTMALAR LİSTESİ.....	ix
TABLolar LİSTESİ.....	x
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiv
1. GİRİŞ	1
1.1. Özgül Öğrenme Güçlüğü (ÖÖG)	7
1.1.1. Terminoloji ve Tanım.....	7
1.1.2. Epidemiyoloji.....	10
1.1.3. Öğrenme Güçlüğü'nde ve Alt Tiplerinde Klinik Özellikler, Tanı Ölçütleri ve Açıklayıcı Yaklaşımların Değerlendirilmesi.....	11
1.1.3.1. Okuma Bozukluğu (Dyslexia/Disleksi).....	15
1.1.3.2. Matematik Bozukluğu (Dyscalculia/Diskalkuli).....	20
1.1.3.3. Yazılı Anlatım Bozukluğu (Dysgraphia/Disgrafi).....	23
1.1.3.4. Başka Türü Adlandırılmayan Öğrenme Bozukluğu.....	26
1.1.4. Komorbidite / Eş Görünüm.....	27

1.2.	Özgül Öğrenme Güçlüğü ve Öz-kavramı.....	28
1.2.1.	Öz-kavramı ve Çocukta Öz-kavramı Gelişimi.....	28
1.2.2.	ÖÖG ve Öz-kavramı İlişkisini Ortaya Koyan Araştırmalar.....	36
1.2.3.	Çocukta Öz-kavramı Gelişimini Etkileyen Faktörler.....	43
1.2.3.1.	Akademik Başarı.....	43
1.2.3.2.	Sosyo-ekonomik Düzey	44
1.2.3.3.	Yaş.....	44
1.2.3.4.	Cinsiyet.....	45
1.2.3.5.	Anne-babanın Eğitim Düzeyi.....	45
1.2.3.6.	Kardeş Sayısı ve Doğum Sırası.....	46
1.2.3.7.	Aile ve Çevrenin Sosyal Desteği.....	46
1.3.	Sosyal Destek.....	47
1.4.	ÖÖG’de Sosyal Destek ve Öz-kavramı.....	51
1.5.	Araştırmanın Amacı.....	56
1.6.	Araştırmanın Önemi.....	59
2.	YÖNTEM.....	61
2.1.	Örneklem.....	61
2.2.	Veri Toplama Araçları.....	62
2.2.1.	Çocuk-Aile Bilgi Formu.....	62
2.2.2.	Piers-Harris Çocuklar için Öz-kavramı Ölçeği.....	63

2.2.3.	Çocuk ve Ergenler için Sosyal Destek Değerlendirme Ölçeği.....	66
2.3.	İşlem.....	67
3.	BULGULAR	69
3.1.	Çocuk-Aile Bilgi Formuna İlişkin Bulgular.....	71
3.2.	Piers-Harris Ölçeğine İlişkin Bulgular.....	75
3.3.	Sosyal Destek Değerlendirme Ölçeğine İlişkin Bulgular.....	93
3.4.	ÖÖG Tanılı Çocukların Algıladıkları Sosyal Desteğin, Öz-kavramlarına Etkisinin İncelenmesine İlişkin Bulgular.....	103
4.	TARTIŞMA	123
4.1.	Çocuk-Aile Bilgi Formu'ndan Elde Edilen Çocuk ve Aileye İlişkin Bulguların Piers-Harris Öz-Kavramı Ölçeği'nden Elde Edilen Puanlar Açısından Tartışılması.....	124
4.2.	Çocuk-Aile Bilgi Formu'ndan Elde Edilen Çocuk ve Aileye İlişkin Bulguların Sosyal Destek Ölçeği'nden Elde Edilen Puanlar Açısından Tartışılması.....	128

4.3.	ÖÖG Tanılı Çocukların Algıladıkları Sosyal Desteğin Öz- Kavramlarına Etkisinin Tartışılması.....	131
4.4.	Araştırmanın Doğurguları.....	134
4.5.	Araştırmanın Sınırlılıkları ve Geleceğe Yönelik Öneriler.....	135
5.	KAYNAKLAR	138
6.	EKLER.....	154
7.	ÖZGEÇMİŞ.....	170

KISALTMALAR

- ÖÖG : Özgöl Öğrenme Güçlüğü
- YAB : Yazılı Anlatım Bozukluğu
- BFLPE : Küçük göldeki büyük balık etkisi (Big-Fish-Little-Pond Effect)
- BTA : Başka Türöl Adlandırılmayan

TABLULAR

Tablo 3.1. Piers-Harris Ölçeği Güvenirlik Analizi.....	70
Tablo 3.2. Sosyal Destek Değerlendirme Ölçeği Güvenirlik Analizi.....	70
Tablo 1.3. Çocukların Demografik Özellikleri.....	71
Tablo 3.2. Anne-Baba Bilgileri.....	71
Tablo 3.3. Annenin Doğumda Yaşı.....	72
Tablo 3.4. Aile Özellikleri.....	73
Tablo 3.5. Komorbidite – Eş Görünüm (DEHB).....	73
Tablo 3.6. Aile Tarafından Belirtilen Problem Alan.....	74
Tablo 3.9. “Okul başarısı yaşıtlarına ve zekasına oranla düşüktür” Tanımı.....	74
Tablo 3.10. Diğer Çocuklarla Uyum.....	74
Tablo 3.11. Öğretmeni ile İlişkisinde Uyumluluk.....	75
Tablo 3.12. Piers-Harris Ölçeğine İlişkin Tanımsal Bulgular.....	75
Tablo 3.13. ÖÖG Belirtileri Gösteren Çocukların Öz-kavramlarının Aile Tarafından Belirtilen Problem Alana Göre Dağılımı.....	76
Tablo 3.14. ÖÖG Belirtileri Gösteren Çocukların Öz-kavramlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Dağılımı.....	78
Tablo 3.15. ÖÖG Belirtileri Gösteren Çocukların Öz-kavramlarının Baba Eğitim Düzeyine Göre Dağılımı.....	81

Tablo 3.16. ÖÖG Belirtileri Gösteren Çocukların Öz-kavramlarının Ailedeki Çocuk Sayısına Göre Dağılımı.....	83
Tablo 3.17. ÖÖG Belirtileri Gösteren Çocukların Öz-kavramlarının Annenin Doğumda Yaşına Göre Dağılımı.....	85
Tablo 3.18. ÖÖG Belirtileri Gösteren Çocukların Öz-kavramlarının Kaçınıcı Çocuk Olduklarına Göre Dağılımı.....	87
Tablo 3.19. ÖÖG Belirtileri Gösteren Çocukların Öz-kavramlarının Komorbid Bozukluğa (DEHB) Göre Dağılımı.....	89
Tablo 3.20. ÖÖG'li Çocukların “Zihinsel ve okul durumu” Alt Boyutu Puanı ile “Piers-Harris toplam puan” İlişkisine İlişkin Korelasyon Analizi.....	91
Tablo 3.21. Sosyal Destek Değerlendirme Ölçeğine İlişkin Tanımsal Bulgular.....	93
Tablo 3.22. ÖÖG Belirtileri Gösteren Çocukların Algıladıkları Sosyal Desteğin Aile Tarafından Belirtilen Problem Alana Göre Dağılımı.....	93
Tablo 3.23. ÖÖG Belirtileri Gösteren Çocukların Algıladıkları Sosyal Desteğin Annenin Doğumda Yaşına Göre Dağılımı.....	95
Tablo 3.24. ÖÖG Belirtileri Gösteren Çocukların Algıladıkları Sosyal Desteğin Kaçınıcı Çocuk Olduklarına Göre Dağılımı.....	96
Tablo 3.25. ÖÖG Belirtileri Gösteren Çocukların Algıladıkları Sosyal Desteğin Ailedeki Çocuk Sayısına Göre Dağılımı.....	97
Tablo 3.26. ÖÖG Belirtileri Gösteren Çocukların Algıladıkları Sosyal Desteğin Komorbid Bozukluğa (DEHB) Göre Dağılımı.....	98

Tablo 3.27. ÖÖG Belirtileri Gösteren Çocukların Algıladıkları Sosyal Desteğin Diğer Çocuklarla Uyum Düzeyine Göre Dağılımı.....	99
Tablo 3.28. ÖÖG Belirtileri Gösteren Çocukların Algıladıkları Sosyal Desteğin Öğretmenle Uyuma Göre Dağılımı.....	102
Tablo 3.29. ÖÖG'li Çocukların Algıladıkları Sosyal Destek ile Öz-kavramları Arasındaki İlişki.....	103
Tablo 3.30. ÖÖG 'li Çocukların Algıladıkları Sosyal desteğin, Mutluluk-doyum Alt Boyutu Puanına Etkisine İlişkin Regresyon Analizi.....	110
Tablo 3.31. ÖÖG'li Çocukların Algıladıkları Sosyal Desteğin, Kaygı Alt Boyutu Puanına Etkisine İlişkin Regresyon Analizi.....	111
Tablo 3.32. ÖÖG'li Çocukların Algıladıkları Sosyal Desteğin; Popülarite, Sosyal Beğeni ya da Gözde Olma Alt Boyutu Puanlarına Etkisine İlişkin Regresyon Analizi.....	112
Tablo 3.33. ÖÖG'li Çocukların Algıladıkları Sosyal Desteğin, Davranış ve Uyma-Konformite Alt Boyutu Puanına Etkisine İlişkin Regresyon Analizi.....	114
Tablo 3.34. ÖÖG'li Çocukların Algıladıkları Sosyal Desteğin, Fiziksel Görünüm Alt Boyutu Puanına Etkisine İlişkin Regresyon Analizi.....	115
Tablo 3.35. ÖÖG'li Çocukların Algıladıkları Sosyal Desteğin, Zihinsel ve Okul Durumu Alt Boyutu Puanına Etkisine İlişkin Regresyon Analizi.....	116
Tablo 3.36. ÖÖG'li Çocukların Algıladıkları Sosyal Desteğin, Piers-Harris Toplam Puanına Etkisine İlişkin Regresyon Analizi.....	117

Tablo 3.37. ÖÖG Belirtileri Gösteren Çocukların Öz-kavramlarının; Cinsiyet, Sosyo-Ekonomik Düzey ve Buldukları Sınıf Düzeyi ile İncelenmesine İlişkin Çift Yönlü ANOVA Bulguları.....119

Tablo 3.38. ÖÖG Belirtileri Gösteren Çocukların Algılanan Sosyal Destek Düzeyi ile Cinsiyet, Sosyo-Ekonomik Düzey ve Buldukları Sınıf Açısından İncelenmesine İlişkin Çift Yönlü ANOVA Bulguları.....121

ŞEKİLLER

Şekil 1.1 Bilgiyi İşleme Aşamaları.....	12
Şekil 1.2 Okuma Bozukluğu İçin DSM-IV-TR Tanı Ölçütleri.....	16
Şekil 1.3 Okuma Bozukluğu'nda Görülen Klinik Özellikler.....	17
Şekil 1.4 Matematik Bozukluğu İçin DSM-IV-TR Tanı Ölçütleri.....	21
Şekil 1.5 Matematik Bozukluğu'nda Görülen Klinik Özellikler.....	22
Şekil 1.6 Yazılı Anlatım Bozukluğu İçin DSM-IV-TR Tanı Ölçütleri.....	24
Şekil 3.1. ÖÖG'li Çocukların “Zihinsel ve okul durumu” Alt Boyutu Puanları ile Piers-Harris Toplam Puanları İlişkisi.....	92
Şekil 3.2. Sosyo-Ekonomik Düzeyleri ile Cinsiyet Dağılımlarının, ÖÖG'li Çocukların Öz-kavramlarına Etkisi.....	120
Şekil 3.3. Sosyo-Ekonomik Düzeyleri ile Cinsiyet Dağılımlarının, ÖÖG'li Çocukların Algıladıkları Sosyal Destek Düzeyine Etkisi.....	122

1. BÖLÜM

GİRİŞ

Özgül Öğrenme Güçlüğü (ÖÖG) gösteren çocuklar, yaşadıkları güçlüklerine özgü akademik başarısızlığın yanı sıra, yakın çevreleri (aileleri, öğretmenleri ve sınıf arkadaşları) tarafından başarısız algılanmaktadır. Aynı zamanda, ÖÖG gösteren çocuklar akademik alanda yaşadıkları bu başarısızlığı kendilerine ilişkin genellemelerle bir çok becerilerini yadsıyabilmekte ve çevrenin de etkisiyle kendilerini tümüyle başarısız -yetersiz- olarak değerlendirebilmektedir. Pek çok araştırma bu durumun, Özgül Öğrenme Güçlüğü tanılı çocuğun olumlu bir öz-kavramı geliştirmesi üzerinde tehdit oluşturduğunu göstermekte (Bear ve Clever, 1991 ; Nunez ve ark., 2005; Riddick, Sterling, Farmer ve Morgan, 1999; Ryan,1991; Undheim ve Sund, 2008).

Çocukluk ve ergenlik döneminde sıklıkla karşılaşılan akademik başarısızlık; bireyin ruh sağlığını etkilediği gibi aile, öğretmen ve akran ilişkileri üzerinde de olumsuz etkiler yaratmaktadır (Miller, 2002). Kavanagh ve Yeni-Komshian (1998), okul başarısızlığının pek çok farklı nedenle oluşmuş olabileceğini belirtmiştir. Söz konusu nedenler; zeka yetersizliği gibi biyolojik, eğitimde fırsat eşitsizline neden olabilecek ekonomik, içinde bulunulan çevrenin öğrenime bakışından kaynaklanan sosyolojik, öğretmenlerden kaynaklanabilecek olan bir takım pedagojik ya ve aileden kaynaklanan etmenleri içeren bir takım psikolojik nedenler olabilir. (Kavanagh ve Yeni-Komshian, 1998; Kaya, 2003). Okul başarısızlığının, ruhsal bozukluk tanı ve sınıflandırılma sistemleri içinde değerlendirebilecek bir diğer nedenleri arasında;

“Özgül Öğrenme Güçlüğü” de gösterilmektedir (Korkmazlar ve Sürücü, 2007). Özgül Öğrenme Güçlüğü; okuma, yazılı anlatım ve matematik alanlarındaki güçlükleri içermekte ve Okuma Bozukluğu, Yazılı Anlatım Bozukluğu ve Matematik Bozukluğu olmak üzere üç alt başlıkta sınıflandırılmaktadır (APA, 2001).

Okul, çocuğun okula başladığı orta çocukluk döneminde önem kazanırken, Piaget’in Somut İşlemler Dönemi çerçevesinde; çocuktan okuma ve yazma öğrenmesi ve aritmetik beceriler geliştirmesi beklenmektedir. Bu dönemde çocuğun, üzerine akıl yürütmesi gereken bilgiyle fiziksel ya da görsel bir ilişki kurması ve verilen bilgiyi somut biçimde işleyebilmesi gerekmektedir (Gander ve Gardiner, 2001). Ancak Özgül Öğrenme Güçlüğü belirtileri gösteren çocuk, temel bir beceri olarak kendisinden yapması beklenen; okuma, yazma ve matematik becerilerde güçlükler yaşamaktadır (Kistner ve Osborne, 1987; Korkmazlar, 2001; Lane, Carter, Pierson ve Glaesar, 2006; Topbaş, 1997; Peleg, 2009; Riddick, Sterling, Farmer ve Morgan, 1999). Çocuğun öğrenmedeki güçlükleri ve yaşadığı başarısızlık, onun güven duygusu üzerinde olumsuz etkiler yaratmaktadır. Öz-güven azlığı ile Özgül Öğrenme Güçlüğü tanılı çocuğun, akademik olarak ilerleme kaydetmesi zorlaşmakta ya da çocuk, Özgül Öğrenme Güçlüğü tanısına bağlı olarak öğrenme sorunlarının üstesinden gelememektedir (McNulty, 2003; Palombo, 2001). Özgül Öğrenme Güçlüğü görülen çocukta, erken dönemde tekrarlayan bu başarısızlıkların ardından bazı duygusal problemler gelişebilmekte ve bu durumun, çocuğun öz-kavramı ve özgüveni üzerinde kalıcı olumsuz etkilere neden olabileceğinden söz edilmektedir (Kistner ve Osborne, 1987).

Öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların, öz-kavramlarıyla ilgili sorunlar yaşadıklarını gösteren pek çok araştırma bulunmaktadır. (Alexander-Passe, 2006; Bear ve Clewer, 1991; Bear, Minke ve Manning, 2002; Black, 1974; Cooper, 1993; Dyson, 2003; Elemek, 2008; Gadeyne, Ghesquiere ve Onghena, 2004; Kistner ve Osborne,

1987; Palombo 2001; Peleg, 2009; Riddick, Sterling, Farmer ve Morgan, 1999; Singer, 2005; Vaughan, Elbaum ve Boardman, 2001). Gander ve Gardiner'e (2001) göre, okul çağındaki çocuk, kendi beceri ve yetenekleri ile akranlarının beceri ve yetenekleri arasında gerçekçi karşılaştırmalar yapar. Akademik yetenekler de olmak üzere pek çok yetenek açısından kendini sınavarak, henüz ortaya çıkmakta olan kimlik ve benlik kavramlarını etkileyecek geribildirimler almaya çalışır.

ÖÖG belirtileri gösteren bir çocuk okula başladığında; diğerlerinin yetenek ve güçlerinin farklı olduğu bir dünyaya adım atar ve akranlarının rahatlıkla yaptığı şeyleri yaparken zorlanır. İşte bu durumdan; çocuğun olumsuz (düşük) bir öz kavramı geliştirme nedenlerinden biri olarak söz edilmektedir (Alexander-Passe, 2008). Pek çok araştırmacı, çocuğun bu noktada, sosyal olarak desteklenme ihtiyacına değinmektedir (Başer, 2006; Çelenk, 2003; Fan ve Chen, 2001; Hawes ve Plourde, 2005; Hellendoorn, 2000; İlden, 1999; Keçeli-Kaysılı, 2008; Kim, 2009; Kılıççı, 1992; Martinez, 2006; Sağlam, 2007; Senechal ve LeFevre, 2002; Şencan, 2009; Vaughan, Elbaum ve Boardman, 2001). Buna bağlı olarak, ÖÖG belirtileri gösteren çocuklara sahip anne-babaların en önemli problemlerinden biri; çocuklarının öz-kavramlarının, içinde bulunulan durum nedeniyle olumsuz etkilenmesini önleyebilmektir (McWhirter, McWhirter ve McWhirter, 1985). Ancak, akranları tarafından sürekli olarak ego-zedeleyici mesajlar içeren saldırılara maruz kalan Özgül Öğrenme Güçlüğü tanılı çocuklar için, bunun oldukça güç olabileceğinden söz edilmektedir (McWhirter, McWhirter ve McWhirter, 1985). Söz konusu çalışma, ÖÖG belirtileri gösteren çocuğun öz-kavramı üzerinde akranların oldukça önemli olduğuna işaret etmektedir. Ayrıca, akranlar gibi, ailenin de büyük önem taşıdığından söz eden araştırmalar bulunmaktadır (Chapman ve ark., 1979; Coleman, 1984). Aile; çocuğun, güçlüğünden olumsuz etkilenmesini engelleyecek yönde hareket edebilir. Ancak, çocuğunun ÖÖG tanısına sahip olduğunu bilen annelerin, bunu bilmeyen annelere oranla; çocuklarının sosyal becerilerine ilişkin

daha olumsuz çıkarımlarda buldukları ve çocuklarını olumsuz etkilediklerinden de söz edilmektedir (Coleman, 1984). Aynı zamanda, Özgül Öğrenme Güçlüğü tanıılı çocuklara sahip aileler, çocuklarının öz-kavramlarının, okul başarısızlığından etkilendiğini ve okuldaki bu başarısızlıklarının ise; hayatlarının tüm alanlarına yansıyacak bir öz-kavram problemine dönüştüğünden söz etmişlerdir (Riddick, 1995). Özgül Öğrenme Güçlüğü tanıılı çocukların, düşük ve ortalama okuma başarısına sahip çocuklara göre; daha az kabul gören ve daha az hoşlanılan çocuklar olarak değerlendirildiği ve dolayısıyla da, daha olumsuz bir öz-kavram ve daha düşük bir sosyal kabul edilirlilik algıladıklarından söz edilmiştir (La Greca ve Stone, 1990).

Özgül Öğrenme Güçlüğü belirtileri gösteren çocukların yaşadıkları güçlüğü, onları sosyal ve duygusal alanda etkilediğini belirten pek çok araştırma ortaya konmuştur. Araştırmalar incelendiğinde; Özgül Öğrenme Güçlüğü tanıılı çocukların güçlüklerine özgü yaşadıkları akademik başarısızlığın ve sosyal yetersizliklerin, onlarda duygusal problemlere neden olabileceğinden ve sosyal becerileri üzerinde olumsuz etkilere neden olabileceğinin söz edilmektedir (Bear ve Clewer, 1991; Bear, Minke ve Manning, 2002; Black, 1974; Cooper, 1993; Dyson, 2003; Haager, Watson ve Willows, 1995; Kenny ve McEachern, 2009 ; Kistner ve Osborne, 1987; Korkmazlar, 2001; Lane, Carter, Pierson ve Glaesar, 2006; Peleg, 2009; Riddick, Sterling, Farmer ve Morgan, 1999; Singer, 2005; Sürücü ve Gündoğdu, 2008; Topbaş, 1997; Vaughan, Elbaum ve Boardman, 2001).

Öğretmenlerin de Özgül Öğrenme Güçlüğü tanıılı çocuk üzerinde etkili olduğu ve bu etkinin olumsuz olabileceğinden söz edilmektedir (Wight ve Chapparo, 2008). Öğretmenler; çocuklar üzerinde, anne-babadan sonra ikincil bir rol oynamakta ve onların toplumsal, zihinsel ve duygusal gelişimlerini çok yönlü olarak etkilemektedirler. Bu durum da, çocuklar üzerinde önemli değişiklikler yaratmaktadır

(Miller, 2002). Öğrenme güçlüğü yaşayan ya da düşük başarı gösteren çocuklar, yüksek başarı gösteren çocuklara göre; sosyal beceriler açısından, öğretmenleri tarafından daha zayıf algılanmaktadırlar (Haager, Watson ve Willows, 1995; Wight ve Chapparo, 2008). Oysa ki, öğrenme güçlüğünün ne olduğunun anlaşılması ve çocuğa durumun doğru bir şekilde aktarılması; çocuğun, güçlüğünü aşmasında son derece önemlidir (Terras, Thompson ve Minnis, 2009). Aynı zamanda, ailenin ve öğretmenlerin, çocuğun ilk akademik başarısızlığında, çocuğu eğitici ve destekleyici yönlendirmelerde bulunmalarının; çocuğun, “benim problemim var” algısı geliştirmesine engel olacak ve yaşayacağı endişenin kısa sürede, olumlu bir hale dönüştürülmesini sağlayacak yönde davranmalarının öneminden söz edilmiştir (McNulty, 2003). Özgüvenlerine bağlı olan sosyal, duygusal ve davranışsal güçlükleri, genel popülasyona oranla daha yüksek olan ÖÖG tanılılar, daha olumlu bir öz-kavramı geliştirmeleri halinde; hem kendileri hem de ailelerinin, öğrenme güçlüğüne karşı daha olumlu bir tutum sergileyebildikleri bildirilmiştir (Terras, Thompson ve Minnis, 2009).

Öte yandan, aile ve okul, hem çocuğun sağlıklı bir kişilik geliştirmesinde, hem de duygusal gelişimin desteklenmesinde en önemli kurumlardandır (Erdoğdu, 2006). Özellikle, çocuğun olumlu (yüksek) bir öz-kavramı geliştirmesinde en önemli çevresel faktörler; ebeveynler ve öğretmenler olarak belirlenmiştir. Fikirleri görmezden gelinen, başarıları önemsenmeyen ve sürekli olarak eleştirilen çocukların; kendi güçlerine ilişkin sıkıntı duyduklarından söz edilmiştir (Erdoğdu, 2006).

Genelde tüm çocuklar, okulun ilk yıllarında pozitif bir öz-kavramı ve özgüven ile aşağılık duyguları arasındaki çatışmayı çözümlenmektedirler. Ryan’a göre (1991), eğer çocuk bu dönemde, Özgül Öğrenme Güçlüğü tanılı çocuklar gibi engellenmeler ve başarısızlıklarla karşılaşmışsa; diğerlerinden yetersiz

olduğunu hissedebilmekte ve bunun sonucunda kendini güçlü ve üretken hissetmek yerine çocuk, güçsüzlük ve yetersizlik hissetmeye başlamaktadır.

Özetle, yapılan araştırmalarda ÖÖG tanısı almış çocukların ÖÖG tanısı almayan akranları ile karşılaştırıldığında olumsuz bir öz-kavramı geliştirme risklerinin daha yüksek olduğundan söz edilmektedir (Bear ve Clever., 1991 ; Nunez ve ark., 2005; Riddick, Sterling, Farmer ve Morgan, 1999; Undheim ve Sund, 2008) ÖÖG tanılı çocukların, güçlüklerinin üstesinden gelmeleri için, desteklenmeye gereksinimleri olduğundan söz edilmektedir (McNulty, 2003). Ancak, akademik başarıları düşük öğrencilerin daha az sosyal destek algıladıkları ve akademik olarak yüksek başarı gösteren öğrencilerin düşük başarı gösterenlere göre; ailelerinden ve öğretmenlerinden daha fazla sosyal destek algıladıklarından söz edilmektedir (Yıldırım, 1997). Antle (2004) tarafından, algılanan sosyal desteğin; kendilik değeri açısından yaş, cinsiyet ve tanıdan daha yordayıcı bir etki yarattığı belirtilmiştir. Ayrıca, algılanan sosyal desteğin öğrenme güçlüğü belirtileri gösteren çocuklar üzerindeki olumlu etkilerinden söz eden araştırmalar da bulunmaktadır (Martinez, 2006)

Bu nedenle, tez kapsamında öncelikle Özgül Öğrenme Güçlüğü terminoloji ve tanımına yer verilecektir. Ardından ÖÖG – öz-kavramı ilişkisi üzerinde durulmaya çalışılacak ve ÖÖG belirtileri gösteren çocukların öz-kavram gelişiminde, etkili bir faktör olduğu düşünülen sosyal destek kavramına değinilerek; aileden, arkadaşlardan ve öğretmenlerden algılanan sosyal destek ile ÖÖG tanılı çocukların öz- kavram gelişimi ilişkilendirilmeye çalışılacaktır.

1.1. Özgül Öğrenme Güçlüğü (ÖÖG)

1.1.1. Terminoloji ve Tanım

Özgül Öğrenme Güçlüğü ile ilişkili ilk çalışma Schmidt tarafından ortaya konmuştur. 1676'da Schmidt, konuşma becerisini ağır ölçüde yitirmiş bir hastasına ilişkin bilgiler aktararak öğrenme güçlüğünden söz etmiştir. Nicolas Cambier'in vücudunun sağ tarafını tutan felcin ortaya çıkmasıyla; Cambier sadece mırıldanma şeklinde konuşabilmekte, kendini ifade etmekte güçlük yaşamakta ve kelimeleri birbirinin yerine kullanmaktadır. Zaman içinde sağlığını geri kazanan hastanın sadece, harfleri ve kelimeleri okuyamakta problemi kalmıştır. Schmidt, tanıya ilişkin olarak "Miscellanea Natura Curiosorum" adlı bir raporu 1776'da yayınlamıştır (Akt. Anderson ve Meier-Hedde, 2001). Bu rapordan sonra, ondokuzuncu yüzyılın sonlarına doğru, Broadbent (1872) konuşma işlevleri ve beyin arasında önemli ilişkiler bildiren bir yayım yapmış ve beyindeki özgül noktaların konuşma ve kelimeleri yazmada önemli olabileceğinden söz etmiştir (Akt. Anderson ve Meier-Hedde, 2001). Söz konusu yayından 5 yıl sonra 1877'de Kussmaul, okumakta güçlük yaşayan yetişkin hastaları için kelime körlüğü (word blindness) ve kelime sağırılığı (word deafness) tanımlarını kullanmıştır (Akt. Richardson, 1992).

1884'te, nörolojiyle de ilgilenen bir Alman oftamolojist olan Berlin tarafından, ilk kez disleksiya(dyslexia) terimi kullanılmıştır. Berlin, kelime körlüğü (word blindness) ile okuma yitimi (alexia) belirtileri arasındaki benzerliği görerek, nörolojik temelli bir problem olduğunu düşündüğü rahatsızlığı, disleksiya (dyslexia) teriminin daha iyi ifade edebileceğini ileri sürmüştür (Akt. Anderson ve Meier-Hedde, 2001, Akt. Opp, 1994). İlk tipik öğrenme bozukluğu olgusu ise; "A case of congenital word blindness" isimli bir yayında bildirilen, 14 yaşındaki Percy'dir. Percy, bir oftamolojist olan Dr. Pringle Morgan tarafından, 1896'da, "konjenital kelime körlüğü" (congenital

word blindness) şeklinde ortaya konmuştur. Percy adındaki bu erkek çocuğu, zekası normal bulunmasına karşın, okurken telaffuzda ve hecelemede problemler yaşamaktadır. Dr. Morgan bu durumu; kelimeleri görsel bellekte depolamakta yaşanan sorunlarla ilgili, konjenital bir bozukluk olarak ifade etmiştir (Akt. Griesbach, 1993; Akt. Rawson, 1969). 1900'lü yılların başlarında Dr. Hinshelwood; disleksinin, beyinde belli bir bölgede yer alan bir problem olarak belirtip, Dr. Morgan'inkine benzer bir yaklaşım ortaya koymuştur (Akt. Griesbach, 1993). Ayrıca, okuma güçlüğü'nün doğuştan da olabileceğini ileri sürerek, "konjenital kelime körlüğü" (congenital word blindness) terimini kullanmış ve güçlüğü'nün genetik olarak aktarımı ile ilgilenmiştir (Akt. Opp, 1994).

Ardından, 1925 yılında, Iowa State Psychopathic Hospital' da çalışan Dr. Orton tarafından, "Word Blindness In School Children" isimli bir makale yayımlanmıştır. Makalede; normal zekaya sahip, ancak alışlagelmiş yollarla okumayı öğrenemeyen çocuklardan söz edilmektedir. Orton bu durumu; "döndürülmüş semboller" (twisted symbols) anlamına gelen "strefosembolia" (strephosymbolia) olarak tanımlamış ve bu tanımı, kelime körlüğü (word blindness) tanımına tercih etmiştir (Akt. Eling, 1998; Akt. Griesbach, 1993; Akt. Razon, 1982; Akt. Snowling, 2006). Yoğun şekilde beyin-davranış ilişkisinin üzerinde durulan 1930-1940'lı dönemlerde, öğrenme güçlüğü alanında terminolojide bir karışıklık yaşanmaya başlanmış ve bu tarihlere öğrenme güçlükleri daha çok nörolojik nedenlerle açıklanmaya çalışılmıştır. Zihinsel yetileri yeterli olmasına karşın okulda başarılı olamayan çocukların beyinlerinde minimal hasar olabileceği üzerinde durulmuştur (Akt. Korkmazlar ve Sürücü, 2007). Ancak Silver'a göre (1993), sonraki araştırmalarda beyin hasarı kanıtlanamamış, öğrenme güçlüğü merkezi sinir sistemindeki bir işlev bozukluğu ile ilişkilendirilmiş ve "minimal beyin disfonksiyonu" (minimal brain dysfunction: MBD) terimi ortaya atılmıştır (Akt. Korkmazlar ve Sürücü, 2007). Daha sonra, 1962'de Kirk tarafından ilk kez, "öğrenme güçlüğü" (learning disability) terimi kullanılmıştır (Kirk, 1977). Kirk

öğrenme güçlüğünü; okuma, yazma, aritmetik, imla ve dil alanında gecikme, gerilik ya da bozukluk olarak tanımlamıştır (Kirk 1977). Ardından, Bateman 1965'te, öğrenme bozukluğu görülen çocuklarda; okul başarısı ile zihinsel kapasiteleri doğrultusunda elde etmesi beklenen başarı arasındaki farka ve bu farkın, beyindeki işlevsel bir bozukluktan kaynaklandığına işaret etmiştir (Bateman, 1966). 1980'li yıllarda ise; birer nörolog olan Albert Galaburda ve Norman Geschwind “serebral lateralizasyon” (cerebral lateralization) kuramını ortaya koymuş ve öğrenme güçlüğü görülen çocuklarda bir hemisferin dominansının gözlenmesinden söz edilmiştir (Akt. Griesbach, 1993).

20. yüzyılın sonlarına doğru, öğrenme güçlükleri ile ilgili terminolojideki karışıklıklara bir son vermek ve öğrenme güçlüklerinin tanımı ve bu çocuklara verilecek eğitim gibi konularda fikir birliğine varılması girişimlerinde bulunulmuştur (Elemek, 2008). Daha yakın yıllarda ise, öğrenme bozukluklarının, DSM-III'te “özüml gelişimsel bozukluklar” olarak tanımlandığı; DSM-III-R'de ise; öğrenme bozukluklarının ikinci ekseninde tanımlandığı ve özüml gelişim bozuklukları başlığı altında “akademik beceri bozuklukları” olarak yer aldığı görülmektedir (Akt. Griesbach,1993; Riccio, Gonzalez ve Hynd, 1994). Son olarak, terminolojideki karmaşa ve çeşitlilik DSM-IV'de (1994), “öğrenme bozuklukları” ismi ile devam etmiş ve DSM-IV-TR'de (2000) “Öğrenme Bozuklukları” başlığı altında “Okuma Bozukluğu”, “Matematik Bozukluğu”, “Yazılı Anlatım Bozukluğu” ve “Başka Türü Adlandırılmayan Öğrenme Bozukluğu” olmak üzere sınıflandırılmıştır (APA, 2001). Bu çalışma içerisinde ise; öğrenme bozuklukları, “Özüml Öğrenme Güçlüğü” (Specific Learning Disability) olarak isimlendirilecek ve çalışma boyunca Özüml Öğrenme Güçlüğü (ÖÖG) terimi kullanılacaktır.

Özüml Öğrenme Güçlüğü; zihinsel/fiziksel bir özürle ya da kültür, çevre ve ekonomik yetersizlik gibi durumlarla açıklanamayan; okuma, yazma ve matematik alanlarında

belirgin yapısal ve gelişimsel bir bozukluğa işaret eder (Budak, 2000). Çocuğun yaşı, eğitimi ve zekâsı dikkate alındığında; okuma, yazma ya da matematik becerilerinden biri beklenenin altındadır (APA, 2001). Ayrıca, ayırıcı tanı olarak ÖÖG'nin; zihinsel yetersizlik, yaygın gelişimsel bozukluk, yetersiz öğrenim koşullarını da içeren fırsat ve uyaran eksikliği, iletişim bozuklukları ile görse-ışitsel ve motor alandaki geriliklerden/engellerden ayırt edilmesi gerekmektedir (APA, 2001).

Özgül öğrenme güçlüğü ile belirli bir akademik alandaki belirgin bir yetersizlikten söz edilmektedir. Ancak, her belirti her olguda görülmeyebilir (Gaddes ve Edgell, 1994; Griesbach, 1993). ÖÖG nedenleri ve görünüşleri, çok çeşitli olduğu gibi, ÖÖG'yi açıklama yolları da çeşitlidir. Açıklamalar genel olarak; organik ve biyolojik nedenler, genetik nedenler ve çevresel nedenler olarak üç farklı boyutta ele alınmıştır (Gaddes ve Edgell, 1994). Ayrıca, ÖÖG'ye ilişkin açıklamalarda belirtilecek olan yaklaşımlar da yazında yer almaktadır. (California Institute of Technology, 2006; Grigorenko, Wood, Meyer ve Pauls, 2000; Korkmaz, 2000; NIH, 1985; Olson, 2006; Razon, 1982; Sarpınar, Erden, 2010; Schubert, 1968; Smith, Pennington ve Kimberling, 1990; Romani, Ward ve Olson, 1999; Sürücü ve Gündoğdu, 2008; Temple, 2002; Tijms, 2004; Wakely, 2006). Söz konusu nedenler, Özgül Öğrenme Güçlüğü altındaki her bir bozukluk için (Okuma Bozukluğu, Matematik Bozukluğu, Yazılı Anlatım Bozukluğu, Başka Türü Adlandırılmayan Okuma Bozukluğu), tanı ölçütleri ile birlikte verilecektir. Çalışma kapsamında öncelikle, ÖÖG'nin epidemiyolojisinden söz edilip, ardından klinik özellikler, sınıflandırma, tanı ölçütleri ve açıklayıcı yaklaşımlara geçilecektir.

1.1.2. Epidemiyoloji

Tanım ve tarihçe kısmında ele alındığı üzere, Özgül Öğrenme Güçlüğü konusunda terminolojide yaşanan karışıklıklar gibi, epidemiyolojik çalışmalarda da oldukça farklı

sonuçlar bildirilmektedir (Lewis, Hitch ve Walker,1994; Sauver, Katusic, Barbaresi, Colligan ve Jacobsen, 2001; Shaywitz, Shaywitz, Fletcher ve Escobar, 1990) . Shaywitz ve arkadaşları tarafından, ÖÖG'nin erkeklerde kızlara oranla daha fazla görüldüğü bildirilmiştir (Shaywitz, Shaywitz, Fletcher ve Escobar, 1990). Ancak, son yapılan araştırmalar, kız ve erkek çocuklarda hastalığın görölme sıklığının farklılaşmadığını ileri sürmektedir (Sauver, Katusic, Barbaresi, Colligan ve Jacobsen, 2001; Wadsworth, Olson, Pennington ve DeFries, 2000). Toplum geneline bakılacak olursa, genel olarak Özgöl Öğrenme Güçlüğü'nün, toplum genelinin %5-10'unda görüldüğünden söz edilmektedir (Sundheim ve Voeller, 2004). Ayrıca, Özgöl Öğrenme Güçlüğü belirtileri görülen bireylerin aile üyelerinden birinde ya da birkaçında da benzer belirtiler görüldüğü bildirilmektedir (Landerl, 2010; Razon, 1982). Özgöl Öğrenme Güçlükleri alt tipleri içinde, en çok görülen ve araştırılan bozukluğun ise, Okuma Bozukluğu olarak gözlendiği ve söz konusu bozukluğun, Özgöl Öğrenme Güçlükleri'nin %80 ini oluşturdupu belirtilmektedir (Shaywitz, 1998).

Çalışmanın izleyen bölümünde; ÖÖG'ye ilişkin klinik özellikler, ÖÖG alt tiplerinden en sık görülen Okuma Bozukluğu, ardından Matematik Bozukluğu ve Yazılı Anlatım Bozukluğu ve en son Başka Türöl Adlandırılmayan (BTA) Öğrenme Bozukluğu tanı ölçütleri ve açıklayıcı yaklaşımlar ele alınarak açıklanmaya çalışılacaktır.

1.1.3. Özgöl Öğrenme Güçlüğünde ve Alt Tiplerinde Klinik Özellikler, Tanı Ölçütleri ve Açıklayıcı Yaklaşımların Değerlendirilmesi

Özgöl Öğrenme Güçlüğü yaşayan bireyler, öğrenmede son derece önemli olan bilgiyi işleme süreciyle ilgili sorunlar yaşarlar. Bu süreç; bilginin alınması, düzenlenip bellekte depolanması ve iletilmesi aşamalarını içerir.

Şekil 1.1'de bilgiyi işleme aşamaları gösterilmektedir.

- 1) Girdi Aşaması:** Duyu organları aracılığı ile bilginin beyinde algılanmasıdır. ÖÖG tanılı çocuklarda uyarıların algılanması açısından sıkıntılar yaşandığı görülmektedir.
- 2) İşleme Aşaması:** Sıraya koyma, soyutlama ve organizasyon aşamalarını sırasıyla izleyen bilgi işleme aşamasıdır. ÖÖG tanılı çocuklarda bu aşamaların birinde ya da tümünde problem gözlenebilir.
- 3) Bellek-Depolama Aşaması:** İşlenen bilgi depolanır. Bu aşamada ÖÖG tanılı çocuklarda kısa süreli bellek, uzun süreli bellek ya da işleyen bellekle ilgili sıkıntılar yaşanabilir.
- 4) Çıktı Aşaması:** Beynin almış olduğu bilgiyi konuşma, yazma, jest ve mimikler yoluyla ifade edilmek üzere; dil ya da motor etkinlik alanlarına göndermesi gerekmektedir. ÖÖG tanılı çocuklarda bu alanların birinde ya da bir kaçında sıkıntılar yaşanabilir.

Şekil 1.1 Bilgiyi İşleme Aşamaları

Kaynak: Gaddes, W.H., ve Edgell, D. (1994). *Learning Disabilities and Brain Function: A Neuropsychological Approach*. New York: Springer-Verlag.

Bu sürecin bir kısmında ya da hepsinde sorun yaşanabilir. (Gündoğdu ve Sürücü, 2008; Cole ve Kraft, 1964; McKinney, 1984; Mather ve Gregg, 2006). Özgül Öğrenme Güçlüğü'nde, okul öncesi dönemde de gözlenebilen; algısal, kavramsal, dil, motor koordinasyon, bellek, sıralama, organizasyon, dikkat-hareket, davranışsal ve toplumsal uyumda güçlüklerle görülebilmektedir (Anglada, 2011; Cole ve Kraft, 1964; Kavanagh ve Yeni-Komshian, 1998; Korkmazlar, 1993; Korkmazlar ve Sürücü, 2007; McKinney, 1984; MEB, 2008; Palombo, 1996; Sürücü ve Gündoğdu, 2008; Topbaş, 1997).

Özetle; Özgül Öğrenme Güçlükleri, normal zeka düzeyine, uygun eğitime, görsel ve işitsel yeterliliğe, yeterli motivasyon ve sosyokültürel fırsatlara karşın; çocukluk

döneminden itibaren açıkça görülebilen nörogelişimsel bir bozukluk olup; okuma, yazma ve matematik becerileri ciddi şekilde etkilemektedir. (Karande ve Gogtay, 2010).

Özgül Öğrenme Güçlüğü gözlenen çocuklara ilişkin özellikler, çalışmalarda aşağıdaki gibi betimlenmiştir (APA, 2001; Korkmazlar, 1993; Korkmazlar ve Sürücü, 2007; MEB, 2008; Sürücü ve Gündoğdu, 2008; Topbaş, 1997) :

Zeka düzeyi: Özgül Öğrenme Güçlüğü bulunanlarda zeka normal ya da normalin üstündedir (APA, 2001).

Akademik Beceri Bozuklukları: Okumayı sökeme, yavaş, hatalı okuma. Yazı bozuklukları, ters ayna hayali yazma. Matematikte güçlükler, çarpım tablosunu öğrenmeme, sembolleri karıştırma. İmla noktalama hataları görülür (Anglada, 2011; Karande ve Gogtay, 2010; Korkmazlar, 1993; Korkmazlar ve Sürücü, 2007, Malmer, 2000).

Görsel algı sorunları: Görsel ayırma yetenekleri zayıftır. Görsel figür- zemin ayırt etmede güçlük çekerler. Görsel bellekleri zayıftır. Uzaklık, derinlik algıları bozuktur (Korkmazlar, 1993; MEB, 2008; Sarıpınar, Erden, 2010).

İşitsel Algı sorunları: İşitsel ayırma güçlüğü çekerler. İşitsel kavrama yetersizdir. İşitsel figür-zemin ayırt etme zorluğu vardır. İşitsel bellek zayıftır (Korkmazlar, 1993; MEB, 2008; Sarıpınar, Erden, 2010).

Dokunsal Algı Sorunları: Dokunarak ayırma güçlüğü çekerler (Korkmazlar, 1993; MEB, 2008).

Kavramları Öğrenme Sorunları: Kavramları öğrenmede zorlanırlar, akıl yürütme ve sorun çözmede güçlük çekerler (MEB, 2008)

Organizasyon Bozukluğu: Organize olma ya da amaca uygun düzenleme yapmakta sıkıntı yaşadıkları bildirilmektedir (Korkmazlar, 1993; Sürücü ve Gündoğdu, 2008).

Oryantasyon Sorunları: Mekânda yönelmede, pozisyonu algılamada zorluk çekerler (Top yakalama, ip atlama, dans vb.). Yön bulmada zorlanırlar. Sağ-sol ayırt edemezler. Mesafe ve ölçümlerde zorluk çekerler. (Korkmazlar, 1993; Korkmazlar ve Sürücü, 2007; MEB, 2008; Sürücü ve Gündoğdu, 2008; Topbaş, 1997).

Zaman sorunu: Zamanı karıştırırlar. Önce sonra, dün-bugün, şimdi-sonra' yı karıştırırlar. Saati zor öğrenirler (Korkmazlar, 1993).

Dil Gelişiminde Sorunlar: Özgül Öğrenme Güçlüğünde işitsel olarak hızlı verilen bir uyarının işlemlenmesinde ve ayırt edilmesinde sorunlar yaşanabilir. Söz konusu sorunlara bağlı olara, konuşma gecikebilir ve sözcük dağarcığı yaşı düzeyine uygun değildir (MEB, 2008).

Dikkatle İlgili Sorunlar: Dikkatleri kısa süreli olabilir ya da dikkati yoğunlaştırmada ve dikkati sürdürmeye bağlı olarak güçlükleri vardır. Söz konusu nedenlerle, sözlü yönergeleri dinlemede ve izlemede de zorluklar yaşanabilir (Korkmazlar, 1993; MEB, 2008).

Motor-Koordinasyon Sorunları: Motor koordinasyonları zayıftır. Sakarlık ve beceriksizlik görülür. El dominanslarının gelişimi yavaştır ve genellikle el dominansı geç kazanılır (Korkmazlar, 1993; Korkmazlar ve Sürücü, 2007; MEB, 2008; Sürücü ve Gündoğdu, 2008; Topbaş, 1997).

Tüm bu sözü edilenlerin yanı sıra; ÖÖG tanılı çocukların bir kısmında, sosyal rekabet duygusunun yaşlarının altında olduğu ve genellikle arkadaşlarıyla geçinemedikleri, değişikliğe zor uyum sağladıkları ve iletişim bozukluğu sıklığından,

beden imajının zayıflığından ve düşük benlik saygısından da söz edilmektedir (Korkmazlar, 1993; Korkmazlar ve Sürücü, 2007, Palombo, 1996).

Özgül Öğrenme Güçlüğü, Amerikan Psikiyatri Birliğinin tanı ve sınıflandırma sisteminde (DSM-IV-TR) Öğrenme Bozuklukları adı altında; Okuma Bozukluğu, Matematik Bozukluğu, Yazılı Anlatım Bozukluğu ve Başka Türü Adlandırılmayan (BTA) Öğrenme Bozukluğu olmak üzere dört alt başlıkta sınıflandırılmıştır. (APA, 2001). Şimdi sırasıyla Okuma Bozukluğu, Matematik Bozukluğu, Yazılı Anlatım Bozukluğu ve BTA Öğrenme Bozukluğu için tanı ölçütleri, klinik özellikler ve bu bozuklukları açıklayıcı yaklaşımlar üzerinde durulacaktır.

1.1.3.1. Okuma Bozukluğu (Dyslexia/Disleksi)

Terminoloji ve tanım kısmında aktarıldığı gibi, Okuma Bozukluğu'nu tanımlamak için araştırmacılar "kelime körlüğü" ve "disleksi" gibi pek çok tanım kullanmışlardır. Terminolojideki karışıklıklara ve elde edilen bilgilerin yetersiz kalmasına karşın günümüzde psikologlar, çocuk psikiyatristleri ve eğitimciler özellikle okul çağındaki çocukların, pek çok nedenle okuma problemleri yaşadıkları konusunda hemfikirdir (NIH, 1985). Okuma Bozukluğu açıklanırken, bireysel olarak uygulanan standart okuma ve okuduğunu anlama testleri ile ölçüldüğünde; kişinin kronolojik yaşı, zeka düzeyi ve yaşına uygun olarak aldığı eğitim göz önünde bulundurulduğunda okuma başarısının beklenenin önemli ölçüde altında olduğu bozukluk ifade edilmektedir (APA, 2001).

Şekil 1.2'te Okuma Bozukluğu için DSM-IV-TR 'de yer alan tanı ölçütleri gösterilmiştir.

- A. Bireysel olarak uygulanan standart doğru okuma ya da kavrama testleri ile ölçüldüğü üzere, kişinin kronolojik yaşı, ölçülen zeka düzeyi ve yaşına uygun olarak aldığı eğitim göz önünde bulundurulduğunda okuma başarısı beklenenin önemli ölçüde altındadır.
- B. A Tanı Ölçütündeki bozukluk okul başarısını ya da okuma becerileri gerektiren günlük yaşam etkinliklerini önemli ölçüde bozmaktadır.
- C. Duyusal bir bozukluk varsa bile okuma zorluğu genellikle buna eşlik edenden çok daha fazladır.

Şekil 1.2 Okuma Bozukluğu İçin DSM-IV-TR Tanı Ölçütleri

Kaynak: APA (2001). *Psikiyatride Hastalıkların Tanımlanması ve Sınıflandırılması Elkitabı*. Köroğlu, E. (çev.) . Ankara: Hekimler Yayın Birliği.

Anglada'ya göre, (2011) Okuma Bozukluğu olan çocuklar; alfabeyi öğrenmede, harfleri doğru tanıma ve yazmada, sesleri ve kelimeleri ayırt etme, hecelemede, akıcı hızlı ve doğru okumada, okuduklarını anlamada güçlük çekmektedirler (Anglada, 2011). Yukarıda belirtilen genel özelliklere ek olarak; çocukların çoğunun sağ-sol karmaşası nedeniyle sakarlık gösterdikleri, bazılarının kekeleme ve konuşma bozuklukları da gösterdikleri ve oldukça aktif bir hayal gücüne sahip oldukları belirtilmektedir (Griesbach, 1993). Okuma Bozukluğunda görülen klinik özellikler Şekil 1.3'te gösterilmiştir :

Şekil 1.3'te Okuma Bozukluğu'nda görülen klinik özellikler gösterilmiştir.

- Yavaş okuma, özellikle bilmediği kelimeleri ve uzun kelimeleri okurken duraklama, okuyamama
- P, d, b gibi ya da h, y ; s, z gibi harfleri karıştırma
- Bazı harfleri unutma, bazı harfleri fazladan ekleme
- Tahmin ederek okuma
- Yüksek sesle okurken ve anlamı ifade ederken bozuk ritm, tını ve ton kullanımı, yanlış vurgulama yapma
- Okuduğu bir öykünün anlamını çıkaramama
- Bozuk yazma, karalama, yanlışlar, harfleri yanlış dizme
- Çabuk yorulma
- Okumasındaki yanlışların yavaş okuduğunda daha da belirgin olması
- Birbirine yakın kelimeleri ayıramama.
- Bir satırı takip edememe, karıştırma
- Bazen kelime rotasyonu,
- Bambaşka bir kelime yerleştirme, kelime atlama ya da okumayı reddetme

Şekil 1.3 Okuma Bozukluğu'nda Görülen Klinik Özellikler (Korkmaz, 2000).

Kaynak: Korkmaz, B. (2000). *Pediyatrik Davranış Nörolojisi*. İstanbul: Emek Matbaacılık.

Söz edilenlere ek olarak, bazen kelimeyi tamamen tersten yazma (ekip –pike, not – ton vb.) (Moore-Mallinos, 2008) , okurken telaffuz hataları yapma, yazarken harfleri deforme etme ve kopya edememe, yazdıklarını satıra ve sayfaya doğru yerleştirememesi ve imla hataları da görülebilmektedir (Razon, 1982).

Okuma bozukluğunun nedenleri konusunda yazında farklı görüşler ve sonuçlar yer almaktadır (Palombo, 1996; Olson, 2006; Sürücü ve Gündoğdu, 2008). Nedenleri konusunda tam bir netlik olmasa da, açıklamalar Okuma Bozukluğu olan çocukların özellikleri bakımından uyumlu sonuçlar vermektedirler (Kavanagh ve Yeni-

Komshian, 1998; McNulty, 2003; Mather, N. ve Gregg, N., 2006). Öğrenme bozukluklarının beyindeki kökenlerini inceleyen çok sayıda araştırmacıdan ve yapısal farklılıklara yönelik ilk çalışmaların otopsi çalışmaları olduğundan söz edilmektedir (Akt. Sürücü ve Gündoğdu, 2008). Korkmaz (2000), okumanın görsel olanı işitsel olana çevirmeyi gerektirdiğini, sol temporal lezyonların ise işitsel belleği bozarak okumanın bozulmasına neden olabileceğini bildirmiştir. Ayrıca okumanın bir diğer bileşeni olarak; işitsel-sözel anlama yetisine değinilmiş ve sol temporal, parietal ve oksipital alanlardaki bir lezyonun okumayı etkileyebileceği üzerinde durulmuştur.

Okumanın nedenlerine bakıldığında, nörokimyasal bir yaklaşım olarak Smith ve Carrigan'dan (1959) söz edilebilir. Onlar, sinaptik aktarım ve bağlantılar konusunda nörokimyasal açıklamalarla okuma bozukluğunu açıklamaya çalışmışlar ve normal bir nöral bağlantının ancak asetilkolin ve kolinesteras dengesiyle sağlanabileceğini, asetilkolinin fazla salgılanması durumunda yavaş okuma ve fonemlerin birbirine karıştırılma riskinden söz etmişlerdir (Akt. Schubert,1968). Hallgren (1950) okuma bozukluğunun dominant hemisferdeki bir lezyondan kaynaklanabileceğini belirtirken; Gesell (1947), doğumda yaşanan problemlerle okuma bozukluğunu açıklamaya çalışmış ve EEG'deki anormalliklerden söz etmiştir (Akt. Schubert, 1968). Ayrıca, Okuma Bozukluğu'nun; ailesel nörolojik disfonksiyondan, merkezi sinir sistemindeki konjenital problemlerden, doğum anomalilerinden, prematüre ya da sezaryanla doğum gibi etkilerden, çocuklukta geçirilen rahatsızlıklardan (menenjit vb.), kafa travmalarından ve pek çok farklı nedenden kaynaklanabileceği belirtilmiştir (Schubert, 1968). Bu evreden sonra ise; sırasıyla Dearborn (1933), Orton (1937), Delacato'nun (1959) lateral dominans üzerine çeşitli araştırmalar yaptığı ve daha çok el-göz çapraz lateralizasyonu üzerinde durulduğu görülmüştür (Akt. Schubert, 1968).

Okuma Bozukluğunun nedenleri açıklanmaya çalışılırken; bugüne kadar üzerinde en çok çalışılmış ve giderek daha çok kabul gören bir yaklaşım; fonolojik (sesbilim) farkındalıktan (bir kelimenin ses özelliklerinin farkında olma) söz etmekte olan kuramdır (Tijms, 2004). Buna göre; fonolojik işlemler sırasında, sol hemisferde temporo-parietal kortekste aktivasyonun, okuma bozukluğu görülmeyenlere oranla daha az olduğu bildirilmiştir (Temple, 2002).

Aile ve ikiz çalışmalarına bakıldığında; Okuma Bozukluğu konusundaki ilk araştırmalardan itibaren ailesel geçişin önemi vurgulanmıştır (Korkmazlar ve Sürücü, 2007; Sürücü ve Gündoğdu, 2008). Kalıtımsal ögeler, aile ve ikiz çalışmalarında belirginleşmiştir (Pennington, 1995) ve bu kalıtsal ögeler de büyük olasılıkla 6. Kromozom tarafından kontrol edilmektedir (Smith, Pennington ve Kimberling, 1990). Farklı okuma bozukluğu belirtileri için, farklı genlerden söz eden araştırmalar vardır (Grigorenko, Wood, Meyer ve Pauls, 2000; Smith, Pennington ve Kimberling, 1990). Okuma Bozukluğu ile ilgili daha çok KIAA0319 ve DCDC2 genleri üzerinde durulmuştur. Ayrıca, Okuma Bozukluğu'nda 13. kromozomum daha çok okumanın akıcılığı üzerinde etkili olduğu ifade edilirken, 12. ve 15. kromozomların ise doğru okuma üzerinde etkili olduğu belirtilmiştir (Olson, 2006). Okuma Bozukluğu'nun, erkeklerde kızlara oranla üç kat fazla görüldüğü ve Okuma Bozukluğu belirtileri gösteren çocukların % 70'inin, aile bireylerinin bir veya birkaçında da okuma bozukluğu görüldüğü belirtilmektedir (Razon, 1982).

Okuma Bozukluğuna sahip bir anne-babasının olması, çocukta Okuma Bozukluğu için önemli bir risk etkenidir (Landerl, 2010). Konuyla ilgili bir çalışmada; Okuma Bozukluğu olan anne-babaların çocuklarında, Okuma Bozukluğu riskinin, normal popülasyondan 5-12 kat daha yüksek olduğu bildirilmiştir (Pennington ve Smith, 1988). İkizlerle yapılan çalışmalarda, genellikle genetik etkilere değinildiği gibi, aynı zamanda paylaşılmış çevresel etkilere (aynı evde yaşama, aynı okul gitme vb.) ve paylaşılmamış çevresel etkilere (doğumdaki sıkıntılar vb. ikizler tarafından

paylaşılmayan özellikler de olabilir) de değinilmiştir. Bu etkilerin her birinin, Okuma Bozukluğu üzerinde etkili olabileceğinden söz edilmektedir (Olson, 2006).

Çevresel etkilere bakılacak olursa; destekleyici olmayan zayıf ebeveyn-çocuk ilişkisinin, çocukların gelecekteki eğitimlerine ilişkin beklentilerinin yüksek oluşunun, kusurları kabullenmekte oluşacak sıkıntıların, tanı konmamış ya da ebeveynin çocuğu anlayamadığı durumlarda bozukluk nedeniyle yaşanan utancın, aynı şekilde öğretmenlerden ve akranlardan alınan olumsuz mesajların, çocuğun okuma bozukluğu üzerindeki ciddi etkilerinden söz edilmektedir. (NIH, 1985).

Okuma Bozukluğunu açıklamada tek bir yaklaşım, bireysel farklılıkları açıklamakta yetersiz kalmaktadır. Bu nedenle, Özgül Öğrenme Güçlükleri'nin nörolojik nedenler dikkate alınarak; aile, okul, çevre ve kültürün etkileri de değerlendirilecek şekilde incelenmesi gerekmektedir (NIH, 1985).

1.1.3.2. Matematik Bozukluğu (Dyscalculia/Diskalkuli)

Matematik Bozukluğu; bireysel olarak uygulanan standart testler ile ölçüldüğünde, kişinin kronolojik yaşı, ölçülen zeka düzeyi ve yaşına uygun olarak aldığı eğitim göz önünde bulundurulduğunda matematiksel becerilerinin beklenenin önemli derece altında olduğu bozukluk olarak tanımlanmaktadır (APA, 2001). DSM-IV-TR'de yer alan tanı ölçütleri Şekil 1.4'te gösterilmiştir:

Şekil 1.4'te Matematik Bozukluğu için DSM-IV-TR 'de yer alan tanı ölçütleri gösterilmiştir.

- A. Bireysel olarak uygulanan standart doğru okuma ya da kavrama testleri ile ölçüldüğü üzere, kişinin kronolojik yaşı, ölçülen zeka düzeyi ve yaşına uygun olarak aldığı eğitim göz önünde bulundurulduğunda matematiksel becerileri beklenenin önemli ölçüde altındadır.
- B. A Tanı Ölçütündeki bozukluk okul başarısını ya da matematik becerileri gerektiren günlük yaşam etkinliklerini önemli ölçüde bozmaktadır.
- C. Duyusal bir bozukluk varsa bile matematik becerisi sorunları genellikle buna eşlik edenden çok daha fazladır.

Şekil 1.4 Matematik Bozukluğu İçin DSM-IV-TR Tanı Ölçütleri

Kaynak: APA (2001). *Psikiyatride Hastalıkların Tanımlanması ve Sınıflandırılması Elkitabı*. Köroğlu, E. (çev.) . Ankara: Hekimler Yayın Birliği.

Butterworth (2003) Matematik Bozukluğunu; matematiksel ilişkileri kavramada, hesaplamada, sayısal sembollerini tanıma, kullanma ve yazmada açığa çıkan bir tür bozukluk ve yetersizlik olarak tanımlamıştır. Malmer (2000), Matematik Bozukluğun ilkokul çocuklarında %10-15 civarında görüldüğünden, ancak uzmanlarca, bundan daha az olduğunun ifade edildiğinden söz etmektedir.

Rourke'a (1983) göre; Matematik Bozukluğu olan çocuklar sayıları bozuk şekilli, yer değiştirmiş, ters dönmüş ya da baş aşağı yazabilirler (Akt. Korkmaz, 2000). Ayrıca, Aritmetik sembolleri tanıyamadıkları gibi basit işlemleri de yapmakta güçlükleri olduğu gibi, çokbasamaklı sayıları okumada ve öğrenmede de zorluk çekerler (Akt. Korkmaz, 2000). Çocuklarda başlıca iki tip bozukluk seçilirken bunlardan ilki; hesaplama (sayıları ters çevirme, sayı sırasını ters çevirme, işlemleri bozuk sıra ile yürütme, işlemleri yanlış yapma, sayı atlama, sağlama yapamama), diğeri ise akıl yürütmedir (sözel problem çözümede problemler, sorunu akılda tutup bir plana göre

adım adım çözümede sorunlar) (Akt. Korkmaz, 2000). Matematik Bozukluğu bulunan çocuklarda; yön tayininde güçlükler, zamanın kullanımında problemler, basit işlemleri anlamada ve hesap yapmada sorunlar, sıralamada-ardışıklıkta problemler, sayıları ve matematiksel sembolleri öğrenmede güçlükler, akılda tutma ve akılda tuttuğu şeyleri uzun süreli bellekten geri çağırma sorunları görülebilmektedir (Anglada, 2011). Matematik Bozukluğu'nda görülen klinik özellikleri şu şekilde sıralamak mümkündür :

Şekil 1.5'te Matematik Bozukluğu'nda görülen klinik özellikler gösterilmiştir.

- Temel matematik becerileri içeren işlemlerin oldukça yavaş ve zor çözülmesi,
- Toplama ve çarpma işlemlerinin değişme özelliğini tanımadaki yetersizlik,
- Matematik problemlerinde kullanılan adım ve işlemleri sergilemede zorlanma,
- İşlemlerde sürekli on parmak kullanma,
- Sayıları kıyaslamada zorlanma, negatif ve pozitif sayıları ayırt edememe,
- Görsel ve mekânsal işleyiş ile ilgili problemler,
- Para üstü verirken şaşırma,
- Gün, hafta, ay, mevsimler vb. kavramları anlamada güçlük çekme,
- Zamanı anlatmada, yer ve yönü bulmada zorlanma,
- Stratejik planlamada beceri eksikliği (örn: satranç oynarken),
- Matematikteki genel kavramları anlayamama ve hatırlayamama,
- Kesirler konusunu anlamada zorlanma,
- Sayıların geçtiği öğrenmelerde hafıza zayıflığı,
- Belleğin zayıf çalışması sebebiyle yapılan hatalı hesaplamalar,
- Matematiksel sembollerin kafa karıştırması,
- Günlük hayat problemlerini anlamada, bilgileri ve olayları sıralamada zorlanma

Şekil 1.5 Matematik Bozukluğu'nda Görülen Klinik Özellikler

Kaynak: Akın, A., Sezer, S. (2010). Diskalkuli: Matematik Öğrenme Bozukluğu. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 126, 41-48.

Matematik Bozukluğu nedenlerine ilişkin çalışmalar içinde; Luria'nın(1966), beyin hasarı, travmatik ve patolojik nedenler üzerine yaptığı çalışmalar dikkati çekmektedir (Akt. Hughes, Kolstad, ve Briggs, 1994). Beyin yapısı ve işlevleri açısından bakılacak olursa; İ parietal girintinin, aritmetik becerileriyle yakından ilgili olduğu düşünülmekte ve söz konusu bölgedeki bir bozukluğun da Matematik Bozukluğu ile yakından ilintili olabileceği ifade edilmiştir (California Institute of Technology, 2006). Bununla birlikte, Matematik Bozukluğu tanılı kişilerin saymayı öğrenebildiklerini ancak, Matematik Bozukluğu bulunmayan bir kişinin 9'un 7'den büyük olduğunu hemen anlayabilirken, Matematik Bozukluğu olan bir kişinin bunu anlamak için tek tek sayması gerekebileceğini de belirtmişlerdir (California Institute of Technology, 2006). Ayrıca yetersiz eğitimin, matematikle ilgili kaygının ve matematik konusunda harcanan yetersiz çabanın, matematik başarısı üzerinde olumsuz etkileri bulunduğunu bildiren araştırmalar da bulunmaktadır (Hughes, Kolstad ve Briggs, 1994).

1.1.3.3. Yazılı Anlatım Bozukluğu (Dysgraphia/Disgrafi)

Yazılı Anlatım Bozukluğu; bireysel olarak uygulanan standart testler ile ölçüldüğü üzere (ya da yazma becerilerinin işlevsel değerlendirmeleri), kişinin kronolojik yaşı, ölçülen zeka düzeyi ve yaşına uygun olarak aldığı eğitim göz önünde bulundurulduğunda yazma becerilerinin önemli ölçüde altında olduğu bozukluk (APA, 2001) olarak ele alınacaktır. Yazılı Anlatım Bozukluğu için DSM-IV-TR'de yer alan tanı ltleri Şekil 1.6'da gösterilmiştir:

Şekil 1.6'da Yazılı Anlatım Bozukluğu için DSM-IV-TR 'de yer alan tanı ölçütleri gösterilmiştir.

A. Bireysel olarak uygulanan standart doğru okuma ya da kavrama testleri ile ölçüldüğü üzere (ya da yazma becerilerinin işlevsel değerlendirilmeleri), kişinin kronolojik yaşı, ölçülen zeka düzeyi ve yaşına uygun olarak aldığı eğitim göz önünde bulundurulduğunda yazma becerileri beklenenin önemli ölçüde altındadır.

B. A Tanı Ölçütündeki bozukluk okul başarısını ya da yazılı metin derlemeyi gerektiren günlük yaşam etkinliklerini (örn. dilbilgisi kuralları yönünden doğru cümleler ve iyi düzenlenmiş paragraflar yazma) önemli ölçüde bozmaktadır.

C. Duyusal bir bozukluk varsa bile yazma becerisi sorunları genellikle buna eşlik edenden çok daha fazladır.

Şekil 1.6 Yazılı Anlatım Bozukluğu için DSM-IV-TR Tanı Ölçütleri

Kaynak: APA (2001). *Psikiyatride Hastalıkların Tanımlanması ve Sınıflandırılması Elkitabı*. Köroğlu, E. (çev.). Ankara: Hekimler Yayın Birliği.

Bazı çocuklar her ne kadar yeterli eğitimi alsalar ve yazma konusunda yeterli pratiği yapsalar da yazılı metin oluşturmakta güçlük çekerler. Bu bozukluk Yazılı Anlatım Bozukluğu (YAB) olarak bilinir. YAB'ın, düşük yazım becerisi olarak ifade edildiğinden ve yazında pek çok şekilde tanımlandığından söz edilmektedir (Hamstra-Bletz, ve Blote, 1993). YAB gösterenlerin, normal zeka düzeyinde olup, nörolojik bir tanıları ve motor bozuklukları olmadığı; Okuma Bozukluğu ve Matematik Bozukluğu ile birlikte ortaya çıkabileceği gibi, kendi başına da görülebileceği; sonradan edinilen bir bozukluk olmayıp, çocukta ne kadar erken fark edilirse, düzeltilme şansı da o kadar yüksek bir bozukluk olduğundan söz edilmektedir. (Hamstra-Bletz, ve Blote, 1993).

Yazılı Anlatım Bozukluğu görülen çocuklarda; zayıf kalem tutuş, yazım sırasında kelimeleri ayırırken boşluk bırakamama, harfleri düzenlemede güçlük, yavaş yazma,

yazarken harf-hece-kelime atlama, satır takibinde güçlük, yazı çalışması yapmaktan kaçınma ve ihmal etme, yazmada güçlük, yazıyı organize etmede güçlük gibi pek çok özellik görülmektedir (Anglada, 2011).

Özetle YAB'de duyduğunu yazıya dökmeye ya da gördüğünü kopyalamada çeşitli problemler söz konusudur. (Kumar, ve Humphreys, 2008). Yazılı Anlatım Bozukluğu olan çocuklar olmayanlarla karşılaştırıldıklarında; Yazılı Anlatım Bozukluğu gösterenlerin daha yavaş yazma, daha kısa kelimeler kullanma ve daha çok yazım hatası yapma gibi özellikleri saptanmıştır (Riddick, Sterling, Farmer ve Morgan, 1999).

Okullarda çok fazla çocuğun YAB ile başa çıkmaya çalıştığından söz edilmektedir (Wakely, 2006). Berninger ve Hart (1992) yaptıkları bir araştırmada; 300 ilkokul çocuğunun %1.3 -%2.7'sinin el yazısında sorunlar yaşadığını, %3.7- %4' ünün heceleme problemleri olduğunu ve %1-%3 ünün de yazılı olarak kendini ifade etmeyle ilgili sorunlar yaşadığını belirtmişlerdir. Ayrıca, YAB'ın erkeklerde kızlara oranla 2-3 kat daha fazla görüldüğü belirtilmektedir (Katusic, Colligan, Weaver, ve Barbaresi, 2009). Lyon(1996) YAB' nin görülme sıklığını, genel popülasyonun %8-15'i olarak belirtmiştir. (Akt. Lindstrom, 2007). Ayrıca, Yazılı Anlatım Bozukluğu görülen kişilerde; hecelemede, imla kurallarına uyumda, büyük-küçük harfleri algılama ve ayırmada, bütünü algılamada ve organize etmede bir takım problemler görüldüğünden söz edilmektedir (Lindstrom, 2007).

Yazılı Anlatım Bozukluğu'nun nedenleri incelendiğinde; belirli bir yapı belirlenmese de genetik geçişten söz edilmektedir (Pennington ve Smith, 1988). Denckla ve Roeltgen (1992) tarafından yazı yazmaya dair iki temel sistem tanımlanmıştır (Akt. Korkmaz). Bunlardan ilki grafemik sistem olup, harfin şeklini akılda tutmayı içerdiği gibi yazı yazmada da program sağlar. Grafemik sistemde oluşacak sorunlar; okunması güç, oldukça bozuk bir yazının ortaya çıkmasına neden olur. İkincisi ise

görsel-mekansal sistem olup bozulması halinde yazı da bozulmaktadır (yazının kenarları bir sırada olmaz, yazı eğik gider, harfler atlanır, kelime araları bozuktur, kopyalamada güçlük vardır, satırlar birbirine girer, satır aralıkları ayarlanamaz vb.) (Akt. Korkmaz, 2000).

Yazılı Anlatım Bozukluğunu açıklamada kullanılan en önemli yaklaşımlardan biri fonolojik yaklaşımdır. Fonolojik yaklaşıma göre; YAB görülen çocukların; okuma yazmanın ilk adımı olan fonemi grafeme çevirme işleminde zorluklar görülmektedir (Romani, Ward ve Olson, 1999). Zayıf fonolojik farkındalık; fonem-grafem dönüştürme sorunlarına neden olurken, zayıf görsel bellek de; yazım ve imla becerilerini edinmede sıkıntılara neden olmaktadır (Romani, Ward ve Olson, 1999). Yazılı Anlatım Bozukluğunu açıklamada önemli yaklaşımlardan bir diğeri ise; Hayes ve Flower'ın (1980) yaklaşımıdır. Bu yaklaşım; yazının bir problem çözme işi olduğuna dayandırılarak oluşturulmuştur çünkü yazıma ilişkin beceriler organize olmayı gerektirir (Konuyu belirleme, zamanı kullanma vb.) (Akt. Wakely, 2006). Yazım sürecinde gerekenler aşağıda maddeler halinde verilmiştir:

- a) Bilginin uzun süreli bellekten geri çağırılması,
- b) Yazılacak konunun iyi planlanması ve organize edilmesi,
- c) Düşüncelerin yazıya aktarılması,
- d) Yazıyı bütün olarak görebilme ve gerektiğinde düzeltmeler yapabilme,
- e) Ortaya çıkan yazıyı yeniden yapılandırabilme,

Yazılı Anlatım Bozukluğu olanlar, yazım sürecinde yukarıda belirtilen adımlarda çeşitli sorunlar yaşarlar. (Wakely, 2006).

1.1.3.4. Başka Türü Adlandırılmayan Öğrenme Bozukluğu

"Bu kategori, herhangi özgül bir Öğrenme Bozukluğu için tanı ölçütlerini karşılamayan öğrenmedeki bozukluklar içindir. Bu kategori kişinin kronolojik yaşı,

ölçülen zeka düzeyi ve yaşına uygun olarak aldığı eğitim göz önünde bulundurulduğunda, her bir bireysel beceriyi ölçen testteki başarı beklenenin önemli ölçüde altında olmamasına karşın, çocuğun okul başarısını etkileyen sorunları kapsayabilir.” (APA, 2001).

1.1.4 Komorbidite / Eş Görünüm

Özgül Öğrenme Güçlüğünde en sık görülen komorbid tanılar; Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB) (%61.4), Özgül Fobi (%22.9), İnatlaşma Bozukluğu ve Sosyal Anksiyete Bozukluğudur (%22.9). ÖÖG ayrıca Fonolojik Bozukluk (%11.4), Obsesif Kompulsif Bozukluk (%5,7), Ayrılık Anksiyetesi Bozukluğu (%4.3), Kekemelik (%2.86) vb. pek çok psikiyatrik bozuklukla birlikte de eş zamanlı olarak görülebilmektedir (Akt. Karaman, Türkbay, Cöngöloğlu ve Gökçe, 2006). Bu veriler, Özgül Öğrenme Güçlüğü'nün diğer psikiyatrik bozuklukları ile komorbiditesinin sık olduğuna işaret etmektedir. DEHB ve Özgül Öğrenme Güçlüğü alt tiplerinin bir arada bulunmasının bilişsel beceriyi ciddi anlamda olumsuz etkilediğinden söz edilmektedir (Karaman, Türkbay, Cöngöloğlu ve Gökçe, 2006). ÖÖG tanılı çocuklarda dikkat problemleri ve zayıf konsantrasyon ile hiperaktivite sıklıkla görülmekte ve ÖÖG için olumsuzluğun derecesini belirleyici olmaktadır (Capozzi, Casini, Romani, Gennaro, Nicolais, ve Solano, 2008; Routh, 1979).

Özgül Öğrenme Güçlüğü ile eş zamanlı olarak ortaya çıkan psikiyatrik sorunların yanı sıra, olumsuz öz kavram gelişimi de ÖÖG ile birlikte sık görülmektedir (Bear, ve Clever, 1991; Bear, Minke ve Manning, 2002; Black, 1974; Palombo, 2001; Singer 2005; Vaughan, Elbaum ve Boardman, 2001). Yukarıda aktarıldığı gibi farklı belirtilerin eşlik ettiği Özgül Öğrenme Güçlüğü belirtileri gösteren çocukların, bu özellikleri nedeniyle okuma, yazma ve matematik becerilerindeki eksiklikleri akademik başarısızlık şeklinde ortaya çıkmaktadır. Ortaya çıkan bu durum da; ÖÖ tanılı çocukların başta öz kavramlarını; ayrıca akran ilişkilerini, aile ilişkilerini ve

sosyal hayatlarını etkilemektedir. (Karande ve Gogtay, 2010). Söz edilen nedenlerle, çalışmanın sonraki bölümünde Özgül Öğrenme Güçlüğü ve Öz-kavramı ilişkisi aktarılmaya çalışılacaktır.

1.2. Özgül Öğrenme Güçlüğü ve Öz-Kavramı

1.2.1. Öz-kavramı ve Çocukta Öz-kavramı Gelişimi

Öz, kendilik ya da benlik (self); bir bireyi oluşturan davranış ve özelliklerinin bütünü, kişinin kendini başka herkesten ayrı ve eşsiz bir bütün olarak hissedip bunun bilincinde olmasını ifade etmektedir (Budak, 2000; Cevher ve Buluş, 2007). Piers (1969), öz-kavramını; 8 yaşından sonra fazla değişim göstermeyen pek çok boyutu içeren karmaşık bir kişilik niteliği olarak tanımlamıştır. (Akt. Öner, 2005). Tez çalışmasının bu bölümünde, öz-kavramının ne olduğu ve çocukta öz-kavramı gelişimi açıklanmaya çalışılacaktır.

Çok erken yaştan itibaren kendi imgesini oluşturmaya başlayan çocuk, bunu yaparken yaşamındaki önemli insanların kendisine nasıl davrandığına bakarak, yaşamındaki en önemli insanların ona verdiği tepkiler yoluyla kendine ilişkin bilgiyi edinecektir. Çocuğun gözlemleri sonucunda, kendisi hakkında geliştireceği olumlu ya da olumsuz bir imge söz konusudur. Sonuç olarak, çocuğun kendisi hakkında geliştirdiği bu imgeye öz-kavramı denilmektedir (Geldard ve Geldard, 2011). Öz-kavramı; kişi için en önemli duygu, algı ve düşüncelerin bütünü ifade etmektedir (Öner, 2005). Psikoloji yazınında; “kendilik anlayışı”, “benlik tasarımı”, “benlik kavramı” veya günlük yaşam içinde “güven duygusu” ya da “kendine güven” gibi isimlerle kullanılmış olan öz-kavramı, çocuğun yaşamında önemli bi kişilik örüntüsü olarak temel oluşturmaktadır (Öner, 2005).

Piers (2004), ölçek içinde değerlendirilen öz kavramının; kişinin kendisi hakkındaki hislerini, diğerleri tarafından kendisine yöneltilen içselleştirdiği düşünceleri, genel ve özel kabiliyetleri ve fiziksel olarak kendisine yönelik algısını yansıttığını belirtmektedir. (Akt. Gans, Kenny ve Ghanny, 2003). Araştırma kapsamında da kullanılacak olan Piers'in ölçeği (1994), kişinin davranışlarının ve özelliklerinin bir tanımını ve değerlendirmesini yansıtmaktadır (Akt. Gans, Kenny ve Ghanny, 2003). Çocukların kendi raporları sonucu, onların kendilerini nasıl algıladıklarına ilişkin fikir vermektedir. Piers (1994), öz- kavramı (self-concept) ölçeğinin, öz saygı (self-esteem) ölçekleri ile karşılaştırılabileceğine de işaret etmektedir (Akt. Gans, Kenny, ve Ghany, 2003).

Yazın incelendiğinde; öz kavramı(self-concept) ve öz saygının (benlik saygısı/öz değeri/self-esteem) birbiri yerine kullanılabileceğini (Zelege, 2004), öz saygının öz-kavramının bir ögesi olduğunu (Budak, 2000; Pişkin, 2003) ve öz saygı ile öz-kavramın aynı şey olmadığını vurgulayan (Burden, 2008; Geldard ve Geldard, 2011) kaynaklara rastlanmaktadır.

Çocuğun kendisine ilişkin imgesinin öz-kavramı ve bu imgeye vermiş olduğu değer in ise, öz saygı olarak nitelendirilebileceği belirtilmektedir (Geldard ve Gledard, 2011). Donelson'a (1973) göre; öz-kavramı, sadece başkalarının bireyle ilgili görüş ve düşüncelerinizi içermez, aynı zamanda bunların kendi duygu, düşünce ve algılarımızla karşılaştırılıp birleştirilerek bir bütüne gidilmesini de ifade etmektedir (Akt. Öner, 2005). Shavelson ve arkadaşlarına (1976) göre ise öz-kavramı; hem psikolojik boyutta bir tanımlamayı içerir hem de değerlendirici bir nitelik taşımaktadır (Akt. Öner, 2005). Bu anlamda birey, bir yandan kendini tanımlarken bir yandan da kendisine ve davranışlarına ilişkin bir takım değerlendirmeler yapmaktadır (Öner, 2005). Bu haliyle bakıldığında; araştırma kapsamında kullanılacak olan Piers-Harris Ölçeği'nin, yukarıda da belirtildiği gibi, kişinin davranışlarının ve özelliklerinin bir

tanımını içerirken, aynı zamanda değerlendirmesini de içermesi bakımından, kendilik değeri (öz saygı/self esteem) de ölçeğin değerlendirdiği bir değişken kapsamında ele alınacaktır. Piers ve Harris'e (1976) göre de; öz-kavramının değerlendirici yönü, kendilik değeri olarak tanımlanmaktadır (Akt. Önder, 1997).

Konu ile ilgili yazın tarandığında; özellikle yakın dönem araştırmalarının yoğun olarak öz-kavramı (self-concept) terimini kullanması ve kendilik değerinin (benlik saygısı/self-esteem), öz-kavramı içinde değerlendirilebilecek olması bakımından ve araştırma kapsamında kullanılmış olan ölçeğin öz-kavramını ölçer nitelikte bulunması nedenleriyle; herhangi bir anlam karmaşasına neden olmamak adına araştırma boyunca sıklıkla, içinde yukarıda ifade edilen öğeleri de içerdiği varsayılan öz-kavramı (self-concept) terimi kullanılacaktır. Önceki araştırmalarda, araştırmacıların kullandıkları terimlere bağlı kalmak adına ise, yukarıda öz-kavramı kapsamında yer alan terimler kullanılabilir. Ancak söz konusu terimler, öz-kavramına atıfta bulunduğu düşünülerek kullanılacaktır.

Öz-kavramı, geniş bir kavram olduğu gibi, pek çok faktörü de içinde barındırmaktadır. Huitt (2009), kişinin kendisine ilişkin ve sosyal çevresinden edindiği algılar doğrultusunda yeteneklerine dair geliştirdiği inanç ve beklentileri öz-kavramı olarak tanımlamakta ve öz-kavramın 3 ana faktörü içerdiğinden söz etmektedir. Bu faktörler: a) fiziksel (fiziksel olarak nasıl görüldüğümüzle ve fiziksel yeteneklerimizle ilgilidir) b) akademik (okulda ne kadar iyi performans sergilediğimizle ilgilidir) ve c) sosyaldir (akranlarımızla ve diğerleriyle nasıl etkileşime girdiğimizle ilgilidir). Piers ve Harris (1964) ise, öz-kavramın 6 faktörü olduğunu belirtmişlerdir. Bu faktörler, öz-kavramına katkı düzeyine göre: davranış, zeka ve okul durumu, fiziksel görünüm ve nitelikleri, kaygı, sosyal beğenirlik ya da gözde olma ve mutluluktur (Akt. Öner 2005). Strauss ve Goethais'e (1989) baktığımızda ise; öz-kavramına ilişkin soruların Aristo'ya kadar dayandığı görülmektedir(Akt.

Cevher ve Buluş, 2007). Aristo, insan davranışlarını fiziksel ve fiziksel olmayan şekilde ayırdığı gibi, Descartes da yüzyıllar sonra Aristo'nun bu görüşünü "düşünüyorum o halde varım" sözü ile hem onaylamakta hem de Aristo'nun görüşüne katkıda bulunarak, düşüncelerimize ilişkin farkındalığımızın benliğe vurgu yaptığını ifade etmektedir (Akt. Cevher ve Buluş, 2007).

Öz-kavramı konusunda, 20. yüzyılın sonuna doğru William James'in kuramı önem kazanmıştır. James benliği, daha çok bilişsel düzeyde ifade etmiştir. Benliği, diğerlerinin ve kendinin gözünde kişinin kimliğinin bilincinde olması şeklinde tanımlamaktadır (Akt. Fox ve Riconscente, 2008). Carl Rogers ve Maslow ise, kendimizi nasıl gördüğümüze benlik bilinci demektedir ve bu bilince önem vermektedirler (Akt. Heylighen, 1992). Rogers'a (1965) göre, bireyin kendine bakışı ve çevresi, öz-kavramı üzerinde etkilidir ve birey ancak koşulsuz bir sevgi ortamında yetişirse olumlu bir öz-kavramı geliştirebilmektedir (Akt. Üstün ve Akman, 2002). Heinicke'ye (1965) göre ise, çocuğun öz-kavramı gelişiminde, çocuğun kendisiyle ilgili düşüncelerinin oluşumunda aile çok önemli bir rol oynamaktadır. (Akt. Üstün ve Akman, 2002).

Ayrıca, Cooley'e (1902) bakıldığında, sosyal benlik kavramı üzerinde durduğu ve bu benliğin başkalarının kişiye karşı davranış biçimleri sonucu oluştuğunu ifade ettiği görülmektedir. Söz konusu araştırmacı, sosyal çevre ile benlik arasındaki ilişkiyi vurgulamış ve "ayna benlik" kavramını ortaya koymuştur. Ayna benliğin, kişinin diğer insanlar tarafından kabul görmesine ve sosyal yeterliliğine bağlı olduğundan söz edilmektedir. Böylece diğerlerinin, kendisi hakkındaki olumlu-olumsuz düşünceleri doğrultusunda kişi de, kendine ilişkin olumlu ya da olumsuz birtakım düşünceler geliştirmektedir (Akt. Shaffer, 2005).

Bu görüşün ardından, G. Herbert Mead (1934), benliğin sosyal çevrenin bir ürünü olduğunu ifade ederek, dilin ve sosyal çevrenin benlik gelişimi üzerindeki etkisinden söz etmiştir. Mead'e göre kişi kendisiyle konuşabilmek için öncelikle diğerleriyle konuşmalıdır (Akt. Shaffer, 2005). Bu etkileşimim ardından ise birey kendisini diğerlerinin gördüğü şekilde görmeye başlayacaktır (Shaffer, 2005). Mead (1934) gibi, Piaget'e (1960) de, çocuğun gelişiminde toplumsal çevre üzerinde durmaktadır. Yol gösterici bir sisteme sahip, sosyal bir çevrede doğan ve bir dizi sorumluluk baskısı altında yetiştirilen çocuğun öz-kavramı gelişiminin, toplumsal çevre ile etkileşimin bir sonucu olarak oluştuğu kabul edilmektedir (Akt. Fox, ve Riconscente, 2008). Kuzgun (1983) da, bu fikirleri destekleyecek nitelikte; hiçbir çocuğun dünyaya öz-kavramına sahip olarak gelmediğinden, hem genetik faktörlerin hem de çocuğun çevresiyle gerçekleştirdiği etkileşimin bir sonu olarak kendisine ilişkin olumlu veya olumsuz bir takım düşünceler geliştirerek, bunun sonucunda da olumlu ya da olumsuz bir öz-kavramına sahip olduğundan söz etmektedir (Akt. Çelik, 1994).

Sullivan'a (1953), öz-kavramı konusunda ailenin öneminden söz etmiştir. Öz-kavramının oluşumunda kişilerarası ilişkilerin önemi üzerinde durmuş ve çocuğun öz-kavramı gelişiminde, en önemli etkinin anne-babaya ilişkin olduğunu ifade etmiştir (Akt. Şeremet, 2006). Öz-kavramını etkileyen faktörlerden biri olarak, anne-baba ile kurulan özdeşim ve ilişkinin niteliğinin son derece önemli olduğundan söz edilmektedir (Bal, 2006). Yaşayabilmek için başkalarının bakımına ihtiyacı olan yeni doğan; tamamen kendi gereksinimlerini doyurmayı amaçlamakta ve anne ile kurduğu ilk ilişkiden itibaren sevgi ve ilgi görmek istemektedir. İşte bu dönemde, bebeğin gereksinimlerine yönelik sürekli ve tutarlı bir bakım sağlanırsa, bebekte temel güven duygusu gelişeceği üzerinde durulmaktadır. Böylece olumlu bir öz-kavrama doğru giden ilk adım atılmış olacaktır (Kaya, 2003).

Yeni doğan için, Bowlby'nin (1907-1990) çalışmaları da oldukça önemlidir. Bowlby, bağlanma kuramını ortaya koyan kişi olarak; anne-baba ve çocuk ilişkisi üzerinde durmuş, çocuğun ailesinden gerekli bakım, destek ve ilgiyi görmesi halinde olumlu bir öz-kavram geliştireceğini, kendisine ilişkin duygu ve düşüncelerinin olumlu olacağını belirtmiştir (Akt. Bretherton, 1997; Akt. Üstün ve Akman, 2002). Bretherton'a göre (1997), eğer çocuk bu yöndeki bir aile ortamından ve ilişkiden yoksun şekilde büyürse, istenmediğini düşünecek ve kendisine ilişkin düşünceleri de olumsuz olacak, yani olumsuz bir öz-kavramı geliştirecektir.

2-6 yaş arası dönemde, Shaffer'a (1988) göre; çocuğun kendi düşünceleri üzerine düşünmeyi (metacognition) başaramadığı görülmekte, benliğe ilişkin bilgilerinin daha çok yüklemeler şeklinde olduğu bilinmektedir (Akt. Shaffer, 2005). 6 yaş sonrası döneme damgasını vuran etmen ise, okuldur (Kaya, 2003). Okulun da devreye girmesi ile birlikte çocuğun öz-kavramı gelişimindeki en önemli çevresel faktörler, çocuğun anne-babası ve öğretmenleridir. Çocuğun kendisiyle birinci dereceden ilgili olan bu kişilerin yaklaşımlarını ne şekilde algıladığının öz-kavramı gelişimi açısından son derece önemli olduğundan söz edilmektedir (Erdoğan, 2006). Shaffer'a göre 6 yaş civarında içsel deneyimler dışsal deneyimlerden ayırt edilmeye başlansa da tutarlı değildir. Ancak 8 yaş ve civarında çocuk, iç yaşantılarıyla dışarıda olanın farkını kavrayabilmektedir (Akt. Şeremet, 2006). Piers (1969) da, öz-kavramının 8 yaşından sonra fazla bir değişim göstermediğini ve daha istikrarlı bir yapıya kavuştuğunu belirtmiştir (Akt. Öner, 2005). Gander ve Gardiner'e göre (2001), çocuklar orta çocuklukta okulların ve öğretmenlerin dünyasına girişle birlikte, diğer bir psikososyal dönüm noktasına ulaşırlar. Bu dönem, çalışkanlığa karşı aşağılık duygusu dönemidir. Çocuk bu dönemi çalışkanlık yönünde çözmeye çalışacaktır.

Okul çağı çocuğu; okuma, yazma ve yeni bilgilere kapı açan hesaplama becerileriyle ilgilidir. Bu dönemde çocuk desteklenip başarıları övülürse, başarıya duygularının da

gelişeceği; bu durumun da, yetişkin sorumlulukları almaya hazır bir, “iyi çalışan kişi” olarak, çocuğun olumlu bir öz-kavramı geliştirmesini kolaylaştıracağı düşünülmektedir (Gander ve Gardiner, 2001). McGuire ve McGuire (1982)’nin bir araştırmalarında, küçük çocukların öz-kavramlarının büyük çocuk ve ergenlere göre, daha çok anne-baba ve diğer aile bireylerine dayandığı belirtilmektedir. Ancak, yaşla beraber benlik tanımlarında, sadece anne-baba ve ailenin diğer üyelerinin etkilerinin değil, aynı zamanda öğretmen gibi diğer yetişkinler ve arkadaşların da etkili olduğu ortaya konmuştur (Akt. Şeremet, 2006).

Göktaş’a göre (2008), çocuğun okula başlaması öz-kavramı gelişimi üzerinde öğretmen ve sınıf ortamındaki akranlarının etkileri gibi o ana kadar karşılaşmadığı etkilere neden olabilecek bir dönemin de başlamasına neden olur. Anne -baba ve çocuk etkileşimine dayalı olarak gelişmekte olan öz-kavramı, okula başlamasıyla birlikte akranların kendisine ilişkin duygu ve düşüncelerini ne şekilde algılayacağına göre de değişime uğrayacaktır. Çocuğun “Başarılı” ve “Başarısız” gibi yeni kavramları da öz-kavramına katması kaçınılmaz bir durum haline gelecektir. Akranları tarafından sevilip sevilmemek ya da başarılı olarak görülüp görülmemek, çocuğun öz-kavramı üzerinde önemli etkilere neden olacaktır. Okul çağı çocuğunun öz-kavramı üzerinde, akranları kadar öğretmenlerinin de etkili olduğu bilinmektedir. Öğretmenin, çocuk hakkında olumlu düşüncelerini çocuğa ifade etmesinin ve çocuğu desteklemesinin, olumlu bir öz-kavramı gelişimi için son derece büyük öneme sahip olduğu düşünülmektedir (Göktaş, 2008).

Nixon (1995) ise; okulun bir yönüyle rekabet ortamı, toplumsal bir takım karşılaştırmalar yeri ve başarısızlığın sıkıntı getirdiği bir yer olması nedenleriyle öz-kavramı üzerinde olumsuz etkilere neden olabileceğini belirtmiştir (Akt. Cevher ve Buluş, 2007). Öz-kavramının olumlu ya da olumsuz yönde gelişeceğini belirten Açıkgöz ise, arkadaşlarıyla kendisini karşılaştırıp kendisini onlara göre daha kötü

niteleyen çocuğun öz-kavramının bundan olumsuz etkileneceğini belirtmiştir (Açıkgöz, 2003). Yukarıdaki bilgiler incelendiğinde, Özgül Öğrenme Güçlüğü belirtileri gösteren ve ilkokula başladığı andan itibaren; okuma, yazma ve matematik alanlarından birinde ya da birkaçında yaşitlarıyla karşılaştırıldığında daha düşük başarı gösteren çocukların öz-kavramlarının, var olan güçlüklerinden ve güçlükleri nedeniyle çevreden alacakları mesajlardan olumsuz etkileneceği düşünülmektedir. Engel'e (1997) göre de, anne-baba ve öğretmenlerin; Özgül Öğrenme Güçlüğü'ne ilişkin bilgi sahibi olmamalarının ve çocukları tipik olarak "tembel", "okumaya hevesi yok" ya da "geri zekalı" olarak tanımlamalarının, bu çocukların işini daha da güçleştirmekte olduğundan söz edilmektedir (Akt. Erden, Kurdoğlu ve Uslu, 2002).

ÖÖG tanılı çocuklar, yukarıda da belirtildiği gibi, var olan güçlükleri nedeniyle çevreden olumsuz bir takım geri bildirimler almaktadır. Bu durumun, onların öz-kavramı gelişimlerini olumsuz etkileyebileceği düşünülmektedir. Genel olarak çocukların bir alandaki başarısızlıklarını, sadece o alanla sınırlayamayıp o başarısızlığı bütün özelliklerine genelleme eğilimi gösterdikleri gözlenmektedir. Örneğin, matematikte başarısız olan çocuğun; kendisini sadece matematikte değil, aynı zamanda bir birey olarak da başarısız görme eğiliminde olduğu, çocuğun bir yetişkin gibi hayatını bölümlere ayırma yeteneğine sahip olmadığından söz edilmektedir (Pişkin, 2003).

Bu nedenlerle, tez kapsamında akademik açıdan özgül bir güçlük yaşayan bir grup olarak Özgül Öğrenme Güçlüğü belirtileri gösteren çocuklar, öz-kavramı açısından incelenmek istenmektedir. Tez çalışmasının bir sonraki bölümünde, daha önce yapılmış bilimsel araştırmalardan faydalanılarak, Özgül Öğrenme Güçlüğü ve Öz-kavramı ilişkisini ele alan çalışmalardan ayrıntılı biçimde söz edilecektir.

1.2.2. ÖÖG ve Öz-Kavramı İlişisini Ortaya Koyan Araştırmalar

Yazında, Özgül Öğrenme Güçlüğü belirtileri gösteren çocuklarda öz-kavramını inceleyen pek çok araştırma bulunmaktadır (Bear, Minke, ve Manning, 2002; Black, 1974; Dyson, 2003; Elbaum, 2002; Montgomery, 1994; Silverman, ve Zigmond, 1983; Singer, 2005; Sze, ve Valentin, 2007; Winne, Woodlands, ve Wong, 1982). Özgül Öğrenme Güçlüğü belirtileri gösteren çocukların var olan güçlükleri nedeniyle yaşamakta oldukları akademik başarısızlıklar, öncelikli olarak öz-kavramlarını; ayrıca akranlarıyla ilişkilerini, aile ilişkilerini ve sosyal etkileşimlerini etkilemektedir (Gadeyne, Ghesquiere, ve Onghena, 2004; Karande, ve Gogtay, 2010; Singer, 2005).

Bryan ve Pearl (1979), Rogers (1983) ve Serafica ve Harway'in (1979) elde ettiği yazın ve deneysel kanıtlar göstermektedir ki, ÖÖG tanılı çocuklar ÖÖG belirtileri göstermeyen akranları ile karşılaştırıldığında daha olumsuz bir öz-kavramı geliştirmektedirler (Akt. Rogers, ve Saklofske, 1985). Beck'e (1982) göre ise, ÖÖG tanılı çocuklar daha olumsuz bir öz-kavramı geliştirme riski taşırlar çünkü yeteneklerine ilişkin güvenleri yoktur (Akt. Cooper, 1993).

Valas (1999) pek çok ÖÖG tanılı çocuğun okulda karşılaştığı başarısızlıklar ve ÖÖG tanılı olarak etiketlenmekten dolayı öz-kavramına ilişkin sorunlar yaşadığını ifade etmektedir. Wong (1982) ise ÖÖG tanılı çocuklarda akademik olarak yaşanan güçlüklerin öz-kavramı üzerindeki ciddi etkileri üzerinde durmuş ve literatüre bakıldığında biz dizi araştırmanın ÖÖG tanılı çocuklarda öz-kavramı ve akademik başarı arasındaki ilişki üzerinde durduğundan söz etmiştir (Akt. Waldron, Saphire, ve Rosenblum, 1987).

Erikson (1963) ve Harter'a (1983) bakıldığında, öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların öz-kavramı gelişiminde sorunlar yaşayabilecekleri, çünkü okul çağı çocuklarının kendilerini akademik başarıları ve davranışlar üzerinden değerlendirdikleri belirtilmiştir (Akt. Bear, ve Clever, 1991). Ayrıca, bu çocukların öz-kavramları üzerinde yaş ve sınıf düzeyi gibi değişkenlerin de etkili olabileceğinden söz edilmektedir (Black, 1974). Gates (1941) ise, davranışsal ve duygusal güçlüklerin ÖÖG tanılı çocuklarda yaşla birlikte artış gösterebileceğine işaret etmiştir (Akt. Black, 1974).

Genelde tüm çocuklar, okulun ilk yıllarında olumlu bir öz-kavramı ve güven duygusu ile aşağılık duyguları arasındaki çatışmayı çözümlenmektedirler. Eğer çocuk bu dönemde ÖÖG tanılı çocuklar gibi engellenmeler ve başarısızlıklarla karşılaşmışsa diğerlerinden aşağı olduğunu hisseder. Güçlü ve yeterli hissedemeyen çocuk ise güvensizlik ve yetersizlik duygularına kapılacak ve hatta kendini aptal gibi hissedecektir (Ryan, 1991). Aslında bazı kavramları öğrenmeyle ilgili çeşitli eksiklikleri olan ÖÖG tanılı çocuğun başarısızlık ve engellenme yaşaması çok da şaşırtıcı değildir. Çocuğun deneyimlediği bu sıkıntılara öz-kavramına ve sosyal ilişkilerine yönelik sorunlar da eşlik edebilmektedir (Champion, Doughtie, Johnson ve McCreary, 1984).

ÖÖG tanılı çocuklar, Okuma Bozuluğu, Matematik Bozukluğu ve Yazılı Anlatım Bozukluğu gibi, akranları tarafından rahatlıkla kavranabilen akademik konularda güçlüklerle mücadele etmekte ve bu nedenle öz-kavramları risk altına girmektedir. Ayrıca bu çocuklar, akademik olarak yaşamış oldukları başarısızlıkları yaşamlarının her alanına ve tümüyle kendilik algılarına, olumsuzluk olarak bütün öz-kavramlarına genelledebilmektedirler (Heyman, 1990). Chapman (1988) bir araştırmasında ÖÖG tanılı çocukların ÖÖG belirtileri göstermeyen akranları ile karşılaştırıldığında pek çok alanda kendilerini daha olumsuz algıladıklarını ortaya koymuştur.

Ancak, Bryan (1986) ÖÖG tanılı çocukların var olan güçlüklerinin akademik öz-kavramı üzerinde etkili olduğunu belirtirken, genel öz-kavramları açısından ÖÖG tanılı çocuklarda ÖÖG belirtileri göstermeyen akranları karşılaştırıldığında aralarında bir fark bulunmadığını belirtmiştir. Benzer şekilde, ÖÖG tanılı çocuklar ÖÖG belirtileri göstermeyen 8-13 yaş arası çocukların incelendiği bir araştırmada, ÖÖG tanılı çocuklar ve ÖÖG belirtileri göstermeyenler arasında genel, akademik ve sosyal öz-kavramına ilişkin anlamlı bir fark elde edilmediği de belirtilmiştir (Dyson, 2003).

Ancak kimi araştırmacılara göre, akademik başarı olumlu ya da olumsuz öz-kavramı gelişimini öngörmeyi sağlamaktadır. Akademik olarak yaşanan güçlükler, olumsuz kendilik algılamalarına neden olmaktadır. Bu görüş, “yetenek gelişim modeli” (skill development model) olarak açıklanmaktadır. Akademik başarı, sergilenecek yetenekler üzerinde etkilidir çünkü kişinin motivasyonunu ve öğrenmede sergileyeceği çabayı arttıracaktır (Aunola, Leskinen, Onatsu-Arvilommi ve Nurmi, 2002). Bu model doğrultusunda Marsh (1990), adolesanların derslerde elde ettikleri notların akademik öz-kavramlarının etkisi altında olduğunu ve öz-kavramının akademik başarı üzerindeki temel etken olduğunu ifade etmiştir (Akt. Aunola, Leskinen, Onatsu-Arvilommi ve Nurmi, 2002).

Bir çocuk, okul ortamına girdiğinde sınıfından daha farklı beceriler sergileyebildiği bir ortama adım atmaktadır (Alexander-Passe, 2006). Bu ortamda çocuklar, diğerlerinin kendilerine yönelik davranışları ve diğerleriyle yaptığı karşılaştırmalar üzerinden kendilerini değerlendirmeye başlamaktadır (Heyman, 1990). Bir çocuk, akranlarına bakarak kendisini onlarla kıyasladığında daha başarısız olduğunun farkına varırsa da öz-kavramının olumsuz yönde etkilendiği bildirilmektedir (Açıkgöz, 2003). Bu durumda, akademik olarak güçlük yaşayan ve kendini yaşlılarıyla kıyaslayan ÖÖG

tanılı çocukların öz-kavramının olumsuz etkilenmesinin de şaşırtıcı olmayacağı ileri sürülmüştür (Alexander-Passe, 2008).

Sürekli olarak saçma hatalar yaptıklarını düşünerek yetişen ÖÖG tanılı çocuklar için, akademik alanda yaşamakta oldukları güçlükler son derece ketleyici bir durum olarak ifade edilmekte ve kendilerini kronik olarak yetersiz hissetmelerine neden olmaktadır (Ryan, 1991). Kershner (1990) yapmış olduğu araştırmada, ÖÖG tanılı çocukların öz-kavramlarının; ÖÖG nedeniyle güçleşen okuma, yazılı anlatım ve matematik becerileri üzerinde etkili olduğundan, ÖÖG tanılı çocuklarda bu özgül alanları desteklemenin yanı sıra öz-kavramlarının da desteklenmesi gerektiği üzerinde durulmuştur. Özgül olarak bir boyutta başarısızlık yaşamakta olan çocuklar, genellikle bir alandaki başarısızlıklarını, sadece o alanla sınırlayamamakta ve o başarısızlığı bütün özelliklerine genelleme eğilimi göstermektedirler (Pişkin, 2003). Bu durumda, akademik güçlüğüne sosyal ve davranışsal sıkıntıların da eşlik ettiği ÖÖG tanılı çocuğun, kendisine ilişkin olumsuz algılamaları sonucu, olumsuz bir öz-kavramı geliştirmesi, beklenen bir sonuç olarak düşünülmektedir (Bear, Minke ve Manning, 2002).

Chapman (1988), 1974-1986 yılları arasında yaptığı 27 çalışmanın meta-analizinde, ÖÖG tanılı çocukların hem genel öz-kavramı puanları hem de akademik öz-kavramı puanları açısından ÖÖG tanılı olmayan yaşlılarıyla kıyaslandığında daha düşük puanlar elde ettiklerini belirtmiştir (Akt. Bear, Minke ve Manning, 2002). Bingham (1974) ve Rosser (1973) da; ÖÖG tanılı çocukların, ÖÖG belirtileri göstermeyen akranlarıyla karşılaştırıldığında daha olumsuz bir öz-kavram gösterdiklerini ifade etmişlerdir (Akt. Bruininks, 1978). Bruininks ise, yapmış olduğu araştırmada ÖÖG tanılı çocukların, ÖÖG belirtileri göstermeyen akranlarıyla karşılaştırıldığında sınıf içinde daha az popülerlik gösterdiklerini ve daha olumsuz bir öz-kavramına sahip olduklarını bulgulamıştır (Bruininks, 1978). Yine ÖÖG tanılı çocuklarda, ÖÖG

belirtileri göstermeyen akranlarının karşılaştırıldığı pek çok araştırmada, ÖÖG tanılı çocukların daha olumsuz bir öz-kavramına sahip oldukları belirtilmiştir (Bryan ve Pearl, 1979). Margalit ve Zak (1984) ise, 100 ÖÖG tanılı ve 118 ÖÖG belirtileri göstermeyen çocukla yaptıkları bir çalışmada, ÖÖG tanılı çocukların, ÖÖG belirtileri göstermeyen akranları ile karşılaştırıldığında daha yüksek kaygı puanları alırken, daha olumsuz bir öz-kavramına sahip olduklarından söz etmişlerdir. ÖÖG tanılı çocukların, kendilerini sınıf içinde daha az değerli algılamaları nedeniyle, daha olumsuz bir öz-kavramı geliştirme riski taşıdıkları da belirtilmektedir (Riddick, Sterling, Farmer ve Morgan, 1999). Butkowsky ve Willows (1980), ÖÖG tanılı çocukların yaşamakta oldukları güçlük nedeniyle kendilerini suçladıklarını ve böylece kendilerinden daha düşük başarı beklentiler geliştirdiklerinden söz etmişlerdir (Akt. Riddick, Sterling, Farmer ve Morgan, 1999).

Okuma Bozukluğu gösteren ve göstermeyen, 25'er çocukla yapılan bir çalışmada, Okuma Bozukluğu gösteren çocukların göstermeyen akranlarına göre öz-kavramı açısından daha düşük puanlar elde ettikleri belirtilmiştir (Black, 1974). Margalit ve Zak'in bir araştırmada (1984) ise, 100 ÖÖG belirtileri gösteren ve 118 ÖÖG belirtileri göstermeyen çocuk karşılaştırılmış ve ÖÖG tanılıların ÖÖG belirtisi göstermeyenlere göre, daha yüksek kaygıya sahip oldukları ve daha düşük öz-kavramı puanları aldıkları görülmüş ve öz-kavramıyla ilgili elde edilen düşük puanların, bu çocukların kendilerinden memnun olmamaları ile ilişkili olduğu düşünülmüştür.

Yazındaki diğer bilgilere göre; Thompson ve meslektaşları (1992), 1966-1990 yılları arasında ÖÖG belirtileri gösteren ve göstermeyen 6-20 yaş arasında çocuk ve adolesanla yaptıkları 34 çalışmanın meta-analizi sonucu; ÖÖG tanılı çocukların ÖÖG belirtileri göstermeyen yaşlılarıyla karşılaştırıldıklarında daha düşük öz-kavram puanları elde ettiklerini belirtmişlerdir (Akt.Peleg, 2009). Griffiths (1975), 6 - 14

yaşındaki, Rosenthal (1973) 8 – 14 yaşındaki ve Rubner (1978) 8 – 16 yaşındaki ÖÖG tanılı çocuklarla yaptıkları araştırmalarda, bu çocukların öz-kavramlarına ilişkin düşük puanlar elde ettiklerini ortaya koyarken (Akt. Silverman ve Zigmond, 1983); Gans, Kenny ve Ghany (2003) ise, ÖÖG belirtileri göstermeyen akranlarıyla karşılaştırılan ÖÖG tanılı çocukların Piers-Harris Çocuklar için Öz-Kavramı Ölçeği'nden daha düşük skorlar elde ettiklerinden söz etmektedirler.

Benger (1968) ÖÖG belirtilerinin, öz-kavram gelişiminin zayıf oluşu ve yabancılaşma duyguları ile ilişkili olabileceğini ortaya koymuştur (Akt. Black, 1974). Elbaum'a göre (2002), olumlu bir öz-kavram gelişimi sosyal yeterlilik üzerinde son derece etkili olduğu gibi öğrenme proseslerini de etkilemektedir. Özellikle akademik öz-kavramının çocuğun okuma, yazılı anlatım ve matematik becerilerini içeren performansına bağlı olarak kendini algılaması ve değerlendirmesinde önem kazandığı belirtilmektedir (Akt. Dyson, 2003). Burns (1982) ise, akademik performans ile öz-kavramı arasında açık bir ilişkiden söz etmiş ve özellikle akademik öz-kavramının ÖÖG'den büyük oranda etkilendiğini belirtmiştir (Akt. Riddick, Sterling, Farmer ve Morgan, 1999).

Erken dönem okul deneyimlerinin çocuğun akademik becerilerini ve öz-kavramını ne şekilde inşa edeceğini belirlemede son derece önemli olduğundan (Sze ve Valentine, 2007), ÖÖG tanılı çocukların erken dönemde tekrarlayan güçlükleri nedeniyle hem bazı duygusal problemler hem de olumsuz bir öz-kavramı geliştirme riski taşıdıklarından söz edilmektedir (Kistner ve Osborne, 1987). Öz-kavram ve başarı erken dönem olumlu öğrenme deneyimleri ile ilişki içindedir. Olumlu öğrenme deneyimleri yaşayan çocuğun kendine güveneceği, yeterli hissedeceği ve bu da onun öz-kavramına olumlu katkı sağlayacağı belirtilmiştir (Sze ve Valentin, 2007).

Möller ve Pohlman'a göre (2010), okula başladıkları ilk andan itibaren bir çan eğrisine (grading-on-a-curve) göre veya sınıftaki ortalama başarıya göre değerlendirilen çocuğun öz-kavramı, bu durumdan son derece olumsuz etkilenebilmektedir. Araştırmacılar, aynı akademik başarıya sahip çocukların iki farklı öz-kavramı geliştirebileceğini belirtmiştir. Bu duruma, Marsh ve Hau'ya (2003) göre pek çok ülkede "küçük göldeki büyük balık etkisi" (big-fish-little-pond effect/BFLPE) neden olmaktadır (Akt. Möller ve Pohlman, 2010). Örneğin, düşük başarı gösteren sınıf arkadaşları ile birlikte olan ortalama bir çocuk kendisini "küçük göldeki büyük balık" gibi hissedecekken, yüksek başarı gösteren sınıf arkadaşları ile birlikte olan ortalama bir çocuk kendisini "büyük göldeki küçük balık" gibi hissedecektir. Bu durum çocukların öz-kavramları üzerinde ciddi etkilere neden olmaktadır (Möller ve Pohlman, 2010).

ÖÖG tanılı çocuk hem aile içinde hem de okulda sürekli olarak pek çok sıkıntıyla başa çıkmak durumundadır. Bu noktada ailelerle çalışmak ve onların çocuğu desteklemesini sağlamak, okulla işbirliği yaparak öğretmenden çocuğa giden mesajların iyileşmesini sağlamak ve çocuğun kendini daha farklı hissedebileceği alanlar yaratmak gerekmektedir (Palombo, 2001). ÖÖG tanılı çocuklar özel gereksinimleri yüzünden çevreleriyle gelişmekte olan olumsuz etkileşimleri, öğrenmede güçlük yaşamayan sınıf arkadaşlarıyla kıyaslandıklarında aldıkları olumsuz geri bildirimler vb. nedenlerle kendilerini önemsiz hissetmekte ve olumsuz bir öz-kavram geliştirmektedirler (Sze ve Valentin 2007). ÖÖG tanılı çocukla çalışılırken temel amaç çocuğun kendini algılayışını değiştirebilmektir (Palombo, 2001). Sonuç olarak ÖÖG belirtileri yaşayan çocuğun öz-kavramına ilişkin sorunlar yaşaması ve bunun sonucu olarak da narsistik bir yara almasının kaçınılmaz olduğu ve buna ilişkin önlemlerin de gerekliliği düşünülmektedir.

1.2.3. Çocukta Öz-Kavramı Gelişimini Etkileyen Faktörler

Çocukta öz-kavramı gelişimini inceleyen araştırmalar, öz-kavramını etkileyen faktörlerden söz ederken daha çok aile ve çevrenin sosyal desteği, yaş, cinsiyet ve akademik başarı gibi etkiler üzerinde durmaktadır (Aunola, Leskinen, Onatsu-Arviolommi ve Nurmi, 2002; Açıköz, 2003; Black, 1974; Erden, Kurdoğlu ve Uslu, 2002; Heyman, 1990; Palombo, 2001; Sze ve Valentine, 2007; Şeremet, 2006). Ayrıca sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel düzey, ailede kardeş sayısı ve doğum sırası, ana-babanın mesleği ve sosyal statüsü (Yörükoğlu, 1993), cinsiyet (Gander ve Gardiner, 2001) ve etnik kimlik (Kenny ve McEachern, 2009) değişkenleri benliğin gelişimine etkisi olan en önemli faktörler arasında sayılmaktadır.

Öz-kavramı üzerinde etkili olan bu faktörlerden, tez çalışması kapsamında öz-kavramı üzerinde yazında en geniş yeri kaplayan aile ve çevrenin sosyal desteği üstünde ayrıntılı olarak durulacak ve ÖÖG tanılı çocukların öz-kavramlarında ailelerinden, öğretmenlerinden ve akranlarından algıladıkları sosyal desteğin etkisi incelenmeye çalışılacaktır. Ayrıca, bazı sosyo-demografik değişkenler de tez kapsamında incelenecektir. Çocukta öz-kavramı gelişimi üzerinde etkili olabileceği düşünülen değişkenler aşağıda ele alınmaya çalışılacaktır.

1.2.3.1. Akademik Başarı

Akademik başarısı düşük olan çocukların (Örneğin, ÖÖG tanılılar) bu durumlarının öz-kavramlarını olumsuz etkilediğini gösteren pek çok araştırma bulunmaktadır (Dyson, 2003; Kistner ve Osborne, 1987; Riddick, Sterling, Farmer ve Morgan, 1999). Marsh (1990) da akademik başarının olumlu ya da olumsuz öz-kavramı gelişimindeki etkileri üzerinde durmuştur. (Akt. Aunola, Leskinen, Onatsu-Arviolommi ve Nurmi, 2002). Kendisini akranlarıyla kıyasladığında akademik olarak daha

başarısız olduğunu hisseden çocuğun öz-kavramı olumsuz yönde etkilendiği belirtilmektedir (Açıkgöz, 2003).

1.2.3.2. Sosyo-Ekonomik Düzey

Öz-kavramı ve sosyo-ekonomik düzey ilişkisini araştıran çalışmalar, düşük sosyo-ekonomik düzeyin genellikle çocuklarda daha olumsuz bir öz-kavramına neden olduğunu belirtmektedir. Baran'a göre (1999), çocuk akranlarıyla kıyasladığında daha iyi çevresel şartlara sahipse daha olumlu bir öz-kavramı geliştirebileceği gibi, daha kötü çevresel şartlara ve daha düşük sosyo-ekonomik seviyeye sahipse aşağılık duygusu geliştirebilir. Beş, altı, yedi ve sekizinci sınıflarda okuyan toplam 563 öğrenciyi içeren bir araştırmada, sosyo-ekonomik düzeyi farklı üç ayrı ilköğretim okulu, öğrencilerin öz-kavramları açısından incelenmiş ve düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrencilerin orta ve yüksek sosyo-ekonomik düzeye sahip öğrencilerle karşılaştırıldığında öz-kavram puanlarının anlamlı derecede düşük buldukları belirtilmiştir (Çetinkaya, Arslan, Nur, Özdemir, Demir ve Sümer, 2006). Ancak, düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip ailelerin olumlu öz-kavramına sahip olmaları halinde, olumlu öz-kavramı gelişimi yaşayan çocuklar yetiştirebileceğini belirten araştırmalar da bulunmaktadır (Balat, 2003).

1.2.3.3. Yaş

Öz-kavramını etkileyen bir faktör de yaştır (Black, 1974). Araştırmalar yaşın ilerlemesiyle birlikte artan bilişsel yetenekler sayesinde kişinin kendini daha iyi değerlendirebileceğini ifade etmişlerdir (Baran, 1999). İlköğretim 5-8. Sınıf öğrencileri ile yapılan bir çalışmada da yaş ile öz-kavramı arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirtilmiştir (Çetinkaya, Arslan, Nur, Özdemir, Demir ve Sümer, 2006).

Ancak, yaş ile öz-kavramı arasında anlamlı bir ilişki olmadığını belirten araştırmalar da bulunmaktadır (Özkan, 1994).

1.2.3.4. Cinsiyet

Öz-kavramını etkilediği düşünölen bir diğer faktör ise cinsiyettir. Pek çok araştırmada öz-kavramı ile başarı ve liderlik arasında ilişkiler bulunmuş ve bu özellikleri yüksek olan erkeklerin daha olumlu bir öz-kavramına sahip oldukları belirtilmiş, kızlarda ise daha sosyal olmaları nedeniyle daha olumlu bir öz-kavramı gelişimi olabileceği belirtilmiştir (Baran, 1999). Kısaca, genel öz-kavramına ilişkin cinsiyet etkisi doğrultusundan çok sayıda kanıt olmamasına rağmen, öz-kavramına ilişkin bazı alt faktörlerde cinsiyet etkisi oluşabileceğinden söz edilmiştir (Baran, 1999). Örneğin, 85 erkek ve 105 kadının katıldığı bir araştırmada, erkeklerin fiziksel öz-kavramları kadınlar ile karşılaştırıldığında daha olumlu bulunmuştur (Aşçı, 2004). Ancak, cinsiyetin öz-kavramı üzerinde etkili olmadığını bildiren araştırmalar da bulunmaktadır (Gans, Kenny ve Ghany, 2003; Jackson, Hodge ve Ingram, 1994; Köksal Akyol, 2002)

1.2.3.5. Anne-Babanın Eğitim Düzeyi

Ebeveyn eğitiminin çocuğun benlik saygısı üzerinde olumlu etkileri olduğu belirtilmekte, anne-babanın eğitim düzeyi yükseldikçe çocukların benlik saygılarının da yükseldiğinden söz edilmektedir (Demiriz ve Öğretim, 2007). Anne ve babanın eğitim düzeyi yükseldikçe çocuklarının daha olumlu bir öz-kavramı geliştirdiklerini ifade eden başka araştırmalar da vardır (Çetinkaya, Arslan, Nur, Özdemir, Demir ve Sümer, 2006; Özkan, 1994).

1.2.3.6 Kardeş Sayısı ve Doğum Sırası

Öz-kavramını etkilediği düşünölen diğer değişkenler ise kardeş sayısı ve doğum sırasıdır. Aslında, kardeş sayısı fazlalığının benlik saygısı üzerinde olumsuz etkiler oluşturabileceğini belirten araştırmalar (Kahrıman, 2005) olsa da, benlik saygısının kardeş sayısından bağımsız olarak etkilendiğini (Çetinkaya, Arslan, Nur, Özdemir, Demir ve Sümer, 2006) ve kardeş sayıları ile doğum sıralarının öz-kavramı üzerinde istatistiksel olarak önemli bir fark yaratmadığını belirten araştırmalar da bulunmaktadır (Köksal-Akyol, 2002).

1.2.3.7 Aile ve Çevrenin Sosyal Desteği

Wyle'a (1974) göre öz-kavramı kuramları daha çok çocuğun etrafında onunla ilgilenen kişilerin çocuğun öz-kavramını şekillendirmekte olduğunu belirtmektedir (Akt. Winne, Woodlands ve Wong, 1982). Kash ve Borich (1978), çocuk okula başladığı andan itibaren çocuğun gelişimi ile ilgili en önemli rollerin anne-baba, kardeşler, akranlar, öğretmenler ve sınıf arkadaşlarına ilişkin olduğunu ifade etmektedirler (Akt. Winnie, Woodlands ve Wong, 1982).

Çocukta olumlu bir öz-kavramının gelişimi için gerekli altyapıyı birincil olarak anne-baba ve ardından öğretmen ve arkadaş tutumlarının belirlediği, bu nedenle anne-babaların ve eğitimcilerin öz-kavramı açısından bilgilendirilmelerinin yeni nesillerin gelişimi için önemli katkılar sağlayacağı belirtilmektedir (Öner, 2005). Çocukta öz-kavramı gelişimi ve ÖÖG - öz-kavramı ilişkisi incelenirken yazında en çok dikkati çeken konu, öz-kavramı gelişiminde anne-baba, akranlar, öğretmenler ve sosyal çevrenin etkileridir (Coleman, 1984; Bear, Minke ve Manning, 2002; Erdoğan, 2006; McNulty, 2003; Wight ve Chapparo, 2008).

Öner (2005) “ebeveynin çocuğunu sevip sevmemesi; çocuğun öğretmeninin sevgi, saygı ve beğenisini kazanıp kazanmaması; yaşlılarının çocuğu kabul ya da reddetmesinin” öz-kavramı gelişiminin belirleyicileri olduğunu ifade etmektedir (Öner, 2005). Böylece, olumlu öz-kavramı gelişimi için ÖÖG tanılı çocukların sosyal desteğe gereksinim duydukları söylenebilir. Bu konuda, Antle (2004) tarafından çocuk ve ergenlerde algılanan sosyal desteğin, kendilik değeri açısından yordayıcı bir etki yarattığı belirtilmiştir. Bu nedenle tezin bu bölümünde, öz-kavramı üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu düşünülen sosyal destek ve algılanan sosyal destek kavramları açıklanacak ve önceki araştırmalardan yararlanılarak, ÖÖG tanılı çocuğun öz-kavramı üzerinde anne-baba, akranlar ve öğretmenlerinden algıladığı sosyal desteğin etkileri incelenmeye çalışılacaktır.

1.3. Sosyal Destek

Yazın incelendiğinde, pek çok araştırmacının sosyal desteğin faydalı etkileri üzerinde durduğu görülmektedir (Abbey, Abramis ve Caplan, 1985). Cobb'a (1976) göre, destekleyici bir sosyal ağ ve yakın kişilerarası ilişkilerin sağlık ve iyilik hali (well-being) üzerinde olumlu etkileri bulunmaktadır (Akt. House, 1987). Sosyal desteğin hastalık ve ölüm oranlarının düşmesine neden olurken, stresli yaşam olaylarıyla başa çıkmada da etkili olduğundan söz edilmektedir (House, 1987).

Sosyal destek, stres altındaki ya da güç durumdaki kişiye eşi, ailesi, arkadaşları vb. kişilerce sağlanan maddi ve manevi yardım olarak tanımlanmaktadır (Eker ve Arkar, 1995). Johnson ve Sarason (1979) ise sosyal desteği; kişinin güvenebileceği ilişkiler yoluyla sosyal kaynaklardan yararlanabilme derecesi olarak tanımlamıştır (Akt. Terzi, 2008). Sosyal destek için yazında en çok kabul gören tanım Cobb (1976) tarafından ortaya konmuştur. Cobb(1976), sosyal desteği, “kişinin sevildiğine, değer verildiğine, önemsendiğine ve karşılıklı yükümlülüklerin olduğu sosyal ağın üyesi olduğuna

inanmasını sağlayan bilgi” olarak tanımlamaktadır (Akt. Gökler, 2007). Sosyal destek farklı şekillerde tanımlansa da; yazarların, sosyal desteğin bireyler arasındaki davranış ve ilişki türlerini kapsadığı yönünde görüş birliğine vardığından söz edilmektedir (Baştürk, 2002).

Cobb (1976) sosyal desteği; duygusal destek (kişinin kendisiyle ilgilenildiği ve bakım sağlandığı duygusu), saygı desteği (kişinin kendisine saygı duyulduğu ve önemsendiği hissi) ve ağ desteği (kişilerarası karşılıklı etkileşimde elde edilen doyum) olmak üzere 3 farklı türde ele almıştır (Akt. Baştürk, 2002). Cohen ve Wills (1985) ise, saygı desteği (saygı duyulma, kabul edilme, sempati görme, cesaretlendirilme davranışları), araçsal destek (finansal destek, materyal sağlama vb. somut araç ve gereçlerin sağlanması), bilgisel destek (problem durumlarla başa çıkabilme için yardımcı olma, açıklama, anlayış ve öneriler ve yardımcı olabilecek yönlendirmeler), sosyal arkadaşlık desteği (boş zamanlarda arkadaşlarla vakit geçirme, sosyal aktivitelere katılım vb.) olmak üzere dört tip sosyal destekten söz etmiştir.

Tardy (1985) sosyal desteğin beş bileşenini tanımlamıştır (Akt. Demeray ve Malecki, 2003). İlki sosyal desteğin alınması ya da verilmesini ifade eden desteğin yönüdür (direction). İkincisi kişinin kullandığı ve erişebildiği desteği ifade eden desteğin yönüdür (disposition). Üçüncüsü içeriktir (content) ve destekleyici davranış çeşitlerini içermekte olup, duygusal (emotional), maddesel (instrumental), bilgiye dayalı (informational) ve değerlendirmeye dayalı (appraisal) boyutları vardır. Dördüncüsü sosyal desteğin sağlandığı ağa (network) işaret etmekte olup aile, öğretmenler, sınıf arkadaşları, arkadaşlar ve okulu içerir. Beşinci ve son bileşen ise kişinin aldığı sosyal destekten doyum alıp almadığının değerlendirmesini içeren uygunluğun değerlendirilmesi (description/evaluation) olup algılanan sosyal desteğe işaret etmektedir (Akt. Demeray ve Malecki, 2003).

Barrera (1986) sosyal destekle ilgili üç temel kavram tanımlandığından söz etmektedir (Akt. Shute, De Blasio ve Williamson, 2002). Bunlardan en önemlisi algılanan sosyal destek (perceived social support) olup diğerleri; gerçekten alınmakta olan sosyal destek (enacted support) ve sosyal kaynaşmadır (social embeddedness). Sosyal kaynaşma sosyal ağın boyutlarını içermektedir (Akt. Shute, De Blasio ve Williamson, 2002). Sosyal ağ ise, sosyal bireylerde sosyal desteği iletmek için temel araç olup bireyin yaşamında önemli olan ve halihazırda iletişimde bulunduğu kişileri kapsamaktadır (Taysi, 2000). Sosyal ağın yeterince destekleyici olup olmadığı konusunda kişinin genel izlenimi ise algılanan sosyal destek olarak tanımlanmaktadır (Sorias, 1986).

Sarason ve Sarason 'a (1985) göre bu üç temel kavramdan zihinsel sağlık üzerinden en etkili olanı algılanan sosyal destektir (Akt. Shute, De Blasio ve Williamson, 2002). Son yıllarda yapılan çalışmalarda, sosyal desteğin var olup olmamasından çok, kişinin algıladığı sosyal destek üzerinde durulmaya başlandığından söz edilmektedir (Eker, Akar ve Yıldız, 2001). Algılanan sosyal destek bireylerin yaşamlarının çeşitli rol alanlarında geliştirdikleri; kendilerine değer verildiği, gereksinim duyduklarında başvurabilecekleri insanların bulunduğu ve yaşadıkları ilişkilerde tatmin oldukları inancına işaret eden bir algı olarak tanımlanmaktadır (Baştürk, 2002). Güngör (1996) ise algılanan sosyal desteğin, bireylerin önem verdikleri kişiler tarafından sevildikleri ve değer gördüklerine dair algıları olarak tanımlamıştır. Bu noktada çocuk-çevre ilişkisi önem kazanmaktadır.

Greenberg ve ark. 'na (2001) göre; Nitelikli çocuk-çevre ilişkisi, güvenli bağlanmayı içermektedir. Bowlby (1969, 1973, 1980) bağlanma kuramında çocukların kendi kendilerine güvenmelerinin diğerlerinden aldıkları destekle ilgili olduğunu belirtmiş ve böylece ileride gelişebilecek psikopatolojilerin de azaldığını belirtmiştir (Akt. Sarason, Levine, Basham ve Sarason, 1983). Bowlby (1980) ayrıca var olan sosyal

desteğin; engellenmeyle başa çıkmada, zor yaşam olayları karşısında dayanıklılıkta ve problem çözme becerileri üzerinden destekleyici etkiye sahip olduğundan söz etmektedir (Akt. Sarason, Levine, Basham ve Sarason, 1983).

Sosyal desteğe ilişkin araştırmalar incelendiğinde en çok dikkati çeken yaklaşımlar; Temel Etki Kuramı (Main or Direct Effect Theory) ve Tampon Kuramı'dır (Buffer Theory) (Akt. Cohen ve Wills, 1985). Temel Etki Kuramı'na göre; sosyal destek ve sağlık arasında doğrudan bir ilişki vardır. Sosyal destek fiziksel sağlık ve kendini iyi hissetme (well-being) üzerinde her koşulda olumlu etkiye sahiptir. Kişi her durumda sosyal destekten yararlanmaktadır (Akt. Cohen ve Wills, 1985). Tampon Kuramı'na göre ise sosyal desteğin en önemli işlevi, stres verici durumların neden olduğu zararları azaltıp ruh sağlığını korumaktır. Sosyal desteğin, kişileri stresli yaşam olaylarından koruyan bir tampon görevi gördüğünden söz edilmektedir (Akt. Cohen ve Wills, 1985).

Demeray ve Malecki'ye (2003) göre, sosyal destek genel psikolojik durumu kalkındırarak ve psikolojik sorunları azaltarak hemen her ocuk ve ergen için potansiyel bir yarar sağlamaktadır. Dunst'e (2000) göre ise sosyal destek, çocuğun davranışlarını ve çeşitli alanlardaki gelişimini etkileyerek ve yeterliliğini güçlendirerek bir anlamda önleyici bir işlev görmektedir. Bu nedenle araştırma kapsamında incelenen ÖÖG tanılı çocukların algıladıkları sosyal desteğin, öz-kavramları üzerine olumlu etkisinin gözlenmesi beklenmektedir.

Sosyal desteğin öz-kavramı üzerinde etkili olduğunu belirten araştırmalar olduğu gibi (Bear, Minke ve Manning, 2002), sosyal destek üzerinde de bir takım sosyo-demografik değişkenlerin etkili olabileceğini belirten araştırmalar bulunmaktadır (Shute, De Blasio ve Williamson, 2002). Malecki ve Elliott (1999) ergenlerin sosyal destek düzeylerini inceledikleri bir araştırmada, ergenlerin yaşları arttıça algılanan

sosyal destek düzeyinde düşüş olduğunu, sosyal desteğin daha erken yaşlarda daha etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca yüksek sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin, orta ve düşük sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilere göre ailelerinden, arkadaşlarından ve öğretmenlerinden anlamlı düzeyde daha yüksek sosyal destek algıladıkları belirtilmiştir (Ünlü, 2001).

Furman and Buhrmester'in (1992) araştırmasında; 9 yaşındaki kızların, erkeklere oranla öğretmenlerini daha destekleyici algıladıklarından söz edilirken; 11-13 yaş aralığındaki kızların ise erkeklerle karşılaştırıldıklarında arkadaşlarıyla daha yakın ilişkiler içinde oldukları gözlenmiştir (Akt. Shute, De Blasio ve Williamson, 2002). 249'u kız 251'i erkek olmak üzere 500 genel lise ve meslek lisesinde okuyan öğrencilerle yapılan bir araştırmada ise; kızların aileden ve arkadaşlarından aldıkları sosyal destek puanlarının erkeklerden daha yüksek olduğu görülmüştür (Kahrıman ve Polat, 2003). Martinez (2006), kızların arkadaşlarından algıladıkları sosyal desteğin erkeklerle karşılaştırıldığında daha fazla olduğundan söz etmekteyken, İlkin (1994) ise; 9-11 yaşları arasındaki 450 kız ve erkek öğrenciyi içeren araştırmasında; cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey (SED) ve yaş değişkenleri açısından sosyal destek puanları arasında anlamlı fark elde edildiğinden söz etmiştir (Akt.Karadağ, 2007).

1.4. ÖÖG'de Sosyal Destek ve Öz-kavramı

Sosyal desteğin, kişinin fiziksel ve ruhsal sağlığı üzerinde olumlu etkilere yaratarak iyilik halinin artmasını sağladığı; çünkü sosyal desteğin bağlılık gereksinimlerinin doyurulmasını, kimlik duygusunun korunmasını/güçlendirilmesini ve kendine güvenin artmasını sağladığı belirtilmektedir (Baron, Cutrana, Hicklin, Russell, ve Lubaroff, 1990). Sosyal desteğin; sevgi, ilgi, bağlılık gibi gereksinimleri karşılayarak kişiyi yalnızlığın olumsuz etkilerinden kurtaracağı, ayrıca kişiliğin gelişimine katkı sağlayacağından söz edilmekte ve bu durum, kişiliğin diğer insanlarla kurulan

ilişkiler yoluyla gelişmekte olmasına bağlanmaktadır (Baron, Cutrana, Hicklin, Russell, ve Lubaroff, 1990). Aynı zamanda, kimliğin belirlenmesinin kim olduğumuzla ilgili olduğu düşünülmekte ve onaylanma, ödüllendirme ve saygının ifade edilmesi gibi destekleyici davranışların kişinin kendi değerine ilişkin düşüncelerini geçerli kılmaya yardımcı olabileceği belirtilmektedir (Baron, Cutrana, Hicklin, Russell ve Lubaroff, 1990).

Martinez (2006) pek çok araştırmanın, ÖÖG belirtisi gösterenlerin göstermeyenlerle karşılaştırıldıklarında, daha düşük sosyal destek algıladıklarını ifade ettiğinden söz etmektedir. Ayrıca, birden fazla akademik alanda (okuma ve matematik gibi) başarısızlık yaşayan ÖÖG tanılı çocuklar sadece tek alanda (okuma ya da matematik gibi) başarısızlık yaşayan ÖÖG tanılı çocuklarda ve ÖÖG belirtileri göstermeyenlerle karşılaştırıldığında da algılanan sosyal destek açısından farklılıklar belirtilmiştir (Martinez, 2006). Martinez'in (2006) araştırmasına göre, birden fazla alanda akademik başarısızlık gösterenler en düşük algılanan sosyal destek puanlarını elde ederlerken, 8. sınıfların ise 6. sınıflardan daha düşük ailesel sosyal destek algıladıkları ve bunun ergenlik etkilerinden kaynaklanıyor olabileceği belirtilmiştir. Araştırmada 6. Sınıfa giden ve birden fazla akademik alanda başarısızlık gösteren çocukların arkadaşlarından algıladıkları sosyal destek için en düşük puanları aldıkları belirtilirken, 6. Sınıfa giden erkek çocukların ise öğretmenlerinden algıladıkları sosyal destek açısından en düşük puanları aldıkları belirtilmiştir.

Coopersmith (1967), Rogers (1967) ve Rosenthal'a (1973) göre aile, kardeşler, öğretmenler ve akranlar tarafından kabul görmek ve desteklenmek olumlu bir öz-kavramı gelişimi için son derece önemlidir (Akt. Heyman, 1990). Cooper'a göre (1993), bir çocuğun öz-kavramı daha çok diğerlerinin ona karşı davranışlarına bağlıdır. Sullivan (1953) ise, insanların kendilerini diğerlerinin onlara verdiği değer

üzerinden değerlendirdiklerini ve bunun da öz-kavramı üzerinde ciddi etkileri olduğunu belirtmektedir (Akt.Heyman, 1990). Taysi (2000) de, algılanan arkadaş desteğinin kişinin kendini yeterli ve başarılı hissetmesine ve olumlu bir öz-kavramı geliştirmesine yardım ettiğini belirtmiştir.

Aile ve arkadaşlardan algılanan sosyal desteğin; çocuk ve ergenlerde psikolojik sorunların çözümlenmesinde, güç yaşam olaylarıyla başa çıkılmasında, ruh sağlığının korunmasında ve akademik başarının artmasında önemli bir yere sahip olduğundan söz edilmektedir. (Cutrona, Cole, Colangelo, Assouline ve Russell, 1994). ÖÖG tanılı çocukların, güçlükleriyle başa çıkmada genelde ailelerinden destek aldıkları belirtilmiştir (Goldberg, Higgins, Raskind, ve Herman, 2003). ÖÖG tanılı çocukların ailelerinin, çocuklarının benlik saygısını inşa etmeye gereksinim duyduklarından, ÖÖG tanılı çocukların genellikle diğer insanlardan ve çocuklardan ego-zedeleyici mesajlar aldığından söz edilmektedir (McWhirter, McWhirter, ve McWhirter, 1985). Ayrıca öğrenme güçlüğü çeken çocuğun iyi hissetmesi üzerinde ebeveyn desteğinin önemli bir etken olduğu, çünkü ilkokul döneminde yaşanan olumlu deneyimlerin çocuğun güçlüğünü kabul etmesini kolaylaştıracağı belirtilmektedir (Hellendoorn, 2000). Welles'e (1990) göre, anne-baba çocuğun ürettiği fikirleri desteklemez, başarılı olduğu konuları görmezden gelir ve sürekli çocuğunu eleştirirse; çocuk kendi gücünün sınırları konusunda sıkıntı yaşamakta ve sorunlarla başa çıkmakta güçlük çekmektedir (Akt. Erdoğan, 2006).

Öz-kavramı gelişiminde aileden sonra gelen en önemli faktör ise, çocuğun okulu olarak gösterilmektedir (Erdoğan, 2006). Arkadaşlığın okula yönelik adaptasyon için en önemli etkilerden biri olduğu düşünüldüğünde; ÖÖG tanılı çocukların okulda genelde karşılık göremedikleri yakın arkadaşları ya da sadece kendi başarı düzeyinden arkadaşları bulunduğu belirtilmektedir. (Estell, Jones, Pearl ve Van Acker, 2009). Bu durumun, çocuğun sosyal olarak arkadaşlarından alacağı

destek önünde bir risk oluşturabileceğinden söz edilebilir. ÖÖG tanılı çocukların sosyal becerilerde yaşadıkları sıkıntılar nedeniyle arkadaşları tarafından dışlandıkları (Haager, Watson ve Willows, 1995; Vaughn, Elbaum ve Boardman, 2001; Wight ve Chapparo, 2008) ve Pearl ve arkadaşlarına (1998) göre, kendilerini akran gruplarına karşı izole etmekte oldukları belirtilmektedir (Akt. Estell, Jones, Pearl ve Van Acker, 2009). Öğretmen algılarına göre ise, ÖÖG tanılı çocukların, üstün başarı gösterenlere göre daha düşük sosyal beceri ve daha fazla davranış problemi gösterdiğinden söz edilmektedir (Haager, Watson ve Willows, 1995). Guest ve Biasini (2001) sosyal desteğin çocuğun hayatındaki pek çok alanda etkili olduğunu ve özellikle okul başarısını ve okula uyumu arttırdığını bildirmiştir. İlgili yazın incelendiğinde, öz-kavramı ile sosyal destek arasındaki ilişkiyi gösteren pek çok araştırma olduğu görülmektedir (Bear ve Minke, 1996; Bear, Minke, Griffin ve Deemer, 1998; Heyman, 1990; Karadağ, 2007; Kloomok ve Cosden, 1994; Lambie ve Milsom, 2010; Malecki ve Elliott, 1999; Sarason, Levine, Basham ve Sarason, 1983; Singer, 2005; Taysi, 2000).

Yüksek algılanan sosyal desteğin, öz-kavramını desteklediği belirtilmektedir. (Kloomok ve Cosden, 1994). Riddick (1996), ÖÖG tanılı çocukların annelerinin; çocuklarının problemlerini tanımlanmadan ve özel olarak desteklenmeden önce, onların daha düşük benlik saygısı gösterdiklerini ifade ettiklerini belirtmiştir (Akt. Riddick, Sterling, Farmer, ve Morgan, 1999). Kloomok ve Cosden'e (1994) göre, öğrenme güçlüğü belirtileri gösteren çocuklarda, öz-kavramını korumak ve tek alandaki (akademik) problemlerini, genel öz-kavramlarına yansıtılmalarına engel olmak için onları desteklemek gerekmektedir.

Harter (1985), 8-15 yaş aralığındaki çocuklarla, onlar için önemli olan dört kaynak(ebeveyn, öğretmen, sınıf arkadaşı, yakın arkadaşlar) açısından algılanan sosyal desteğin, kendilik değerini belirlemedeki rolünü incelemiştir (Akt. Karadağ,

2007). Söz konusu araştırmaya göre; çeşitli yaş grupları arasında, algılanan sosyal destekle kendilik değeri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna göre kişi, kendisi için önemli olan kişilerden saygı gördüğünü ve kendisine değer verildiğini algıladıkça, kendilik değeri de yükselmektedir (Akt. Karadağ, 2007). ÖÖG tanılı çocukların benlik saygılarının, okuldan ve akranlarından gördükleri kabul ve destekten önemli ölçüde etkilenmekte olduğu belirtilmektedir. (Alexander-Passe, 2006).

7-12 yaş aralığındaki çocukların kendini tanımlamasında ve diğerlerinin gözünde kendilerini algılamalarında okulun önemli bir yer tuttuğundan söz edilmektedir (Winnie, Woodlands, ve Wong, 1982) Aile ve öğretmenler, okuma ve yazmada başarılı olan çocukları daha zeki ve istekli olarak nitelendirirken, bunu başarmak ÖÖG tanılı çocuk için oldukça güçtür. Janiga ve Costenbader'e (2002) göre; eğer çocuk arkadaşlarından, öğretmenlerinden, ailesinden ya da kendisine bakım veren kişiden olumsuz mesajlar algılayarsa; başarı için daha az çaba sarfedecek ve akranları tarafından sürekli sataşmalara maruz kalan ve "aptal" olarak nitelendirilen çocuk da "aptal" olduğunu düşünmeye başlayacaktır. Oysa, olumlu geribildirim yapmaya özen göstermenin, çocuğun öz-saygısına olumlu katkı sağlayacağı belirtilmektedir (Bear ve Minke, 1996). Akranları ile kıyaslandığında öğretmenlerinden daha ağır ve olumsuz geribildirimler almakta olan ÖÖG tanılı çocuklar için, öğretmenlerden destek görmenin öz-saygıyı olumlu yönde etkileyeceğinden söz edilmektedir (Bear, ve Minke, 1996). Hem kız hem erkek çocuklar için öğretmen ilgisinin ve desteğinin, çocuğun akademik öz-kavramı üzerinde ciddi etkiler yaratmakta olduğu belirtilmektedir (Leflot, Onghena ve Colpin 2010). Granström (2006), farklı öğretmen yaklaşımlarının, çocuğun sınıfta kendisinden beklenen becerileri ortaya koyuşunu değiştirdiğini belirtmiştir. Boaler (2002) ise, farklı öğretmenin farklı yaklaşımlarının çocuğun öğrenme becerilerini ve kendini algılayışını değiştireceğini belirtmiştir. Ayrıca, öğretmen tutumu ve beklentilerinin, ÖÖG belirtileri gösteren

çocuklar ve onların akademik başarıları üzerinde, ÖÖG belirtileri göstermeyen akranlarına oranla çok daha önemli etkiler yaratmaktığından söz edilmektedir (Hornstra, Denessen, Bakker, Bergh, ve Voeten, 2010). Yani, ÖÖG tanılı çocukların çocukların, okulda desteklenmeye ihtiyacı vardır (Riddick, 1995).

Sosyal desteğin, kendilik değerini yordamada anlamlı bir değişken olduğundan söz edilmektedir (Terzi-Ünsal ve Kapçı, 2005). Ayrıca, sosyal desteğin etkilerinin, ÖÖG açısından oldukça önemli olduğu da belirtilmiştir (Martinez, 2006). Pek çok araştırmacı ÖÖG tanılı çocuklarda, olumsuz belirtilerin azaltılması ve uygun sonuçların oluşabilmesi için; kişinin yeteneklerini daha iyi kullanarak çevredeki destek kaynaklarından daha iyi faydalanmasının sağlanması, aileden duygusal ve akademik destek alınması ve güçlüğün ne olduğunun iyi anlaşılması gibi çeşitli koruyucu faktörlerden söz etmişlerdir (Akt. Singer, 2005). Özellikle öğretmenlerin, ÖÖG tanılı çocukların daha başarılı olmaları için istek uyandırma ya da ödülendirme gibi motivasyonel tekniklerle, onları desteklemelerinin gerekliliği üzerinde durulmaktadır (McMullen, Shippen, ve Dangel, 2007). Çünkü, ÖÖG tanılı çocukların sahip oldukları telafi edici yeteneklerin; aileleri, öğretmenleri ve diğerleri tarafından desteklenmesi ile çocuğun olumlu bir kendilik algısı geliştirip geliştirememesinin; psikopatolojinin tanımı, varlığı ve derecesini belirlemede önem taşıdığı belirtilmektedir (Palombo, 2001).

1.5. ARAŞTIRMANIN AMACI

Özgül Öğrenme Güçlüğü belirtileri gösteren çocukların hem akademik beceriler konusunda yaşadıkları sıkıntılar ve beraberinde aileleri, öğretmenleri ve sınıf arkadaşları tarafından başarısız algılandıkları ve etiketlendiklerine ilişkin pek çok

araştırma bu durumun, çocukların olumlu bir öz-kavramı geliştirmeleri önünde tehdit oluşturduğuna işaret etmektedir.

Öğrenme Güçlüğü belirtileri gösteren çocukların, bu belirtileri göstermeyenlere göre daha düşük (olumsuz) bir öz kavrama sahip oldukları düşünülmektedir. Akademik başarıları düşük olan çocuklar, başarılarının şansa ya da diğer insanlara bağlı olduğu inancı içindeyken, başarısızlıklarının da kendilerinden kaynaklanan ve üstesinden gelemeyecekleri sorunlar olduğunu düşündüklerinden söz edilmektedir (Bryan ve Pearl, 1979). Çocukların kendilerine ilişkin, bu uygunsuz tutum ve atıfları, sınıfları ilerledikçe yerleşik hale gelirken ve giderek daha da olumsuz bir öz-kavramı pekişirken, öte yandan aileleri ve öğretmenleri de çocuklarla ilgili olumsuz beklentiler geliştirmektedir. Ailelerin ve öğretmenlerin; ÖÖG tanılı çocukları, öğrenme güçlüğü belirtileri göstermeyen çocuklarla karşılaştırdıklarında; ÖÖG tanılı çocukların gelecekteki başarılarına ilişkin daha olumsuz beklentiler içine girmekte oldukları belirtilmiştir. Hatta bu beklentilerin, öğrenme güçlüğü belirtileri gösteren çocuğun, kendisi ile ilgili beklentilerinden de daha olumsuz olabileceğinden söz edilmektedir (Bryan ve Pearl, 1979).

Öğrenme Güçlüğü gösterenler çocukların bu belirtileri göstermeyen akranlarıyla karşılaştırıldığı bir çalışmada; Öğrenme Güçlüğü belirtileri gösterenlerin daha yüksek kaygı puanları ve daha düşük öz kavram puanları elde ettikleri görülmüştür. Öz kavramıyla ilgili elde edilen düşük puanların, bu çocukların kendilerinden memnun olmamaları ile ilişkili olduğu ileri sürülmüştür (Margalit ve Zak, 1984). Ayrıca bu çocukların öz kavramlarının; yaşla, okulda elde ettiği notlarla ve başarı durumuyla ilgili olduğu tespit edilmiştir. Öğrenme güçlüğü belirtileri gösteren bir grup çocuğun, bu belirtileri göstermeyen akranları ile karşılaştırıldığında, Piers-Harris testinden daha düşük ortalamalar elde ettikleri görülmüştür (Black, 1974). Bir başka çalışma ise; ailelerinin, öğretmenlerinin çocuğa yaptığı atıfların ve çocuğun öz-

kavramına ilişkin algısının üzerinde durmuş ve öğrenme güçlüğüne sahip çocuklarla çalışırken öz-kavramının oldukça önemli olduğuna dikkati çekmiştir (Montgomery, 1994).

Bu araştırmada, Özgül Öğrenme Güçlüğü belirtileri gösteren çocukların, algıladıkları sosyal destek düzeyleri ile öz-kavramları arasındaki olası ilişki incelenmeye çalışılacaktır. Ayrıca yazında, araştırma üzerinde etkisinin olabileceğine dikkat çekilen bir takım sosyo-demografik değişkenler de incelenecektir. Bu amaçla, çalışmanın hipotezi şu şekilde belirlenmiştir;

Özgül Öğrenme Güçlüğü gösteren çocuklarda, algılanan sosyal destek düzeyi düşük ve yüksek çocuklar arasında öz kavramı açısından anlamlı bir fark vardır.

Çalışmada ele alınması planlanan diğer araştırma soruları ise şu şekilde oluşturulmuştur;

ÖÖG tanılı çocuklar; cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey (düşük-orta-yüksek) ve buldukları sınıf (2-3-4-5-6) açısından değerlendirildiğinde öz-kavramları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

ÖÖG tanılı çocuklar; cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey (düşük-orta-yüksek) ve buldukları sınıf (2-3-4-5-6) açısından değerlendirildiğinde algıladıkları sosyal destek açısından aralarında anlamlı bir fark var mıdır?

ÖÖG belirtileri gösteren çocuklar bir ya da birden fazla alanda (Alanlar: Okuma Bozukluğu, Yazılı Anlatım Bozukluğu, Matematik Bozukluğu) yaşadıkları güçlük dikkate alındığında algılanan sosyal destek ve öz-kavramları açısından farklılaşmakta mıdır?

Anne-babaların eğitim düzeylerine göre; ÖÖG belirtileri gösteren çocuklar, öz-kavramları açısından farklılaşmakta mıdır?

Ailedeki çocuk sayıları, annenin doğumdaki yaşı, kaçınıcı çocuk oldukları ve komorbid tanıları (dehb) dikkate alındığında ÖÖG belirtileri gösteren çocuklar, öz-kavramları ve algıladıkları sosyal destek açısından farklılaşmakta mıdır?

Diğer çocuklarla uyum düzeylerine göre ÖÖG tanılı çocuklar, algıladıkları sosyal destek açısından farklılaşmakta mıdır?

Öğretmenleriyle uyumlu olup olmamalarına göre, ÖÖG tanılı çocuklar, algıladıkları sosyal destek açısından farklılaşmakta mıdır?

1.6. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Erken çocukluk dönemi ilişkileri; özellikle de çocuğun kişiler arası ilişkileri, çocuğun öz kavramı gelişiminde önemli bir etki yaratmakta ve çocuğun öz kavramı, içinde büyüdüğü çevreden etkilenecek gelişmektedir (Kenny ve McEachern, 2009). Özgül Öğrenme Güçlüğü belirtileri gösteren çocuklar; yaşadıkları sosyal, duygusal ve davranışsal zorluklar açısından normal popülasyondan farklı bulunmuşlardır. ÖÖG belirtileri gösterenlerin; daha fazla zorlukla mücadele etmek zorunda kaldığı görülmüş ve bu durum da öz kavramla ilişkili bulunmuştur (Terras, Thompson ve Minnis, 2009). İlkokulda akranlarından farklı olarak yaşamakta olduğu güçlükler nedeniyle olumsuz bir öz kavramı geliştirme riski daha yüksek olduğu düşünülen çocuğun; yaşadığı güçlüğü tüm yaşamsal alanlarına yansıma olasılığı olduğundan, çocuk da kendini “ben beceriksizim, hiçbir işe yaramam” gibi düşünebilir. Örneğin; Okuma Bozukluğu belirtileri gösteren bir grup çocuğun annelerinin yorumlarına baktığımızda bir anne; çocuğunun yaşadığı başarısızlık duygusunun her alana

yansıdığını, futbol oynaması için teşvik edildiğinde bile; “Ben futbol da oynayamam, işe yaramazın tekiyim” şeklinde kendini ifade ettiği belirtilmiştir (Riddick, 1995).

Sosyal desteğin çocuğun öz kavramı ile ilişkili olduğunun gösterilmesi; yalnızca akademik başarıya eğilerek çocuğun güçlüğünün aşılabileceği fikrinin önüne geçmek adına önem taşımaktadır. Ayrıca çocuğun algıladığı sosyal desteğin, duygusal gelişimi ve dolayısıyla öz kavramı üzerinde etkili olacağına inanılmaktadır. Bu nedenle algılanan sosyal desteğin değişmesi durumunda ÖÖG belirtileri gösteren çocuğun, öz kavramı açısından değerlendirildiğinde alacağı puanların değişkenlik göstereceği düşünülmektedir.

ÖÖG belirtileri gösteren çocukların tedavisinde; olumlu bir öz kavramı geliştirebilmek üzere çocuğun algıladığı sosyal desteği arttıracak yardımlarda bulunulmasının gerekliliği ve önemi üstünde durulmaya çalışılacaktır. Yazında, Özgül Öğrenme Güçlüğü belirtileri gösteren çocuklar; yaşadıkları sosyal, duygusal ve davranışsal zorluklar açısından normal popülasyondan farklı bulunmuşlardır. ÖÖG belirtileri gösterenlerin; daha fazla zorlukla mücadele etmek zorunda kaldığı görülmüş ve bu durum da öz kavramla ilişkili bulunmuştur. Bu bağlamda dikkati çeken önemli bir konu ise; yüksek öz kavram puanına sahip çocukların ve ailelerinin; çocuklarının okuma güçlüklerine ilişkin daha pozitif tutumlar içinde oldukları ve ilişkileri üzerinde daha düşük bir olumsuz etki algılamalarıdır. Yüksek öz kavram ve ÖÖG belirtilerinin iyi anlaşılmasının çocuğun bu zorlukların bir kısmı ile daha rahat mücadele etmesine yardımcı olacağı düşünülmektedir (Terras, Thompson ve Minnis, 2009). Tüm bu açılardan değerlendirildiğinde; ÖÖG belirtileri gösteren çocuklar ve aileleri ile çalışılırken alana, çocuğa, öğretmenlere ve ailelere katkı sağlayabileceğine inanıldığı için, algılanan sosyal destek ve öz kavramı arasında var olduğu düşünülen ilişkinin ÖÖG li çocuklar açısından incelenmesine karar verilmiştir.

2. BÖLÜM

YÖNTEM

2.1.Örnekleme

Araştırmanın örnekleminde ÖÖG tanısı nedeniyle özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde eğitim görmekte olan 8-12 yaş arası 100 çocuk yer almaktadır. Araştırmayı kabul eden ailelerden bir kısmında çocuklar, daha önce havale geçirmiş olmaları ya da almış oldukları epilepsi tanısı nedeniyle araştırma dışında bırakılmışlardır. Çeşitli nedenlerle 40'a yakın çocuğun elenmesiyle birlikte araştırmanın örnekleminde 100 çocuk yer almıştır.

Araştırma kapsamında yer alan ölçeklerin 9 yaş ve üstü ölçekler olmasına rağmen ölçekleri rahatlıkla alabildikleri görülen ve yeni tanı almış olmaları açısından araştırma için oldukça uygun oldukları saptanan 8-9 yaş aralığındaki 31 çocuk da araştırmaya dahil edilmiştir. 12 yaş üstü ÖÖG tanısı almış çocuklar öz-kavramı ve algılanan sosyal destek üzerinde oluşabilecek ergenlik dönemi etkileri söz konusu olabileceği düşünülerek araştırmaya alınmamıştır. 30 kız ve 70 erkek çocuktan oluşan örnekleme çocuklar; 2, 3, 4, 5 ve 6. sınıfa gitmektedir. Çocuklara ilişkin tüm bilgiler ve yüzdeler bulgular bölümünde ayrıntılı olarak yer almaktadır.

Çocuklar, İstanbul Anadolu ve Avrupa yakasında yer alan ve ÖÖG modülü içeren 22 özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinden amaca yönelik örneklem yoluyla seçilmişlerdir. Örneklemin oluşturulmasında bazı kapsama ölçütleri göz önünde

bulundurulmuştur: (a) Çocuğun çalışmanın giriş bölümünde aktarılan biçimiyle ÖÖG tanısı almış olması; (b) Yaygın gelişimsel bozukluklar spektrumu içinde yer alan ya da zihinsel gerilik, nöropsikiyatrik bozukluklar ve psikoz gibi, araştırma kapsamında kullanılacak ölçeklerin uygun bir biçimde doldurulmasını engelleyecek bir tanısının bulunmaması; (c) Çocuğun mümkün olduğunca yeni tanı almış olması; (d) ÖÖG tanısına ek olarak dikkat eksikliği ve hiperaktivite dışında komorbid bir tanının bulunmaması ve örneklemin daha çok, sadece ÖÖG tanısı almış olanlardan oluşturulması; (d) çocuğun anne ya da babasıyla birlikte yaşıyor olması.

İstanbul çapında örnekleme yer alabileceği düşünülen çocukların eğitim gördüğü, ÖÖG modülü bulunan özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinden işbirliği yapmayı kabul eden 22 merkez aracılığı ile çocuk ve ailelerine ulaşılmıştır. Ulaşılan ailelerden bir kısmı araştırmaya katılmayı reddetmiştir. Aileler tarafından öne sürülen nedenler daha çok, bu araştırmanın sonuçlarının doğrudan kendilerine ya da çocuklarına bir yarar sağlamayacağını düşünmeleri ve onam formunu doldurmayı istememeleridir. Bazı aileler ise herhangi bir neden belirtmeksizin araştırmaya katılmayı kabul etmemişlerdir.

2.2. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak amacıyla, Çocuk-Aile Bilgi Formu, Çocuk ve Ergenler İçin Sosyal Destek Değerlendirme Ölçeği ve Piers Harris'in Çocuklarda Öz-Kavramı Ölçeği kullanılmıştır.

2.2.1. Çocuk-Aile Bilgi Formu

Bu formda yer alan sorular, araştırmacı tarafından benzer çalışmaların gözden geçirilmesi düşünülerek ve farklı değişkenler arasındaki ilişkilere bakılması amacıyla hazırlanmıştır.

Formda çocukların yaş; sınıf düzeyi; doğum sırası; kardeş sayısı gibi bilgiler alınmıştır. Form; çocuğun arkadaşlarıyla uyumuna, öğretmenleriyle ilişkilerinde uyumlu olup olmamasına ve çocuğun güçlüğüne ilişkin aile değerlendirmesini de içermektedir. Ayrıca ailenin sosyo-ekonomik durumu, anne ve babanın eğitim durumu, anne ve babanın yaşı gibi bilgiler de alınmıştır.

Çocuk-Aile Bilgi Formu'ndaki değişkenler incelenerek, çocuğa ve aileye ilişkin daha fazla bilgi sahibi olmak ve sosyo-demografik değişkenlerin yaratabileceği olası farklılıkları araştırmak amaçlanmıştır.

2.2.2. Piers-Harris'in Çocuklarda Öz-Kavramı Ölçeği

"Kendim Hakkındaki Düşüncelerim" adıyla 9 ila 16 yaş arasındakilerin öz-kavramlarını belirlemek amacıyla 1964'te Piers ve Harris tarafından Amerika Birleşik Devletlerinde geliştirilen ölçeğin zaman sınırlaması yoktur. Grup uygulamaları için 3. Sınıf düzeyinde okuma becerisi gerektiren ölçeğin yanıtlanması 20-25 dakika alır. Takvim yaşı küçük, zeka düzeyi yüksek olan çocuklara bireysel uygulama yapılır. Okuma düzeyi düşük olan çocuklar ya da okuma yazması olmayanlar için de bireysel uygulama yapılabilir. İfadelerde anlaşılmayan sözcük ve kavramlar hakkında ya da başka sorular olduğunda genel bir tanım/açıklama yaparak öğrenciye yardımcı olunabilir. Ölçek öğrencilerin kendilerine(öz'üne) yönelik düşünce, duygu ve tutumlarını değerlendirmeyi amaçlar. Ölçeğin amacı olumlu algılama ve düşünceleri saptama olduğundan, bireyin yanıtlama şeklini etkilememesi için ölçekteki olumlu ve olumsuz ifadeler dengelendirilmiştir. Böylece belli bir yanıtlama tarzı (sosyal beğenirlik) ya da yanıtma (faking) önlenmeye çalışılmıştır (Öner, 2005).

Ölçek 80 maddeden oluşmaktadır ve 6 alt testi bulunmaktadır. Bunlar; Davranış, Zeka ve Okul Durumu, Fiziksel Görünüm ve Nitelikleri, Kaygı, Sosyal Beğenirlik ya da Gözde Olma (Popülerlik) ve Mutluluk alt testleridir. Ölçek bireyin kendi kendine yanıtlayabileceği bir ölçek olup, her madde için “evet” ya da “ hayır” şıklarından biri seçilerek cevaplanmaktadır. Olumlu yönde ifadelerde “evet” yanıtı doğru kabul edilirken, olumsuz yönde ifade edilmiş maddelere verilen “hayır” yanıtı doğru olarak kabul edilmektedir. Yanıtlar bir anahtarla puanlanır ve elde edilen puanlar, kuramsal olarak 0 ila 80 arasında değişmektedir. Uygulamalar genelde ham puanların 25 ila 75 arasında olduğunu göstermiştir. Yüksek puan olumlu, düşük puan ise olumsuz öz-kavramının varlığına işaret etmektedir (Öner, 2005).

Ölçeğin psikometrik niteliklerine bakıldığında; ölçeğin 3.-12. sınıf öğrencileriyle standardizasyonunun yapıldığı görülmektedir. Değişik yaş gruplarının ve cinsiyet farklarının olmadığı saptan bu ölçeğin güvenirliği, iç tutarlık ve test-tekrartest teknikleriyle sınanmıştır (Öner, 2005). Spearman Brown ve Kuder Richardson 21 formülleri ile elde edilen içtutarlık katsayıları .78 ile .93 arası; Pearson Momentler Çarpımı formülüyle elde edilen puan değişmezliği korelasyon katsayıları .71 ile .77 arası bulunmuştur. Ölçeğin ölçüt bağımlılığı geçerliği sınanırken Lippsitt'in “ Öğrenci Problem İşaretleme” listeleri kullanılmış ve ölçekle ölçütler arasında .68 ve .64 (anlamlı) düzeyinde korelasyonlar elde edilmiştir. Yapı geçerliği için 456 altıncı sınıf öğrencisinin puanına çoklu faktör analizi uygulamış ve Varimax rotasyonu ile elde edilen 10 faktörden 6'sının yorumlanabilir nitelikte olduğu; faktörlerin toplam puanın değişiminin %42'sini açıkladığı görülmüştür (Öner, 2005).

Türkçeleştirilmiş olan Öz-Kavramı Ölçeğine bakıldığında; içtutarlığı ve puan değişmezliği sınanarak güvenirlik düzeyi incelenmiştir. Düşük ve yüksek sosyo-ekonomik düzeyi temsil eden beş İstanbul okulunun 2. ve 8. sınıflarından 447 (200 kız 247 erkek) öğrenci seçilmiştir. Ölçek bu öğrencilere bir günden yedi güne kadar

değişen zaman aralıklarıyla iki kez uygulanmıştır. Daha sonra başka ortaokul (N=310 ve N=358) örneklemine daha uzun aralıklı (5 ay ile 1 yıl) tekrartest uygulaması yapılmış ve ölçeğin değişmezlik düzeyini yansıtan korelasyon katsayıları bulunmuştur. Kuder Richardson 21 formülüyle elde edilen içtutarlık katsayıları .78 ile .93 düzeyindedir. Ölçek uygulamalarının test-tekrartest korelasyonları, Pearson Momentler Çarpımı formülüyle hesaplanmıştır. Bir gün-bir yıl aralıklarında elde edilen değişmezlik katsayıları en yüksek .98 (bir gün) ile en düşük .53 (8 ay) olmuştur. Bir yıllık ara ile elde edilen değişmezlik katsayısı ise .70 bulunmuştur. Türkçe ölçek de en az İngilizce ölçek kadar güvenilir bulunmuştur. Türkçe Öz-Kavramı Ölçeği'nin geçerliği geniş bir örneklem üzerinde sınanmıştır (N=1520). Türkçe'de Öz-Kavramı Ölçeği'ne benzer bir başka ölçek bulunmadığından eşzaman(concurrent), ölçüt-bağımlı geçerlik sınaması yapılmış, öz-Kavramının diğer psikolojik boyutlarla olan ilişkisine bakılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğinin belirlenmesinde, Öz-Kavramı Ölçeği puanlarının Sınav Kaygısı Ölçeği puanları, Ailenin Çocuk Yetiştirme Tutumu Ölçeği (PARI) alt testlerinden, ailenin baskıcı disiplin tutumu, annenin evdeki (annelik, ev kadınlığı) rolünü benimsememesi ve karı-koca geçimsizliği puanları ile ilişkisini yansıtan korelasyonlar beklenen yönde bulunmuş ve hipotezler desteklenmiştir. Uç grup karşılaştırmalarına bakıldığında ise; çeşitli psikolojik ölçümlere göre (yüksek-düşük kaygı, algılanan anne-baba geçimsizliği ve demokratik-eşitlikçi ebeveyn tutumu vs.) oluşturulan uç gruptaki öğrencilerin öz-kavramı puanlarına bakıldığında, 11 karşılaştırmadan 10'unda .05 ile .001 arasında değişen anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Elde edilen anlamlı korelasyon değerleri ve uç gruplararası farklar kuramsal beklentileri doğrularak Türkçe Öz-Kavramı Ölçeği'nin geçerliğini desteklemiştir (Öner, 2005). Türkçe Öz-Kavramı Ölçeği'nin faktör yapısı, faktörlerin farklı şekilde sıralanmış olmasına karşın İngilizce formuyla bir paralellik göstermektedir. Benzer eğitim düzeyini temsil eden örneklemelerin (6. sınıf ile hazırlık öğrencilerinin) faktör analizlerinde, faktörlerin toplam öz-kavramı puan değişimine katkısı İngilizce forma %42, Türkçe formda

%41.7 olmuş; böylece Türkçe ölçeğin faktör yapısı İngilizce ölçeğine çok yakın bulunmuştur. Ancak faktörlerin sıralanmasında önemli farklılıklar olmuştur. Bu durumda kültürel değerlerin ve dil farklılıklarının ölçeğin faktör yapısına yansıdığı söylenebilir. İki ayrı dil formundaki faktörlerin sıralanışı katkı paylarına göre şu şekildedir: (a) İngilizce formda; davranış, zihinsel/okul durumu, fiziksel görünüm, kaygı, gözde olma, mutlulukken (b) Türkçe formda; mutluluk, kaygı, gözde olma, davranış, fiziksel görünüm ve zihinsel/okul durumudur (Öner, 2005).

2.2.3. Çocuk ve Ergenler İçin Sosyal Destek Değerlendirme Ölçeği

Cobb'un (1976) sosyal destek tanımını temel alan maddelerden oluşan (Akt. Gökler, 2008), Dubow ve Ullman (1989) tarafından çocuk ve ergenlerin ailelerinden, öğretmenlerinden ve arkadaşlarından (yakın arkadaş ve sınıf arkadaşları) aldıkları sosyal desteğe ilişkin algılarını değerlendirmek için geliştirilen ölçek "Social Support Appraisals Scale for Children (APP)" özgün adıyla bilinmektedir (Dubow ve Ullman, 1989). Maddeler, "çocuğun kendisini içinde yer aldığı sosyal ağ tarafından ne derece sevilen, ilgi gösterilen, değer verilen ve kabul edilen biri olarak değerlendirdiğini" ölçmektedir (Gökler, 2008). Ölçek ilk geliştirildiğinde 31 maddeden oluşmakta olup, daha sonra Hryshko ve Reid (1991) tarafından gözden geçirilerek sınıf arkadaşları ve öğretmenlerden alınan desteğe ilişkin 10 madde daha eklenerek 41 madde haline getirilmiştir (Akt. Gökler, 2008). Her maddeye beşli ölçek (1 = hiçbir zaman, 2 = nadiren, 3 = bazen, 4 = çoğu zaman, 5 = her zaman) üzerinden cevap verilmektedir. Ölçeğin özgün formundan alınabilecek en yüksek puan 205'tir. Ölçeğin, Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .93'tür. Faktör analizi sonuçlarına göre; ölçeğin maddelere üç faktör altında toplanmıştır. Bunlar Arkadaş Desteği (19 madde, $\alpha = .88$); Aile Desteği (12 madde, $\alpha = .92$) ve Öğretmen Desteğidir (10 madde, $\alpha = .86$) (Gökler, 2008).

Ölçeğin Türkçe formunun 9 yaş ve üzerindeki çocuk ve ergenler için uyarlama çalışması Gökler (2007) tarafından yapılmıştır (Gökler, 2007). Türkçe formun yapı geçerliği konusunda bilgi edinebilmek için, varimaks eksen döndürme yöntemiyle temel bileşenler analizi yapılmıştır. Yapılan analize göre ölçeğin maddeleri, toplam varyansın %40.22'sini açıklayan üç faktör altında toplanmıştır (Gökler, 2007). Elde edilen faktör yapısı, Dubow ve Ullman (1989) sonuçlarıyla tutarlıdır ve maddeler özgün ölçekte olduğu gibi ölçmeyi amaçladığı faktörler altında yer almaktadır. Ölçeğin ölçüt geçerlik düzeyini belirlemek için ölçekten elde edilen toplam puanlarla Çocuklar için Depresyon Ölçeği'nden elde edilen puanlar arasındaki ilişkiye bakılmış ve aralarında negatif yönde anlamlı bir ilişki ($r = -.62$; $p < 0.01$) bulunmuştur (Gökler, 2007). Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin bilgi, Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı, test-tekrar test tekniği, iki yarım güvenilirliği ve madde-test korelasyonu ile elde edilmiştir. Yapılan iç tutarlık analizi sonucunda, Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .93 olarak bulunmuştur. Ölçeğin zaman içindeki tutarlılığına bakmak üzere ise test-tekrar test güvenilirliğine bakılmış ve güvenilirlik katsayısı tüm ölçek için .49 ($p < 0.01$) olarak bulunmuştur. Ölçeğin iki-yarım güvenilirliği (Guttman) ise .82 olarak belirlenmiştir (21 maddeden oluşan birinci yarım için = .86; 20 maddeden oluşan ikinci yarım için = .90). Ölçeğin her bir maddesinin toplam puanla korelasyonunu hesaplamak amacıyla yapılan madde-test korelasyonu sonucunda ise, maddelerin toplam puanla ilişkisinin .34 ile .64 arasında değiştiği saptanmıştır (Gökler, 2007; Gökler, 2008).

2.3.İşlem

Bu araştırma, ÖÖG tanısıyla özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde tedavi görmekte olan 8-12 yaş arası çocuklar üzerinde yapılmıştır. Araştırmanın veri toplama aşamasını yürütmek üzere, İstanbul Anadolu ve Avrupa yakasında eğitim-öğretim vermekte olan 22 farklı özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi ile bağlantı

kurulmuştur. Merkezlerin ilgili birimleri ile işbirliği geliştirilmek üzere çeşitli onaylar alınmıştır. Bu merkezlerde eğitim görmekte olan 140 çocuğa ulaşılmış, 40 ı çeşitli nedelerle (ör: epilepsi) elenmiştir. Sonuç olarak araştırma kapsamında 30'u kız 70'i erkek olmak üzere toplam 100 çocuğa ulaşılmıştır. Bu çocuklardan 95'i 77 farklı devlet okuluna gitmekteyken, 5 tanesi ise 5 farklı özel okulda eğitim görmektedir.

Araştırmanın etik kurallara uygun ve bu kurallar gözetilerek tasarlanmış olduğu ve yürütüleceğine ilişkin olarak değerlendirmeye alınacak tüm çocukların eğitim gördükleri merkezlerdeki yetkililere ve ailelerine araştırmanın amacı ve önemi ayrıntılarıyla aktarılmış ve bu ayrıntıları içeren onam formu okutularak ya da okunarak ailelerin araştırmaya ilişkin onayları alınmıştır. Ailelere araştırma ile ilgili gerekli sözel bilginin verilmesinin ardından, tüm bu bilgileri daha ayrıntılı içeren bilgilendirme ve onam formları verilmiş, dikkatlice okumaları ve akıllarına takılan tüm soruları sormaları konusunda gerekli hatırlatmalar yapılmıştır. Hem sözel hem de yazılı bilgilendirme sonucunda ailelerden gerekli onayın alınmasının ve çocuk-aile bilgi formunun doldurulmasının ardından, çocuğun eğitim gördüğü merkezde araştırma kapsamındaki ölçekler çocuğa uygulanmıştır. Araştırmanın veri toplama aşaması Şubat-Haziran, 2011 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Veri toplamaya yönelik merkezlerde çalışmalar, araştırmacının kendisi ve psikologlar tarafından yürütülmüştür.

Ailelere verilen formun ilk sayfasını Onam Formu oluşturmaktadır. Daha sonra sırasıyla Çocuk-Aile Bilgi Formu, Piers-Harris'in Çocuklarda Öz-Kavramı Ölçeği ve Çocuk ve Ergenler için Sosyal Destek Değerlendirme Ölçeği yer almaktadır. Çocuk-Aile Bilgi Formu'nu aile üyelerinin kendi kendilerine okuyup doldurmaları sağlanmıştır. Ancak okuma-yazma bilinmeyen durumlarda form aileye psikolog tarafından okunarak doldurulmuştur. Araştırmada kullanılan ölçekler Ek'te sunulmaktadır

3. BÖLÜM

BULGULAR

Çalışmada elde edilen bulgular değerlendirilirken, istatistiksel analizler için SPSS programı kullanılmıştır. Çalışma verileri değerlendirilirken öncelikle tanımlayıcı istatistik ile normal dağılımın incelenmesi için Kolmogorov - Smirnov dağılım testi kullanılmıştır.

Demografik değişkenler ile Ölçek alt boyutları arasındaki ilişkiler incelenirken; Normal dağılım gösteren niceliksel verilerin iki gruplar arası karşılaştırılmaları için; “Bağımsız Örnekler” (Independent samples) t testi, normal dağılım göstermeyen parametrelerin gruplar arası karşılaştırmalarında ise, “Mann Whitney U Test” kullanılmıştır. Niceliksel verilerin karşılaştırılmasında ikiden fazla grup durumunda; normal dağılım gösteren parametrelerin gruplar arası karşılaştırmalarında “Tek yönlü (One way) Anova Testi ve farklılığa neden olan grubun tespitinde “Tukey Testi” kullanılmıştır. Niceliksel verilerin karşılaştırılmasında ikiden fazla grup durumunda; normal dağılım göstermeyen parametrelerin gruplar arası karşılaştırmalarında “Kruskal Wallis Testi” kullanılarak farklılığa neden olan grubun tespitinde “Bonferroni düzeltmesi” yapılarak “Mann Whitney U Test” yapılmıştır.

İki ya da daha fazla nitel değişkenin, ölçek puanları üzerine etkisini incelemek için ise “Two Way ANOVA Testi” kullanılmıştır.

Ölçekler arasındaki ilişkiler incelenirken; iki niceliksel verinin karşılaştırılmasında normal dağılım gösteren durumlarda “Pearson Korelasyon Analizi”, normal dağılım göstermeyen durumlarda “Spearman Korelasyon Analizi” kullanılmıştır. Ölçek puanlarının çeşitli değişkenler üzerindeki etkine ise, “Linear Regresyon Analizi” ile bakılmıştır. Ayrıca, genel güvenilirlik ve alt boyutların güvenilirliği için “Cronbach’s Alpha Katsayısı” hesaplanmıştır.

Tablo 3.1. Piers Harris Ölçeği Güvenirlik Analizi

	Cronbach's Alpha	Madde sayısı
Mutluluk – doyum	0.78	13
Kaygı	0.70	13
Popülarite, sosyal beğeni ya da gözde olma	0.77	11
Davranış ve uyma-konformite	0.82	16
Fiziksel görünüm	0.67	10
Zihinsel ve okul durumu	0.63	7
Piers-Harris toplam puan	0.92	87

Tablo 3.2. Sosyal Destek Değerlendirme Ölçeği Güvenirlik Analizi

	Cronbach's Alpha	Madde sayısı
Arkadaş desteği	0.91	19
Aile desteği	0.81	12
Öğretmen desteği	0.85	10
Alınan sosyal destek toplam puanı	0.93	41

Sosyal destek değerlendirme ölçeği genel güvenilirlik düzeyi 0.93 olarak bulunmuştur. Arkadaş desteği güvenilirlik düzeyi 0.91 olarak bulunmuştur. Aile desteği güvenilirlik düzeyi 0.81 olarak bulunmuştur. Öğretmen desteği güvenilirlik düzeyi 0.85 olarak bulunmuştur.

3.1. Çocuk-Aile Bilgi Formuna İlişkin Bulgular

Çocukların; cinsiyet, yaş ve sınıf düzeyleri Tablo 3.3' te gösterilmiştir.

Tablo 3.3. Çocukların Demografik Özellikleri

		Frekans	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kız	30	30.0
	Erkek	70	70.0
	Toplam	100	100.0
Öğrencinin yaşı	8 - 8,5 yaş	22	22.0
	8,5 - 9 yaş	9	9.0
	9 - 9,5 yaş	18	18.0
	9,5 - 10 yaş	17	17.0
	10 - 10,5 yaş	6	6.0
	10,5 - 11 yaş	10	10.0
	11 - 11,5 yaş	6	6.0
	11,5 - 12 yaş	12	12.0
	Toplam	100	100.0
Sınıf	2	23	23.0
	3	31	31.0
	4	19	19.0
	5	16	16.0
	6	11	11.0
	Toplam	100	100.0

Çocukların 30'u (% 30.0) kız, 70'i (% 70.0) erkektir. 22'si (% 22.0) 8 - 8,5 yaş, 9'u (% 9.0) 8,5 - 9 yaş, 18'i (% 18.0) 9 - 9,5 yaş, 17'si (% 17.0) 9,5 – 10 yaş grubundadır. 23'ü (% 23.0) 2, 31'i (% 31.0) 3, 19'u (% 19.0) 4, 16'sı (% 16.0) 5, 11'i (% 11.0) 6. sınıf öğrencisidir.

Anne-baba eğitim düzeyi, anne ve babanın yaşı ve anne babanın ayrı ya da birlikte olma durumlarına ilişkin bilgiler Tablo 3.4'te gösterilmektedir.

Tablo 3.4. Anne-Baba bilgileri

		Frekans	Yüzde (%)
Anne eğitim düzeyi	Düşük	63	63.0
	Orta	27	27.0
	Yüksek	10	10.0
	Toplam	100	100.0

Baba eğitim düzeyi	Düşük	49	49.0
	Orta	42	42.0
	Yüksek	9	9.0
	Toplam	100	100.0
Anne yaş	30 ve altı	14	14.0
	31-35	38	38.0
	36 ve üstü	47	47.0
	Toplam	99	99.0
Baba yaş	35 ve altı	21	21.0
	36-45	62	62.0
	46 ve üstü	17	17.0
	Toplam	100	100.0
Anne-baba	Birlikte	94	94.0
	Ayrı	5	5.0
	Anne vefat etmiş	1	1.0
	Toplam	100	100.0

Çocukların annelerinin eğitim düzeyleri; 63'ü (% 63.0) Düşük, 27'si (% 27.0) Orta, 10'u (% 10.0) Yüksek eğitim düzeyindedir. Çocukların babalarının eğitim düzeyleri; 49'u (% 49.0) Düşük, 42'si (% 42.0) Orta, 9'u (% 9.0) Yüksek eğitim düzeyindedir. Çocukların annelerinin yaş bulguları; 14'ü (% 14.3) 30 ve altı, 38'i (% 38.3) 31-35, 47'si (% 47.3) 36 ve üstüdür. Çocukların babalarının yaş bulguları; 21'i (% 21.0) 35 ve altı, 62'si (% 62.0) 36-45, 17'si (% 17.0) 46 ve üstüdür. 94'ü (% 94.0) Anne-baba Birlikte, 5'i (% 5.0) Anne-baba Ayrı, 1'i (% 1.0) Anne vefat etmiştir.

Annenin doğum yaşına ilişkin bilgiler Tablo 3.5.' te gösterilmiştir.

Tablo 3.5. Annenin doğumda yaşı

		Frekans	Yüzde (%)
Annenin doğumda yaşı	22 ve altı	26	26.0
	23-26	33	33.0
	27-30	26	26.0
	31 ve üstü	15	15.0
	Toplam	100	100.0

Annelerin doğumda yaşı; 26'sı (% 26.0) 22 ve altı, 33'ü (% 33.0) 23-26, 26'sı (% 26.0) 27-30, 15'i (% 15.0) 31 ve üstüdür.

Ailenin sosyo-ekonomik düzeyiü çocukların kaçınıcı çocuk oldukları ve ailedeki çocuk sayısına ilişkin bilgiler Tablo 3.6.'da gösterimiştir

Tablo 3.6. Aile Özellikleri

		Frekans	Yüzde (%)
Sosyo-ekonomik düzey	Düşük	54	54.0
	Orta	37	37.0
	Yüksek	9	9.0
	Toplam	100	100.0
Kaçınıcı çocuk	1	52	52.0
	2	29	29.0
	3	16	16.0
	4	2	2.0
	5	1	1.0
	Toplam	100	100.0
Ailedeki çocuk sayısı	1	15	15.0
	2	53	53.0
	3	22	22.0
	4	7	7.0
	5	2	2.0
	7	1	1.0
	Toplam	100	100.0

Ailelerin 54'ü (% 54.0) Düşük, 37'si (% 37.0) Orta, 9'u (% 9.0) Yüksek sosyo-ekonomik düzeydedir. 52'si (% 52.0) 1. çocuk, 29'u (% 29.0) 2. çocuktur. Ailedeki çocuk sayısı; 15'i (% 15.0) 1, 53'ü (% 53.0) 2, 22'si (% 22.0) 3'tür.

Çocukların DEHB eş görünümüne ilişkin bilgiler Tablo 3.7.' de gösterilmiştir.

Tablo 3.7. Komorbidite – Eş görünüm (DEHB)

	Frekans	Yüzde (%)
Yok	81	81.0
Var	19	19.0
Toplam	100	100.0

Çocukların 81'inde (% 81.0) Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite komorbiditesi yokken, 19'unda (% 19.0) vardır.

Aile tarafından belirtilen problem alanlara göre çocukların dağılımı Tablo 3.8.'de gösterilmiştir.

Tablo 3.8. Aile tarafından belirtilen problem alan

		Frekans	Yüzde (%)
Aile tarafından belirtilen problem alan	Tek alanda problem	23	23.0
	İki alanda problem	28	28.0
	Üç alanda problem	49	49.0
	Toplam	100	100.0

Çocukların 23'ü (% 23.0) Tek alanda problem, 28'i (% 28.0) İki alanda problem, 49'u (% 49.0) Üç alanda problemlili görülmektedir.

Ailelerin 'Çocuğumun okul başarısı yaşıtlarına ve zekasına oranla düşüktür ' ifadesine verdikleri yanıtlara göre dağılımları Tablo 3.9. 'da gösterimiştir

Tablo 3.9. “Okul başarısı yaşıtlarına ve zekasına oranla düşüktür.”

	Frekans	Yüzde (%)
Hayır	16	16.0
Evet	84	84.0
Toplam	100	100.0

Çocukl Tabloya göre ailelerin 16'sı (% 16.0) “Hayır”, 84'ü (% 84.0) “Evet” yanıtını vermiştir.

Ailelerin 'Çocuğunuzun diğer çocuklarla uyumu nasıldır' sorusuna verdikleri yanıtlara göre dağılımı Tablo 3.10. 'da incelenmiştir.

Tablo 3.10. Diğer çocuklarla uyum

	Frekans	Yüzde (%)
Her zaman uyumludur, arkadaşlarıyla çok iyi geçinir.	23	23.0
Genellikle uyumludur, arkadaşlarıyla genelde iyi geçinir.	43	43.0

Bazen uyumludur, bazen arkadaşlarıyla iyi geçinir.	22	22.0
Nadiren uyumludur, arkadaşlarıyla genelde iyi geçinmez.	12	12.0
Toplam	100	100.0

Tabloya göre; ailelerin, 23'ü (% 23.0) “Her zaman uyumludur, arkadaşlarıyla çok iyi geçinir”, 43'ü (% 43.0) “Genellikle uyumludur, arkadaşlarıyla genelde iyi geçinir”, 22'si (% 22.0) “Bazen uyumludur, bazen arkadaşlarıyla iyi geçinir”, 12'si (% 12.0) “Nadiren uyumludur, arkadaşlarıyla genelde iyi geçinmez” yanıtını vermiştir.

Ailelerin 'Çocuğunuz öğretmeni ile ilişkisinde uyumlu mu?' sorusuna verdikleri yanıtlara göre dağılımı Tablo 3.11.'de incelenmiştir

Tablo 3.11. Öğretmeni ile ilişkisinde uyumluluk

	Frekans	Yüzde (%)
Yok	11	11.1
Var	88	88.9
Toplam	99	100.0

Tabloya göre ailelerin, 11'i (% 11.1) “Yok”, 88'i (% 88.9) “Var” yanıtını vermiştir.

3.2. Piers-Harris Ölçeğine İlişkin Bulgular

Piers-Harris Ölçeği alt boyutu puanları ve toplam puana ilişkin tanımsal bulgular

Tablo 3.12.'de gösterilmiştir.

Tablo 3.12. Piers-Harris Ölçeğine İlişkin Tanımsal Bulgular

	N	Ort.	S.s	Min.	Max.
Mutluluk – doyum	100	9.53	2.88	1	13
Kaygı	100	7.24	2.88	1	13
Popülarite, sosyal beğeni ya da gözde olma	100	7.59	2.82	0	11

Davranış ve uyma-konformite	100	11.50	3.47	0	15
Fiziksel görünüm	100	7.72	1.95	1	10
Zihinsel ve okul durumu	100	4.71	1.79	1	7
Piers-Harris toplam puan	100	55.81	12.29	22	76

“Mutluluk – doyum” alt boyutu için Aritmetik Ortalama (A.O) 9.53; Standart Sapma 2.88; “Kaygı” alt boyutu için A.O 7.24; Standart Sapma 2.88; “Popülerite, sosyal beğeni ya da gözde olma” alt boyutu için A.O 7.59; Standart Sapma 2.82; “Davranış ve uyma-konformite” alt boyutu için A.O 11.50; Standart Sapma 3.47; “Fiziksel görünüm” alt boyutu için A.O 7.72; Standart Sapma 1.95; “Zihinsel ve okul durumu” alt boyutu için A.O 4.71; Standart Sapma 1.79; “Piers-Harris toplam puan” boyutu için A.O 55.81; Standart Sapma 12.29; olarak hesaplanmıştır.

Çocukların öz-kavramı puanlarının; ailelerden edinilen bilgi doğrultusunda, çocuklar için belirtilen problem alana ilişkin dağılımı Tablo 3.13.’te gösterilmiştir.

Tablo 3.13. ÖÖG belirtileri gösteren çocukların öz kavramlarının aile tarafından belirtilen problem alana göre dağılımı

	Grup	N	Ort	Ss	KW	P
Mutluluk – doyum	Tek alanda problem	23	10.09	2.54	2.12	0.346
	İki alanda problem	28	9.93	2.57		
	Üç alanda problem	49	9.04	3.15		
Kaygı	Tek alanda problem	23	7.87	3.19	2.87	0.238
	İki alanda problem	28	7.68	2.57		
	Üç alanda problem	49	6.70	2.85		
Popülerite, sosyal beğeni ya da gözde olma	Tek alanda problem	23	8.22	2.57	2.03	0.363
	İki alanda problem	28	7.71	2.85		
	Üç alanda problem	49	7.22	2.90		
Davranış ve uyma-konformite	Tek alanda problem	23	11.83	2.93	4.46	0.107
	İki alanda problem	28	12.61	3.06		
	Üç alanda problem	49	10.71	3.78		

Fiziksel görünüm	Tek alanda problem	23	7.70	1.82	1.58	0.453
	İki alanda problem	28	8.21	1.31		
	Üç alanda problem	49	7.45	2.26		
Zihinsel ve okul durumu	Tek alanda problem	23	5.35	1.67	4.33	0.114
	İki alanda problem	28	4.54	1.75		
	Üç alanda problem	49	4.51	1.83		
Piers-Harris toplam puan	Tek alanda problem	23	59.26	11.47	6.35	0.042*
	İki alanda problem	28	58.25	11.28		
	Üç alanda problem	49	52.80	12.70		

Araştırmaya katılan çocukların, “Mutluluk – doyum” alt boyutu puanı ortalamalarının aile tarafından belirtilen problem alan değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır (KW=2.12; p=0.346>0.05).

Araştırmaya katılan çocukların, “Kaygı” alt boyutu puanı ortalamalarının aile tarafından belirtilen problem alan değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır (KW=2.87; p=0.238>0.05).

Araştırmaya katılan çocukların, “Popülerite, sosyal beğeni ya da gözde olma” alt boyutu puanı ortalamalarının aile tarafından belirtilen problem alan değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır (KW=2.03; p=0.363>0.05).

Araştırmaya katılan çocukların, “Davranış ve uyma-konformite” alt boyutu puanı ortalamalarının aile tarafından belirtilen problem alan değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır (KW=4.46; p=0.107>0.05).

Araştırmaya katılan çocukların, “Fiziksel görünüm” alt boyutu puanı ortalamalarının aile tarafından belirtilen problem alan değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır (KW=1.58; p=0.453>0.05).

Araştırmaya katılan çocukların, “Zihinsel ve okul durumu” alt boyutu puanı ortalamalarının aile tarafından belirtilen problem alan değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır (KW=4.33; p=0.114>0.05).

Araştırmaya katılan çocukların “Piers-Harris toplam puan” boyutu ortalamalarının aile tarafından belirtilen problem alan değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur (KW=6.35; p=0.042<0.05). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Buna göre; “Tek alanda” problemi olanların “Piers-Harris toplam puanının”, “Üç alanda” problemi olanların “Piers-Harris toplam puanından” yüksek olduğu görülmüştür (Mann Whitney U=386.50; p=0.032<0.05).

Çocukların öz-kavramı puanlarının, anne eğitim düzeyine göre dağılımları Tablo 3.14.'te gösterilmiştir.

Tablo 3.14. ÖÖG belirtileri gösteren çocukların öz-kavramlarının anne eğitim düzeyine göre dağılımı

	Grup	N	Ort	Ss	KW	P
Mutluluk - doyum	Düşük	63	8.95	2.76	10.66	0.005**
	Orta	27	10.77	2.31		
	Yüksek	10	9.80	3.99		

Kaygı	Düşük	63	6.68	2.82	7.62	0.022*
	Orta	27	8.33	2.56		
	Yüksek	10	7.80	3.39		
Popülerite, sosyal beğeni ya da gözde olma	Düşük	63	7.36	2.87	3.49	0.175
	Orta	27	8.37	2.42		
	Yüksek	10	6.90	3.28		
Davranış ve uyum-konformite	Düşük	63	10.94	3.61	9.47	0.009**
	Orta	27	13.22	2.08		
	Yüksek	10	10.40	4.22		
Fiziksel görünüm	Düşük	63	7.38	2.17	4.75	0.093
	Orta	27	8.41	1.15		
	Yüksek	10	8.00	1.76		
Zihinsel ve okul durumu	Düşük	63	4.76	1.72	3.51	0.173
	Orta	27	4.96	1.76		
	Yüksek	10	3.70	2.11		
Piers-Harris toplam puan	Düşük	63	53.30	12.06	9.29	0.010*
	Orta	27	61.93	8.94		
	Yüksek	10	55.10	16.46		

Araştırmaya katılan çocukların “Mutluluk – doyum” alt boyutu puanı ortalamalarının anne eğitim düzeyi değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur (KW=10.66; $p=0.005<0.05$). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Buna göre; anne eğitim düzeyi “Orta” olanların “Mutluluk – doyum” alt boyutu puanı, anne eğitim düzeyi “Düşük” olanların “Mutluluk – doyum” alt boyutu puanından yüksektir (Mann Whitney U=502.50; $p=0,002<0.05$).

Araştırmaya katılan çocukların “Kaygı” alt boyutu puanı ortalamalarının anne eğitim düzeyi değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur (KW=7.62; $p=0.022<0.05$). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Buna göre; anne eğitim düzeyi “Orta” olanların “Kaygı” alt boyutu puanı, anne eğitim düzeyi “Düşük” olanların “Kaygı” alt boyutu puanından yüksektir (Mann Whitney U=549.50; $p=0.008<0.05$).

Araştırmaya katılan çocukların “Popülerite, sosyal beğeni ya da gözde olma” alt boyutu puanı ortalamalarının anne eğitim düzeyi değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır (KW=3.49; $p=0.175>0.05$).

Araştırmaya katılan çocukların “Davranış ve uyma-konformite” alt boyutu puanı ortalamalarının anne eğitim düzeyi değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur (KW=9.47; $p=0.009<0.05$). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Buna göre; anne eğitim düzeyi “Orta” olanların “Davranış ve uyma-konformite” alt boyutu puanı, anne eğitim düzeyi “Düşük” olanların “Davranış ve uyma-konformite” alt boyutu puanından yüksektir (Mann Whitney U=534.00; $p=0.005<0.05$). Anne eğitim düzeyi “Orta” olanların “Davranış ve uyma-konformite puanı”, anne eğitim düzeyi “Yüksek” olanların “Davranış ve uyma-konformite” puanından yüksektir (Mann Whitney U=64.00; $p=0.012<0.05$).

Araştırmaya katılan çocukların “Fiziksel görünüm” alt boyutu puanı ortalamalarının anne eğitim düzeyi değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır (KW=4.75; $p=0.093>0.05$).

Araştırmaya katılan çocukların “Zihinsel ve okul durumu” alt boyutu puanı ortalamalarının anne eğitim düzeyi değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır (KW=3.51; $p=0.173>0.05$).

Araştırmaya katılan çocukların “Piers-Harris toplam puan” ortalamalarının anne eğitim düzeyi değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini

belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur (KW=9.29; p=0.010<0.05). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Buna göre; anne eğitim düzeyi “Orta” olanların “Piers-Harris toplam puanı”, anne eğitim düzeyi “Düşük” olanların “Piers-Harris toplam puanından” yüksektir (Mann Whitney U=504.00; p=0.002<0.05).

Çocukların Piers-Harris Öz-kavramı Ölçeği alt boyutlarından alınan puanların ve toplam puanların, baba eğitim düzeyine göre dağılımları Tablo 3.15.’te gösterilmiştir.

Tablo 3.15. ÖÖG belirtileri gösteren çocukların öz-kavramlarının baba eğitim düzeyine göre dağılımı

	Grup	N	Ort	Ss	KW	P
Mutluluk - doyum	Düşük	49	9.04	2.48	6.67	0.036*
	Orta	42	9.95	3.11		
	Yüksek	9	10.22	3.56		
Kaygı	Düşük	49	7.04	2.95	0.93	0.627
	Orta	42	7.40	2.74		
	Yüksek	9	7.56	3.39		
Popülarite, sosyal beğeni ya da gözde olma	Düşük	49	7.61	2.62	0.17	0.916
	Orta	42	7.55	2.99		
	Yüksek	9	7.67	3.35		
Davranış ve uyum-konformite	Düşük	49	11.33	3.25	1.89	0.389
	Orta	42	11.76	3.86		
	Yüksek	9	11.22	3.03		
Fiziksel görünüm	Düşük	49	7.22	2.24	6.50	0.039*
	Orta	42	8.14	1.47		
	Yüksek	9	8.44	1.67		
Zihinsel ve okul durumu	Düşük	49	4.59	1.72	1.99	0.369
	Orta	42	4.98	1.73		
	Yüksek	9	4.11	2.37		
Piers-Harris toplam puan	Düşük	49	53.98	10.87	4.13	0.127
	Orta	42	57.62	13.26		
	Yüksek	9	57.33	14.76		

Araştırmaya katılan çocukların “Mutluluk – doyum” alt boyutu puanı ortalamalarının baba eğitim düzeyi değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup

ortalamları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur (KW=6.675; $p=0.036<0.05$). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Buna göre; baba eğitim düzeyi “Orta” olanların “Mutluluk – doyum” alt boyutu puanı, baba eğitim düzeyi “Düşük” olanların “Mutluluk – doyum” alt boyutu puanından yüksektir (Mann Whitney U=753.50; $p=0.027<0.05$).

Araştırmaya katılan çocukların “Kaygı” alt boyutu puanı ortalamalarının baba eğitim düzeyi değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır (KW=0.93; $p=0.627>0.05$).

Araştırmaya katılan çocukların “Popülerite, sosyal beğeni ya da gözde olma” alt boyutu puanı ortalamalarının baba eğitim düzeyi değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır (KW=0.17; $p=0.916>0.05$).

Araştırmaya katılan çocukların “Davranış ve uyma-konformite” alt boyutu puanı ortalamalarının baba eğitim düzeyi değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır (KW=1.89; $p=0.389>0.05$).

Araştırmaya katılan çocukların “Fiziksel görünüm” alt boyutu puanı ortalamalarının baba eğitim düzeyi değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur (KW=6.50; $p=0.039<0.05$). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Buna göre; baba eğitim düzeyi “Yüksek” olanların “Fiziksel görünüm” alt boyutu puanı, baba eğitim düzeyi “Düşük” olanların “Fiziksel görünüm” alt boyutu puanından yüksektir (Mann Whitney U=126.00; $p=0.035<0.05$).

Araştırmaya katılan çocukların “Zihinsel ve okul durumu” alt boyutu puanı ortalamalarının baba eğitim düzeyi değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır (KW=1.99; p=0.369>0.05).

Araştırmaya katılan çocukların “Piers-Harris toplam puanı” ortalamalarının baba eğitim düzeyi değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır (KW=4.13; p=0.127>0.05).

Çocukların Piers-Harris Öz-kavramı Ölçeği alt boyutlarından elde ettikleri puanların ve toplam puanların, ailedeki çocuk sayısına göre dağılımı Tablo 3.16.’da gösterilmiştir.

Tablo 3.16. ÖÖG belirtileri gösteren çocukların öz kavramlarının ailedeki çocuk sayısına göre dağılımı

	Grup	N	Ort	Ss	KW	P
Mutluluk - doyum	1	15	9.80	3.59	3.65	0.161
	2	53	9.79	2.82		
	3 ve üstü	32	8.97	2.61		
Kaygı	1	15	7.87	3.78	1.45	0.484
	2	53	7.23	2.63		
	3 ve üstü	32	6.97	2.87		
Popülarite, sosyal beğeni ya da gözde olma	1	15	7.40	3.56	0.25	0.880
	2	53	7.64	2.86		
	3 ve üstü	32	7.59	2.42		
Davranış ve uyum-konformite	1	15	11.93	2.91	2.95	0.229
	2	53	11.92	3.33		
	3 ve üstü	32	10.59	3.85		
Fiziksel görünüm	1	15	8.00	1.51	0.83	0.659
	2	53	7.91	1.80		
	3 ve üstü	32	7.28	2.32		
Zihinsel ve okul durumu	1	15	4.80	1.82	0.54	0.762
	2	53	4.81	1.73		
	3 ve üstü	32	4.50	1.90		

Piers-Harris toplam puan	1	15	57.27	15.30	2.95	0.228
	2	53	56.89	11.77		
	3 ve üstü	32	53.34	11.62		

Araştırmaya katılan çocukların “Mutluluk – doyum” alt boyutu puanı ortalamalarının ailedeki çocuk sayısı değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır (KW=3.65; p=0.161>0.05).

Araştırmaya katılan çocukların “Kaygı” alt boyutu puanı ortalamalarının ailedeki çocuk sayısı değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır (KW=1.45; p=0.484>0.05).

Araştırmaya katılan çocukların “Popülerite, sosyal beğeni ya da gözde olma” alt boyutu puanı ortalamalarının ailedeki çocuk sayısı değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır (KW=0.25; p=0.880>0.05).

Araştırmaya katılan çocukların “Davranış ve uyma-konformite” alt boyutu puanı ortalamalarının ailedeki çocuk sayısı değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır (KW=2.95; p=0.229>0.05).

Araştırmaya katılan çocukların “Fiziksel görünüm” alt boyutu puanı ortalamalarının ailedeki çocuk sayısı değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır (KW=0.83; p=0.659>0.05).

Araştırmaya katılan çocukların “Zihinsel ve okul durumu” alt boyutu puanı ortalamalarının ailedeki çocuk sayısı değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır (KW=0.54; p=0.762>0.05).

Araştırmaya katılan çocukların Piers-Harris toplam puanı ortalamalarının ailedeki çocuk sayısı değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır (KW=2.95; p=0.228>0.05).

Çocukların Piers-Harris Öz-kavramı Ölçeği alt boyutlarından elde ettikleri puanların ve toplam puanların, annenin doğumdaki yaşına göre dağılımı Tablo 3.17.'de gösterilmiştir.

Tablo 3.17. ÖÖG belirtileri gösteren çocukların öz-kavramlarının annenin doğumda yaşına göre dağılımı

		N	Ort	Ss	KW	P
Mutluluk - doyum	22 ve altı	26	9.61	2.97	2.12	0.547
	23-26	33	9.06	3.06		
	27-30	26	9.50	2.96		
	31 ve üstü	15	10.47	2.07		
Kaygı	22 ve altı	26	7.19	2.68	1.99	0.575
	23-26	33	7.24	3.04		
	27-30	26	6.81	3.12		
	31 ve üstü	15	8.07	2.49		
Popülerite. sosyal beğeni ya da gözde olma	22 ve altı	26	8.23	2.45	2.08	0.555
	23-26	33	7.73	2.49		
	27-30	26	6.96	3.36		
	31 ve üstü	15	7.27	3.06		
Davranış ve uyum-konformite	22 ve altı	26	11.00	3.76	3.32	0.345
	23-26	33	12.51	2.88		
	27-30	26	10.88	3.80		
	31 ve üstü	15	11.20	3.41		

Fiziksel görünüm	22 ve altı	26	8.04	1.45	3.34	0.341
	23-26	33	7.21	2.35		
	27-30	26	7.69	1.95		
	31 ve üstü	15	8.33	1.54		
Zihinsel ve okul durumu	22 ve altı	26	4.81	1.81	1.09	0.779
	23-26	33	4.54	1.94		
	27-30	26	4.54	1.86		
	31 ve üstü	15	5.20	1.26		
Piers-Harris toplam puan	22 ve altı	26	56.31	12.50	1.06	0.786
	23-26	33	55.73	12.05		
	27-30	26	54.00	13.20		
	31 ve üstü	15	58.27	11.54		

Araştırmaya katılan çocukların “Mutluluk – doyum” alt boyutu puanı ortalamalarının anne doğum yaşı değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır (KW=2.12; p=0.547>0.05).

Araştırmaya katılan çocukların “Kaygı” alt boyutu puanı ortalamalarının anne doğum yaşı değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır (KW=1.99; p=0.575>0.05).

Araştırmaya katılan çocukların “Popülerite, sosyal beğeni ya da gözde olma” alt boyutu puanı ortalamalarının anne doğum yaşı değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır (KW=2.08; p=0.555>0.05).

Araştırmaya katılan çocukların “Davranış ve uyma-konformite” alt boyutu puanı ortalamalarının anne doğum yaşı değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır (KW=3.32; p=0.345>0.05).

Araştırmaya katılan çocukların “Fiziksel görünüm” alt boyutu puanı ortalamalarının anne doğum yaşı değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır (KW=3.34; p=0.341>0.05).

Araştırmaya katılan çocukların “Zihinsel ve okul durumu” alt boyutu puanı ortalamalarının anne doğum yaşı değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır (KW=1.09; p=0.779>0.05).

Araştırmaya katılan çocukların Piers-Harris toplam puanı ortalamalarının anne doğum yaşı değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır (KW=1.06; p=0.786>0.05).

Çocukların Piers-Harris Öz-kavramı Ölçeği alt boyutlarından elde ettikleri puanların ve toplam puanların, çocukların aile içinde kaçınıcı çocuk olduklarına göre dağılımı Tablo 3.18.’de gösterilmiştir.

Tablo 3.18. ÖÖG belirtileri gösteren çocukların öz kavramlarının kaçınıcı çocuk olduklarına göre dağılımı

		N	Ort	Ss	KW	P
Mutluluk – doyum	1	52	9.58	3.20	4.53	0.104
	2	29	10.07	2.36		
	3 ve üstü	19	8.58	2.52		
Kaygı	1	52	7.44	3.06	0.87	0.649
	2	29	7.21	2.70		
	3 ve üstü	19	6.74	2.70		
Popülerite. sosyal beğeni ya da gözde olma	1	52	7.50	2.91	2.62	0.270
	2	29	8.14	2.73		
	3 ve üstü	19	7.00	2.67		
Davranış ve uyma-konformite	1	52	11.73	3.25	3.52	0.172
	2	29	12.17	2.89		
	3 ve üstü	19	9.84	4.42		

Fiziksel görünüm	1	52	7.67	1.96	3.00	0.223
	2	29	8.14	1.77		
	3 ve üstü	19	7.21	2.15		
Zihinsel ve okul durumu	1	52	4.61	1.78	2.07	0.356
	2	29	4.97	1.92		
	3 ve üstü	19	4.58	1.64		
Piers-Harris toplam puan	1	52	55.83	13.09	3.74	0.154
	2	29	58.69	9.78		
	3 ve üstü	19	51.37	12.75		

Araştırmaya katılan çocukların “Mutluluk – doyum” alt boyutu puanı ortalamalarının kaçınıcı çocuk oldukları değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır (KW=4.53; p=0.104>0.05).

Araştırmaya katılan çocukların “Kaygı” alt boyutu puanı ortalamalarının kaçınıcı çocuk oldukları değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır (KW=0.87; p=0.649>0.05).

Araştırmaya katılan çocukların “Popülerite, sosyal beğeni ya da gözde olma” alt boyutu puanı ortalamalarının kaçınıcı çocuk oldukları değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır (KW=2.62; p=0.270>0.05).

Araştırmaya katılan çocukların “Davranış ve uyma-konformite” alt boyutu puanı ortalamalarının kaçınıcı çocuk oldukları değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır (KW=3.52; p=0.172>0.05).

Araştırmaya katılan çocukların “Fiziksel görünüm” alt boyutu puanı ortalamalarının kaçınıcı çocuk oldukları değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip

göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır (KW=3.00; p=0.223>0.05).

Araştırmaya katılan çocukların “Zihinsel ve okul durumu” alt boyutu puanı ortalamalarının kaçınıcı çocuk oldukları değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır (KW=2.07; p=0.356>0.05).

Araştırmaya katılan çocukların Piers-Harris toplam puanı ortalamalarının kaçınıcı çocuk oldukları değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır (KW=3.74; p=0.154>0.05).

Çocukların Piers-Harris Öz-kavramı Ölçeği alt boyutlarından elde ettikleri puanların ve toplam puanların, çocukların komorbid tanılarına göre dağılımı Tablo 3.19.’da gösterilmiştir.

Tablo 3.19. ÖÖG belirtileri gösteren çocukların öz kavramlarının komorbid bozukluğa (DEHB) göre dağılımı

	Grup	N	Ort	Ss	MW	P
Mutluluk – doyum	Yok	19	9.84	3.04	175.50	0.883
	Var	19	10.10	2.83		
Kaygı	Yok	19	7.79	2.88	174.50	0.860
	Var	19	7.95	2.97		
Popülerite. sosyal beğeni ya da gözde olma	Yok	19	8.16	2.54	178.50	0.953
	Var	19	8.00	3.07		
Davranış ve uyma-konformite	Yok	19	12.16	3.00	178.00	0.941
	Var	19	12.05	2.99		
Fiziksel görünüm	Yok	19	7.84	1.92	170.00	0.745
	Var	19	7.68	2.00		

Zihinsel ve okul durumu	Yok	19	5.21	1.51	149.00	0.344
	Var	19	4.37	2.24		
Piers-Harris toplam puan	Yok	19	59.21	12.38	165.00	0.651
	Var	19	57.89	12.42		

Araştırmaya katılan çocukların “Mutluluk – doyum” alt boyutu puanları ortalamalarının komorbid bozukluk değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (Mann Whitney U=175.50; p=0.883>0.05).

Araştırmaya katılan çocukların “Kaygı” alt boyutu puanları ortalamalarının komorbid bozukluk değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (Mann Whitney U=174.50; p=0.860>0.05).

Araştırmaya katılan çocukların “Popülerite, sosyal beğeni ya da gözde olma” alt boyutu puanları ortalamalarının komorbid bozukluk değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (Mann Whitney U=178.50; p=0.953>0.05).

Araştırmaya katılan çocukların “Davranış ve uyma-konformite” alt boyutu puanları ortalamalarının komorbid bozukluk değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (Mann Whitney U=178.00; p=0.941>0.05).

Araştırmaya katılan çocukların “Fiziksel görünüm” alt boyutu puanları ortalamalarının komorbid bozukluk değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip

göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (Mann Whitney U=170.00; p=0.745>0.05).

Araştırmaya katılan çocukların “Zihinsel ve okul durumu” alt boyutu puanları ortalamalarının komorbid bozukluk değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (Mann Whitney U=149.00; p=0.344>0.05).

Araştırmaya katılan çocukların “Piers-Harris toplam puan” ortalamalarının komorbid bozukluk değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (Mann Whitney U=165.00; p=0.651>0.05).

Çocukların Piers-Harris Öz-kavramı Ölçeği alt boyutlarından “Zihinsel ve okul durumu” puanı ile “Piers-Harris toplam puanı” ilişkisine ilişkin korelasyon analizi Tablo 3.20.’de gösterilmiştir.

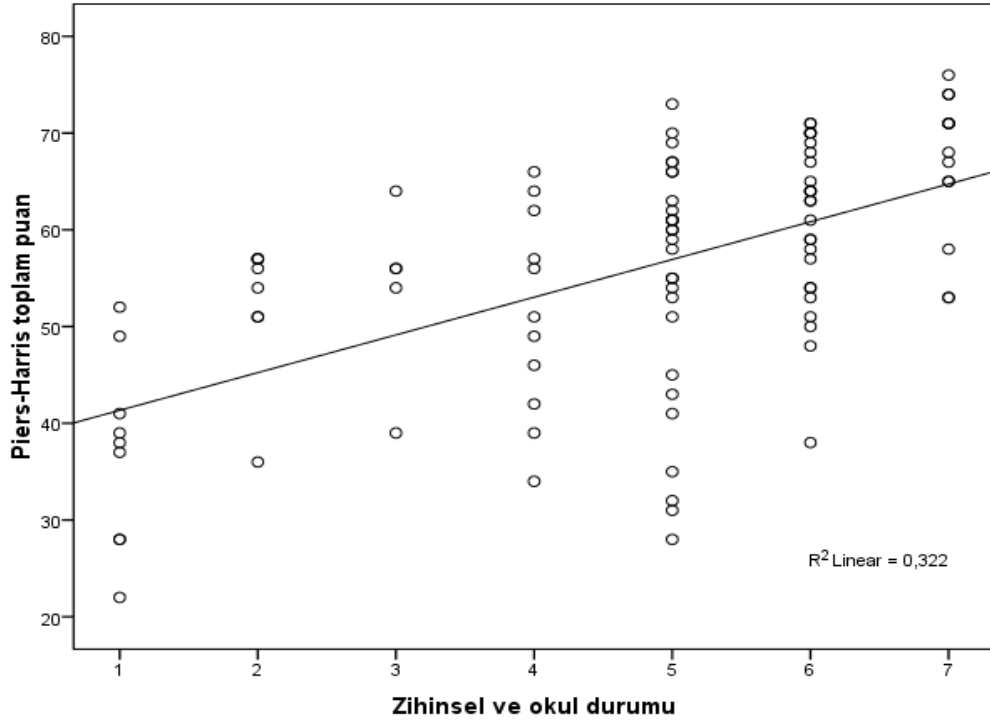
Tablo 3.20. ÖÖG li çocukların “Zihinsel ve okul durumu” alt boyutu puanı ile “Piers-Harris toplam puan” ilişkisine ilişkin korelasyon analizi

		Zihinsel ve okul durumu	Piers-Harris toplam puan
Zihinsel ve okul durumu	r	1.00	0.57
	p	0.000	0.000*
	N	100	100
Piers-Harris toplam puan	r	0.57	1.00
	p	0.000	0.000
	N	100	100

Piers-harris toplam puan ile “Zihinsel ve okul durumu” alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %57 düzeyinde pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. (r=0.57; p=0.000<0.05). Buna

göre, “Zihinsel ve okul durumu” alt boyutundan düşük puan alanlar, Piers-Harris Öz-Kavramı toplam puan puanından da düşük puan alma eğilimindedirler.

“Zihinsel ve okul durumu” alt boyutu puanları ile Piers-Harris toplam puanları arasındaki ilişki Şekil 3.1. 'de gösterilmektedir.



Şekil 3.1. ÖÖG tanılı çocukların “Zihinsel ve okul durumu” alt boyutu puanları ile Piers-Harris toplam puanları ilişkisi

Şekil 3.1. incelendiğinde; ÖÖG li çocukların “Zihinsel ve Okul Durumu” alt boyutu puanları ile “Piers-Harris Öz-Kavramı” toplam puanları arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu görülmektedir.

3.3. Sosyal Destek Değerlendirme Ölçeğine İlişkin Bulgular

Sosyal Destek Değerlendirme Ölçeği'ne ilişkin tanımsal bulgular Tablo 3.21.'de gösterilmiştir.

Tablo 3.21. Sosyal Destek Değerlendirme Ölçeğine İlişkin Tanımsal Bulgular

	N	Ort.	S.s	Min.	Max.
Arkadaş desteği	100	73.12	14.29	38	95
Aile desteği	100	51.60	6.94	27	60
Öğretmen desteği	100	39.07	7.68	17	50
Algılanan sosyal destek toplam puanı	100	163.79	24.42	100	205

Çocukların arkadaşlarından algıladıkları sosyal destek değişkeninin, aritmetik ortalaması 73.12; standart sapması 14.29; aile desteği değişkeninin, aritmetik ortalaması 51.60; standart sapması 6.94; öğretmen desteği değişkeninin, aritmetik Ortalaması 39.07; standart sapması 7.68; algılanan sosyal destek toplam puanı değişkeninin aritmetik ortalaması 163.79; standart sapması 24.42 olarak hesaplanmıştır.

Çocuk ve Ergenler için Sosyal Destek Ölçeği'nden elde edilen puanların, aileler tarafından belirlenen problem alana göre dağılımı Tablo 3.22.'de gösterilmiştir.

Tablo 3.22. ÖÖG belirtileri gösteren çocukların algıladıkları sosyal desteğin aile tarafından belirtilen problem alana göre dağılımı

Grup		N	Ort	Ss	KW	P
Arkadaş desteği	Tek alanda problem	23	75.70	13.40	2.05	0.359
	İki alanda problem	28	74.75	13.56		
	Üç alanda problem	49	70.98	15.04		

Aile desteği	Tek alanda problem	23	53.09	5.640	1.59	0.451
	İki alanda problem	28	52.32	6.12		
	Üç alanda problem	49	50.49	7.82		
Öğretmen desteği	Tek alanda problem	23	40.61	8.07	4.05	0.132
	İki alanda problem	28	40.39	6.76		
	Üç alanda problem	49	37.59	7.87		
Algılanan sosyal destek toplam puanı	Tek alanda problem	23	169.40	20.90	3.48	0.176
	İki alanda problem	28	167.46	22.69		
	Üç alanda problem	49	159.06	26.36		

Araştırmaya katılan çocukların Algıladıkları arkadaş desteği puanı ortalamalarının, aile tarafından belirtilen problem alan değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır (KW=2.05; p=0.359>0.05).

Araştırmaya katılan çocukların Algıladıkları aile desteği puanı ortalamalarının, aile tarafından belirtilen problem alan değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır (KW=1.59; p=0.451>0.05).

Araştırmaya katılan çocukların, Algıladıkları öğretmen desteği puanı ortalamalarının, aile tarafından belirtilen problem alan değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır (KW=4.053; p=0.132>0.05).

Araştırmaya katılan çocukların Algılanan sosyal destek toplam puan ortalamalarının aile tarafından belirtilen problem alan değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır (KW=3.477; p=0.176>0.05).

Çocuk ve Ergenler için Sosyal Destek Ölçeği'nden elde edilen puanların, annenin doğumdaki yaşına göre dağılımı Tablo 3.23.'te gösterilmiştir.

Tablo 3.23. ÖÖG belirtileri gösteren çocukların algıladıkları sosyal desteğin annenin doğumda yaşına göre dağılımı

		N	Ort	Ss	KW	P
Arkadaş desteği	22 ve altı	26	73.31	14.01	0.94	0.816
	23-26	33	74.70	14.29		
	27-30	26	72.54	15.17		
	31 ve üstü	15	70.33	14.19		
Aile desteği	22 ve altı	26	50.92	8.04	2.22	0.528
	23-26	33	52.18	6.93		
	27-30	26	52.35	6.49		
	31 ve üstü	15	50.20	5.97		
Öğretmen desteği	22 ve altı	26	37.11	7.96	3.22	0.359
	23-26	33	39.18	7.67		
	27-30	26	40.00	7.39		
	31 ve üstü	15	40.60	7.82		
Algılanan sosyal destek toplam puanı	22 ve altı	26	161.34	26.01	1.46	0.691
	23-26	33	166.06	25.58		
	27-30	26	164.88	25.60		
	31 ve üstü	15	161.13	17.63		

Araştırmaya katılan çocukların, “Arkadaş desteği” puanı ortalamalarının anne doğum yaşı değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır (KW=0.94; p=0.816>0.05).

Araştırmaya katılan çocukların, “Aile desteği” puanı ortalamalarının anne doğum yaşı değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır (KW=2.22; p=0.528>0.05).

Araştırmaya katılan çocukların, “Öğretmen desteği” puanı ortalamalarının anne doğum yaşı değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır (KW=3.22; p=0.359>0.05).

Araştırmaya katılan çocukların, “Algılanan sosyal destek” toplam puan ortalamalarının anne doğum yaşı değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır (KW=1.46; p=0.691>0.05).

Çocuk ve Ergenler için Sosyal Destek Ölçeği’nden elde edilen puanların, çocukların kaçınıcı çocuk olduklarına göre dağılımı Tablo 3.24.’te gösterilmiştir

Tablo 3.24. ÖÖG belirtileri gösteren çocukların algıladıkları sosyal desteğin kaçınıcı çocuk olduklarına göre dağılımı

		N	Ort	Ss	KW	P
Arkadaş desteği	1	52	73.00	14.92	0.35	0.839
	2	29	74.17	14.26		
	3 ve üstü	19	71.84	13.14		
Aile desteği	1	52	51.63	7.48	0.28	0.870
	2	29	51.55	7.07		
	3 ve üstü	19	51.58	5.36		
Öğretmen desteği	1	52	39.19	7.62	0.14	0.932
	2	29	38.48	8.53		
	3 ve üstü	19	39.63	6.80		
Algılanan sosyal destek toplam puanı	1	52	163.83	27.06	0.61	0.739
	2	29	164.21	25.27		
	3 ve üstü	19	163.05	14.53		

Araştırmaya katılan çocukların, “Arkadaş desteği” puanı ortalamalarının kaçınıcı çocuk oldukları değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır (KW=0.35; p=0.839>0.05).

Araştırmaya katılan çocukların, “Aile desteği” puanı ortalamalarının kaçınıcı çocuk oldukları değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır (KW=0.28; p=0.870>0.05).

Araştırmaya katılan çocukların, “Öğretmen desteği” puanı ortalamalarının kaçınıcı çocuk oldukları değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır (KW=0.14; p=0.932>0.05).

Araştırmaya katılan çocukların, “Algılanan sosyal destek” toplam puan ortalamalarının kaçınıcı çocuk oldukları değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır (KW=0.61; p=0.739>0.05).

Çocuk ve Ergenler için Sosyal Destek Ölçeği’nden elde edilen puanların, ailedeki çocuk sayısına göre dağılımı Tablo 3.25.’te gösterilmiştir.

Tablo 3.25. ÖÖG belirtileri gösteren çocukların algıladıkları sosyal desteğin ailedeki çocuk sayısına göre dağılımı

		N	Ort	Ss	KW	P
Arkadaş desteği	1	15	71.53	16.14	0.59	0.745
	2	53	73.87	15.30		
	3 ve üstü	32	72.62	11.82		
Aile desteği	1	15	50.87	9.10	0.60	0.741
	2	53	51.89	7.13		
	3 ve üstü	32	51.47	5.55		
Öğretmen desteği	1	15	41.13	8.17	2.19	0.335
	2	53	38.96	7.98		
	3 ve üstü	32	38.28	6.99		
Algılanan sosyal destek toplam puanı	1	15	163.53	31.08	1.16	0.560
	2	53	164.72	26.55		
	3 ve üstü	32	162.37	16.81		

Araştırmaya katılan çocukların, “Arkadaş desteği” puanı ortalamalarının kardeş sayısı değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır (KW=0.59; p=0.745>0.05).

Araştırmaya katılan çocukların, “Aile desteği” puanı ortalamalarının kardeş sayısı değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır (KW=0.60; p=0.741>0.05).

Araştırmaya katılan çocukların, “Öğretmen desteği” puanı ortalamalarının kardeş sayısı değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır (KW=2.19; p=0.335>0.05).

Araştırmaya katılan çocukların, “Algılanan sosyal destek” toplam puan ortalamalarının kardeş sayısı değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır (KW=1.16; p=0.560>0.05).

Çocuk ve Ergenler için Sosyal Destek Ölçeği’nden elde edilen puanların, çocukların komorbid tanılarına (DEHB) göre dağılımı Tablo 3.26.’da gösterilmiştir.

Tablo 3.26. ÖÖG belirtileri gösteren çocukların algıladıkları sosyal desteğin komorbid bozukluğa (DEHB) göre dağılımı

	Grup	N	Ort	Ss	MW	P
Arkadaş desteği	Yok	19	75.79	11.11	163.50	0.619
	Var	19	76.79	14.07		
Aile desteği	Yok	19	51.79	5.14	142.50	0.266
	Var	19	53.05	6.05		
Öğretmen desteği	Yok	19	41.84	6.12	118.50	0.070
	Var	19	37.21	6.66		
Algılanan sosyal destek toplam puanı	Yok	19	169.42	19.16	173.50	0.838
	Var	19	167.05	23.27		

Araştırmaya katılan çocukların, “Algılanan arkadaş desteği” puanları ortalamalarının komorbid bozukluk değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (Mann Whitney U=163.50;

p=0.619>0.05). Araştırmaya katılan çocukların, “Algılanan aile desteği” puanları ortalamalarının komorbid bozukluk değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (Mann Whitney U=142.50; p=0.266>0.05). Araştırmaya katılan çocukların, “Algılanan öğretmen desteği” puanları ortalamalarının komorbid bozukluk değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (Mann Whitney U=118.50; p=0.070>0.05). Araştırmaya katılan çocukların “Algılanan sosyal destek toplam puanı” ortalamalarının komorbid bozukluk değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (Mann Whitney U=173,500; p=0,838>0,05).

Tablo 3.27.’de Çocuk ve Ergenler için Sosyal Destek Ölçeği’nden elde edilen puanların, aileden edinilen bilgiler dahilinde çocukların arkadaşlarıyla uyum düzeylerine göre dağılımı gösterilmiştir.

Tablo 3.27. ÖÖG belirtileri gösteren çocukların algıladıkları sosyal desteğin diğer çocuklarla uyum düzeyine göre dağılımı

		N	Ort	Ss	KW	P
Arkadaş desteği	Her zaman uyumludur. arkadaşlarıyla çok iyi geçinir.	23	78.09	11.94	9.56	0.023*
	Genellikle uyumludur. arkadaşlarıyla genelde iyi geçinir.	43	75.65	11.65		
	Bazen uyumludur. bazen arkadaşlarıyla iyi geçinir.	22	65.04	16.18		
	Nadiren uyumludur. arkadaşlarıyla genelde iyi geçinmez.	12	69.33	17.66		

Aile desteği	Her zaman uyumludur. arkadaşlarıyla çok iyi geçinir.	23	52.91	6.31	8.70	0.034*
	Genellikle uyumludur. arkadaşlarıyla genelde iyi geçinir.	43	52.63	6.38		
	Bazen uyumludur. bazen arkadaşlarıyla iyi geçinir.	22	47.82	7.47		
	Nadiren uyumludur. arkadaşlarıyla genelde iyi geçinmez.	12	52.33	7.43		
Öğretmen desteği	Her zaman uyumludur. arkadaşlarıyla çok iyi geçinir.	23	40.52	6.35	0.77	0.856
	Genellikle uyumludur. arkadaşlarıyla genelde iyi geçinir.	43	38.58	7.74		
	Bazen uyumludur. bazen arkadaşlarıyla iyi geçinir.	22	39.27	6.82		
	Nadiren uyumludur. arkadaşlarıyla genelde iyi geçinmez.	12	37.67	11.20		
Algılanan sosyal destek toplam puanı	Her zaman uyumludur. arkadaşlarıyla çok iyi geçinir.	23	171.52	22.06	8.15	0.043*
	Genellikle uyumludur. arkadaşlarıyla genelde iyi geçinir.	43	166.86	20.88		
	Bazen uyumludur. bazen arkadaşlarıyla iyi geçinir.	22	152.14	23.48		
	Nadiren uyumludur. arkadaşlarıyla genelde iyi geçinmez.	12	159.33	34.95		

Araştırmaya katılan çocukların, “Arkadaş desteği” puanı ortalamalarının diğer çocuklarla uyum değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-Testi sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur (KW=9.56; p=0.023<0.05). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere “Mann Whitney U Testi” uygulanmıştır. Buna göre; diğer çocuklarla uyumu “Her zaman uyumludur, arkadaşlarıyla çok iyi geçinir” olanların arkadaş desteği puanı, diğer çocuklarla uyumu “Bazen uyumludur, bazen arkadaşlarıyla iyi geçinir” olanların arkadaş desteği puanından yüksektir (Mann Whitney U=133.00; p=0.006<0.05). Diğer çocuklarla uyumu “Genellikle uyumludur, arkadaşlarıyla genelde iyi geçinir” olanların arkadaş desteği puanı, diğer çocuklarla uyumu “Bazen uyumludur, bazen

arkadaşlarıyla iyi geçinir” olanların arkadaş desteği puanından yüksektir (Mann Whitney U=293.50; p=0.013<0.05).

Araştırmaya katılan çocukların, “Aile desteği” puanı ortalamalarının diğer çocuklarla uyum değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan “Kruskal Wallis H-Testi” sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur (KW=8.70; p=0.034<0.05). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere “Mann Whitney U Testi” uygulanmıştır. Buna göre; diğer çocuklarla uyumu “Her zaman uyumludur, arkadaşlarıyla çok iyi geçinir” olanların aile desteği puanı, diğer çocuklarla uyumu “Bazen uyumludur, bazen arkadaşlarıyla iyi geçinir” olanların aile desteği puanından yüksektir (Mann Whitney U=141.00; p=0.011<0.05). Diğer çocuklarla uyumu “Genellikle uyumludur, arkadaşlarıyla genelde iyi geçinir” olanların aile desteği puanı, diğer çocuklarla uyumu “Bazen uyumludur, bazen arkadaşlarıyla iyi geçinir” olanların aile desteği puanından yüksektir (Mann Whitney U=285.00; p=0.009<0.05).

Araştırmaya katılan çocukların, “Öğretmen desteği” puanı ortalamalarının diğer çocuklarla uyum değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan “Kruskal Wallis H-Testi” sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır (KW=0.77; p=0.856>0.05).

Araştırmaya katılan çocukların, “Algılanan sosyal destek” toplam puan ortalamalarının diğer çocuklarla uyum değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan “Kruskal Wallis H-Testi” sonuçlarına göre; grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur (KW=8.15; p=0.043<0,05). Farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek üzere “Mann Whitney U Testi” uygulanmıştır. Buna göre; diğer çocuklarla uyumu “Her zaman uyumludur, arkadaşlarıyla çok iyi geçinir” olanların algılanan sosyal destek toplam puanı, diğer çocuklarla uyumu “Bazen uyumludur, bazen arkadaşlarıyla iyi geçinir”

olanların algılanan sosyal destek toplam puanından yüksektir (Mann Whitney U=136,50; p=0.008<0.05). Diğer çocuklarla uyumu “Genellikle uyumludur, arkadaşlarıyla genelde iyi geçinir” olanların algılanan sosyal destek toplam puanı ise, diğer çocuklarla uyumu “Bazen uyumludur, bazen arkadaşlarıyla iyi geçinir” olanların algılanan sosyal destek toplam puanından yüksektir (Mann Whitney U=301.00; p=0.017<0.05).

Çocuk ve Ergenler için Sosyal Destek Ölçeği'nden elde edilen puanların, aileden edinilen bilgiler dahilinde çocukların öğretmenleriyle uyum düzeylerine göre dağılımı Tablo 3.28.'de gösterilmiştir

Tablo 3.28. ÖÖG belirtileri gösteren çocukların algıladıkları sosyal desteğin öğretmenle uyuma göre dağılımı

		N	Ort	Ss	MW	P
Arkadaş desteği	Yok	11	68.18	16.60	394.00	0.316
	Var	88	73.61	14.00		
Aile desteği	Yok	11	48.82	7.03	348.00	0.129
	Var	88	51.86	6.89		
Öğretmen desteği	Yok	11	32.36	10.66	275.50	0.020*
	Var	88	39.94	6.90		
Sosyal destek toplam puanı	Yok	11	149.36	29.09	327.50	0.081
	Var	88	165.42	23.45		

Araştırmaya katılan çocukların, “Arkadaş desteği” puanları ortalamalarının öğretmenle uyuma değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan “Mann Whitney-U Testi” sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (Mann Whitney U=394.00; p=0.316>0.05). Araştırmaya katılan çocukların, “Aile desteği” puanları ortalamalarının öğretmenle uyuma değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan “Mann Whitney-U Testi” sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (Mann Whitney U=348.00; p=0.129>0.05).

Araştırmaya katılan çocukların, “Öğretmen desteği” puanları ortalamalarının öğretmenle uyuma değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan “Mann Whitney-U Testi” sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur (Mann Whitney U=275.50; $p=0.020<0.05$). Öğretmen ile ilişkisinde uyumlu olan çocukların öğretmen desteği puanları, öğretmen ile ilişkisinde uyumlu olmayan çocukların öğretmen desteği puanlarından yüksek bulunmuştur. Araştırmaya katılan çocukların, “Algılanan sosyal destek” toplam puan ortalamalarının öğretmenle uyuma değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney-U testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır (Mann Whitney U=327.50; $p=0.081>0.05$).

3.4. ÖÖG Tanılı Çocukların Algıladıkları Sosyal Desteğin, Öz-kavramlar ile İlişkisi

Bu bölümde “ÖÖG li bu çocukların, algıladıkları sosyal desteğin öz-kavramları ile ilişkisi vardır” hipotezi incelenmiştir.

Tablo 3.29.’da çocukların Çocuk ve Ergenler için Sosyal Destek Ölçeği’nden elde ettikleri puanlarla, Piers-Harris Öz-kavramı Ölçeği’nden elde ettikleri puanlar arasındaki ilişkiler gösterilmiştir.

Tablo 3.29. ÖÖG li çocukların algıladıkları sosyal destek ile öz-kavramları arasındaki ilişki

		Arkadaş desteği	Aile desteği	Öğretmen desteği	Algılanan sosyal destek toplam puanı
Mutluluk – doyum	R	0.59	0.55	0.52	0.66
	P	0.000*	0.000*	0.000*	0.000*
	N	100	100	100	100
Kaygı	R	0.42	0.41	0.43	0.50
	P	0.000*	0.000*	0.000*	0.000*
	N	100	100	100	100

Popülerite. sosyal beğeni ya da gözde olma	R	0.76	0.35	0.37	0.66
	P	0.000*	0.000*	0.000*	0.000*
	N	100	100	100	100
Davranış ve uyum-konformite	R	0.46	0.35	0.41	0.50
	P	0.000*	0.000*	0.000*	0.000*
	N	100	100	100	100
Fiziksel görünüm	R	0.27	0.31	0.33	0.35
	P	0.006*	0.002*	0.001*	0.000*
	N	100	100	100	100
Zihinsel ve okul durumu	R	0.34	0.29	0.43	0.42
	P	0.001*	0.003*	0.000*	0.000*
	N	100	100	100	100
Piers-Harris toplam puan	R	0.68	0.53	0.56	0.72
	P	0.000*	0.000*	0.000*	0.000*
	N	100	100	100	100

P* <0.05

“Arkadaş desteği” alt boyutu ile “mutluluk – doyum” alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %59 pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ($r=0.59$; $p=0.000<0.05$). Buna göre algılanan arkadaş desteği alt boyutu puanı arttıkça mutluluk - doyum alt boyutu puanı da artmaktadır.

“Aile desteği” alt boyutu ile “mutluluk – doyum” alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %55,0 pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ($r=0.55$; $p=0.000<0.05$). Buna göre algılanan aile desteği alt boyutu puanı arttıkça mutluluk - doyum alt boyutu puanı da artmaktadır.

“Öğretmen desteği” alt boyutu ile “mutluluk – doyum” alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %52 pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ($r=0.52$; $p=0.000<0.05$). Buna göre algılanan öğretmen desteği alt boyutu puanı arttıkça mutluluk - doyum alt boyutu puanı da artmaktadır.

“Algılanan sosyal destek” toplam puanı alt boyutu ile “mutluluk – doyum” alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %66 pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ($r=0.66$; $p=0.000<0.05$). Buna göre algılanan sosyal destek toplam puanı alt boyutu puanı arttıkça mutluluk - doyum alt boyutu puanı da artmaktadır.

“Arkadaş desteği” alt boyutu ile “kaygı” alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %42 pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ($r=0.42$; $p=0.000<0.05$). Buna göre algılanan arkadaş desteği alt boyutu puanı arttıkça kaygı alt boyutu puanı da artmaktadır.

“Aile desteği” alt boyutu ile “kaygı” alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %41 pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ($r=0.41$; $p=0.000<0.05$). Buna göre algılanan aile desteği alt boyutu puanı arttıkça kaygı alt boyutu puanı da artmaktadır.

“Öğretmen desteği” alt boyutu ile “kaygı” alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %43 pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ($r=0.43$; $p=0.000<0.05$). Buna göre algılanan öğretmen desteği alt boyutu puanı arttıkça kaygı alt boyutu puanı da artmaktadır.

“Algılanan sosyal destek” toplam puanı alt boyutu ile “kaygı” alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %50 pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ($r=0.50$; $p=0.000<0.05$). Buna göre algılanan sosyal destek toplam puanı alt boyutu puanı arttıkça kaygı alt boyutu puanı da artmaktadır.

“Arkadaş desteği” alt boyutu ile “popülarite, sosyal beğeni ya da gözde olma” alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %76 pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ($r=0.76$;

$p=0.000<0.05$). Buna göre algılanan arkadaş desteği alt boyutu puanı arttıkça popülarite, sosyal beğeni ya da gözde olma alt boyutu puanı da artmaktadır.

“Aile desteği” alt boyutu ile “popülarite, sosyal beğeni ya da gözde olma” alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %35 pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ($r=0.35$; $p=0.000<0.05$). Buna göre algılanan aile desteği alt boyutu puanı arttıkça popülarite, sosyal beğeni ya da gözde olma alt boyutu puanı da artmaktadır.

“Öğretmen desteği” alt boyutu ile “popülarite, sosyal beğeni ya da gözde olma” alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %37 pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ($r=0.37$; $p=0.000<0.05$). Buna göre algılanan öğretmen desteği alt boyutu puanı arttıkça popülarite, sosyal beğeni ya da gözde olma alt boyutu puanı da artmaktadır.

“Algılanan sosyal destek” toplam puanı alt boyutu ile “popülarite, sosyal beğeni ya da gözde olma” alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %66 pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ($r=0.66$; $p=0.000<0.05$). Buna göre algılanan sosyal destek toplam puanı alt boyutu puanı arttıkça popülarite, sosyal beğeni ya da gözde olma alt boyutu puanı da artmaktadır.

“Arkadaş desteği” alt boyutu ile “davranış ve uyma-konformite” alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %46 pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ($r=0.46$; $p=0.000<0.05$). Buna göre algılanan arkadaş desteği alt boyutu puanı arttıkça davranış ve uyma-konformite alt boyutu puanı da artmaktadır.

“Aile desteği” alt boyutu ile “davranış ve uyma-konformite” alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında

%35 pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ($r=0.35$; $p=0.000<0.05$). Buna göre algılanan aile desteği alt boyutu puanı arttıkça davranış ve uyma-konformite alt boyutu puanı da artmaktadır.

“Öğretmen desteği” alt boyutu ile “davranış ve uyma-konformite” alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %41 pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ($r=0.41$; $p=0.000<0.05$). Buna göre algılanan öğretmen desteği alt boyutu puanı arttıkça davranış ve uyma-konformite alt boyutu puanı da artmaktadır.

“Algılanan sosyal destek” toplam puanı alt boyutu ile “davranış ve uyma-konformite” alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %50 pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ($r=0.50$; $p=0.000<0.05$). Buna göre algılanan sosyal destek toplam puanı alt boyutu puanı arttıkça davranış ve uyma-konformite alt boyutu puanı da artmaktadır.

“Arkadaş desteği” alt boyutu ile “fiziksel görünüm” alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %27 pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ($r=0.27$; $p=0.006<0.05$). Buna göre algılanan arkadaş desteği alt boyutu puanı arttıkça fiziksel görünüm alt boyutu puanı da artmaktadır.

“Aile desteği” alt boyutu ile “fiziksel görünüm” alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %31 pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ($r=0.31$; $p=0.002<0.05$). Buna göre algılanan aile desteği alt boyutu puanı arttıkça fiziksel görünüm alt boyutu puanı da artmaktadır.

“Öğretmen desteği” alt boyutu ile “fiziksel görünüm” alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %33 pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ($r=0.33$; $p=0.001<0.05$). Buna göre

algılanan öğretmen desteği alt boyutu puanı arttıkça fiziksel görünüm alt boyutu puanı da artmaktadır.

“Algılanan sosyal destek” toplam puanı alt boyutu ile “fiziksel görünüm” alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %35 pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ($r=0.35$; $p=0.000<0.05$). Buna göre algılanan sosyal destek toplam puanı alt boyutu puanı arttıkça fiziksel görünüm alt boyutu puanı da artmaktadır.

“Arkadaş desteği” alt boyutu ile “zihinsel ve okul durumu” alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %34 pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ($r=0.34$; $p=0.001<0.05$). Buna göre algılanan arkadaş desteği alt boyutu puanı arttıkça zihinsel ve okul durumu alt boyutu puanı da artmaktadır.

“Aile desteği” alt boyutu ile “zihinsel ve okul durumu” alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %29 pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ($r=0.29$; $p=0.003<0.05$). Buna göre algılanan aile desteği alt boyutu puanı arttıkça zihinsel ve okul durumu alt boyutu puanı da artmaktadır.

“Öğretmen desteği” alt boyutu ile “zihinsel ve okul durumu” alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %43 pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ($r=0.43$; $p=0.000<0.05$). Buna göre algılanan öğretmen desteği alt boyutu puanı arttıkça zihinsel ve okul durumu alt boyutu puanı da artmaktadır.

“Algılanan sosyal destek” toplam puanı alt boyutu ile “zihinsel ve okul durumu” alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %42 pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ($r=0.42$;

$p=0.000<0.05$). Buna göre algılanan sosyal destek toplam puanı alt boyutu puanı arttıkça zihinsel ve okul durumu alt boyutu puanı da artmaktadır.

“Arkadaş desteği” alt boyutu puanı ile “Piers-Harris toplam puanı” arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %68 pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ($r=0.68$; $p=0.000<0.05$). Buna göre algılanan arkadaş desteği alt boyutu puanı arttıkça piers-harris toplam puan alt boyutu puanı da artmaktadır.

“Aile desteği” alt boyutu puanı ile “Piers-Harris toplam puanı” arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %53 pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ($r=0.53$; $p=0.000<0.05$). Buna göre algılanan aile desteği alt boyutu puanı arttıkça piers-harris toplam puan alt boyutu puanı da artmaktadır.

“Öğretmen desteği” alt boyutu puanı ile “Piers-Harris toplam puanı” alt boyutu arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %56 pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ($r=0.56$; $p=0.000<0.05$). Buna göre algılanan öğretmen desteği alt boyutu puanı arttıkça piers-harris toplam puan alt boyutu puanı da artmaktadır.

“Algılanan sosyal destek toplam puanı” ile “Piers-Harris toplam puanı” arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %72 pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. ($r=0.72$; $p=0.000<0.05$). Buna göre algılanan sosyal destek toplam puanı arttıkça piers-harris toplam puanı da artmaktadır.

Çocukların algıladıkları sosyal destek puanlarının, öz-kavramı için mutluluk-doyum alt boyutu puanına etkisine ilişkin regresyon analizi sonuçları Tablo 3.30.'da gösterilmiştir.

Tablo 3.30. ÖÖG li çocukların algıladıkları sosyal desteğin, mutluluk-doyum öz-kavramı puanına etkisine ilişkin Regresyon analizi

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	T	p	F	Model (p)	R ²
Mutluluk – doyum	Sabit	-3.79	-2.26	0.026	25.34	0.000*	0.42
	Arkadaş desteği	0.07	3.67	0.000*			
	Aile desteği	0.11	2.58	0.011*			
	Öğretmen desteği	0.07	1.88	0.063			

“Mutluluk – doyum” alt boyutu puan düzeyinin, algıladıkları sosyal destek boyutlarından etkilenme durumunu test etmek için yapılan regresyon modeli istatistiksel olarak anlamlıdır (F=25.34; p=0.000<0.05).

“Arkadaş desteği” 1 birim arttığında “Mutluluk – doyum” alt boyutundan elde edilen puan 0.07 birim artmaktadır.($\beta=0.07$; t=3.67; p=0.000<0.05). “Aile desteği” 1 birim arttığında “Mutluluk – doyum” alt boyutundan elde edilen puan 0.106 birim artmaktadır.($\beta=0.11$; t=2.58; p=0.011<0.05). “Öğretmen desteği”, “Mutluluk – doyum” alt boyut puanını istatistiksel olarak etkilememektedir (t=1.88; p=0.063>0.05). Çocukların algıladıkları sosyal destek, “Mutluluk – doyum” alt boyutundan elde edilen puanı 0.42 oranında açıklamaktadır(R²=0,425).

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	T	P	F	Model (p)	R ²
Mutluluk – doyum	Sabit	-3.55	-2.10	0.039	35.32	0.000*	0.41
	Arkadaş desteği	0.08	4.47	0.000*			
	Aile desteği	0.14	3.60	0.000*			

“Mutluluk – doyum” alt boyutu puanının, çocukların algıladıkları sosyal destek boyutlarından etkilenme durumunu test etmek için yapılan regresyon modeli istatistiksel olarak anlamlıdır (F=35.32; p=0.000<0.05). Buna göre; “Arkadaş desteği” 1 birim arttığında, “Mutluluk – doyum” alt boyutu puanı 0,082 birim

artmaktadır.($\beta=0.08$; $t=4.47$; $p=0.000<0.05$). “Aile desteği” 1 birim arttığında “Mutluluk – doyum” alt boyutu puanı 0.14 birim artmaktadır.($\beta=0.14$; $t=3.60$; $p=0.000<0.05$). Çocukların algıladıkları sosyal destek, Mutluluk - doyum alt boyutundan elde edilen puanı 0.41 oranında açıklamaktadır($R^2=0.41$).

Tablo 3.31.’de çocukların algıladıkları sosyal destek puanlarının, öz-kavramı için kaygı alt boyutu puanına etkisine ilişkin regresyon analizi gösterilmiştir.

Tablo 3.31. ÖÖĞ li çocukların algıladıkları sosyal desteğin, kaygı öz-kavramı puanına etkisine ilişkin Regresyon analizi

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	T	P	F	Model (p)	R^2
Kaygı	Sabit	-2.84	-1,47	0,145	11,05	0,000*	0,23
	Arkadaş desteği	0.04	1,90	0,061			
	Aile desteği	0.07	1,54	0,127			
	Öğretmen desteği	0.08	1,94	0,055			

Kaygı alt boyutuna ilişkin, algılanan sosyal destek boyutlarından etkilenme durumunu test etmek için yapılan regresyon modeli istatistiksel olarak anlamlıdır ($F=11.05$; $p=0.000<0.05$).

“Arkadaş desteği”, Kaygı alt boyutu puanını istatistiksel olarak etkilememektedir ($t=1.90$; $p=0.061>0.05$). “Aile desteği”, “Kaygı” alt boyutundan elde edilen puanı istatistiksel olarak etkilememektedir ($t=1.54$; $p=0.127>0.05$). “Öğretmen desteği” de “Kaygı” alt boyutu puanını istatistiksel olarak etkilememektedir ($t=1.94$; $p=0.055>0.05$). Çocukların algıladıkları sosyal destek, kaygı alt boyutundan alınan puanı 0,23 oranında açıklamaktadır ($R^2=0,23$).

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	T	p	F	Model (p)	R ²
Kaygı	Sabit	-0.95	-0,63	0,530	15,18	0,000*	0,22
	Öğretmen desteği	0.11	2,78	0,006*			
	Arkadaş desteği	0,05	2,54	0,013*			

Kaygı alt boyutundan alınan puanların, çocukların algıladıkları sosyal destek boyutlarından etkilenme durumunu test etmek için yapılan regresyon modeli istatistiksel olarak anlamlıdır (F=15.18; p=0.000<0.05). Buna göre; “Öğretmen desteği” 1 birim arttığında “Kaygı” alt boyutu için alınan puanlar 0.11 birim artmaktadır. ($\beta=0.11$; t=2.78; p=0.006<0.05). “Arkadaş desteği” 1 birim arttığında ise, “Kaygı” alt boyutu için elde edilen puanlar 0.05 birim artmaktadır. ($\beta=0.05$; t=2.54; p=0.013<0.05). Çocukların algıladıkları sosyal destek, “Kaygı” alt boyutundan alınan puanı 0.22 oranında açıklamaktadır (R²=0.22).

Tablo 3.32.’de çocukların algıladıkları sosyal destek puanlarının, öz-kavramı için popülerite, sosyal beğeni ya da gözde olma alt boyutu puanlarına etkisine ilişkin regresyon analizi gösterilmiştir.

Tablo 3.32. ÖÖĞ li çocukların algıladıkları sosyal desteğin; Popülerite, sosyal beğeni ya da gözde olma öz-kavramı puanlarına etkisine ilişkin Regresyon analizi

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	p	F	Model (p)	R ²
Popülerite, sosyal beğeni ya da gözde olma	Sabit	-2.26	-1.59	0.116	44.27	0.000*	0.57
	Arkadaş desteği	0.16	9.75	0.000*			
	Aile desteği	-0.03	-0.85	0.397			
	Öğretmen desteği	-0.01	-0.22	0.826			

“Popülerite, sosyal beğeni ya da gözde olma” alt boyutu puanlarının, çocukların algıladıkları sosyal destek boyutlarından etkilenme durumunu test etmek için yapılan regresyon modeli istatistiksel olarak anlamlıdır (F=44.27; p=0.000<0.05).

“Arkadaş desteği” 1 birim arttığında, “Popülarite, sosyal beğeni ya da gözde olma” alt boyutu puanını 0,16 birim artmaktadır.($\beta=0.16$; $t=9.75$; $p=0.000<0.05$). “Aile desteği”, “Popülarite, sosyal beğeni ya da gözde olma” alt boyutu puanını istatistiksel olarak etkilememektedir ($t=-0.85$; $p=0.397>0.05$). “Öğretmen desteği”, “Popülarite, sosyal beğeni ya da gözde olma” alt boyutu puanını istatistiksel olarak etkilememektedir ($t=-0.22$; $p=0.826>0.05$).

Çocukların algıladıkları sosyal destek, “Popülarite, sosyal beğeni ya da gözde olma” alt boyutundan elde edilen puanları 0,57 oranında açıklamaktadır ($R^2=0,57$).

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	p	F	Model (p)	R^2
Popülarite, sosyal beğeni ya da gözde olma	Sabit	-3.35	-3.46	0.001	132.90	0.000*	0.57
	Arkadaş desteği	0.15	11.53	0.000*			

“Popülarite, sosyal beğeni ya da gözde olma” alt boyutu puanlarının, çocukların algıladıkları sosyal destek boyutlarından etkilenme durumunu test etmek için yapılan regresyon modeli istatistiksel olarak anlamlıdır ($F=132.90$; $p=0.000<0.05$).

Buna göre; “Arkadaş desteği” 1 birim arttığında, “Popülarite, sosyal beğeni ya da gözde olma” alt boyutu puanı 0.15 birim artmaktadır.($\beta=0.15$; $t=11.53$; $p=0.000<0.05$).

Çocukların algıladıkları sosyal destek, “Popülarite, sosyal beğeni ya da gözde olma” alt boyutundan elde edilen puanı 0.57 oranında açıklamaktadır ($R^2=0.57$).

Çocukların algıladıkları sosyal destek puanlarının, öz-kavramı için davranış ve uyma-konformite alt boyutu puanlarına etkisine ilişkin regresyon analizi Tablo 33'te gösterilmiştir.

Tablo 3.33. ÖÖĞ li çocukların algıladıkları sosyal desteğin, Davranış ve uyma-konformite öz-kavramı puanına etkisine ilişkin Regresyon analizi

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	T	p	F	Model (p)	R ²
Davranış ve uyma-konformite	Sabit	0.53	0.23	0.820	10.95	0.000*	0.23
	Arkadaş desteği	0.08	2.90	0.058			
	Aile desteği	0.03	0.58	0.565			
	Öğretmen desteği	0.09	1.77	0.080			

“Davranış ve uyma-konformite” alt boyutundan elde edilen puanların, algılanan sosyal destek boyutlarından etkilenme durumunu test etmek için yapılan regresyon modeli istatistiksel olarak anlamlıdır (F=10.95; p=0.000<0.05).

Arkadaş desteği 1 birim arttığında, Davranış ve uyma-konformiteyi 0,08 birim arttırmaktadır.(β =0.08; t=2.90; p=0.005<0.05).

Aile desteği, “Davranış ve uyma-konformiteyi” istatistiksel olarak etkilememektedir(t=0.58; p=0.565>0.05). Öğretmen desteği, “Davranış ve uyma-konformiteyi” istatistiksel olarak etkilememektedir (t=1.77; p=0.08>0.05).

Çocukların algıladıkları sosyal destek düzeyleri, “Davranış ve uyma-konformiteyi” 0.23 oranında açıklamaktadır (R²=0.23).

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	p	F	Model (p)	R ²
Davranış ve uyma-konformite	Sabit	1.39	0.77	0.443	16.37	0.000*	0.24
	Arkadaş desteği	0.08	3.30	0.001*			
	Öğretmen desteği	0.10	2.20	0.030*			

Davranış ve uyma-konformite düzeyinin, algılanan sosyal destek boyutlarından etkilenme durumunu test etmek için yapılan regresyon modeli istatistiksel olarak anlamlıdır (F=16.37; p=0.000<0.05).

Arkadaş desteği 1 birim arttığında, “Davranış ve uyma-konformiteyi” 0,08 birim artmaktadır ($\beta=0.08$; $t=3.30$; $p=0.001<0.05$). Öğretmen desteği 1 birim arttığında, “Davranış ve uyma-konformiteyi” 0.10 birim artmaktadır. ($\beta=0.10$; $t=2.20$; $p=0.030<0.05$).

Çocukların algıladıkları sosyal destek düzeyleri, “Davranış ve uyma-konformiteyi” 0,24 oranında açıklamaktadır ($R^2=0,24$).

Çocukların algıladıkları sosyal destek puanlarının, öz-kavramının fiziksel görünüm alt boyutu için elde edilen puanlara etkisine ilişkin regresyon analizi Tablo 3.34.’te gösterilmiştir.

Tablo 3.34. ÖÖG li çocukların algıladıkları sosyal desteğin, Fiziksel görünüm öz- kavramı puanına etkisine ilişkin Regresyon analizi

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	T	P	F	Model (p)	R^2
Fiziksel görünüm	Sabit	2.77	1.96	0.053	4.94	0.003*	0.11
	Arkadaş desteği	0.01	0.73	0.467			
	Aile desteği	0.04	1.18	0.239			
	Öğretmen desteği	0.05	1.62	0.108			

“Fiziksel görünüm” alt boyutu puanlarının, algılanan sosyal destek boyutlarından etkilenme durumunu test etmek için yapılan regresyon modeli istatistiksel olarak anlamlıdır ($F=4.94$; $p=0.003<0.05$). Arkadaş desteği, “Fiziksel görünüm” alt boyutundan elde edilen puanları istatistiksel olarak etkilememektedir ($t=0.73$; $p=0.47>0.05$). Aile desteği, “Fiziksel görünüm” alt boyutundan alınan puanları istatistiksel olarak etkilememektedir ($t=1.18$; $p=0.239>0.05$). Öğretmen desteği, “Fiziksel görünüm” alt boyutu puanlarını istatistiksel olarak etkilememektedir ($t=1.62$; $p=0.108>0.05$). Çocukların algıladıkları sosyal destek düzeyi, “Fiziksel görünüm” alt boyutundan elde edilen puanları 0,11 oranında açıklamaktadır ($R^2=0,11$).

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	P	F	Model (p)	R ²
Fiziksel görünüm	Sabit	4.46	4.63	0.000	11.90	0.001*	0.10
	Öğretmen desteği	0.08	3.45	0.001*			

“Fiziksel görünüm” alt boyutundan alınan puanların, algılanan sosyal destek boyutlarından etkilenme durumunu test etmek için yapılan regresyon modeli istatistiksel olarak anlamlıdır (F=11.90; p=0.001<0.05). Öğretmen desteği 1 birim arttığında, “Fiziksel görünüm” alt boyutundan alınan puanlar 0.08 birim artmaktadır.(β =0.08; t=3.45; p=0.001<0.05). Çocukların algıladıkları sosyal destek düzeyi, “Fiziksel görünüm” alt boyutundan elde edilen puanları 0.10 oranında açıklamaktadır(R²=0.10).

Çocukları algıladıkları sosyal destek puanlarının, öz-kavramı için zihinsel ve okul durumu alt boyutu puanlarına etkisine ilişkin regresyon analizi Tablo 3.35.’te gösterilmiştir.

Tablo 3.35. ÖÖĞ li çocukların algıladıkları sosyal desteğin, Zihinsel ve okul durumu öz-kavramı puanına etkisine ilişkin Regresyon analizi

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	p	F	Model (p)	R ²
Zihinsel ve okul durumu	Sabit	0.03	0.02	0.98	8.27	0.000*	0.18
	Arkadaş desteği	0.02	1.27	0.21			
	Aile desteği	0.00	0.10	0.92			
	Öğretmen desteği	0.08	2.98	0.004*			

“Zihinsel ve okul durumu” alt boyutu puanlarının, algılanan sosyal destek boyutlarından etkilenme durumunu test etmek için yapılan regresyon modeli istatistiksel olarak anlamlıdır (F=8.27; p=0.000<0.05).

Öğretmen desteği 1 birim arttığında, “Zihinsel ve okul durumu” alt boyutu puanları 0.08 birim artmaktadır.(β =0.08; t=2.98; p=0.004<0.05).

Arkadaş desteği, “Zihinsel ve okul durumu” alt boyutunu istatistiksel olarak etkilememektedir($t=1.27$; $p=0.21>0.05$).

Aile desteği de, “Zihinsel ve okul durumu” alt boyutunu istatistiksel olarak etkilememektedir ($t=0.10$; $p=0.92>0.05$). Çocukların algıladıkları sosyal destek düzeyleri, “Zihinsel ve okul durumu” alt boyutundan alınan puanları 0.18 oranında açıklamaktadır ($R^2=0.18$).

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	P	F	Model (p)	R^2
Zihinsel ve okul durumu	Sabit	0.75	0.89	0.373	22.89	0.000*	0.18
	Öğretmen desteği	0.10	4.78	0.000*			

“Zihinsel ve okul durumu” alt boyutu puanlarının, algılanan sosyal destek boyutlarından etkilenme durumunu test etmek için yapılan regresyon modeli istatistiksel olarak anlamlıdır ($F=22.89$; $p=0.000<0.05$). Öğretmen desteği 1 birim arttığında, “Zihinsel ve okul durumu” alt boyutu puanları 0.10 birim artmaktadır. ($\beta=0.10$; $t=4.78$; $p=0.000<0.05$). Çocukların algıladıkları sosyal destek düzeyleri, “Zihinsel ve okul durumu” alt boyutu puanlarını 0.18 oranında açıklamaktadır ($R^2=0.18$).

Tablo 3.36.’da, çocukların algıladıkları sosyal destek puanlarının, Piers-Harris Öz-kavramı Ölçeği’nden elde edilen toplam puana etkisine ilişkin regresyon analizi gösterilmiştir.

Tablo 3.36. ÖÖG li çocukların algıladıkları sosyal desteğin, Piers-Harris toplam puanına etkisine ilişkin Regresyon analizi

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	T	P	F	Model (p)	R^2
Piers-Harris toplam puan	Sabit	-1.48	-0.22	0.822	35.76	0.000*	0.51
	Arkadaş desteği	0.42	5.53	0.000*			

Aile desteği	0.26	1.59	0.115
Öğretmen desteği	0.34	2.38	0.019*

Piers-Harris toplam puanının, algılanan sosyal destek boyutlarından etkilenme durumunu test etmek için yapılan regresyon modeli istatistiksel olarak anlamlıdır (F=35.76; p=0.000<0.05).

Arkadaş desteği 1 birim arttığında, "Piers-Harris toplam puanı" 0.42 birim artmaktadır.($\beta=0.42$; t=5,535; p=0.000<0.05).Öğretmen desteği 1 birim arttığında, "Piers-Harris toplam puanı" 0.34 birim artmaktadır.($\beta=0.34$.; t=2,379; p=0.019<0.05). Aile desteği, "Piers-Harris toplam puanını" istatistiksel olarak etkilememektedir(t=1.59; p=0.115>0.05). Sonuç olarak, çocukların algıladıkları sosyal destek, "Piers-Harris toplam puanını" 0.51 oranında açıklamaktadır($R^2=0.51$).

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	β	t	P	F	Model (p)	R ²
Piers-Harris toplam puan	Sabit	5.16	1.01	0.317	51.56	0.000*	0.50
	Arkadaş desteği	0.46	6.38	0.000*			
	Öğretmen desteği	0.44	3.28	0.001*			

"Piers-Harris toplam puan" düzeyinin, algılanan sosyal destek boyutlarından etkilenme durumunu test etmek için yapılan regresyon modeli istatistiksel olarak anlamlıdır (F=51.56; p=0.000<0.05).

Arkadaş desteği 1 birim arttığında, "Piers-Harris toplam puanı" 0.46 birim artmaktadır ($\beta=0.46$; t=6.38; p=0.000<0.05). "Öğretmen desteği" 1 birim arttığında "Piers-Harris toplam puanı" 0.44 birim artmaktadır ($\beta=0.44$; t=3.28; p=0.001<0.05).

Çocukların algıladıkları sosyal destek, "Piers-Harris toplam puanını" 0,505 oranında açıklamaktadır($R^2=0.50$).

Çocukların Piers-Harris Öz-kavramı Ölçeği'nden elde ettikleri puanların; çocukların cinsiyeti, sosyo-ekonomik düzeyi ve buldukları sınıf düzeyi ile incelenmesine ilişkin çift yönlü ANOVA bulguları Tablo 3.37.'de gösterilmiştir.

Tablo 3.37. ÖÖG belirtileri gösteren çocukların öz-kavramlarının cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey ve buldukları sınıf düzeyi ile incelenmesine ilişkin çift yönlü ANOVA bulguları

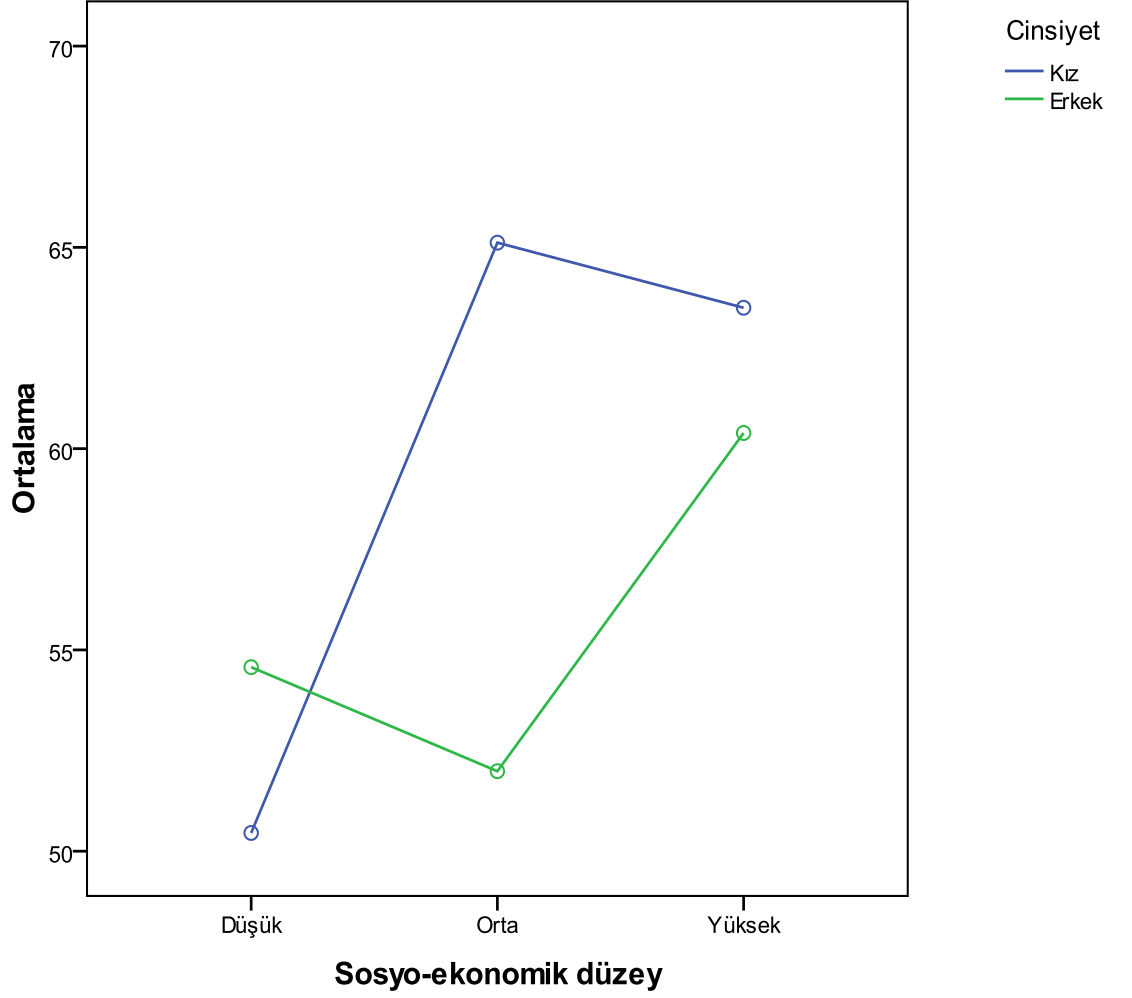
Bağımlı değişken:Piers-Harris toplam puan					
Kaynak	KT	SD	KO	F	P
Düzeltilmiş Model	3543.13 ^a	24	147.63	0.97	0.51
Cinsiyet	158.74	1	158.74	1.04	0.31
Sınıf	480.94	4	120.23	0.79	0.53
Sed	804.77	2	402.38	2.64	0.08
Cinsiyet * sınıf	369.40	4	92.35	0.61	0.66
Cinsiyet * sed	1080.74	2	540.37	3.55	0.034*
sınıf * sed	627.61	7	89.66	0.59	0.76
Cinsiyet * sınıf * sed	279.46	4	69.87	0.46	0.76
Hata	11410.26	75	152.14		
Toplam	326429.00	100			
Düzeltilmiş Toplam	14953.39	99			

a. R Kare = 0.24 (Düzeltilmiş R Kare = -0.01)

Çocukların cinsiyetinin, öz-kavramlarına etkisi istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>0.05$). Ailenin sosyo-ekonomik düzeyinin öz kavramlarına etkisi istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>0.05$). Çocuğun sınıfının öz kavramlarına etkisi istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>0.05$). Sosyo-ekonomik düzeyi * sınıf etkileşiminin öz kavramlarına etkisi istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>0.05$). Cinsiyet * sosyo-ekonomik düzeyi * sınıf etkileşiminin öz kavramlarına etkisi istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>0.05$).

Cinsiyet * sed etkileşiminin öz kavramlarına etkisi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<0.05$). Sosyo-ekonomik düzeyi düşük ailelerinin kız çocuklarının öz kavramları düşük bulunurken, Sosyo-ekonomik düzeyi orta ve yüksek ailelerinin erkek çocuklarının öz kavramları düşük olduğu görülmüştür.

Sosyo-ekonomik düzeyleri ile cinsiyet dağılımlarının, ÖÖG tanılı çocukların öz-kavramlarına etkisi Şekil 3.2.'de gösterilmiştir.



Şekil 3.2. Sosyo-ekonomik düzeyleri ile cinsiyet dağılımlarının, ÖÖG tanılı çocukların öz-kavramlarına etkisi

Şekil 3.2 incelendiğinde; sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan kız çocuklarının öz-kavram düzeyleri düşük iken, sosyo-ekonomik düzeyi orta ve yüksek olan erkek çocuklarının öz-kavram düzeylerinin düşük olduğu görülmektedir.

Çocukların algılanan sosyal destek düzeyi ile cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey ve buldukları sınıf açısından incelenmesine ilişkin çift yönlü ANOVA bulguları Tablo 3.38.'de gösterilmiştir.

Tablo 3.38. ÖÖG belirtileri gösteren çocukların algılanan sosyal destek düzeyi ile cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey ve buldukları sınıf açısından incelenmesine ilişkin çift yönlü ANOVA bulguları

Bağımlı değişken: Algılanan sosyal destek toplam puanı					
Kaynak	KT	SD	KO	F	P
Düzeltilmiş Model	15400.02 ^a	24	641.67	1.10	0.36
Cinsiyet	330.63	1	330.63	0.57	0.45
Sed	2974.24	2	1487.12	2.55	0.08
Sınıf	711.48	4	177.87	0.31	0.87
Cinsiyet * sed	8120.92	2	4060.46	6.98	0.002*
Cinsiyet * sınıf	2298.87	4	574.72	0.99	0.42
sed * sınıf	2574.01	7	367.72	0.63	0.73
Cinsiyet * sed * sınıf	1186.98	4	296.74	0.51	0.73
Hata	43650.57	75	582.01		
Toplam	2741767.00	100			
Düzeltilmiş Toplam	59050.59	99			

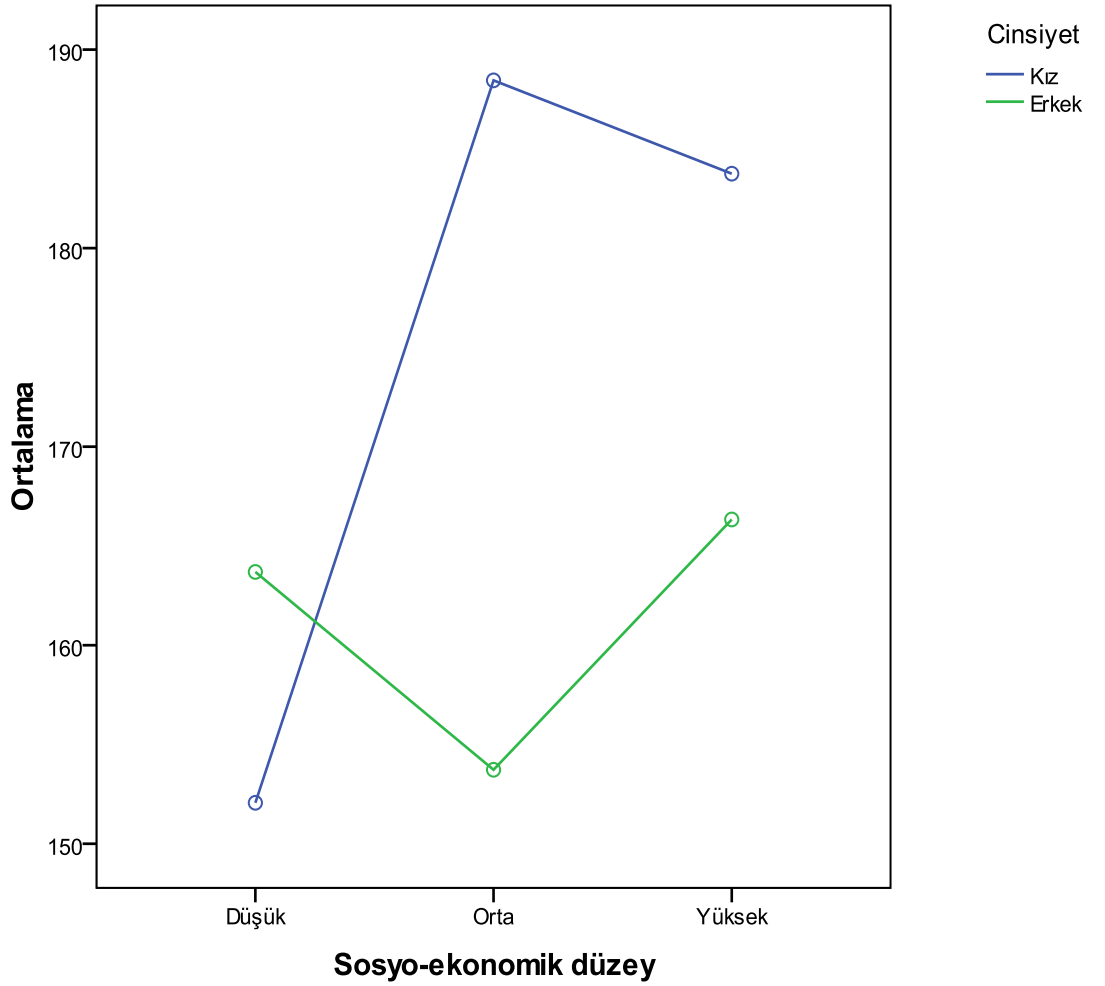
a. R Kare = 0.26 (Düzeltilmiş R Kare = 0.02)

Çocuğun cinsiyetinin algılanan sosyal destek toplam puanına etkisi istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>0.05$). Ailenin sosyo-ekonomik düzeyinin algılanan sosyal destek toplam puanına etkisi istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>0.05$). Çocuğun sınıfının algılanan sosyal destek toplam puanına etkisi istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>0.05$). Sosyo-ekonomik düzeyi * sınıf etkileşiminin algılanan sosyal destek toplam puanına etkisi istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>0.05$). Cinsiyet * sosyo-ekonomik düzeyi * sınıf etkileşiminin algılanan sosyal destek toplam puanına etkisi istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($p>0.05$).

Cinsiyet * sed etkileşiminin algılanan sosyal destek toplam puanına etkisi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. ($p<0,05$). Sosyo-ekonomik düzeyi düşük ailelerinin kız çocuklarının algılanan sosyal destek toplam puanı düşük bulunurken, sosyo-

ekonomik düzeyi orta ve yüksek ailelerinin erkek çocuklarının algılanan sosyal destek toplam puanı düşük bulunmuştur.

Sosyo-ekonomik düzeyleri ve cinsiyet dağılımlarının, ÖÖG tanılı çocukların algıladıkları sosyal destek düzeyine etkisi Şekil 3.3.'te gösterilmiştir.



Şekil 3.3 Sosyo-ekonomik düzeyleri ile cinsiyet dağılımlarının, ÖÖG tanılı çocukların algıladıkları sosyal destek düzeyine etkisi

Şekil 3.3 incelendiğinde; sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan kız çocukların algılanan sosyal destek düzeyleri düşükken, sosyo-ekonomik düzeyi orta ve yüksek olan erkek çocukların algılanan sosyal destek düzeylerinin düşük olduğu görülmektedir.

4. BÖLÜM

TARTIŞMA

Özgül Öğrenme Güçlüğü, terminolojide ve tanımda farklılıklar gözlenen bir bozukluktur (Elemek, 2008; Turgut, Erden ve Karakaş, 2010). Aynı farklılık, nedenlerine ve yaşam boyu etkilerine bakıldığında da görülmektedir (Gaddes ve Edgell, 1994).

Özgül Öğrenme Güçlüğü belirtileri gösteren çocukların hem öğrenme konusunda yaşadıkları sorunlar hem de aileleri, öğretmenleri ve sınıf arkadaşları tarafından başarısız olarak algılanmaları olumlu bir öz-kavramı gelişimi üzerinde tehdit oluşturmaktadır. Bu araştırmanın temel amacı; bu çocukların var olan güçlükleri nedeniyle öz kavramlarının etkilendiğini ortaya koymak, çocukların algıladıkları sosyal desteğin olumsuz bir öz-kavramı üzerinde önleyici etkisi olup olmadığını anlamaya çalışmak ve etkili olabileceği düşünülen değişkenlerin bu çocukların öz-kavramları üzerindeki etkilerini belirlemeye çalışmaktır. Çalışmanın bu bölümünde, araştırmanın temel amacına ulaşmak üzere yanıtı aranan araştırma sorularına uygun olarak yapılan analizlerden elde edilen bulgular, ilgili yazın çerçevesinde tartışılmaktadır.

4.1 Çocuk-Aile Bilgi Formu'ndan Elde Edilen Çocuk ve Aileye İlişkin Bulguların Piers-Harris Öz-Kavramı Ölçeği'nden Elde Edilen Puanlar Açısından Tartışılması

Özgül Öğrenme Güçlüğü tanısı almış çocukların öz-kavramlarının incelendiği bu araştırmada; çocukların yaşadıkları Özgül Öğrenme Güçlükleri ve algılanan sosyal destek dışında başka değişkenlerin de öz-kavramları üzerinde etkisi incelenmiştir. Çocukta öz-kavramı gelişimini tartışan yazın incelendiğinde; aile ve çevrenin sosyal desteği, yaş, cinsiyet, akademik başarı (Aunola, Leskinen, Onatsu-Arviolommi ve Nurmi, 2002; Açıkgoz, 2003; Black, 1974; Erden, Kurdoğlu ve Uslu, 2002; Heyman, 1990; Palombo, 2001; Sze ve Valentine, 2007; Şeremet, 2006), sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel düzey, ailede kardeş sayısı ve doğum sırası, ana-babanın mesleği ve sosyal statü (Yörükoğlu, 1993) gibi pek çok faktörün öz-kavramı üzerinde etkili olduğu öne sürülmüştür. Bu bilgiler ışığında, yukarıda sözü edilen değişkenlerin bir kısmının öz-kavramı üzerindeki etkileri bu çalışmada da değerlendirilmiştir.

Birden fazla akademik alanda başarısızlık yaşayan ÖÖG tanılı çocukların, sadece tek akademik alanda başarısızlık yaşayan ÖÖG tanılı çocuklara göre, duygusal açıdan daha fazla sıkıntı yaşayacakları ve buna bağlı olarak öz-kavramlarının daha düşük olacağı öngörülmüştür (Martinez, 2006). Söz konusu çalışmaya katılan çocukların öz kavramlarının ve öz kavramlarının davranış, zekâ/okul durumu, fiziksel görünüm, kaygı, sosyal beğenilirlik ve mutluluk alt boyutlarının; aile tarafından belirtilen tek, iki ya da üç problem açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Sonuçlar, Piers-Harris öz-kavramı toplam puan ortalamaları açısından değerlendirildiğinde; “Tek alanda” problemi olan çocukların Piers-Harris toplam puanlarının, “Üç alanda” problemi olanların Piers-Harris toplam puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Söz konusu açıdan, sonuçlar yazınla örtüşmektedir (Martinez, 2006).

Bunun dışında; anne-babanın eğitim düzeyi yükseldikçe çocuklarının daha olumlu bir öz-kavramı geliştirdiklerini ifade eden çalışmalar göz önünde tutularak (Çetinkaya, Arslan, Özdemir, Demir ve Sümer, 2006; Demiriz ve Öğretim, 2007), araştırmaya katılan çocukların öz kavramlarının, anne ve baba eğitim düzeyi değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği de sınınanmıştır. Söz konusu bulgular, anne eğitim düzeyi “Orta” olan çocukların öz-kavramlarının, anne eğitim düzeyi “Düşük” olanların öz-kavramlarından anlamlı şekilde daha yüksek olduğuna işaret etmektedir. Bu bulgu Ercan’ın (2005) çalışmasıyla uyumlu bulunmuştur. Ercan’ın (2005) çalışmasına göre, annesi lise mezunu olan çocukların benlik saygısı puan ortalamaları, annesi ilkokul mezunu olanlardan daha yüksektir. Bu durum; eğitim düzeyi yüksek annelerin, çocuklarının öz-kavramı gelişimini destekleyici bir tutum gösterdiklerini düşündürülebilir. “Davranış ve uyma-konformite” alt boyutu için; anne eğitim düzeyi “Orta” olan çocukların öz-kavramı puanlarının, anne eğitim düzeyi “Yüksek” olanların puanlarından daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu bulguya ilişkin benzer bir çalışma bulgusuna ulaşılmamıştır. Yazında araştırma sonuçları, annenin eğitim düzeyi yükseldikçe çocuğun benlik saygısının da artacağı yönündedir (Çelik-Koçak, 2003; Körükçü-Sarıyüce, 2004). Araştırmaya katılan “Yüksek” eğitim düzeyine sahip annelerin sayısının az olmasının, bulguları etkilemiş olabileceği düşünülmektedir. Aynı zamanda, “Yüksek” eğitim düzeyine sahip annelerin çalışan anne olma olasılığının daha yüksek olduğu düşünülürse (Yeşilyaprak,2004); annenin işte geçirdiği saatlerde çocuğun bakımının anne dışındaki bir yetişkinle karşılanmasının, farklı bakım ve eğitime maruz kalmanın çocukta çeşitli uyum problemleri ve davranış bozuklukları yaşanma olasılığını arttırabileceği ileri sürülmektedir (Yavuzer, 2005). Öz-kavram ile baba eğitim düzeyi değişkeni arasında ise, anlamlı bir ilişki görülmemiştir. Buna ek olarak, “mutluluk- doyum” alt boyutu açısından yapılan incelemede; baba eğitim düzeyi “Orta” olanların, eğitim düzeyi “Düşük” olanlardan daha mutlu olma eğiliminde oldukları görülmektedir. Baba eğitim düzeyi yükseldikçe, babanın çocukla

daha iyi bir iletişim geliřtirdiđi belirtilmektedir (Elmaciođlu, 2009). Bu nedenle; baba eđitim dűzeyinin artmasıyla, baba-çocuk iliřkisinde doyumun artacađı dűřünűlműřtür. Ayrıca, baba eđitim dűzeyi “Yűksek” olan çocukların “Fiziksel görünűm” alt boyutu puanlarının, baba eđitim dűzeyi “Dűřűk” olan çocukların puanlarından anlamlı dűzeyde yűksek olduđu saptanmıřtır. Bu durumun; baba eđitim dűzeyi yűksek olan çocukların sahip oldukları yařam standardının, dűřűk eđitim dűzeyine sahip babaların çocuklarının yařam standardından yűksek oluřuyla iliřkili olabileceđi dűřünűlmektedir.

Kardeř sayıları ile doğum sıralarının öz-kavramı üzerinde istatistiksel olarak önemli bir fark yaratmadığı yönűndeki bilgiler işığında (Köksal-Akyol, 2002), araştırmaya katılan çocukların öz-kavramlarının, ailedeki çocuk sayısından etkilenip etkilenmediğine bakılmış ve yazınla paralel olarak grup ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır.

Öz-kavramı ve sosyo-ekonomik dűzey iliřkisini arařtıran çalıřmalar, dűřűk sosyo-ekonomik dűzeyin genellikle çocuklarda daha olumsuz bir öz-kavramına neden olduđunu ortaya koymuřtur. Baran’a göre (1999), çocuk, akranlarıyla kıyaslandıđında daha iyi çevresel řartlara sahipse daha olumlu bir öz-kavramı ve kötü çevresel řartlara ve dűřűk sosyo-ekonomik seviyeye sahipse daha olumsuz bir öz-kavramı geliřtirme eđilimindedir. Bu arařtırmada çocuđun cinsiyetinin, ailenin sosyo-ekonomik dűzeyinin ve çocuđun sınıfının öz kavramlarına etkisi istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıřtır. Ortak etikelere bakıldıđında ise; Cinsiyet * Sed etkileřiminin, yazınla paralel olarak öz-kavramına etkisi istatistiksel olarak anlamlıdır. Ortak etkiye iliřkin istatistiksel analizlere göre; sosyo-ekonomik dűzeyi dűřűk ailelerinin kız çocuklarının öz kavramları dűřűk bulunurken, sosyo-ekonomik dűzeyi orta ve yűksek ailelerinin erkek çocuklarının öz kavramları dűřűk bulunmuřtur. Sosyo-ekonomik dűzeyi dűřűk ailelerin kız çocuklarının öz-

kavramlarının düşük bulunması yazın ile örtüşürken (Çetinkaya, Arslan, Nur, Özdemir, Demir ve Sümer, 2006), sosyo-ekonomik düzeyi orta ve yüksek ailelerin erkek çocuklarının öz-kavramlarının düşük bulunmasına ilişkin bir bulguyla rastlanmamıştır. Balat (2003), düşük sosyo-ekonomik düzeye sahip ailelerin olumlu öz-kavramına sahip olmaları halinde, çocuklarının da olumlu öz-kavramı geliştirebileceğini belirtmiştir. Cinsiyet ise, öz-kavramını etkilediği düşünülen bir faktördür. Genel öz-kavramına ilişkin cinsiyet etkisi doğrultusunda çok sayıda kanıt olmamasına rağmen, öz-kavramına ilişkin bazı alt faktörlerde (başarı, liderlik, sosyallik vb.) cinsiyet etkisi saptanmıştır (Baran, 1999). Ancak, cinsiyetin öz-kavramı üzerinde etkili olmadığını bildiren araştırmalar da bulunmaktadır (Gans, Kenny ve Ghany, 2003; Jackson, Hodgeve Ingram, 1994; Köksal Akyol, 2002). Araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde; cinsiyet değişkeni açısından öz-kavramının farklılaşmadığı belirlenmiştir. Ancak ortak etikelere bakıldığında; Cinsiyet * Sed etkileşiminin öz-kavramına etkisi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Bu farklılığın, klasik Türk aile yapısının erkek evlatlara verdiği aşırı değerden kaynaklanıyor olabileceği düşünülmüştür. Zaten her sosyo-ekonomik düzeyde kız evlattan daha fazla değer atfedilen erkek evlat, sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan ailelerde kaynak yetersizliğinden dolayı, manen ve maddeten kız evlada tercih ediliyor olabilir (Soyşekerci, 2009). Söz konusu durum, kız çocuğun erkeğe kıyasla olumsuz bir öz-kavram geliştirmesine sebep oluyor olabilir. Öte yandan, orta ve yüksek sosyo-ekonomik düzeyde ise, hem gelir hem eğitim düzeyinin düşük sosyo-ekonomik düzeyden daha yüksek olması, kız çocuklarının değer görme ihtimalinin daha fazla olduğuna işaret edebilir. Aynı zamanda, erkek açısından, kız kardeşiyle girdiği rekabet öz-kavramı gelişimi açısından olumsuz bir etken olabilir ve bu etkenin, araştırma bulgularına yansımış olabileceği düşünülmektedir.

İlgili yazın incelendiğinde öz-kavramını etkileyen bir faktörün de, yaş olduğunu belirtilmektedir (Black, 1974). Araştırmalar yaşın ilerlemesiyle birlikte artan bilişsel

yetenekler sayesinde kişinin kendini daha iyi değerlendirebileceğini ifade etmişlerdir (Baran, 1999). Bu araştırmada; yaş değişkeni açısından öz-kavramında herhangi bir farklılaşma belirlenmemiştir. Bu durumun, ÖÖG tanısını yakın zamanda almış, yakın zamana kadar yeterli eğitsel desteği almamış olan ve dolayısıyla okul başarısında ciddi önem taşıyan özgül alanlardaki (okuma, yazılı anlatım, matematik) sıkıntıları devam etmekte bulunan ve dolayısıyla bilişsel yetenekleri yaş ile birlikte gelişmemiş olan bir örnekleme çalışılmış olmasıyla ilgili olabileceği de düşünülmektedir. Ancak, Özkan (1994), araştırmada elde edilen söz konusu bulguyu destekler nitelikte, yaş ile öz-kavramı arasında anlamlı bir ilişki olmadığını bildirmektedir.

4.2 Çocuk-Aile Bilgi Formu'ndan Elde Edilen Çocuk ve Aileye İlişkin Bulguların Sosyal Destek Ölçeği'nden Elde Edilen Puanlar Açısından Tartışılması

Karadağ (2007), ilköğretim çağındaki çocuklar üzerinde yapılan araştırmalarda sosyal desteğin; çocuğun yaşamındaki pek çok alanda etkili olduğunu belirtmekte, özellikle okul başarısı ve okula uyumun sosyal destekle ilişkili olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca, tek alanda ÖÖG yaşayanlarla, birden fazla alanda ÖÖG yaşayanlar ve hiç ÖÖG belirtisi göstermeyenlerin algıladıkları sosyal destek açısından farklı olduğu bildirilmektedir (Martinez, 2006). Bu araştırma, ÖÖG tanılı çocukların algıladıkları sosyal desteğin, tek ya da birden fazla alanda problem yaşama durumunda anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini incelenmiş ve grup ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulamamıştır. Bu sonuç, ilgili yazından farklıdır. Bu farkın; bilgilerin aileden alınmış olmasında kaynaklanıyor olabileceği gibi, ÖÖG konusunda ailelerin ve öğretmenlerin yeterli bilgi düzeyine sahip olmamaları ve çocuğun gereksinimine göre yeterli ve uygun sosyal desteği sağlayamamış olmalarından da kaynaklanıyor olabilir.

Araştırma kapsamında, algılanan sosyal destek açısından değerlendirilen bir diğer değişken ise cinsiyettir. Martinez (2006), kızların erkeklere oranla arkadaşlarından daha fazla sosyal destek algıladıklarını bildirilirken, aile ve öğretmenlerden algılanan sosyal destek açısından bir farka işaret etmemiştir. Öte yandan, Ünlü'nün (2001) araştırmasında, aileden algılanan sosyal desteğin cinsiyete göre farklılaşmadığı ancak kız öğrencilerin arkadaşlarından ve öğretmenlerinden algıladıkları sosyal desteğin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğunu ortaya koyulmuştur. Bu çalışmada; ÖÖG tanımlı örnekleme kız ve erkek çocukları arasında, algıladıkları sosyal destek açısından anlamlı bir fark yoktur. Cinsiyet değişkeni açısından; aileden, öğretmenlerden ve arkadaşlardan algılanan sosyal destek belirgin ve anlamlı olarak birbirinden farklı değildir. Bu açıdan sonuçlar değerlendirildiğinde; aile ve öğretmenlerden algılanan sosyal destek açısından kız ve erkek çocukları arasında bir fark olmayışı yazın tarafından desteklenmektedir (Martinez, 2006). Ancak, arkadaşlardan algılanan sosyal destek açısından da, kız ve erkek çocuklar farklılaşmamış ve yazından farklı bir sonuç elde edilmiştir. Bu durumun, örnekleme yer alan kız ve erkek çocuk sayısının yakın oranlarda olmayışından kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir.

Yüksek sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin, orta ve düşük sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilere göre ailelerinden, arkadaşlarından ve öğretmenlerinden anlamlı düzeyde daha yüksek sosyal destek algıladıkları daha önce ortaya konmuştur (Ünlü, 2001). Bu çalışmada da, cinsiyet * sosyo-ekonomik düzey etkileşiminin algılanan sosyal desteğe etkisi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Sosyo-ekonomik düzeyi düşük ailelerinin kız çocuklarının algıladıkları sosyal destek düşük bulunurken, sosyo-ekonomik düzeyi orta ve yüksek ailelerinin ise erkek çocuklarının algıladıkları sosyal destek düşüktür. Kız çocuklarına ilişkin elde edilen bulgu; yazın tarafından desteklenen niteliktedir. İkin'in (1994) yapmış olduğu bir çalışmada; üç ayrı sosyo-ekonomik düzeyden (düşük-orta-yüksek) gelen 9, 10 ve 11 yaşındaki 450

kız ve erkek öğrenci katılmış ve bu öğrencilere ilişkin sed değişkenlerinin Sosyal Destek Ölçeği'nin alt ölçeklerinden elde edilen puanlar açısından farklılaştığı saptanmıştır (Akt. Karadağ,2007). İlginç olan, erkek çocuklarına ilişkin elde edilen bulgunun; ulaşılabilen yazın tarafından desteklenir nitelikte olmamasıdır. ÖÖG tanılı erkek çocuklarına ilişkin bulgu, zaten yeterli sosyo-ekonomik düzeye sahip olunması ve bunun sonucu olarak çocuğun geleceğine ilişkin endişelerin azalmasına bağlı olarak oluşmuş olabilir. Araştırmaya katılan çocukların öz-kavramları da, cinsiyet*sed ortak etkisinden aynı şekilde etkilenmiştir. Bu durumun da, algılanan sosyal desteğin öz-kavramı üzerindeki etkisini gösterir nitelikte olduğu düşünülmektedir.

Araştırma kapsamında incelenen diğer bir değişken olarak; ÖÖG tanılı çocuğun kaçınıcı sınıfta olduğunun, algılanan sosyal destek üzerinde anlamlı bir etkisi saptanmamıştır. Karadağ (2007), sosyal desteğin yaşlara göre farklılaştığını belirten araştırmalardan söz etmektedir. Ancak, Ünlü (2010) bu farkın, yaş dönümlerinden kaynaklanabileceğini ve örneğin ergenlik öncesi dönemde sosyal destekten, ergenlik dönemine kıyasla daha fazla yararlandığını bildirmektedir. Zaten benzer zorlukları yaşamakta olan bu çocukların algıladıkları sosyal desteğin, kaçınıcı sınıfta olduklarına göre değişmemesi de, ilkökul döneminde genellikle benzer desteklerin verilmesinden ya da algılanmasından kaynaklanıyor olabilir.

Araştırma kapsamında ÖÖG tanılı çocuklar, ailelerden elde edilen bilgiler doğrultusunda arkadaşlarıyla ve öğretmenleriyle uyum düzeylerine göre de incelenmiştir. Arkadaşlarıyla “Her zaman ya da genellikle uyumlu” olduğu bildirilen çocuklar, arkadaşlarıyla “Bazen uyumlu” olduğu bildirilen çocuklarla karşılaştırıldığında; hem aile ve arkadaşlardan alınan sosyal destek puanları hem de toplam sosyal destek puanları açısından daha yüksek skorlar elde etmişlerdir. Sosyal olarak uyumlu olan ve iletişim becerileri yüksek olan çocuklar, aileleriyle de daha iyi iletişim kuruyor ve daha fazla sosyal destek algılıyor olabilirler. Ayrıca, her

zaman ya da genellikle arkadaşlarıyla uyumlu olan çocukların, bazen uyumlu olarak nitelendirilenlerle karşılaştırıldığında; arkadaşlarından daha fazla sosyal destek alması da beklenen bulgularla örtüşmektedir. Burada dikkati çeken diğer bir nokta ise; aileleri tarafından arkadaşlarıyla “nadiren uyumlu” olarak nitelenen çocukların sosyal destek ölçeğinden elde ettikleri puan ortalamalarının, aileleri tarafından arkadaşlarıyla ilişkilerinde “bazen uyumlu” olarak nitelenen çocuklarda daha yüksek olmasıdır. Bu durum; arkadaşlarıyla “bazen uyumlu” olan çocuğun kafasının arkadaşlık ilişkileri açısından daha karışık olmasından ve arkadaşlık ilişkileri adına daha yüksek beklentiler geliştirmiş olmasından kaynaklanıyor olabilir. Çocuğu, arkadaşlarından daha yüksek düzeydeki beklentisi, sosyal desteği daha düşük algılaması sonucunu doğuruyor olabilir.

Ailenin bildirimine göre; öğretmen ile ilişkisinde uyumlu olan çocukların, öğretmenden alınan sosyal destek puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Öğretmeniyle uyumlu ilişkiler geliştirmekte olan çocuğun öğretmeninden daha fazla destek algılaması da beklenen bir sonuçtur.

4.3 ÖÖG Tanılı Çocukların Algıladıkları Sosyal Desteğin Öz-Kavramlarına Etkisinin Tartışılması

Araştırma sonuçlarına göre, ÖÖG tanılı çocukların aldıkları sosyal destek ile öz-kavramlarının ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Algılanan sosyal destek arttıkça öz-kavramı tüm alt boyutları (Mutluluk-Doyum kaygı, popülerite/ sosyal beğeni ya da gözde olma, davranış ve uyma-konformite, fiziksel görünüm, zihinsel ve okul durumu) içerecek şekilde yükselmektedir.

Arkadaştan ve aileden algılanan sosyal desteğin benlik saygısını arttırdığı yönünde araştırmalar vardır (Taysi, 2000). Bu araştırmanın sonuçlarına göre de, aile ve arkadaş desteği arttıkça Mutluluk-Doyum artmaktadır. Kaygı alt boyutu üzerinde de öğretmenlerden ve arkadaşlardan algılanan sosyal desteğin etkileri gözlenmiştir. Bu

durumun, akademik becerilerde güçlük yaşayan ve büyük zamanını okulda geçiren çocuğun kaygılarının, daha çok okulla ilişkili olmasından kaynaklanıyor olabileceği düşünülmüştür. Popülarite, sosyal beğeni ya da gözde olma üzerinde arkadaş desteğinin etkili olduğu görülmüştür; arkadaştan algılanan sosyal destek arttıkça popülarite de artmaktadır. Bu dönemde çocuk kendisini yaşlılarıyla karşılaştırmaya başlamakta ve ilk yakın arkadaşlık ilişkilerini geliştirmektedir (Açıkgöz, 2003). Çocuk kendini akranlarıyla kıyasladığı için popülarlığını de akranlarından gelen bilgiler doğrultusunda algıladığı, bu nedenle öğretmen ve aileden alınan desteğin popülarlık üzerinde anlamlı bir etkisinin bulunmadığı düşünülebilir. Davranış ve Uyma-Konformite alt boyutu üzerinde arkadaş ve öğretmen desteğinin etkili olduğu tespit edilmiş olup, algılanan arkadaş ve öğretmen desteği arttıkça Davranış ve Uyma-Konformite artmaktadır. Öğretmen tutumunu olumsuz algılayan çocukların daha olumsuz bir öz-kavramı geliştirdikleri belirtilmektedir (Güven, 1994). Sim'e (2000) göre okul ortamında öğretmenleriyle daha çok tartışma yaşayan ergenlerin sosyal destek düzeyleri de daha düşük bulunmuştur. Taysi (2000) ise, arkadaştan algılanan sosyal desteğin ise uyum davranışını arttırdığını bildirmektedir. Bu haliyle araştırma sonuçları yazınla paralel niteliktedir.

Fiziksel Görünüm alt boyutu üzerinde, öğretmenden algılanan sosyal desteğin etkili olduğu; öğretmenden algılanan sosyal destek arttıkça fiziksel görünüme ilişkin öz-kavramın olumlu yönde etkilendiği belirlenmiştir. Öğretmen davranışları, orta çocukluk dönemde okulda 7000 saatten fazla zaman geçirmekte olan 7-12 yaş arasındaki çocukların, hem toplumsal hem de duygusal ve zihinsel gelişimlerinin her yönünü etkilemektedir (Gander ve Gardiner, 2001). Öğretmenin, öğrencilerine temiz ve düzenli olmak gibi olumlu yönde davranışları kazandırmakla sorumlu olması ve ilkokul döneminde fiziksel görünüme ilişkin geribildirimlerin daha çok öğretmenden alınmasının (Gökçe, 2002), söz konusu etkiye neden olmuş olabileceği düşünülmektedir.

Erikson (1963), öğrenme güçlüğü belirtileri gösteren çocukların, öz-kavramı gelişiminin bu güçlükten olumsuz etkilenebileceğinden söz etmiştir. Okul çağındaki çocuk kendisini akademik başarısı ve kendisine yönelik davranışlar üzerinden değerlendirme eğilimindedir (Akt. Bear ve Clever, 1991). Araştırma sonuçları, öğretmen desteği artıkça çocuğun öz-kavramının “zihinsel ve okul durumu” alt boyutunun bundan olumlu yönde etkilendiği göstermiştir. Yazının işaret ettiği gibi, çocuk kendisini akademik başarısı üzerinden değerlendiriyorsa, öz-kavramının “zihinsel ve okul durumu” alt boyutu akademik başarıyla ilişkili kabul edilirse, çocuk kendisini zihinsel ve okul durumu üzerinden değerlendirme eğiliminde de olabilir. Çocuğun zihinsel ve okul durumunu değerlendiren kişinin öğretmen olduğu düşünülürse, çocuğun öz-kavramının öğretmenden algıladığı sosyal destekten olumlu yönde etkilenme olasılığı yüksektir.

Heyman'a göre (1990), 7 yaş ve üstü çocuk diğerlerinin kendisine yönelik davranışları ve diğerleriyle yaptığı karşılaştırmalar üzerinden kendisini değerlendirmeye başlamaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen ve arkadaş desteğinin öz-kavramının geneli üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu, aile desteğinin ise, öngörülenin aksine, öz-kavram üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmüştür (Heyman, 1990). Bu durum okul öncesi dönemde daha çok ailesi tarafından desteklenen, ancak, okul yaşantısının başlamasıyla birlikte, zamanının büyük bir kısmını okulda geçiren çocuğun öz-kavramı üzerinde öğretmeni ve akranları gibi kişilerin daha etkili olmasıyla açıklanabilir (Şeremet, 2006). Ayrıca öğretmenin çocuk hakkında olumlu düşüncesini çocuğa ifade etmesi ve çocuğu desteklemesi olumlu bir öz-kavramı gelişimi için son derece büyük öneme sahiptir (Göktaş, 2008). Özellikle ÖÖG tanılı çocuğun ilkokula başladığı andan itibaren okuma, yazma ve matematik alanlarından birinde ya da birkaçında yaşlılarıyla karşılaştırıldığında başarısızlık gösterdiği için; çevreden alacakları mesajlardan daha olumsuz etkilenme ve dolayısıyla daha olumsuz bir öz-kavramı geliştirme eğilimde

olabileceği ileri sürülmüştür (Korkmazlar ve Sürücü, 2007). Bu dönemde bir yetişkin gibi hayatını bölümlere ayırma yeteneğinden yoksun olan çocuk, genellikle bir alandaki başarısızlığını sadece o alanla sınırlayamayacak ve o başarısızlığı bütün özelliklerine genelleme eğilimi gösterecektir (Pişkin, 2003). Tüm bu nedenlerle ÖÖG tanılı çocuğun güçlükleri göz önüne alındığında arkadaşlarının ve öğretmenlerin desteğine ihtiyacı açıktır.

4.4. Araştırmanın Doğurguları

Özgül Öğrenme Güçlüklü çocuklar, hem akademik alanda yaşadıkları var olan güçlükleri hem de sınıfta ya da okul ortamında kendilerini daha az değerli algıladıkları için daha olumsuz bir öz-kavramı geliştirme riski taşımaktadırlar (Riddick, Sterling, Farmer ve Morgan, 1999). Bu araştırmanın sonuçları da, ÖÖG tanılı çocukların öz-kavramlarının düşük olduğunu ortaya koymaktadır. Bununla birlikte her çocuğun öz-kavramının aynı oranda güçlüğünden etkilenmediği, etkilenme düzeyleri açısından aralarında farklılıklar olduğu görülmektedir. Bu farklılıklar bazı sosyo-demografik değişkenlerin etkilerini içerdiği gibi, çocuğun algıladığı sosyal destekten de etkilenmektedir. Çocuğun olumsuz bir öz-kavramı geliştirmesi riskinin en aza indirgenmesi; koruyucu etkenlerin devreye sokulması ya da başka bir deyişle çocuğun sosyal olarak desteklenmesi olanaklıdır.

Özgül Öğrenme Güçlüğü tanılı çocuklarda, arkadaşlardan ve öğretmenlerden algılanan sosyal desteğin olumlu bir öz-kavramı gelişiminde yararlı olabileceği görülmektedir. Terzi-Ünsal ve Kapçı'ya (2005) göre sosyal destek; kendilik değeri ve psikolojik sağlığı yordamada anlamlı bir değişken olarak belirlenmiştir. Bu noktada çocukların algıladıkları sosyal destek, çocukların öz-kavramı üzerinde olumlu bir etki yaratmıştır. Ayrıca, Palombo (2001) ve diğer araştırmacıların (McMullen, Shippen ve Dangel, 2007) önerdiği gibi, ÖÖG tanılı çocukların arkadaşlarıyla ve öğretmenleriyle ilişkilerini güçlendirmek önem taşımaktadır. Bu ilişkilerin yaşandığı en önemli kurum

olan okulla işbirliği yapılarak; okul sistemi, aile sistemi ve sağlık sistemi arasındaki bağlantıların sağlanması gerekmektedir. Pek çok araştırmacı ÖÖG tanılı çocuklarda olumsuz belirtilerin azaltılması ve uygun sonuçların oluşabilmesi için çeşitli koruyucu faktörlerden söz etmişlerdir (Kloomok ve Cosden, 1994; Akt. Riddick, Sterling, Farmer ve Morgan, 1999) . Bu faktörlerden bazıları; kişinin yeteneklerini olabildiğince kullanarak çevredeki destek kaynaklarından daha iyi faydalanmasının sağlanması ve güçlüğün ne olduğunun iyi anlaşılmasıdır (Akt. Singer, 2005). Çocuğun, örselenmeden gereken desteği alabilmesini kolaylaştırmak için; sosyal çevresinin Özgül Öğrenme Güçlüğü'ne ve çocuğun güçlüğüne ilişkin bilinçlendirilmesi öncelikler arasında tutulmalıdır. Ayrıca, ebeveynler ve öğretmenler çocuğun başarılı olabileceği alanları tespit edip, yönlendirmelerle benlik saygısının geliştirilmesini sağlayabilirler. Çeşitli sosyal aktiviteler ve gönüllülükler ÖÖG tanılı çocukların daha olumlu bir kendilik geliştirmelerini ve engellenmeyle daha iyi başa çıkabilmelerini sağlayabileceği gibi (Ryan, 1991), özellikle öğretmenlerin öğrencilerde istek uyandırma ya da ödüllendirme gibi motivasyonel tekniklerle (Good ve Nichols, 2001), ÖÖG tanılı çocukları desteklemeleri de çocukların başarıları açısından yararlı olacaktır (McMullen, Shippen ve Dangel, 2007). ÖÖG tanılı çocukların sahip oldukları telafi edici yeteneklerin ailesi, öğretmenleri ve diğerleri tarafından desteklenmesi ve çocuğun olumlu bir kendilik algısı yaratıp yaratamaması; psikopatolojinin tanımı, varlığı ve derecesini belirlemede ciddi önem taşımaktadır (Palombo, 2001).

4.5 Araştırmanın Sınırlılıkları ve Geleceği Yönelik Öneriler

Bu bölümde, araştırmanın sınırlılıkları ve gelecek araştırmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

Bu çalışmada, ÖÖG li çocuklarda öz-kavramı, sosyal destek ve sosyo-demografik değişkenlerin incelenmiştir. Türkiye'de ÖÖG li çocuklarda sosyal destek ve öz-

kavramını inceleyen örnek çalışmalar oldukça kısıtlı olduğu görülmüştür. Araştırmada kız sayısının düşük olması, araştırma bulguları açısından ve bulguların her iki cinsiyete de genellenebilmesi açısından kısıtlılık yaratmış olabilir. Araştırmanın kız ve erkek çocuk oranlarının birbirine yakın olduğu daha geniş örneklerle denenerek, sınanması ve geliştirilmesi önem taşıyacaktır.

Ayrıca araştırmanın, 9 yaş ve üstü ölçekleri doldurabilecek çocuklarla kısıtlı kalmış olması da sınırlılıklar içinde düşünülebilir. Araştırma daha geniş bir yaş aralığını kapsayacak şekilde sınanarak geliştirilebilir.

Bu araştırmada, bir devlet hastanesi ve RAM tarafından ÖÖG tanısı almış çocuklar yer almıştır. Bu çocuklar, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde güçlüklerine yönelik benzer eğitime başlamış olan çocuklardır. Çocukların; okuma, yazılı anlatım, matematik ya da birden fazla alanda yaşadığı güçlüğüne ilişkin bilgi ailelerinden alınmıştır. Bu araştırmanın sınırlılıklarından biri de, çocuğun güçlüğüne ilişkin bilginin sadece aileden alınmış olmasıdır. Oysa ki, okul çağı çocuklarıyla yapılan araştırmalarda, öğretmenlerinden ve çocuğun kendisinden de bu bilgilerin alınması gerekmektedir.

Araştırma kapsamında, sosyal desteği ve öz-kavramını ölçen iki ölçek ve çocuk-aile bilgi formu kullanılmıştır. Araştırmaya, bir Akademik Başarı Ölçeği eklenerek çocuğun aldığı sosyal destek ve öz-kavramının; akademik başarı üzerindeki etkilerine ve ortak etkilere bakılmasının da, yazın açısından önemli katkılar sağlayabileceği düşünülmektedir.

Araştırma kapsamında kullanılan örneklem, eğitim ders saat ücretleri devlet tarafından karşılanmakta olan özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri ile işbirliği yapılarak oluşturulmuştur. Bu nedenle, daha çok düşük sosyo-ekonomik kesimden çocukları kapsamaktadır. Sosyo-demografik bir değişken olarak sosyo-ekonomik düzeyin; Özgül Öğrenme Güçlüğü tanılı çocukların öz-kavramı ve aldıkları sosyal

destek üzerindeki etkilerinin, tüm sosyo-ekonomik düzeylerden birbirine yakın sayıda katılımcıyı içerecek şekilde yeniden sınanması, konuya ilişkin yeni bilgiler sağlayabilir.

Bu araştırmanın bulguları, kullanılan ölçeklerin güvenilirliği ile sınırlıdır. Çocuk-Aile Bilgi Formu için ise, aile tarafından alınan bilgiler, çocuğu velisinin öznel değerlendirmesini almanın yarattığı sınırlılıkları içermektedir.

Sonuç olarak, bu çalışma, söz konusu sınırlılıklarına karşın, Özgül Öğrenme Güçlüğü tanılı çocukların öz-kavramlarına, aldıkları sosyal desteğe, sosyo-demografik değişkenlerin bunlar üzerindeki etkilerine ve çocukların aldıkları sosyal desteğin öz-kavramları üzerindeki etkilerine ilişkin yazına katkı sağlamakta ve Özgül Öğrenme Güçlüğü tanılı çocukların eğitim-öğretimlerine yönelik koruyucu ve destekleyici psikolojik yaklaşımların planlanması konusunda önemli ipuçları sağlamaktadır.

KAYNAKLAR

- Abbey, A., Abramis, D. J., Caplan, R. D. (1985) Effects of Different Sources of Social Support and Social Conflict on Emotional Well-Being. *Basic ve Applied Social Psychology*, 6(2), 111-129
- Açıköz, K.Ü. (2003). *Etkili Öğrenme ve Öğretme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Alexander-Passe, N. (2006). How Dyslexic Teenagers Cope: An Investigation of Self-Esteem, Coping and Depression. *Dyslexia*, 12, 256-275.
- Alexander-Passe, N. (2008). The Sources and Manifestations of Stress Amongst School-Aged Dyslexics, Compared with Sibling Controls. *Dyslexia*, 14(4), 291-313.
- Akın, A., Sezer, S. (2010). Diskalkuli: Matematik Öğrenme Bozukluğu. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 126, 41-48.
- Anderson, P.L., and Meier-Hedde, R. (2001). Early Case Report Of Dyslexia In The United States and Europe. *Journal Of Learning Disabilities*, 34(1), 9-21.
- Anglada, T. (2011). When Learning is the Problem. *Pediatrics for Parents*, 26(1 and 2), 25-27.
- Antle, B.J. (2004). Factors associated with self-worth in young people with physical disabilities. *Health and Social Work*, 29 (3), 167-175.
- APA (2001). *Psikiyatride Hastalıkların Tanımlanması ve Sınıflandırılması Elkitabı*. Köroğlu, E. (çev.) . Ankara: Hekimler Yayın Birliği.
- Aşçı, F.H. (2004). Fiziksel Benlik Algısının Cinsiyete ve Fiziksel Aktivite Düzeyine Göre Karşılaştırılması. *Spor Bilimleri Dergisi*, 15(1), 39-48.
- Aunola, K., Leskinen, E., Onatsu-Arviolommi, T., and Nurmi, J.E. (2002). Three Methods for Studying Developmental Change: A Case of Reading Skills and Self-Concept. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 343-364.
- Bal, E. (2006). İlköğretim Öğrencilerinin Benlik Algıları ile Atılganlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı.

- Balat, G. (2003). Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar. Ankara: Morpa Kültür Yayınları.
- Baran, G. (1999). *Korunmaya muhtaç çocuk ve benlik kavramı*. Ankara: Yaysan Matbaacılık
- Baron, R.S., Cutrona, C.E., Hicklin, D., Russell, D.W., and Lubaroff, D.M. (1990). Social Support and Immune Function Among Spouse of Cancer Patients. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59(2), 344-352.
- Başer, Z. (2006). Aileden Algılanan Sosyal Destek İle Kendini Kabul Düzeyi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.
- Baştürk, D. (2002). Ortaöğretim Kurumlarındaki Öğrencilerde Algılanan Sosyal Desteğin Akademik Başarı Üzerindeki Etkisi. *Yüksek Lisans Tezi*. Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bateman, B. (1966). Learning Disorders. *Review of Educational Research*, 36(1), 93-119.
- Bear, G.G., and Clever, A. (1991). Self-Perception OF Nonhandicapped Children and Children With Learning Disabilities In Integrated Class. *The Journal Of Special Education*, 24(4), 409-426.
- Bear, G.G., and Minke, K.M. (1996). Positive Bias In Maintance Of Self-Worth Among Children With LD. *Learning Disability Quarterly*, 19(1), 23-32.
- Bear, G.G., Minke, K.M, Griffin, S.M, and Deemer, S.A. (1998). Achievement-Related Perceptions of Children with Learning Disabilities and Normal Achievement: Group and Developmental Differences. *Journal of Learning Disabilities*, 31(1), 91-104.
- Bear, G.G., Minke, K.M., and Manning, M.A. (2002). Self-Concept of Students with Learning Disabilities: A Meta-Analysis. *School Psychology Review*, 31(3), 405-427.
- Berninger, V.W., and Hart, T.A. (1992) Developmental Neuropsychological Perspective for Reading and Writing Acquisition. *Educational Psychologist*, 27, 415-434.
- Black, F.W. (1974). Self-Concept as Related to Achievement and Age In Learning-Disabled Children. *Child Development*, 45, 1137-1140.
- Boaler, J. (2002). Learning from Teaching: Exploring The Relationship Between Reform Curriculum and Equity. *Journal for Research in Mathematics Education*, 33(4), 239-258.
- Bretherton, I. (1992). The Origins of Attachment Theory : John Bowlby and Mary Ainsworth. *Developmental Psychology*, 28, 759-775.

- Bruininks, V. L. (1978). Peer Status and Personality Characteristics of Learning Disabled and Nondisabled Students. *Journal of Learning Disability, 11*(8), 484-489.
- Bryan, T.H. (1986). Self-concept and Attributions of The Learning Disabled. *Learning Disabilities Focus, 1*(2), 82-29.
- Bryan, T.H., and Pearl, R.A. (1979). Self-Concepts and Locus of Control of Learning Disabled Children. *Journal of Clinical Child Psychology, 8*(3), 223-226.
- Budak, S. (2000). *Psikoloji Sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Burden, R. (2008). Is Dyslexia Necessarily Associated with Negative Feelings of Self-worth? A Review and Implications for Future Research. *Dyslexia, 14*, 188-196.
- Butterworth, B. (2003). *Dyscalculia Screener*. London: GL Assessment
- California Institute Of Technology (2006, March 22). Scientists Discover The Part Of The Brain That Causes Some People To Be Lousy In Math. *ScienceDaily*. Retrieved June 25, 2011, <http://www.sciencedaily.com/releases/2006/03/060320221545.htm>
- Capozzi, F., Casini, M.P., Romani, M., Gennaro, L., Nicolais, G., and Solano, L. (2008). Psychiatric Comorbidity in Learning Disorder: Analysis of Family Variables. *Child Psychiatry Hum Dev, 39*, 101-110.
- Cevher, F.N., Buluş, M. (2007). Benlik Kavramı ve Benlik Saygısı: Önemi ve Geliştirilmesi. *Akademik Dizayn Dergisi, 2*, 52-64.
- Champion, L., Doughtie, E.B., Johnson, P.J., and McCreary, J.H. (1984). Preliminary Investigation Into The Rorschach Response Patterns of Children with Documented Learning Disabilities. *Journal of Clinical Psychology, 40*(1), 329-333.
- Chandler, H.N. (1985). Academic and Developmental Learning Disabilities (Book Review). *Journal of Learning Disabilities, 18*(5).
- Chapman, J.W. (1988). Learning Disabled Children's Self-Concepts. *Review of Educational Research, 58*, 347-371.
- Chapman and ark. (1979). Learning Disabilities, Locus of Control and Mother Attitudes. *Journal of Educational Psychology, 71*(2), 250–258.
- Cohen, S., and Willis, T. A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin, 98*, 310-357.
- Cole, M., and Kraft, M.B.(1964). Specific Learning Disability. *Cortex: A Journal Devoted to the Study of the Nervous System and Behavior, 1*(3), 302-313.

- Coleman, M. (1984). Mother's Predictions of the Self-Concept of Their Normal and Learning-Disabled Children. *Journal of Learning Disabilities, 17*(4), 214-217
- Cooper, P.S. (1993). Self-Esteem and Facial Attractiveness In Learning Disabled Children. *Child Study Journal, 23*(2), 79-89.
- Cutrona, C.E., Cole, V., Colangelo, N., Assouline, S.G., Russell, D.W. (1994). Perceived parental social support and academic achievement: An attachment theory perspective. *Journal of Personality and Social Psychology, 66*(2), 369-378.
- Çelenk, S. (2003). Okul Başarısının Ön Koşulu: Okul Aile Dayanışması. *İlköğretim-Online, 2*(2), 28-34.
- Çelik, A. (1994). SSK Ankara Hastanesi Çocuk Psikiyatri Servisine Başvuran 9-14 Yaş Arasındaki Çocukların Benlik Kavramlarının Çeşitli Değişkenler Açısında İncelenmesi. *Kriz Dergisi, 2*(1), 240-246.
- Çelik-Koçak, D. (2003). 9-11 Yaş Grubundaki Çocukların Ebeveynlerinin Evlilik Uyumluluğu ile Çocukların Benlik Kavramı Gelişimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*. Ankara Üniversitesi: Ev Ekonomisi (Çocuk Gelişimi) Anabilim Dalı.
- Çetinkaya, S., Arslan, S., Nur, N., Özdemir, D., Demir, Ö.F., ve Sümer, H. (2006). Sivas İl Merkezinde Sosyo-ekonomik Düzeyi Farklı 3 İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Benlik Saygısı Düzeyi. *Klinik Psikiyatri, 9*, 119-122.
- Demeray, M.K., and Malecki, C.K. (2003). Importance Ratings of Socially Supportive Behaviors by Children and Adolescents. *School Psychology Review (SPR), 32*(1), 108-131.
- Demiriz, S., Öğretir, A.D. (2007). Alt ve Üst Sosyo-Ekonomik Düzeydeki 10 Yaş Çocuklarının Anne Tutumlarının İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 15*(1), 105-122.
- Dubow, E.F., and Ullman, D.G. (1989). Assessing Social Support in Elementary School Children: The Survey of Children's Social Support. *Journal of Clinical Child Psychology, 18*(1), 52-64.
- Dunst, C.J. (2000). Revisiting "Rethinking Early Intervention". *Topics in Early Childhood Special Education, 20*(2), 95-105.
- Dyson, L.L. (2003). Children with Learning Disabilities Within the Family Context: A Comparison with Siblings In Global Self-Concept, Academic Self-Perception, and Social Competence. *Learning Disabilities Research and Practice, 18*(1), 1-9.
- Eker, D., Arkar, H. (1995). Çocuk Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği'nin Faktör Yapısı, Geçerlik ve Güvenirliği. *Türk Psikoloji Dergisi, 10*(34), 45-55

- Eker, D., Arkar, H., ve Yaldız, H. (2001). Çok Boyutlu Algılanan Sosyal Destek Ölçeği'nin Gözden Geçirilmiş Formunun Faktör Yapısı, Geçerlik ve Güvenirliği. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 12(1), 17-25.
- Elbaum, B. (2002). The Self-Concept of Students with Learning Disabilities: A Meta-Analysis of Comparisons Across Different Placements. *Learning Disabilities Research ve Practice*, 17(4), 216-226.
- Elemek, M.A. (2008). Öğrenme Bozukluğu Olan Çocuklarda Benlik Saygısının ve Kaygı Durumunun İncelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı.
- Eling, P. (1998). Neuroanniversaries 1998. *Journal Of History Of The Neurosciences*, 7(1), 2-4.
- Elmacioğlu, T. (2009). *Başarıda Aile Faktörü*. İstanbul: Yakamoz Yayınevi.
- Ercan, E. (2005). İlkokul Öğrencilerinde Benlik Kavramının, Akademik Başarı ve Diğer Değişkenlere Göre Karşılaştırılması. *Yüksek Lisans Tezi*. Yakın Doğu Üniversitesi: Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı.
- Erden, G., Kurdoğlu, F., Uslu, R. (2002). İlköğretim Okullarına Devam Eden Türk Çocuklarının Sınıf Düzeylerine Göre Okuma Hızı ve Yazım Hataları Normlarının Geliştirilmesi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 13(1), 5-13.
- Erdoğan, M.Y. (2006). Ana-Baba Tutumları ile Öğretmen Davranışlarının Çocuklarda Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeyi ile İlişkileri. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 13(3), 98-105.
- Estell, D.B., Jones, M.H., Pearl, R., and Van Acker, R. (2009). Best Friendship of Students with and without Learning Disabilities Across Late Elementary School. *Council for Exceptional Children*, 76(1), 110-124.
- Fan, X., and Chen, M. (2001). Parental Involvement and Student's Academic Achievement: A Meta-Analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1-22.
- Fox, E., and Riconscente, M. (2008). Metacognition and Self-Regulation in James, Piaget, and Vygotsky. *Educ Psychol Rev*, 20, 373-389.
- Gaddes, W.H., and Edgell, D. (1994). *Learning Disabilities and Brain Function: A Neuropsychological Approach*. New York: Springer-Verlag.
- Gadeyne, E., Ghesquiere, P., and Onghena, P. (2004). Psychosocial Functioning of Young Children with Learning Problems. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(3), 510-521.
- Gander, M.J., and Gardiner, H. W. (2001). *Çocuk ve Ergen Gelişimi*. Dönmez, A. , Çelen, N. ve Onur, B. (çev.). Ankara: İmge Kitabevi

- Gans, A.M., Kenny, M.C., and Ghany, D.L. (2003). Comparing the Self-Concept Of Students With and Without Learning Disabilities. *Journal Of Learning Disabilities*, 36(3), 287-295.
- Geldard, K., ve Geldard, D. (2011). *Çocukla Psikoterapötik Görüşme: Giriş Niteliğinde Uygulamalı Bir Rehber*. Erden, G. Ve Kudiaki, Ç. (çev.). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Goldberg, R.J., Higgins, E.L., Raskind, M.H., and Herman, K.L. (2003). Predictors of Success in Individuals with Learning Disabilities: A Qualitative Analysis if a 20-Year Longitudinal Study. *Learning Disabilities Research ve Practice*, 18(4), 222-236.
- Good, T.L., and Nichols, S.L. (2001). Expectancy Effects in the Classroom: A Special Focus on Improving the Reading Performance of Minority Students in First-Grade Classrooms. *Educational Psychologist*, 36(2), 113-126.
- Gökçe, E. (2002). İlköğretim Öğrencilerinin Görüşlerine Göre Öğretmenlerin Etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1-2), 111-119.
- Gökler, I. (2007). Çocuk ve Ergenler için Sosyal Destek Değerlendirme Ölçeği Türkçe Formunun Uyarlama Çalışması: Faktör Yapısı, Geçerlik ve Güvenirliği. *Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı Dergisi*, 14(2), 90-99.
- Gökler, I. (2008). Sistem Yaklaşımı ve Sosyal-Ekolojik Yaklaşım Çerçevesinde Oluşturulan Kavramsal Model Temelinde Kronik Hastalığı Olan Çocuklar ve Ailelerinde Psikolojik Uyumun Yordanması. *Doktora Tezi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uygulamalı/Klinik Psikoloji Anabilim Dalı.
- Göktaş, M. (2008). İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Akademik Benlik Saygısı Düzeyleri ile Ders Başarıları Arasındaki İlişki. *Yüksek Lisans Tezi*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı.
- Granström, K. (2006). *Group phenomena and classroom management. A Swedish perspective*. In C.M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook for Classroom Management: Research, Practice, and Contemporary Issues* (1141-1160), New York:Erlbaum.
- Greenberg, M. T., Domitrovich, C., and Bumbarger, B. (2001). The prevention of mental disorders in school-aged children: Current state of the field. *Prevention & Treatment*, 4, 1-62.
- Griesbach, G. (1993). *Dyslexia: Its History, Etiology, and Treatment*. U.S Department of Education: Educational Resources Information Center, Eric.

- Grigorenko, E.L., Wood, F.B, Meyer, M.S., and Pauls, D.L. (2000). Chromosome 6p Influences On Different Dyslexia-Related Cognitive Process: Further Confirmation. *American Journal of Human Genetics*, 66(2), 715-723.
- Guest, K.J. and Biasini, F.J. (2001). Middle childhood, poverty, and adjustment: Does social support have an impact?. *Psychology in the Schools*, 38(6), 546-560.
- Güngör, A. (1996). Üniversite Öğrencilerinde Sosyal Destek, Negatif Yaşam Olayları, Öfkenin İfade Edilme Biçimi ile Kendini Suçlamanın Fiziksel Sağlık ve Sosyal Uyumla Olan İlişkilerinin İncelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Güven, A. (1994). Farklı Öğrenim Programları İzleyen Öğrencilerde Algılanan Anne-Baba, Öğretmen Tutumlarının Benlik Kavramına Etkisi. VIII, Ulusal Psikoloji Kongresi. *Türk Psikoloji Dergisi Yayınları*, 149-164.
- Haager, D., Watson, C., and Willows, D.M. (1995). Parent, Teacher, Peer, and Self-Reports of the Social Competence of Students with Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28(4), 205-215.
- Hamstra-Bletz, L., and Blote, A.W. (1993). A longitudinal study on dysgraphic handwriting in primary school. *Journal of Learning Disabilities*, 26(10), 689-700.
- Hawes, C.A., and Plourde, L.A. (2005). Parental Involvement and Its Influence on The Reading Achievement of 6th Grade Students. *Reading Improvement*, 42.
- Hellendoorn, J. (2000). Personal Experience and Adjustment of Dutch Adults with Dyslexia. *Remedial and Special Education*, 21(4), 227-239.
- Heylighen, F. (1992). A cognitive-systemic reconstruction of Maslow's theory of self-actualization. *Behavioral Science*, 37(1), 39-59.
- Heyman, W.B. (1990). The Self-Perception of a Learning Disability and Its Relationship to Academic Self-Concept and Self-Esteem. *Journal of Learning Disabilities*, 23(8), 472-475.
- Hornstra, L., Denessen, E., Bakker, J., Bergh, L., and Voeten, M. (2010). Teacher Attitudes Toward Dyslexia: Effects on Teacher Expectations and the Academic Achievement of Students with Dyslexia. *Journal of Learning Disability*, 43(6), 515-529.
- House, J.S. (1987). Social Support and Social Structure. *Sociological Forum*, 2(1), 135-147

- Hughes, S., Kolstad, R. K., Briggs, L. D. (1994). Dyscalculia and Mathematics Achievement. *Journal of Instructional Psychology*, 21(1), 64-67.
- Huitt, W. (2009). Self-concept and self-esteem. *Educational Psychology Interactive*. Valdosta, GA: Valdosta State University. Retrieved July 2011, from <http://www.edpsycinteractive.org/topics/regsys/self.html>
- İlden, Z.A. (1999). Roles of Personality Dispositions and Social Support on Anxiety and Academic Achievement. *Yüksek Lisans Tezi*. Ankara: METU, The Graduate School of Social Sciences, The Department of Psychology.
- Jackson, L.A., Hodge, C.N., and Ingram, J.M. (1994). Gender and Self-Concept: A Reexamination of Stereotypic Differences and the Role of Gender Attitudes. *Sex Roles*, 30(9-10), 615-630.
- Janiga, S. J. and Costenbader, V. (2002). The transition from high school to postsecondary education for students with learning disabilities: A survey of college service coordinators. *Journal of Learning Disabilities*, 35, 462-468.
- Kahriman, İ. (2005). Karadeniz Teknik Üniversitesi Trabzon Sağlık Yüksekokulu Öğrencilerinin Benlik Saygıları ve Atılganlık Düzeylerinin Bazı Değişkenler açısından incelenmesi. *Cumhuriyet Üniversitesi H.Y.O. Dergisi*, 9(1), 24-32.
- Kahriman, İ., ve Polat, S. (2003). Adölesanlarda Aileden ve Arkadaşlardan Algılanan Sosyal Destek ve Benlik Saygısı Arasındaki İlişki. *Atatürk Üniv. Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 6(2), 13-24.
- Karadağ, İ. (2007). İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarının Sosyal Destek Kaynakları Açısından İncelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı.
- Karaman, D., Türkbay, T., Cöngöloğlu, A., ve Gökçe, F.S. (2006). Özgül Öğrenme Bozukluğu İle Binişik Psikiyatrik Bozukluklar. *Türkiye'de Psikiyatri*, 8(3), 145-150.
- Karande, S., ve Gogtay, N.J. (2010). Specific Learning Disability and the Right to Education 2009 Act: Call for action. *J Postgrad Med*, 56(3), 171-172.
- Katusic, S.K, Colligan, R.C., Weaver, A.L., ve Barbaresi, W.J. (2009). The Forgotten Learning Disability: Epidemiology of Written-Language Disorder in a Population-Based Birth Cohort (1976-1982), Rochester, Minnesota. *Pediatrics*, 123(5), 1306-1313.
- Kavanagh, J.F and Yeni-Komshian, C.G. (1998). *Developmental Dyslexia and Related Reading Disorders*. Bethesda: NICHD.

- Kaya, İ. (2003). Okul Başarısı. Gül Şendil (Ed), *Çocuk, Ergen ve Anne-Baba* (195-211). İstanbul: Melisa Matbaacılık.
- Keçeli-Kaysılı, B. (2008). Akademik Başarının Arttırılmasında Aile Katılımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 9(1), 69-83.
- Kenny, M.C., and McEachern, A. (2009). Children's Self-Concept: A Multicultural Comparison. *Professional School Counselor*, 12(3), 207-212.
- Kershner, J.R. (1990). Self-Concept and IQ AS Predictors of Remedial Success in Children with Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 23(6), 368-374.
- Kılıççı, Y. (1992). *Okulda Ruh Sağlığı*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Kim, Y. (2009). The Relationship Between Home Literacy Practices and Developmental Trajectories of Emergent Literacy and Conventional Literacy Skills For Korean Children. *Reading and Writing*, 22(1), 57-84.
- Kirk, S.A. (1977). Specific Learning Disabilities. *Journal Of Clinical Child Psychology*, 6(3), 23-26.
- Kistner, J., and Osborne, M. (1987). A Longitudinal Study of LD Children's Self-Evaluations. *Learning Disability Quarterly*, 10(4), 258-267.
- Kloomok, S., and Cosden, M. (1994). Self-concept in Children with Learning Disabilities: The Relationship Between Global Self-concept, Academic "Discounting", Nonacademic Self-concept, and Perceived Social Support. *Learning Disability Quarterly*, 17, 140-153.
- Korkmaz, B. (2000). *Pedriatrik Davranış Nörolojisi*. İstanbul: Emek Matbaacılık.
- Korkmazlar, Ü. (2001). Dikkat Eksikliği, Hiperaktivite ve Özel Öğrenme Bozukluğuna Psiko-Pedagojik Yaklaşım. Ayla Aysev(Ed), *Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu ve Özgül Öğrenme Güçlüğü*. Ankara: Ankara Üniversitesi Tıp Fak. Çocuk ve Ruh Sağlığı Anabilim Dalı Yayını.
- Korkmazlar, Ü.(1993).*Özel Öğrenme Bozukluğu*. İstanbul: Taç Ofset.
- Korkmazlar, Ü., ve Sürücü, Ö. (2007). Öğrenme Bozuklukları. A. Soykan Aysev ve Y.Taner Işık (Ed), *Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı ve Bozuklukları* (309-326). İstanbul: Golden Print.
- Köksal Akyol, A. (2002). Yatılı İlköğretim Bölge Okullarında Okuyan Çocukların Benlik Kavramlarının İncelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Dergisi*, 2 (23), 1-6.

- Körükçü-Sarıyüce, Ö. (2004). Altı Yaş Grubundaki Çocukların Öz-Saygı Düzeyleri ile Anne Empatik Becerilerinin İncelenmesi. *Doktora Tezi*. Ankara Üniversitesi: Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Anabilim Dalı.
- Kumar, V.P, and Humphreys, G.W. (2008). The role of semantic knowledge in relearning spellings: Evidence from deep dysgraphia. *Aphasiology*, 22(5), 489-504.
- La Greca, A.M., and Stone, W.L. (1990). The Social Status of Children with Learning Disabilities: A Reexamination. *Journal of Learning Disabilities*, 23, 32-37.
- Lambie, G.W., and Milsom, A. (2010). A Narrative Approach to Supporting Students Diagnosed With Learning Disabilities. *Journal of Counseling ve Development*, 88, 196-203.
- Landerl, K. (2010). Comorbidity of Learning Disorders: Prevalence and Familial Transmission. *Journal of Child Psychology ve Psychiatry*, 51(3), 287-294.
- Lane, K.L., Carter, E.W., Pierson, M.R., and Glaesar, B.C. (2006). Academic, Social, and Behavioral Characteristics of High School Students With Emotional Disturbances or Learning Disabilities. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 14(2), 108-117.
- Leflot, G., Onghena, P., and Colpin, H. (2010). Teacher-Child Interaction: Relation with Children's Self-Concept in Second Grade. *Infant and Child Development*, 19(4), 385-405.
- Lewis, C., Hitch, G. J. and Walker, P. E. (1994). The prevalence of specific arithmetic difficulties and specific reading difficulties in 9- to 10-year-old boys and girls. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35 (2), 283-292.
- Lindstrom, J. H. (2007). Determining Appropriate Accommodations for Postsecondary Students with Reading and Written Expression Disorders. *Learning Disabilities Research and Practice*, 22(4), 229–236.
- Malecki, C.K., and Elliott, S.N. (1999). Adolescents Ratings of Percieved Social Support and Its Importance: Validation of The Student Social Support Scale. *Psychology in The School*, 36(6), 899-909.
- Malmer, G. (2000). Mathematics and Dyslexia – An Overlooked Connection. *Dyslexia*, 6,223-230.
- Margalit, M. and Zak, I. (1984). Anxiety and Self-Concept of Learning Disabled Children. *Journal of Learning Disabilities*, 17(9), 537-539.
- Martinez, R.S. (2006). Social Support In Inclusive Middle Schools: Perceptions of Youth With Learning Disabilities. *Psychology In The Schools*, 43(2). 197-209.

- Mather, N., and Gregg, N. (2006). Specific Learning Disabilities: Clarifying, Not Eliminating, A Construct. *Professional Psychology: Research and Practice*, 37(1), 99-106.
- McKinney, J.D. (1984). The Search for Subtypes of Specific Learning Disability. *Journal Of Learning Disability*, 17(1), 43-50.
- McMullen, R.C., Shippen, M.E., and Dangel, H.L. (2007). Middle school teachers' expectations of organizational behaviors of students with learning disabilities. *Journal of Instructional Psychology*, 34(2), 75-80.
- McNulty, M.A. (2003). Dyslexia and The Life Course. *Journal of Learning Disabilities*, 36(4), 363-381.
- McWhirter, J.J., McWhirter, R.J., and McWhirter, M.C. (1985). The Learning Disabled Child: A Retrospective Rewiew. *Journal of Learning Disabilities*, 18(6), 3/5-3/8.
- MEB (2008). *Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi Özel Öğrenme Güçlüğü Destek Eğitim Programı*. Ankara: MEB Özel Eğitim Kurumları Genel Müdürlüğü.
- Miller, J.A. (2002). *Çocuklarda Depresyon*. İstanbul: Özgür Yayınları.
- Montgomery, M.S. (1994). Self-Concept and Children with Learning Disabilities: Observer-Child Concordance Across Siz Context-Dependent Domains. *Journal of Learning Disabilities*, 27(4), 254-262.
- Moore-Mallinos, J. (2008). *Bende disleksi var.* (Çeviren: Ebru Kılıç). TÜBİTAK Popüler Bilim Kitapları. Ankara: Semih Ofset
- Möller, J. and Pohlman, B. (2010). Achievement Differences and Self-Concept Differences: Stronger Associations for Above or Below Average Students?. *British Journal of Educational Psychology*, 80, 435-450.
- Murphy, V., and Hick-Stewart, K. (1991). Learning Disabilities and Attention Deficit-Hyperactivity Disorder: An Interactional Perspective. *Journal of Learning Disabilities*, 24(7), 386-388.
- National Inst. Of Child Health and Human Development (NIH). (1985). Facts About Dyslexia. *Child Today*, 14(6), 23-30.
- Nunez, J.S., Gonzalez-Pienda, J.A., Gonzalez-Pumariega, S., Roces, C., Alvarez, L., Gonzalez, P., Cabanach, R.G., Valle, A., and Rodriguez, S. (2005). Subgroups of Attributional Profiles in Student with Learning Difficulties and Their Relation to Self-Concept and Academic Goals. *Learning Disabilities Research and Practice*, 20(2), 86-97.
- Olson, R.K. (2006). Genes, Environment, and Dyslexia The 2005 Norman Gescwind Memorial Lecture. *Annals of Dyslexia*, 56(2), 205-238.

- Opp, G. (1994). Historical Roots of the Field of Learning Disabilities: Some Nineteenth-Century German Contributions. *Journal of Learning Disabilities*, 27 (1), 10-19.
- Önder, A. (1997). Küçük Çocuklar İçin Kendilik Algısı Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması ve Okul Öncesi Çocuklarında Kendilik Algısının Yaş, Cinsiyet, Prematüre Doğma ve Okula Devam Etme Süresine İlişkin Olarak İncelenmesi. *Doktora Tezi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.
- Öner, N. (2005). *Piers-Harris'in Çocuklarda Öz-Kavramı Ölçeği El Kitabı*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği.
- Özkan, İ. (1994). Benlik Saygısını Etkileyen Etkenler. *Düşünen Adam*, 7(3), 4-9.
- Palombo, J. (1996). The Diagnosis and Treatment of Children with Nonverbal Learning Disabilities. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 13(4), 311-332.
- Palombo, J. (2001). *Learning Disorders and Disorders of The Self In Children and Adolescents*. New York: W. W. Norton and Company.
- Peleg, O. (2009). Test Anxiety, Academic Achievement, and Self-Esteem Among Arab Adolescents With and Without Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 32, 11-20
- Pennington, B.F. (1995). Genetics of Learning Disabilities. *Journal of Child Neurology*, 10, 69-77.
- Pennington, B.F., and Smith, S.D. (1988). Genetic Influences on Learning Disabilities: An Update. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 56, 817-823.
- Pişkin, M. (2003). Özsayı Geliştirme Eğitimi. İçinde: Yıldız Kuzgun (Ed.) İlköğretimde Rehberlik. (s.95-123). Ankara: Nobel Yayınları.
- Rawson, MB. (1969). Congenital Word Blindness or Specific Developmental Dyslexia. *Medical Journal Of Australia*, 1(11).
- Razon, N. (1982). Okuma Güçlükleri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 39, 11-18.
- Riccio, C.A., Gonzalez, J.J., and Hynd W. (1994). Attention-Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) and Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 17(4), 311-322.
- Richardson, S.O. (1992). Historical Perspective on Dyslexia. *Journal Of Learning Disabilities*, 25, 40-47.
- Riddick, B. (1995). Dyslexia: Dispelling The Myths. *Disability and Society* 10(4).

- Riddick, B., Sterling, C., Farmer, M., and Morgan, S. (1999). Self-Esteem and Anxiety in The Educational Histories of Adult Dyslexic Students. *Dyslexia*, 5, 227– 248.
- Rogers, H., and Saklofske, D.H. (1985). Self-Concepts, Locus of Control Performance Expectations Of Learning Disabled Children. *Journal of Learning Disabilities*, 18(5), 273-278.
- Romani, C., Ward, J., and Olson, A. (1999). Developmental Surface Dysgraphia: What Is the Underlying Cognitive Impairment?. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 52(A)(1), 97-128.
- Routh, D.K. (1979). Activity, Attention, and Aggression in Learning Disabled Children. *Journal of Clinical Psychology*, 6, 183-187.
- Ryan, M. (1991). The Social And Emotional Effects Of Dyslexia. *The Journal Of Advenist Education*, 53, 30-33.
- Sağlam, S. (2007). Lise Öğrencilerinin Ana-Baba İletişimi, Sosyal Destek ve Ana-Baba Tutumu Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.
- Sarason, I.G, Levine, H.M., Basham, R.B., Sarason, B.R. (1983). Assessing Social Support: The Social Support Questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1), 127-139.
- Sarıpınar, E., Erden, G. (2010) Okuma Güçlüğünde Akademik Beceri Ve Duyusal-Motor İşlevleri Değerlendirme Testlerinin Kullanılabilirliği' *Türk Psikoloji Dergisi*, 25(65):56-67.
- Sauver, J.L, Katusic, S.K., Barbaresi, W.L., Colligan, R.C. and Jacobsen S.J. (2001). Boy/Girl Differences in Risk for Reading Disability: Potential Clues?. *American Journal Of Epidemiology*, 154(9), 787-794.
- Schubert, D.G. (1968). Diagnosis In Severe Reading Disability. *Presented Paper at International Reading Association Conference (Boston, April 24-27-1968)*, 12p.
- Senechal, M., and LeFevre, J. (2002). Parental Involvement In The Development of Children's Reading Skill: A Five Year Longitudinal Study. *Child Development*, 73(2), 445-460.
- Shaffer, L.S. (2005). From mirror self-recognition to the looking-glass self: Exploring the Justification Hypothesis. *Journal of Clinical Psychology*, 61(1), 47-65.
- Shaywitz, S.E. (1998). Dyslexia. *The New England Journal of Medicine*, 338(5), 307-312.
- Shaywitz, S.E., Shaywitz, B.A., Fletcher, J.M., Escobar, M.D. (1990). Prevalence of Reading Disability in Boys and Girls. *The Journal of The American Medical Association*, 264(8), 998-1002.

- Shute, R., De Blasio, T., and Williamson, P. (2002). Social support satisfaction of Australian children. *International Journal of Behavioral Development*, 26 (4), 318–326
- Silverman, R., and Zigmond, N. (1983). Self-Concept in Learning Disabled Adolescents. *Journal of Learning Disabilities*, 16(8), 478-482.
- Sim, H.(2000). Relationship of daily hassles and social support to depression and antisocial behavior among early adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 29, 647-659
- Singer, E. (2005). The Strategies Adopted by Dutch Children with Dyslexia to Maintain Their Self-Esteem When Teased at School. *Journal of Learning Disabilities*, 38(5), 411-423.
- Smith, S.D., Pennington, B.F., and Kimberling, W.J. (1990). Familial Dyslexia: Use of Genetic Linkage Data To Define Subtypes. *Journal of The American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 29,204-213.
- Snowling, M.J. (2006). Samuel Torrey Orton Award To Margaret J. Snowling: Citation. *Annals of Dyslexia*, 56(2), 199-204.
- Sorias, O. (1986). Sosyal Beceriler ve Değerlendirme Yöntemleri. *Psikoloji Dergisi*, 5(20), 25-30.
- Sundheim, S.T.P.V., and Voeller, K.K.S. (2004). Psychiatric Implications of Language Disorders and Learning Disabilities: Risks and Management. *Journal Of Child Neurology*, 19(19), 814-826.
- Sürücü, Ö., ve Gündoğdu, B. (2008). Öğrenme Bozuklukları. A. Soykan Aysev ve Y.Taner Işık (Ed), *Çocuk ve Ergen Psikiyatrisi Temel Kitabı* (216-231). Ankara: Hekimler Yayın Birliği.
- Sze, S., and Valentin, S. (2007). Self-Concept and Children With Disabilities. *Education*, 127(4), 552-557.
- Şencan, B. (2009). Lise Öğrencilerinin Algıladıkları Sosyal Destek Düzeyi İle Sosyal Yetkinlik Beklentisi Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.
- Şeremet, E.Ö. (2006). Okul Öncesi Çocuklarının(5-6 yaş) Kendilik Algılarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı.
- Taysi, E. (2000). Benlik Saygısı, Arkadaşlardan ve Aileden Algılanan Sosyal Destek. *Yüksek Lisans Tezi*. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Temple, E. (2002). Brain Mechanisms in Normal and Dyslexic Readers. *Current Opinion in Neurobiology*, 12(2), 178-183.

- Terras, M.M., Thompson, L. C., and Minnis, H. (2009). Dyslexia and psycho-social functioning : an exploratory study of the role of self-esteem and understanding. *Dyslexia*, 15(4), 304–327.
- Terzi, S. (2008). Üniversite Öğrencilerinin Psikolojik Dayanıklılıkları ve Algıladıkları Sosyal Destek Arasındaki İlişki. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3 (29), 1-9.
- Terzi-Ünsal, S. ve Kapçı, E.G. (2005). Risk factors for suicidal behavior: Psychosocial risk models with Turkish adolescents. *Social Behavior and Personality*, 33 (6), 593-607.
- Tijms, J. (2004). Verbal Memory and Phonological Processing In Dyslexia. *Journal of Research In Reading*, 27(3), 300-310.
- Topbaş, S. (1997). Öğrenme Güçlüğü Gözlenenler. S. Eripek (Ed), *Özel Eğitim İlköğretim Öğretmenliği Lisans Tamamlama Programı* (54-64). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Turgut, S., Erden, G., Karakaş, S. (2010). Özgül Öğrenme Güçlüğü (ÖÖG) Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB) Birlikteliği ve Kontrol Gruplarının ÖÖG Bataryası ile Belirlenen Profilleri. *Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı Dergisi*, 17(1), 13-25.
- Undheim, A., and Sund, A. (2008). Psychosocial Factors and Reading Difficulties: Students With Reading Difficulties Drawn From A Representative Population Sample. *Scandinavian Journal of Psychology*, 49, 377–384.
- Ünlü, H. (2001). Lise Öğrencilerinin Algıladıkları Sosyal Destegin ve Ego Kimlik Statülerinin Sosyo-Ekonomik Düzey ve Cinsiyete Göre İncelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Üstün, E., ve Akman, B. (2002). Korunmaya Muhtaç Çocukların Benlik Algısının İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 229-233.
- Valas, H. (1999). Stidents with Learning Disabilities and Low-Achieving Students: Peer Acceptance, Loneliness, Self-Esteem and Depression. *Social Psychology of Education*, 3, 173-192.
- Vaughan, S., Elbaum, B., and Boardman, A.G. (2001). The Social Functioning of Students With Learning Disabilities: Implications for Inclusion. *Exceptionality*, 9(1and2), 47-65.
- Wadsworth S.J., Olson R.K., Pennington B.F., DeFries J.C.(2000). Differential genetic etiology of reading disability as a function of IQ. *Journal of Learning Disabilities*, 33, 192-199.
- Wakely, M.B. (2006). Subtypes of Written Expression in Elementary School Children: A Linguistic-Based Model, *Developmental Neuropsychology* 29(1), 125–159

- Waldron, K.A., Saphire, D.G., and Rosenblum, S.A. (1987). Learning Disabilities and Giftedness: Identification Based on Self-Concept, Behavior, and Academic Patterns. *Journal of Learning Disabilities*, 20(7), 422-432.
- Wight, M., and Chapparo, C. (2008). Social Competence and Learning Difficulties: Teacher Perceptions. *Australian Occupational Therapy Journal* 55, 256–265.
- Winne, P.H., Woodlands, M.J., and Wong, B.Y.L. (1982). Comparability of Self-Concept Among Learning Disabled, Normal and Gifted Students. *Journal of Learning Disabilities*, 15(8), 470-475.
- Yavuzer, H. (2005). *Ana – Baba ve Çocuk*. İstanbul: Remzi Kitabevi. .
- Yeşilyaprak, B. (2004). *Çalışan Anne ve Çocuk*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları
- Yıldırım, i. (1997). Akademik Başarı Düzeyleri Farklı Olan Lise Öğrencilerinin Bazı Değişkenlere Göre Sosyal Destek Düzeyleri. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(10), 33-45.
- Yörükoğlu, A. (1993). *Gençlik Çağı Ruh Sağlığı ve Ruhsal Sorunlar*. İstanbul: Özgür Yayınları.
- Zelege, S. (2004). Self-concept of Students With Learning Disabilities and Their Normally Achieving Peers: A Review. *European Journal of Special Needs Education*, 19, 145-170.

EKLER

EK 1

BİLGİLENDİRİLMİŞ ONAM FORMU

Sayın katılımcı; aşağıdaki açıklamada araştırmada uygulanacak işlemler ve yapılacak görüşme hakkında size ayrıntılı bilgi verilecektir. Bilgilendirmeden sonra araştırmaya katılmaya gönüllü isterseniz sizden yazılı onamınız alınacaktır. Lütfen aklınıza takılan her konuyu sorunuz.

Araştırmada, Özgül Öğrenme Güçlüğü yaşayan 8-12 yaş arası çocuklarda; algılanan sosyal destek, öz-kavramı ve sosyo-demografik değişkenlerin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda ÖÖG ile etkileşimde bulunacağı düşünülen algılanan sosyal destek, öz-kavramı ve sosyo-demografik değişkenler araştırılacak ve bu konuda gerçekleştirilebilecek müdahale programları için kaynak belirlenmeye çalışılacaktır. ÖÖG'ye yönelik araştırmaları ülkemizde çok sayıda olmadığından bu araştırmada bizlere vereceğiniz her bilgi bizim için son derece değerli olacaktır. Araştırma tamamen gönüllülük esasına dayanır. İstemediğiniz takdirde araştırmaya katılmayabilirsiniz. İsterseniz araştırmaya başladıktan sonra da vazgeçip uygulamayı yarıda bırakma hakkına sahipsiniz. Ayrıca sizin dışınızda da araştırmacı uygun gördüğünde uygulamayı yarıda bırakma hakkına sahiptir.

Araştırma ortalama olarak 60-120 dakika sürmektedir ve bu süre, sizin gösterdiğiniz ilgi doğrultusunda daha da azalabilmektedir. Uygulama, araştırmacı ile beraber güvenli ve gizli bir ortamda yapılacak psikolojik bir görüşmeyi, size verilecek bilgi formunun ve psikolojik ölçeklerin doldurulmasını kapsamaktadır.

Vereceğiniz bilgilerde kimliğiniz kesinlikle belirlenmeyecek, belgeye size ait olduğunu belirtir herhangi bir işaret konulmayacak ve bilgiler kesinlikle gizli tutulacaktır.

Araştırmadan Beklenen Yarar:

Psikologlar olarak çocuklarımızın psiko-sosyal gelişimlerini daha bilinçli olarak takip etmede, psikolojik olarak sağlıklı bireyler yetiştirebilmemizde ve psikolojik desteğe ihtiyacı olan çocuklara yardım konusunda bizleri daha çok aydınlatarak daha doğru ve yararlı hizmetler sunmamızı mümkün kılacaktır. Bu nedenle anket formları aracılığı ile çocuklarınızın bizlere vereceği yanıtlar büyük önem taşımaktadır.

“Özgül Öğrenme Güçlüğü yaşayan çocuklarda; algılanan sosyal destek, öz-kavramı ve sosyo-demografik değişkenlerin incelenmesi” başlıklı çalışma, bana sözlü olarak da açıklandı. Çalışma ile ilgili tüm sorularına tatmin edici cevaplar aldım. Çalışmaya kendi rızamla gönüllü olarak katılmayı kabul ediyorum.

Gönüllünün Adı soyadı
İmza

Tarih

Velisinin Adı Soyadı
İmza

Tarih

Araştırmacı Adı Soyadı
İmza

Tarih

Tez danışmanı: Prof. Dr. Gülsen Erden

NOT: Araştırma sonrasında elde edilen sonuçlara yönelik bilgi almak isterseniz, benimle iletişim kurabilirsiniz.

Psikolog Begüm Akıncı

Maltepe Üniversitesi Klinik Psikoloji Yüksek Lisans Programı

Tel: 0534 298 93 29 / e-posta: begumakinci@gmail.com

EK II

ÇOCUK-AİLE BİLGİ FORMU

Bu çalışma, Özgül Öğrenme Güçlüğü belirtileri gösteren çocukların algıladıkları sosyal destek ve bir takım sosyo-demografik değişkenler ile çocukların öz kavramları arasındaki olası ilişkiyi belirleme hedefi taşımaktadır. Soruların hiçbirisi doğru ya da yanlış cevap içermemekte, katılımcının soruları kendisine en uygun gelen şekilde cevaplaması gerekmektedir. Katılımınız için teşekkürler.

Lütfen aşağıda, ekonomik durumunuzu belirten kutucuğu işaretleyiniz.

iyi

orta

kötü

Annenin,

Babanın,

Yaşı:

Yaşı:

Eğitim durumu:

Eğitim Durumu:

Çocuğun,

Adı Soyadı:

Cinsiyeti:

Doğum Tarihi:

Okul Adı / Sınıfı:

*Annenin doğumda yaşı kaçtır:

*Anne-baba ayrı / birlikte?

*Ailedeki çocuk sayısı kaçtır?

yaşı	cinsiyeti	kaçıncı çocuk
1.....
2.....
3.....
4.....
5.....

*Daha önce "Çocuk Ruh Sağlığında ya da Nörolojide" tedavi gördü mü?

Evet ()

Hayır ()

Gördüyse; ne kadar süredir, nerede ve ne sebeple?

Yazınız.....
.....

***Özgül Öğrenme Güçlüğü tanısı alan çocuğunuz aşağıdaki sıkıntılardan hangilerini yaşamaktadır? İşaretleyiniz.**

1) Okul başarısı yaşitlarına ve zekasına oranla düşüktür.

Evet () Hayır ()
Diğer.....

2) Her üç alan (matematik, okuma, yazma) için de cevap veriniz!

* Matematik becerileri yeterli değildir. (matematik terimlerini ve kavramları anlamada, sayı ve sembolleri tanımada, gerekli sembolleri kullanmada, eldeli sayıları toplamakta, çarpım tablosunu öğrenmede, problem çözümünde izlenecek adımlara karar vermede güçlükler ya da sınıf arkadaşlarına göre oldukça geride kalma).

Evet () Hayır ()
Diğer.....

* Okuma hız ve niteliği açısından yaşitlarından geridir.

Evet () Hayır ()
Diğer.....

* Yaşitlarına oranla el yazısı okunaksız ve çirkindir, sınıf düzeyine göre yazı yazması yavaştır.

Evet () Hayır ()
Diğer.....

3) Organize olma becerisi yeterli değildir (odası, çantası, eşyaları ve giysileri dağınıktır. Defter ve kitaplarını kötü kullanır ve yırtar, yazarken gereksiz satır atlar, boşluk bırakır, sayfanın belirli bir kısmını kullanmaz, zamanını ayarlamakta güçlük çeker, düşüncelerini organize edemez vb.)

Evet () Hayır ()
Diğer.....

4) Oryantasyon becerileri yeterli değildir (sağ- sol karıştırır, yönünü bulmakta zorlanır, doğu-batı, kuzey-güney kavramlarını karıştırır. Alt-üst, ön-arka kavramlarını karıştırır, zamana ilişkin kavramları (dün-bugün önce-sonra gibi) karıştırır. Gün ay, yıl, mevsim kavramlarını karıştırır. Saati öğrenmekte zorlanır).

Evet () Hayır ()
Diğer.....

5) Sözel ifade becerisi yeterli değildir (duygu ve düşüncelerini sözel olarak ifade etmekte zorlanır. Serbest konuşurken düzgün cümleler kuramaz, heyecanlanır, takılır, şaşırır, sınıfta sözel katılımı azdır, bazı harflerin seslerini doğru olarak telaffuz edemez).

Evet () Hayır ()
Diğer.....

- *Çocuğunuz diğer çocuklarla nasıl anlaşır, uyumu nasıldır?
 Her zaman uyumludur, arkadaşlarıyla çok iyi geçinir.
 Genellikle uyumludur, arkadaşlarıyla genelde iyi geçinir.
 Bazen uyumludur, bazen arkadaşlarıyla iyi geçinir.
 Nadiren uyumludur, arkadaşlarıyla genelde iyi geçinmez.
 Hiç uyumlu değildir, hiç arkadaşı yoktur.

*Çocuğunuz öğretmeni ile ilişkisinde uyumlu mudur? Evet () Hayır ()
Örneklendiriniz.....

.....

.....

Size ulaşabileceğimiz bir adres yada telefon numarası yazabilir misiniz?

Adres(Sürekli).....

.....

.....

.....

.....

Telefon.....

.....

EK III

ÇOCUK ve ERGENLER için SOSYAL DESTEK DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ

Aşağıda çocuk ve gençlerin arkadaşları, aileleri ve öğretmenleriyle ilişkileri hakkında sorular bulunmaktadır. Aşağıdaki soruları dikkatlice okuyup, her bir soru için “her zaman”, “çoğu zaman”, “bazen”, “nadiren”, “hiçbir zaman” seçeneklerinden hangisi senin için doğruysa, o seçeneği işaretle. Lütfen hiç bir soruyu boş bırakma. Teşekkürler...

1. Bazı çocuklar arkadaşları tarafından dışlandıklarını hissederler, ama bazı çocuklar böyle hissetmezler. Sen, arkadaşların tarafından dışlandığını hisseder misin?

Her zaman ()	Çoğu zaman ()	Bazen ()	Nadiren (çok ender olarak) ()	Hiçbir zaman ()
------------------	-------------------	--------------	--------------------------------------	---------------------

2. Bazı çocuklar arkadaşları tarafından çok sevilir, ama bazı çocuklar o kadar sevilmezler. Sen, arkadaşların tarafından sevilir misin?

Her zaman ()	Çoğu zaman ()	Bazen ()	Nadiren (çok ender olarak) ()	Hiçbir zaman ()
------------------	-------------------	--------------	--------------------------------------	---------------------

3. Bazı çocukların arkadaşları onlara sataşır ya da takılır, ama bazı çocukların arkadaşları böyle yapmaz. Senin arkadaşların sana sataşır ya da takılırlar mı?

Her zaman ()	Çoğu zaman ()	Bazen ()	Nadiren (çok ender olarak) ()	Hiçbir zaman ()
------------------	-------------------	--------------	--------------------------------------	---------------------

4. Bazı çocukların arkadaşları, onlarla alay eder, ama bazı çocukların arkadaşları böyle yapmaz. Senin arkadaşların, seninle alay ederler mi?

Her zaman ()	Çoğu zaman ()	Bazen ()	Nadiren (çok ender olarak) ()	Hiçbir zaman ()
------------------	-------------------	--------------	--------------------------------------	---------------------

5. Bazı çocukların arkadaşları, onların düşüncelerini dinlemekten hoşlanırlar; ama bazı çocukların arkadaşları bundan hoşlanmaz. Arkadaşların, senin düşüncelerini dinlemekten hoşlanırlar mı?

Her zaman ()	Çoğu zaman ()	Bazen ()	Nadiren (çok ender olarak) ()	Hiçbir zaman ()
------------------	-------------------	--------------	--------------------------------------	---------------------

6. Bazı çocuklar ve arkadaşları, birbirleri için pek çok şey yaparlar; ama bazı çocuklar ve arkadaşları bunu yapmazlar. Sen ve arkadaşların birbiriniz için çok şey yapar mısınız?

Her zaman () Çoğu zaman () Bazen () Nadiren (çok ender olarak) () Hiçbir zaman ()

7. Bazı çocuklar kendilerini arkadaşlarına çok yakın hissederler; ama bazı çocuklar böyle hissetmez. Sen kendini arkadaşlarına çok yakın hisseder misin?

Her zaman () Çoğu zaman () Bazen () Nadiren (çok ender olarak) () Hiçbir zaman ()

8. Bazı çocuklar, sorunları olduğunda yardım ya da öneri almak için arkadaşlarına güvenebilir; ama bazı çocuklar arkadaşlarına güvenemez. Sen, sorunların olduğunda yardım ya da öneri almak arkadaşlarına güvenebilir misin?

Her zaman () Çoğu zaman () Bazen () Nadiren (çok ender olarak) () Hiçbir zaman ()

9. Bazı çocuklar arkadaşlarının, kendilerine gerçekten önem verdiği düşünürler; ama bazı çocuklar böyle düşünmezler. Sence, arkadaşların sana önem verir mi?

Her zaman () Çoğu zaman () Bazen () Nadiren (çok ender olarak) () Hiçbir zaman ()

10. Arkadaşları, bazı çocukların kendilerini kötü hissetmelerine neden olur; ama bazı çocukların arkadaşları bunu yapmaz. Senin arkadaşların, kendini kötü hissetmene neden olur mu?

Her zaman () Çoğu zaman () Bazen () Nadiren (çok ender olarak) () Hiçbir zaman ()

11. Bazı çocuklar, sorunları olduğunda yardım ya da öneri almak için ailelerine güvenebilir; ama bazı çocuklar ailelerine güvenemez. Sen, sorunların olduğunda yardım ya da öneri almak için ailene güvenebilir misin?

Her zaman () Çoğu zaman () Bazen () Nadiren (çok ender olarak) () Hiçbir zaman ()

12. Bazı çocuklar ve aileleri, birbirleri için pek çok şey yaparlar ama bazı çocuklar ve aileleri bunu yapmazlar. Sen ve ailen birbiriniz için çok şey yapar mısınız?

Her zaman ()	Çoğu zaman ()	Bazen ()	Nadiren (çok ender olarak) ()	Hiçbir zaman ()
------------------	-------------------	--------------	--------------------------------------	---------------------

13. Aileleri, bazı çocukların kendilerini kötü hissetmelerine neden olur; ama bazı çocukların aileleri bunu yapmaz. Senin ailen, kendini kötü hissetmene neden olur mu?

Her zaman ()	Çoğu zaman ()	Bazen ()	Nadiren (çok ender olarak) ()	Hiçbir zaman ()
------------------	-------------------	--------------	--------------------------------------	---------------------

14. Bazı çocuklar, aileleriyle çok şey paylaşırlar; ama bazı çocuklar paylaşmazlar. Sen ailenle çok şey paylaşırsın mı?

Her zaman ()	Çoğu zaman ()	Bazen ()	Nadiren (çok ender olarak) ()	Hiçbir zaman ()
------------------	-------------------	--------------	--------------------------------------	---------------------

15. Bazı çocuklar, aileleriyle konuşmakta zorluk çekerler; ama bazı çocuklar zorluk çekmez. Sen, ailenle konuşmakta zorluk çeker misin?

Her zaman ()	Çoğu zaman ()	Bazen ()	Nadiren (çok ender olarak) ()	Hiçbir zaman ()
------------------	-------------------	--------------	--------------------------------------	---------------------

16. Bazı çocuklar, ihtiyaçları olduğunda, ailelerinin onların yanında olduğunu hissederler; ama bazı çocuklar böyle hissetmez. Sen, onlara ihtiyacın olduğunda, ailenin senin yanında olduğunu hisseder misin?

Her zaman ()	Çoğu zaman ()	Bazen ()	Nadiren (çok ender olarak) ()	Hiçbir zaman ()
------------------	-------------------	--------------	--------------------------------------	---------------------

17. Bazı çocuklar, aileleri tarafından dışlandıklarını hissederler; ama bazı çocuklar böyle hissetmez. Sen, ailen tarafından dışlandığını hisseder misin?

Her zaman ()	Çoğu zaman ()	Bazen ()	Nadiren (çok ender olarak) ()	Hiçbir zaman ()
------------------	-------------------	--------------	--------------------------------------	---------------------

18. Bazı aileler, çocuklarının düşüncelerini görmezden gelirler; ama bazı aileler böyle yapmaz. Ailen, senin düşüncelerini görmezden gelir mi?

Her zaman ()	Çoğu zaman ()	Bazen ()	Nadiren (çok ender olarak) ()	Hiçbir zaman ()
------------------	-------------------	--------------	--------------------------------------	---------------------

19. Bazı çocuklar aileleri içinde önemli bir yere sahiptir; ama bazı çocuklar böyle değildir. Sen, kendi ailen içinde önemli bir yere sahip misin?

Her zaman ()	Çoğu zaman ()	Bazen ()	Nadiren (çok ender olarak) ()	Hiçbir zaman ()
------------------	-------------------	--------------	--------------------------------------	---------------------

20. Bazı çocuklar, ailelerinin kendilerine gerçekten önem verdiğini düşünürler; ama bazı çocuklar, ailelerinin kendilerine gerçekten önem vermediğini düşünür. Sence, ailen sana önem verir mi?

Her zaman ()	Çoğu zaman ()	Bazen ()	Nadiren (çok ender olarak) ()	Hiçbir zaman ()
------------------	-------------------	--------------	--------------------------------------	---------------------

21. Bazı çocuklar, kendilerini ailelerinin bir parçası gibi hissederler; ama bazı çocuklar kendilerini ailelerinin bir parçası gibi hissetmezler. Sen kendini ailenin bir parçası gibi hisseder misin?

Her zaman ()	Çoğu zaman ()	Bazen ()	Nadiren (çok ender olarak) ()	Hiçbir zaman ()
------------------	-------------------	--------------	--------------------------------------	---------------------

22. Bazı çocuklar ailelerinin kendilerine kötü davrandığını düşünürler; ama bazı çocuklar böyle düşünmez. Sen, ailenin sana kötü davrandığını düşünür müsün?

Her zaman ()	Çoğu zaman ()	Bazen ()	Nadiren (çok ender olarak) ()	Hiçbir zaman ()
------------------	-------------------	--------------	--------------------------------------	---------------------

23. Bazı çocuklar, kendilerini sınıflarının bir parçası gibi hissederler; ama bazı çocuklar kendilerini sınıflarının bir parçası gibi hissetmezler. Sen kendini sınıfının bir parçası gibi hissediyor musun?

Her zaman ()	Çoğu zaman ()	Bazen ()	Nadiren (çok ender olarak) ()	Hiçbir zaman ()
------------------	-------------------	--------------	--------------------------------------	---------------------

24. Bazı çocuklar, sınıfları tarafından dışlandıklarını hissederler; ama bazı çocuklar böyle hissetmez. Sen, sınıfın tarafından dışlandığını hisseder misin?

Her zaman ()	Çoğu zaman ()	Bazen ()	Nadiren (çok ender olarak) ()	Hiçbir zaman ()
------------------	-------------------	--------------	-----------------------------------	---------------------

25. Bazı çocuklar, sınıflarında hiç kimsenin, kendilerine değer vermediğini hissederler; ama bazı çocuklar böyle hissetmez. Sen, sınıfında hiç kimsenin sana değer vermediğini hisseder misin?

Her zaman ()	Çoğu zaman ()	Bazen ()	Nadiren (çok ender olarak) ()	Hiçbir zaman ()
------------------	-------------------	--------------	--------------------------------------	---------------------

26. Bazı çocuklar, sınıf arkadaşları tarafından çok sevilir; ama bazı çocuklar o kadar sevilmez. Sen, sınıf arkadaşların tarafından çok sevilir misin?

Her zaman () Çoğu zaman () Bazen () Nadiren (çok ender olarak) () Hiçbir zaman ()

27. Bazı sınıflarda, çocuklar, birbirleri için pek çok şey yaparlar; ama bazı sınıflarda böyle olmaz. Senin sınıfında, çocuklar birbirleri için çok şey yaparlar mı?

Her zaman () Çoğu zaman () Bazen () Nadiren (çok ender olarak) () Hiçbir zaman ()

28. Bazı çocukların sınıf arkadaşları onlarla alay eder; ama bazı çocukların sınıf arkadaşları böyle yapmaz. Senin sınıf arkadaşların, seninle alay ederler mi?

Her zaman () Çoğu zaman () Bazen () Nadiren (çok ender olarak) () Hiçbir zaman ()

29. Bazı çocukların sınıf arkadaşları, sorunları olduğunda onlara yardım ederler; ama bazı çocukların sınıf arkadaşları etmez. Senin sınıf arkadaşların, sorunların olduğunda sana yardım ederler mi?

Her zaman () Çoğu zaman () Bazen () Nadiren (çok ender olarak) () Hiçbir zaman ()

30. Bazı çocukların sınıf arkadaşları, onlara sataşır ya da takılır; ama bazı çocukların sınıf arkadaşları böyle yapmaz. Senin sınıf arkadaşların sana sataşır ya da takılırlar mı?

Her zaman () Çoğu zaman () Bazen () Nadiren (çok ender olarak) () Hiçbir zaman ()

31. Sınıf arkadaşları, bazı çocukların kendilerini kötü hissetmelerine neden olur; ama bazı çocukların sınıf arkadaşları bunu yapmaz. Senin sınıf arkadaşların, kendini kötü hissetmene neden olur mu?

Her zaman () Çoğu zaman () Bazen () Nadiren (çok ender olarak) () Hiçbir zaman ()

32. Bazı çocuklar kendilerini öğretmenlerine çok yakın hissederler; ama bazı çocuklar böyle hissetmez. Sen kendini öğretmen inlerine çok yakın hisseder misin?

Her zaman () Çoğu zaman () Bazen () Nadiren (çok ender olarak) () Hiçbir zaman ()

33. Bazı öğretmenler, çocukların kendilerini yetersiz hissetmelerine neden olur; ama bazı öğretmenler buna neden olmaz. Senin öğretmenlerin, kendini yetersiz hissetmene neden olur mu?

Her zaman ()	Çoğu zaman ()	Bazen ()	Nadiren (çok ender olarak) ()	Hiçbir zaman ()
------------------	-------------------	--------------	--------------------------------------	---------------------

34. Bazı çocuklar, öğretmenleriyle konuşmakta zorluk çekerler; ama bazı çocuklar zorluk çekmez. Sen, öğretmenlerinle konuşmakta zorluk çeker misin?

Her zaman ()	Çoğu zaman ()	Bazen ()	Nadiren (çok ender olarak) ()	Hiçbir zaman ()
------------------	-------------------	--------------	--------------------------------------	---------------------

35. Bazı çocuklar, öğretmenlerinin kendilerine gerçekten önem verdiğini düşünürler; ama bazı çocuklar, öğretmenlerinin kendilerine gerçekten önem vermediğini düşünür. Sence, öğretmenlerin sana önem verir mi?

Her zaman ()	Çoğu zaman ()	Bazen ()	Nadiren (çok ender olarak) ()	Hiçbir zaman ()
------------------	-------------------	--------------	--------------------------------------	---------------------

36. Bazı öğretmenlerden, herhangi bir sorun hakkında rahatlıkla yardım ya da öneri istenebilir; ama bazı öğretmenlerden istenmez. Senin öğretmenlerinden, herhangi bir sorun olduğunda, rahatlıkla yardım ya da öneri istenebilir mi?

Her zaman ()	Çoğu zaman ()	Bazen ()	Nadiren (çok ender olarak) ()	Hiçbir zaman ()
------------------	-------------------	--------------	--------------------------------------	---------------------

37. Bazı çocukların öğretmenleri, onlara kötü davranır; ama bazı çocukların öğretmenleri böyle davranmaz. Senin öğretmenlerin sana karşı kötü davranır mı?

Her zaman ()	Çoğu zaman ()	Bazen ()	Nadiren (çok ender olarak) ()	Hiçbir zaman ()
------------------	-------------------	--------------	--------------------------------------	---------------------

38. Bazı öğretmenler, öğrencilerine kendilerini önemli hissettirir; ama bazı öğretmenler böyle hissettirmez. Senin öğretmenlerin, sana kendini önemli hissettirir mi?

Her zaman ()	Çoğu zaman ()	Bazen ()	Nadiren (çok ender olarak) ()	Hiçbir zaman ()
------------------	-------------------	--------------	--------------------------------------	---------------------

39. Bazı öğretmenler, öğrencilerin kendilerini kötü hissetmesine neden olur; ama bazı öğretmenler buna neden olmaz. Senin öğretmenlerin, senin kendini kötü hissetmene neden olur mu?

Her zaman ()	Çoğu zaman ()	Bazen ()	Nadiren (çok ender olarak) ()	Hiçbir zaman ()
------------------	-------------------	--------------	--------------------------------------	---------------------

40. Bazı öğretmenler, öğrencilerine özel görevler verirler; ama bazı öğretmenler bunu yapmaz. Senin öğretmenlerin, sana özel görevler verirler mi?

Her zaman ()	Çoğu zaman ()	Bazen ()	Nadiren (çok ender olarak) ()	Hiçbir zaman ()
------------------	-------------------	--------------	--------------------------------------	---------------------

41. Bazı öğretmenler, öğrencilerin kendilerini tedirgin (huzursuz) hissetmelerine neden olur; ama bazı öğretmenler buna neden olmaz. Senin öğretmenlerin, senin kendini tedirgin (huzursuz) hissetmene neden olurlar mı?

Her zaman ()	Çoğu zaman ()	Bazen ()	Nadiren (çok ender olarak) ()	Hiçbir zaman ()
------------------	-------------------	--------------	--------------------------------------	---------------------

EK IV

PIERS-HARRIS ÇOCUKLAR İÇİN ÖZ-KAVRAMI ÖLÇEĞİ

AÇIKLAMA: Aşağıda 80 cümle var. Bunlardan sizi tanımlayanları EVET, sizi tanımlamayanları ise HAYIR ile cevaplandırın. Bazı cümlelerde karar vermek zor olabilir. Yine de lütfen bütün cümleleri cevaplayın. Unutmayın, cümledeki ifade genellikle sizi anlatıyorsa EVET, genellikle sizi anlatmıyorsa HAYIR olarak işaretleyeceksiniz. Cümlenin size uygun olup olmadığını en iyi siz kendiniz bilebilirsiniz. Bunun için kendinizi nasıl görüyorsanız aynen öyle cevaplandırın. Cevaplarınızı işaretlerken, cümlenin numarası ile cevabın numarasının aynı olmasına dikkat edin.

01. İyi resim çizerim.
02. Okul ödevlerimi bitirmem uzun sürer.
03. Ellerimi kullanmada becerikliyimdir.
04. Okulda başarılı bir öğrenciyim.
05. Aile içinde önemli bir yerim vardır.
06. Sınıf arkadaşlarım benimle alay ediyorlar.
07. Mutluyum.
08. Çoğunlukla neşesizim.
09. Akıllıyım.
10. Öğretmenler derse kaldırıncaya kadar heyecanlanıyorum.
11. Dış(fiziki) görünümüm beni rahatsız ediyor.
12. Genellikle çekingenim.
13. Arkadaş edinmekte güçlük çekiyorum.
14. Büyüdüğümde önemli bir kimse olacağım.
15. Aileme sorun yaratırım.
16. Kuvvetli sayılırım.
17. Sınavlardan önce heyecanlanırım.
18. Okulda terbiyeli, uyumlu davranırım.

<u>EVET</u>	<u>HAYIR</u>
01.	01.
02.	02.
03.	03.
04.	04.
05.	05.
06.	06.
07.	07.
08.	08.
09.	09.
10.	10.
11.	11.
12.	12.
13.	13.
14.	14.
15.	15.
16.	16.
17.	17.
18.	18.

19. Herkes tarafından pek sevilen biri değilim.
20. Parlak, güzel fikirlerim vardır.
21. Genellikle kendi dediklerimin olmasını isterim.
22. İstediğim bir şeyden kolayca vazgeçerim.
23. Müzikte iyiyim.
24. Hep kötü şeyler yaparım.
25. Evde çoğu zaman huysuzluk ederim.
26. Sınıfta arkadaşlarım beni sayarlar.
27. Sinirli biriyim.
28. Gözlerim güzeldir.
29. Derse kalktığımda bildiklerimi sıkılmadan anlatırım.
30. Derslerde sık sık hayal kurarım.
31. (Kardeşiniz varsa) Kardeş(ler)ime sataşırım.
32. Arkadaşlarım fikirlerimi beğenir.
33. Başım sık sık belaya girer.
34. Evde büyüklerimin sözünü dinlerim.
35. Sık sık üzülür, meraklanırım.
36. Ailem benden çok şey bekliyor.
37. Halimden memnunum.
38. Evde ve okulda pek çok şeyin dışında bırakıldığım hissine kapılırım.
39. Saçlarım güzeldir.
40. Çoğu zaman okul faaliyetlerine gönüllü olarak katılırım.
41. Şimdiki halimden daha başka olmayı isterdim.
42. Geceleri rahat uyurum.
43. Okuldan hiç hoşlanmıyorum.

<u>EVET</u>	<u>HAYIR</u>
19.	19.
20.	20.
21.	21.
22.	22.
23.	23.
24.	24.
25.	25.
26.	26.
27.	27.
28.	28.
29.	29.
30.	30.
31.	31.
32.	32.
33.	33.
34.	34.
35.	35.
36.	36.
37.	37.
38.	38.
39.	39.
40.	40.
41.	41.
42.	42.
43.	43.

44. Arkadaşlarım arasında oyunlar katılmak için seçilenlerden en sonunculardanımdır
45. Sık sık hasta olurum.
46. Başkalarına karşı iyi davranmam.
47. Okul arkadaşlarım güzel fikirlerim olduğunu söylerler.
48. Mutsuzum
49. Çok arkadaşlarım var.
50. Neşeliyim
51. Pek çok şeye aklım ermez.
52. Yakışıklıyım/güzelim.
53. Hayat dolu bir insanım.
54. Sık sık kavgaya karışıyorum.
55. Erkek arkadaşlarım arasında sevilirim.
56. Arkadaşlarım bana sık sık sataşır.
57. Ailemi düş kırıklığına uğrattım
58. Hoş bir yüzüm var.
59. Evde hep benle uğraşır.
60. Oyunlarda, sporda başı hep ben çekerim
61. Ne zaman bir şey yapmaya kalksam, her şey ters gider.
62. Hareketlerimde hantal ve beceriksizim
63. Oyunlarda ve sporda, oynamak yerine seyredirim.
64. Öğrendiklerimi çabuk unuturum.
65. Herkesle iyi geçinirim.
66. Çabuk kızarım
67. Kız arkadaşlarım arasında sevilirim.

<u>EVET</u>	<u>HAYIR</u>
44.	44.
45.	45.
46.	46.
47.	47.
48.	48.
49.	49.
50.	50.
51.	51.
52.	52.
53.	53.
54.	54.
55.	55.
56.	56.
57.	57.
58.	58.
59.	59.
60.	60.
61.	61.
62.	62.
63.	63.
64.	64.
65.	65.
66.	66.
67.	67.

68. Çok okurum
69. Bir grupta birlikte çalışmaktansa tek başıma çalışmaktan hoşlanırım.
70. (Kardeşleriniz varsa) Kardeş(ler)imi severim.
71. Vücutça güzel sayılırım
72. Sık sık korkuya kapılırım.
73. Her zaman bir şeyler düşürür ve kırarım
74. Güvenilir bir kimseyim.
75. Başkalarından farklıyım
76. Kötü şeyler düşünürüm.
77. Kolay ağlarım.
78. İyi bir insanım.
79. İşler hep benim yüzümden ters gider.
80. Şanslı bir kimseyim.

<u>EVET</u>	<u>HAYIR</u>
68.	68.
69.	69.
70.	70.
71.	71.
72.	72.
73.	73.
74.	74.
75.	75.
76.	76.
77.	77.
78.	78.
79.	79.
80.	80.

ÖZGEÇMİŞ

Begüm Akıncı, 1984 yılı Kırıkkale doğumludur. 2005 yılında İstanbul Üniversitesi Psikoloji Bölümü'nden mezun olmuştur. Öğrenciliği sırasında Bakırköy Prof. Dr. Mazhar Osman Ruh Sağlığı ve Sinir Hastalıkları Eğitim ve Araştırma Hastanesi Psikiyatri Servisi'nde stajlarını tamamlamıştır. Mezuniyetinin ardından pek çok yerde psikolog olarak görev yapan Akıncı, 2010'dan bu yana anaokullarına çocuk ve aile danışmanlığı yapmaktadır.