

TC.
NİŞANTAŞI ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

**ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ TANISI ALMIŞ VE
ALMAMIŞ İLKOKUL 2.SINIF ÖĞRENCİLERİNİN
SOSYAL-DUYGUSAL UYUM DÜZEYLERİNİN
KARŞILAŞTIRILMASI**

YÜKSEK LİSANS

Şükran ANĞAY

Enstitü Anabilim Dalı: Psikoloji

Enstitü Bilim Dalı : Psikoloji

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Barış BAŞARAN

KASIM-2016

TC.
NİŞANTAŞI ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ TANISI ALMIŞ VE
ALMAMIŞ İLKOKUL 2.SINIF ÖĞRENCİLERİNİN
SOSYAL-DUYGUSAL UYUM DÜZEYLERİNİN
KARŞILAŞTIRILMASI

YÜKSEK LİSANS
Şükran ANĞAY

Enstitü Anabilim Dalı: Psikoloji

Enstitü Bilim Dalı : Psikoloji

“Bu tez 05 /11 /2016 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından Oybirliği / Oyçokluğu ile kabul edilmiştir.”

JÜRİÜYESİ	KANAATI	İMZA
Yrd. Doç. Dr. Barış BAŞARAN	Basarılı	
Doç. Dr. K. Ozan ÖZER	Basarılı	
Yrd. Doç. Dr. İsak PARDO	Basarılı	

BEYAN

Bu tezin yazılmasında bilimsel ahlak kurallarına uyulduğunu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunulduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapılmadığını, tezin herhangi bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitedeki başka bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim.

Şükran ANĞAY

05.11.2016



ÖNSÖZ

Özel öğrenme güçlüğü tanısı olan çocukların genel olarak akademik çalışmalarda ve bilişsel becerilerde zorlanmaktadır. Bu çocuklar aileleri, öğretmenleri ve arkadaşları tarafından sıklıkla olumsuz uyarı almakta, “tembel”, “yapamayan ”ve “okuyamayan” olarak nitelendirilmektedirler. Okulda ve günlük yaşamda karşılaştıkları uyarılar çocuğun kendine ilişkin olumsuz düşüncelerinin pekişmesine neden olmakta, sosyal ve duygusal yönden olumsuz etkilemektedir. Bu çalışmada özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış ilkokul 2.sınıf öğrencilerinin sosyal-duygusal uyum düzeyleri incelenmiştir. Bu çalışmanın öğrenme güçlüğü taşıyan çocukların sosyal duygusal uyum süreçleri üzerine yapılacak diğer çalışmalara ışık tutmasını umuyorum.

Bu tezin oluşturulmasında büyük emeği geçen, rehberliği, hoşgörüsü ve engin bilgilerinden faydalandığım, bilimsel uyarı ve önerileriyle daima yoluma ışık tutan değerli hocam Yrd. Doç. Dr. Oktay Aydın’a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Tez sürecimde destek veren tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Barış Başaran’a teşekkür ederim.

Tez çalışmam boyunca desteklerini esirgemeyen, izin konusunda yardımcı olan değerli yöneticilerim Saliha Aslan ve Dilek Kaplan’a teşekkür ederim. Yakın çevremde yer alan tüm arkadaşlarıma verdikleri moral, destek, gösterdikleri sabır ve yardımları için çok teşekkür ederim.

Tez sürecimde sayamayacağım kadar çok katkısı olan kardeşim Nimet’e, doğduğu günden itibaren yaşamımı renklendiren canımın içi kardeşim Can’a, varlıkları ile bana her zaman güven veren abilerim Ali ve Osman’a, abimin eşi benim de ikinci kız kardeşim olan Nejla’ya, yaşamıma ayrı bir anlam ve güzellik getiren yeğenlerim Mirza ve Miran’a sonsuz teşekkür ederim. Ve son olarak her zaman yanımda olan ve varlığı ile bana güç veren anneme sonsuz teşekkürler...

Şükran ANĞAY

İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER	i
KISALTMALAR	iv
TABLolar LİSTESİ	v
ŞEKİLLER LİSTESİ	xv
ÖZET	xix
ABSTRACT	xx
1. BÖLÜM: GİRİŞ	1
1.1. Problem Cümlesi	3
1.2. Alt Problemler.....	3
1.3. Araştırmanın Önemi	4
1.4. Araştırmanın Varsayımları.....	5
1.5. Sınırlılıkları.....	5
1.6. Tanımlar.....	6
2. BÖLÜM: ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ	7
2.1. SOSYAL DUYGUSAL UYUM	7
2.1.1. Sosyal Duygusal Uyum Kavramı ve Kapsamı	7
2.1.2. Sosyal Duygusal Gelişim Özellikleri	8
2.1.3. Sosyal Duygusal Gelişimi Etkileyen Faktörler	10
2.1.4. İlkokul Döneminde Sosyal Duygusal Uyum Sorunları.....	12
2.2. ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ.....	14
2.2.1. Özel Öğrenme Güçlüğü Kavramı.....	14
2.2.2. Özel Öğrenme Güçlüğü Türleri.....	16
2.2.2.1. Disleksi (Okuma Bozukluğu).....	16

2.2.2.2. Diskalkuli (Matematik Bozukluğu)	19
2.2.2.3. Disgrafi (Yazılı Anlatım Bozukluğu).....	20
2.2.2.4. Başka Türü Adlandırılmayan Öğrenme Bozukluğu	21
2.2.3. Özel Öğrenme Güçlüğü Belirtileri ve Tanısı	22
2.2.4. Türkiye’de Özel Öğrenme Güçlüğü Bulunan Çocukların Eğitimi.....	27
2.3. ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ BULUNAN BİREYLERİN SOSYAL DUYGUSAL UYUM PROBLEMLERİ	29
3. BÖLÜM YÖNTEM.....	36
3.1. Araştırmanın Modeli.....	36
3.2. Evren ve Örneklem.....	36
3.3. Veri Toplama Araçları	39
3.3.1. Öğrenci Bilgi Formu	39
3.3.2. Marmara Sosyal ve Duygusal Uyum Ölçeği (MASDU).....	39
3.4. Verilerin Çözümlemesi	43
4. BÖLÜM BULGULAR.....	44
4.1. Özel Öğrenme Güçlüğü Tanısı Almış ve Almamış İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal ve Duygusal Uyum Düzeylerine İlişkin Bulgular	44
4.2. Özel öğrenme Güçlüğü Tanısı Almış ve Almamış İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal-Duygusal Uyum Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular.....	46
4.3. Cinsiyet Alt Gruplarına Göre Özel Öğrenme Güçlüğü Tanısı Almış ve Almamış İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal-Duygusal Uyum Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	53
4.4. Okul Öncesi Alt Gruplarına Göre Özel öğrenme Güçlüğü Tanısı Almış ve Almamış İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal-Duygusal Uyum Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	68

4.5. Annenin Eğitim Alt Gruplarına Göre Özel öğrenme Güçlüğü Tanısı Almış ve Almamış İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal-Duygusal Uyum Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	83
4.6. Babanın Eğitim Alt Gruplarına Göre Özel öğrenme Güçlüğü Tanısı Almış ve Almamış İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal-Duygusal Uyum Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	98
4.7. Kardeş Sayısı Alt Gruplarına Göre Özel öğrenme Güçlüğü Tanısı Almış ve Almamış İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal-Duygusal Uyum Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	113
4.8. Kardeşler Arasındaki Sıra Alt Gruplarına Göre Özel öğrenme Güçlüğü Tanısı Almış ve Almamış İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal-Duygusal Uyum Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	128
4.9. Sosyo-Ekonomik Düzey Alt Gruplarına Göre Özel öğrenme Güçlüğü Tanısı Almış ve Almamış İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal-Duygusal Uyum Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	143
4.10. Okula Başlama Yaşı (Ay) Alt Gruplarına Göre Özel öğrenme Güçlüğü Tanısı Almış ve Almamış İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal-Duygusal Uyum Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular	158
5. BÖLÜM: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	174
5.1. Sonuç.....	174
5.2. Tartışma.....	182
5.3. Öneriler.....	187
KAYNAKLAR	190
ÖZGEÇMİŞ.....	205

KISALTMALAR

APA : American Psychological Association (Amerikan Psikoloji Birliği)

MASDU : Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

ÖÖG : Özel Öğrenme Güçlüğü

RAM : Rehberlik ve Araştırma Merkezi

SED : Sosyo-Ekonomik Düzey



TABLolar LİSTESİ

Tablo 1: Araştırma örneklemini oluşturan ikinci sınıf öğrencilerinin kişisel bilgilerine ilişkin dağılım ($n_{\text{Tanı Almış}}=43$, $n_{\text{Tanı Almamış}}=160$ ve $N_{\text{Genel}}=203$).....	37
Tablo 2: Sosyal Duygusal Uyum Ölçeğine ilişkin güvenilirlik analizi.....	41
Tablo 3: Öğrencilerin sosyal duygusal uyum düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler ($N=203$).....	44
Tablo 4: Öğrencilerin sosyal duygusal uyum düzeylerinin tanı almış olmalarına göre farklılaşp farklılaşmadığına dair t-test ($N=203$)	46
Tablo 5: Kız öğrencilerinin sosyal duygusal uyum düzeylerinin tanı almış olmalarına göre farklılaşp farklılaşmadığına dair Mann-Whitney testi ($N=92$)	49
Tablo 6: Erkek öğrencilerinin sosyal duygusal uyum düzeylerinin tanı almış olmalarına göre farklılaşp farklılaşmadığına dair Mann-Whitney testi ($N=111$)	51
Tablo 7: Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin akranlarla etkileşim puanlarının cinsiyete göre betimsel istatistikleri.....	54
Tablo 8: Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin cinsiyete göre akranlarla etkileşim puanlarının iki yönlü ANOVA sonuçları	54
Tablo 9: Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin sosyal duruma uygun tepki gösterme puanlarının cinsiyete göre betimsel istatistikleri	56
Tablo 10: Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin cinsiyete göre sosyal duruma uygun tepki gösterme puanlarının iki yönlü ANOVA sonuçları	56
Tablo 11: Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin kişisel doyumu erteleme puanlarının cinsiyete göre betimsel istatistikleri	58
Tablo 12: Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin cinsiyete göre kişisel doyumu erteleme puanlarının iki yönlü ANOVA sonuçları	58
Tablo 13: Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma puanlarının cinsiyete göre betimsel istatistikleri	60
Tablo 14: Tanı almış ve almamış öğrencilerin cinsiyete göre sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma puanlarının iki yönlü ANOVA sonuçları	60
Tablo 15: Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin sosyal çevreye pozitif yaklaşım puanlarının cinsiyete göre betimsel istatistikleri.....	62

Tablo 16: Tanı almış ve almamış öğrencilerin cinsiyete göre sosyal çevreye pozitif yaklaşım puanlarına ilişkin iki yönlü ANOVA testi sonuçları	62
Tablo 17: Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin olumsuz sosyal durumlara uygun tepki verme puanlarının cinsiyete göre betimsel istatistikleri	64
Tablo 18: Tanı almış ve almamış öğrencilerin cinsiyete göre olumsuz sosyal durumlara uygun tepki verme puanlarına ilişkin iki yönlü ANOVA testi sonuçları.....	64
Tablo 19: Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği puanlarının cinsiyete göre betimsel istatistikleri	66
Tablo 20: Tanı almış ve almamış öğrencilerin cinsiyete göre Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği puanlarına ilişkin iki yönlü ANOVA testi sonuçları	66
Tablo 21: Tanı almış ve almamış öğrencilerin cinsiyete göre Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği ve alt boyutları puanlarına ilişkin iki yönlü ANOVA testi sonuçları özet tablosu	68
Tablo 22: Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin akranlarla etkileşim puanlarının okul öncesi eğitim almasına göre betimsel istatistikleri.....	69
Tablo 23: Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin okul öncesi eğitim almasına göre akranlarla etkileşim puanlarının iki yönlü ANOVA sonuçları	69
Tablo 24: Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin sosyal duruma uygun tepki gösterme puanlarının okul öncesi eğitim almasına göre betimsel istatistikleri	71
Tablo 25: Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin okul öncesi eğitim almasına göre sosyal duruma uygun tepki gösterme puanlarının iki yönlü ANOVA sonuçları	71
Tablo 26: Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin kişisel doyumu erteleme puanlarının okul öncesi eğitim almasına göre betimsel istatistikleri	73
Tablo 27: Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin okul öncesi eğitim almasına göre kişisel doyumu erteleme puanlarının iki yönlü ANOVA sonuçları.....	73
Tablo 28: Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma puanlarının okul öncesi eğitim almasına göre betimsel istatistikleri.....	75
Tablo 29: Tanı almış ve almamış öğrencilerin okul öncesi eğitim almasına göre sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma puanlarının iki yönlü ANOVA sonuçları	75

Tablo 30: Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin sosyal çevreye pozitif yaklaşım puanlarının okul öncesi eğitim almaya göre betimsel istatistikleri	77
Tablo 31: Tanı almış ve almamış öğrencilerin okul öncesi eğitim almaya göre sosyal çevreye pozitif yaklaşım puanlarına ilişkin iki yönlü ANOVA testi sonuçları	77
Tablo 32: Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin olumsuz sosyal durumlara uygun tepki verme puanlarının okul öncesi eğitim almaya göre betimsel istatistikleri.....	79
Tablo 33: Tanı almış ve almamış öğrencilerin okul öncesi eğitim almaya göre olumsuz sosyal durumlara uygun tepki verme puanlarına ilişkin iki yönlü ANOVA testi sonuçları	79
Tablo 34: Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği puanlarının okul öncesi eğitim almaya göre betimsel istatistikleri	81
Tablo 35: Tanı almış ve almamış öğrencilerin okul öncesi eğitim almaya göre Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği puanlarına ilişkin iki yönlü ANOVA testi sonuçları.....	81
Tablo 36: Tanı almış ve almamış öğrencilerin okul öncesi eğitim almalarına göre Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği ve alt boyutları puanlarına ilişkin iki yönlü ANOVA testi sonuçları özet tablosu.....	83
Tablo 37: Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin akranlarla etkileşim puanlarının annenin eğitim düzeyine göre betimsel istatistikleri.....	84
Tablo 38: Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin annenin eğitim düzeyine göre akranlarla etkileşim puanlarının iki yönlü ANOVA sonuçları.....	84
Tablo 39: Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin sosyal duruma uygun tepki gösterme puanlarının annenin eğitim düzeyine göre betimsel istatistikleri	86
Tablo 40: Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin annenin eğitim düzeyine göre sosyal duruma uygun tepki gösterme puanlarının iki yönlü ANOVA sonuçları	86
Tablo 41: Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin kişisel doyumunu erteleme puanlarının annenin eğitim düzeyine göre betimsel istatistikleri.....	88
Tablo 42: Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin annenin eğitim düzeyine göre kişisel doyumunu erteleme puanlarının iki yönlü ANOVA sonuçları	88

Tablo 43: Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma puanlarının annenin eğitim düzeyine almasına göre betimsel istatistikleri.....	90
Tablo 44: Tanı almış ve almamış öğrencilerin annenin eğitim düzeyine göre sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma puanlarının iki yönlü ANOVA sonuçları	90
Tablo 45: Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin sosyal çevreye pozitif yaklaşım puanlarının annenin eğitim düzeyine göre betimsel istatistikleri.....	92
Tablo 46: Tanı almış ve almamış öğrencilerin annenin eğitim düzeyine göre sosyal çevreye pozitif yaklaşım puanlarına ilişkin iki yönlü ANOVA testi sonuçları	92
Tablo 47: Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin olumsuz sosyal durumlara uygun tepki verme puanlarının annenin eğitim düzeyine göre betimsel istatistikleri.....	94
Tablo 48: Tanı almış ve almamış öğrencilerin annenin eğitim düzeyine göre olumsuz sosyal durumlara uygun tepki verme puanlarına ilişkin iki yönlü ANOVA testi sonuçları	94
Tablo 49: Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği puanlarının annenin eğitim düzeyine göre betimsel istatistikleri	96
Tablo 50: Tanı almış ve almamış öğrencilerin annenin eğitim düzeyine göre Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği puanlarına ilişkin iki yönlü ANOVA testi sonuçları.....	96
Tablo 51: Tanı almış ve almamış öğrencilerin annenin eğitim düzeyine göre Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği ve alt boyutları puanlarına ilişkin iki yönlü ANOVA testi sonuçları özet tablosu.....	98
Tablo 52: Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin akranlarla etkileşim puanlarının babanın eğitim düzeyine göre betimsel istatistikleri.....	99
Tablo 53: Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin babanın eğitim düzeyine göre akranlarla etkileşim puanlarının iki yönlü ANOVA sonuçları.....	99
Tablo 54: Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin sosyal duruma uygun tepki gösterme puanlarının babanın eğitim düzeyine göre betimsel istatistikleri	101
Tablo 55: Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin babanın eğitim düzeyine göre sosyal duruma uygun tepki gösterme puanlarının iki yönlü ANOVA sonuçları	101

Tablo 56: Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin kişisel doyumu erteleme puanlarının babanın eğitim düzeyine göre betimsel istatistikleri.....	103
Tablo 57: Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin babanın eğitim düzeyine göre kişisel doyumu erteleme puanlarının iki yönlü ANOVA sonuçları	103
Tablo 58: Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma puanlarının babanın eğitim düzeyine almasına göre betimsel istatistikleri.....	105
Tablo 59: Tanı almış ve almamış öğrencilerin babanın eğitim düzeyine göre sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma puanlarının iki yönlü ANOVA sonuçları	105
Tablo 60: Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin sosyal çevreye pozitif yaklaşım puanlarının babanın eğitim düzeyine göre betimsel istatistikleri.....	107
Tablo 61: Tanı almış ve almamış öğrencilerin babanın eğitim düzeyine göre sosyal çevreye pozitif yaklaşım puanlarına ilişkin iki yönlü ANOVA testi sonuçları	107
Tablo 62: Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin olumsuz sosyal durumlara uygun tepki verme puanlarının babanın eğitim düzeyine göre betimsel istatistikleri.....	109
Tablo 63: Tanı almış ve almamış öğrencilerin babanın eğitim düzeyine göre olumsuz sosyal durumlara uygun tepki verme puanlarına ilişkin iki yönlü ANOVA testi sonuçları	109
Tablo 64: Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği puanlarının babanın eğitim düzeyine göre betimsel istatistikleri.....	111
Tablo 65: Tanı almış ve almamış öğrencilerin babanın eğitim düzeyine göre Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği puanlarına ilişkin iki yönlü ANOVA testi sonuçları.....	111
Tablo 66: Tanı almış ve almamış öğrencilerin babanın eğitim düzeyine göre Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği ve alt boyutları puanlarına ilişkin iki yönlü ANOVA testi sonuçları özet tablosu.....	113
Tablo 67: Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin akranlarla etkileşim puanlarının kardeş sayısına göre betimsel istatistikleri.....	114
Tablo 68: Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin kardeş sayısına göre akranlarla etkileşim puanlarının iki yönlü ANOVA sonuçları	114
Tablo 69: Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin sosyal duruma uygun tepki gösterme puanlarının kardeş sayısına göre betimsel istatistikleri.....	116

Tablo 70: Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin kardeş sayısına göre sosyal duruma uygun tepki gösterme puanlarının iki yönlü ANOVA sonuçları ..	116
Tablo 71: Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin kişisel doyumu erteleme puanlarının kardeş sayısına göre betimsel istatistikleri.....	118
Tablo 72: Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin kardeş sayısına göre kişisel doyumu erteleme puanlarının iki yönlü ANOVA sonuçları.....	118
Tablo 73: Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma puanlarının kardeş sayısına göre betimsel istatistikleri ..	120
Tablo 74: Tanı almış ve almamış öğrencilerin kardeş sayısına göre sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma puanlarının iki yönlü ANOVA sonuçları	120
Tablo 75: Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin sosyal çevreye pozitif yaklaşım puanlarının kardeş sayısına göre betimsel istatistikleri.....	122
Tablo 76: Tanı almış ve almamış öğrencilerin kardeş sayısına göre sosyal çevreye pozitif yaklaşım puanlarına ilişkin iki yönlü ANOVA testi sonuçları	122
Tablo 77: Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin olumsuz sosyal durumlara uygun tepki verme puanlarının kardeş sayısına göre betimsel istatistikleri	124
Tablo 78: Tanı almış ve almamış öğrencilerin kardeş sayısına göre olumsuz sosyal durumlara uygun tepki verme puanlarına ilişkin iki yönlü ANOVA testi sonuçları	124
Tablo 79: Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği puanlarının kardeş sayısına göre betimsel istatistikleri.....	126
Tablo 80: Tanı almış ve almamış öğrencilerin kardeş sayısına göre Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği puanlarına ilişkin iki yönlü ANOVA testi sonuçları.....	126
Tablo 81: Tanı almış ve almamış öğrencilerin kardeş sayısına göre Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği ve alt boyutları puanlarına ilişkin iki yönlü ANOVA testi sonuçları özet tablosu	128
Tablo 82: Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin akranlarla etkileşim puanlarının kardeşler arasındaki sıraya göre betimsel istatistikleri.....	129
Tablo 83: Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin kardeşler arasındaki sıraya göre akranlarla etkileşim puanlarının iki yönlü ANOVA sonuçları .	129
Tablo 84: Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin sosyal duruma uygun tepki gösterme puanlarının kardeşler arasındaki sıraya göre betimsel istatistikleri	131

Tablo 85: Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin kardeşler arasındaki sıraya göre sosyal duruma uygun tepki gösterme puanlarının iki yönlü ANOVA sonuçları.....	131
Tablo 86: Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin kişisel doyumunu erteleme puanlarının kardeşler arasındaki sıraya göre betimsel istatistikleri.....	133
Tablo 87: Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin kardeşler arasındaki sıraya göre kişisel doyumunu erteleme puanlarının iki yönlü ANOVA sonuçları	133
Tablo 88: Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma puanlarının kardeşler arasındaki sıraya göre betimsel istatistikleri.....	135
Tablo 89: Tanı almış ve almamış öğrencilerin kardeşler arasındaki sıraya göre sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma puanlarının iki yönlü ANOVA sonuçları	135
Tablo 90: Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin sosyal çevreye pozitif yaklaşım puanlarının kardeşler arasındaki sıraya göre betimsel istatistikleri ...	137
Tablo 91: Tanı almış ve almamış öğrencilerin kardeşler arasındaki sıraya göre sosyal çevreye pozitif yaklaşım puanlarına ilişkin iki yönlü ANOVA testi sonuçları	137
Tablo 92: Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin olumsuz sosyal durumlara uygun tepki verme puanlarının kardeşler arasındaki sıraya göre betimsel istatistikleri.....	139
Tablo 93: Tanı almış ve almamış öğrencilerin kardeşler arasındaki sıraya göre olumsuz sosyal durumlara uygun tepki verme puanlarına ilişkin iki yönlü ANOVA testi sonuçları	139
Tablo 94: Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği puanlarının kardeşler arasındaki sıraya göre betimsel istatistikleri.....	141
Tablo 95: Tanı almış ve almamış öğrencilerin kardeşler arasındaki sıraya göre Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği puanlarına ilişkin iki yönlü ANOVA testi sonuçları.....	141
Tablo 96: Tanı almış ve almamış öğrencilerin kardeşler arasındaki sıraya göre Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği ve alt boyutları puanlarına ilişkin iki yönlü ANOVA testi sonuçları özet tablosu.....	143
Tablo 97: Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin akranlarla etkileşim puanlarının ailenin sosyo-ekonomik düzeyine göre betimsel istatistikleri....	144

Tablo 98: Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin ailenin sosyo-ekonomik düzeyine göre akranlarla etkileşim puanlarının iki yönlü ANOVA sonuçları	144
Tablo 99: Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin sosyal duruma uygun tepki gösterme puanlarının ailenin sosyo-ekonomik düzeyine göre betimsel istatistikleri.....	146
Tablo 100: Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin ailenin sosyo-ekonomik düzeyine göre sosyal duruma uygun tepki gösterme puanlarının iki yönlü ANOVA sonuçları.....	146
Tablo 101: Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin kişisel doyumu erteleme puanlarının ailenin sosyo-ekonomik düzeyine göre betimsel istatistikleri	148
Tablo 102: Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin ailenin sosyo-ekonomik düzeyine göre kişisel doyumu erteleme puanlarının iki yönlü ANOVA sonuçları.....	148
Tablo 103: Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma puanlarının ailenin sosyo-ekonomik düzeyine göre betimsel istatistikleri.....	150
Tablo 104: Tanı almış ve almamış öğrencilerin ailenin sosyo-ekonomik düzeyine göre sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma puanlarının iki yönlü ANOVA sonuçları	150
Tablo 105: Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin sosyal çevreye pozitif yaklaşım puanlarının ailenin sosyo-ekonomik düzeyine göre betimsel istatistikleri	152
Tablo 106: Tanı almış ve almamış öğrencilerin ailenin sosyo-ekonomik düzeyine göre sosyal çevreye pozitif yaklaşım puanlarına ilişkin iki yönlü ANOVA testi sonuçları .	152
Tablo 107: Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin olumsuz sosyal durumlara uygun tepki verme puanlarının ailenin sosyo-ekonomik düzeyine göre betimsel istatistikleri	154
Tablo 108: Tanı almış ve almamış öğrencilerin ailenin sosyo-ekonomik düzeyine göre olumsuz sosyal durumlara uygun tepki verme puanlarına ilişkin iki yönlü ANOVA testi sonuçları	154

Tablo 109: Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği puanlarının ailenin sosyo-ekonomik düzeyine göre betimsel istatistikleri	156
Tablo 110: Tanı almış ve almamış öğrencilerin ailenin sosyo-ekonomik düzeyine göre Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği puanlarına ilişkin iki yönlü ANOVA testi sonuçları ..	156
Tablo 111: Tanı almış ve almamış öğrencilerin ailenin sosyo-ekonomik düzeyine göre Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği ve alt boyutları puanlarına ilişkin iki yönlü ANOVA testi sonuçları özet tablosu	158
Tablo 112: Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin akranlarla etkileşim puanlarının okula başlama yaşına göre betimsel istatistikleri	159
Tablo 113: Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin okula başlama yaşına düzeyine göre akranlarla etkileşim puanlarının iki yönlü ANOVA sonuçları...	159
Tablo 114: Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin sosyal duruma uygun tepki gösterme puanlarının okula başlama yaşına göre betimsel istatistikleri ...	161
Tablo 115: Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin okula başlama yaşına göre sosyal duruma uygun tepki gösterme puanlarının iki yönlü ANOVA sonuçları	161
Tablo 116: Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin kişisel doyumu erteleme puanlarının okula başlama yaşına göre betimsel istatistikleri	163
Tablo 117: Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin okula başlama yaşına göre kişisel doyumu erteleme puanlarının iki yönlü ANOVA sonuçları.....	163
Tablo 118: Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma puanlarının okula başlama yaşına göre betimsel istatistikleri	165
Tablo 119: Tanı almış ve almamış öğrencilerin okula başlama yaşına göre sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma puanlarının iki yönlü ANOVA sonuçları	165
Tablo 120: Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin sosyal çevreye pozitif yaklaşım puanlarının okula başlama yaşına göre betimsel istatistikleri.....	167
Tablo 121: Tanı almış ve almamış öğrencilerin okula başlama yaşına göre sosyal çevreye pozitif yaklaşım puanlarına ilişkin iki yönlü ANOVA testi sonuçları.....	167

Tablo 122: Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin olumsuz sosyal durumlara uygun tepki verme puanlarının okula başlama yaşına göre betimsel istatistikleri..... 169

Tablo 123: Tanı almış ve almamış öğrencilerin okula başlama yaşına göre olumsuz sosyal durumlara uygun tepki verme puanlarına ilişkin iki yönlü ANOVA testi sonuçları 169



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Tanı almış ve almamış öğrencilerin cinsiyete göre akranlarla etkileşim grafiği	55
Şekil 2: Tanı almış ve almamış öğrencilerin cinsiyete göre sosyal duruma uygun tepki gösterme grafiği	57
Şekil 3: Tanı almış ve almamış öğrencilerin cinsiyete göre kişisel doyumunu erteleme grafiği	59
Şekil 4: Tanı almış ve almamış öğrencilerin cinsiyete göre sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma grafiği	61
Şekil 5: Tanı almış ve almamış öğrencilerin cinsiyete göre sosyal çevreye pozitif yaklaşım grafiği.....	63
Şekil 6: Tanı almış ve almamış öğrencilerin cinsiyete göre olumsuz sosyal durumlara uygun tepki verme grafiği	65
Şekil 7: Tanı almış ve almamış öğrencilerin cinsiyete göre sosyal duygusal uyum düzeyi (genel) grafiği.....	67
Şekil 8: Tanı almış ve almamış öğrencilerin okul öncesi eğitim almalarına göre akranlarla etkileşim grafiği	70
Şekil 9: Tanı almış ve almamış öğrencilerin okul öncesi eğitim almalarına göre sosyal duruma uygun tepki gösterme grafiği	72
Şekil 10: Tanı almış ve almamış öğrencilerin okul öncesi eğitim almalarına göre kişisel doyumunu erteleme grafiği	74
Şekil 11: Tanı almış ve almamış öğrencilerin okul öncesi eğitim almalarına göre sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma grafiği	76
Şekil 12: Tanı almış ve almamış öğrencilerin okul öncesi eğitim almaya göre sosyal çevreye pozitif yaklaşım grafiği.....	78
Şekil 13: Tanı almış ve almamış öğrencilerin okul öncesi eğitim almaya göre olumsuz sosyal durumlara uygun tepki verme grafiği.....	80
Şekil 14: Tanı almış ve almamış öğrencilerin okul öncesi eğitim almaya göre sosyal duygusal uyum düzeyi (genel) grafiği.....	82
Şekil 15: Tanı almış ve almamış öğrencilerin annenin eğitim düzeyine göre akranlarla etkileşim grafiği	85

Şekil 16: Tanı almış ve almamış öğrencilerin annenin eğitim düzeyine göre sosyal duruma uygun tepki gösterme grafiği	87
Şekil 17: Tanı almış ve almamış öğrencilerin annenin eğitim düzeyine göre kişisel doyumunu erteleme grafiği	89
Şekil 18: Tanı almış ve almamış öğrencilerin annenin eğitim düzeyine göre sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma grafiği	91
Şekil 19: Tanı almış ve almamış öğrencilerin annenin eğitim düzeyine göre sosyal çevreye pozitif yaklaşım grafiği	93
Şekil 20: Tanı almış ve almamış öğrencilerin annenin eğitim düzeyine göre olumsuz sosyal durumlara uygun tepki verme grafiği.....	95
Şekil 21: Tanı almış ve almamış öğrencilerin annenin eğitim düzeyine göre sosyal duygusal uyum düzeyi (genel) grafiği.....	97
Şekil 22: Tanı almış ve almamış öğrencilerin babanın eğitim düzeyine göre akranlarla etkileşim grafiği	100
Şekil 23: Tanı almış ve almamış öğrencilerin babanın eğitim düzeyine göre sosyal duruma uygun tepki gösterme grafiği	102
Şekil 24: Tanı almış ve almamış öğrencilerin babanın eğitim düzeyine göre kişisel doyumunu erteleme grafiği	104
Şekil 25: Tanı almış ve almamış öğrencilerin babanın eğitim düzeyine göre sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma grafiği	106
Şekil 26: Tanı almış ve almamış öğrencilerin babanın eğitim düzeyine göre sosyal çevreye pozitif yaklaşım grafiği.....	108
Şekil 27: Tanı almış ve almamış öğrencilerin babanın eğitim düzeyine göre olumsuz sosyal durumlara uygun tepki verme grafiği.....	110
Şekil 28: Tanı almış ve almamış öğrencilerin babanın eğitim düzeyine göre sosyal duygusal uyum düzeyi (genel) grafiği.....	112
Şekil 29: Tanı almış ve almamış öğrencilerin kardeş sayısına göre akranlarla etkileşim grafiği	115
Şekil 30: Tanı almış ve almamış öğrencilerin kardeş sayısına göre sosyal duruma uygun tepki gösterme grafiği	117
Şekil 31: Tanı almış ve almamış öğrencilerin kardeş sayısına göre kişisel doyumunu erteleme grafiği	119

Şekil 32: Tanı almış ve almamış öğrencilerin kardeş sayısına göre sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma grafiği	121
Şekil 33: Tanı almış ve almamış öğrencilerin kardeş sayısına göre sosyal çevreye pozitif yaklaşım grafiği.....	123
Şekil 34: Tanı almış ve almamış öğrencilerin kardeş sayısına göre olumsuz sosyal durumlara uygun tepki verme grafiği.....	125
Şekil 35: Tanı almış ve almamış öğrencilerin kardeş sayısına göre sosyal duygusal uyum düzeyi (genel) grafiği	127
Şekil 36: Tanı almış ve almamış öğrencilerin kardeşler arasındaki sıraya göre akranlarla etkileşim grafiği	130
Şekil 37: Tanı almış ve almamış öğrencilerin kardeşler arasındaki sıraya göre sosyal duruma uygun tepki gösterme grafiği	132
Şekil 38: Tanı almış ve almamış öğrencilerin kardeşler arasındaki sıraya göre kişisel doyumunu erteleme grafiği	134
Şekil 39: Tanı almış ve almamış öğrencilerin kardeşler arasındaki sıraya sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma grafiği	136
Şekil 40: Tanı almış ve almamış öğrencilerin kardeşler arasındaki sıraya göre sosyal çevreye pozitif yaklaşım grafiği.....	138
Şekil 41: Tanı almış ve almamış öğrencilerin kardeşler arasındaki sıraya göre olumsuz sosyal durumlara uygun tepki verme grafiği.....	140
Şekil 42: Tanı almış ve almamış öğrencilerin kardeşler arasındaki sıraya göre sosyal duygusal uyum düzeyi (genel) grafiği.....	142
Şekil 43: Tanı almış ve almamış öğrencilerin ailenin sosyo-ekonomik düzeyine göre akranlarla etkileşim grafiği	145
Şekil 44: Tanı almış ve almamış öğrencilerin ailenin sosyo-ekonomik düzeyine göre sosyal duruma uygun tepki gösterme grafiği	147
Şekil 45: Tanı almış ve almamış öğrencilerin ailenin sosyo-ekonomik düzeyine göre kişisel doyumunu erteleme grafiği	149
Şekil 46: Tanı almış ve almamış öğrencilerin ailenin sosyo-ekonomik düzeyine sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma grafiği	151
Şekil 47: Tanı almış ve almamış öğrencilerin ailenin sosyo-ekonomik düzeyine göre sosyal çevreye pozitif yaklaşım grafiği.....	153

Şekil 48: Tanı almış ve almamış öğrencilerin ailenin sosyo-ekonomik düzeyine göre olumsuz sosyal durumlara uygun tepki verme grafiği	155
Şekil 49: Tanı almış ve almamış öğrencilerin ailenin sosyo-ekonomik düzeyine göre sosyal duygusal uyum düzeyi (genel) grafiği.....	157
Şekil 50: Tanı almış ve almamış öğrencilerin okula başlama yaşına göre akranlarla etkileşim grafiği	160
Şekil 51: Tanı almış ve almamış öğrencilerin okula başlama yaşı göre sosyal duruma uygun tepki gösterme grafiği	162
Şekil 52: Tanı almış ve almamış öğrencilerin okula başlama yaşı göre kişisel doyumu erteleme grafiği	164
Şekil 53: Tanı almış ve almamış öğrencilerin okula başlama yaşı sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma grafiği	166
Şekil 54: Tanı almış ve almamış öğrencilerin okula başlama yaşı göre sosyal çevreye pozitif yaklaşım grafiği	168
Şekil 55: Tanı almış ve almamış öğrencilerin okula başlama yaşı göre olumsuz sosyal durumlara uygun tepki verme grafiği.....	170
Şekil 56: Tanı almış ve almamış öğrencilerin okula başlama yaşı göre sosyal duygusal uyum düzeyi (genel) grafiği	172

Tezin Başlığı: Özel Öğrenme Güçlüğü Tanısı Almış Ve Almamış İlkokul 2.Sınıf Öğrencilerinin Sosyal-Duygusal Uyum Düzeylerinin Karşılaştırılması	
Tezin Yazarı: şükran ANĖAY	Danışman: Yard. Doç. Dr. Barış BAşARAN
Kabul Tarihi: 05/11/2016	Sayfa Sayısı: xx(önkısm)+205(tez)
Anabilim dalı: Psikoloji	Bilim dalı: Psikoloji
<p>Bu çalışmada özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış ilkokul 2.sınıf öğrencilerinin sosyal-duygusal uyum düzeylerinin karşılaştırması amaçlanmıştır. Araştırma tarama modelinde yapılmıştır. Öğrencilerin cinsiyeti, doğum tarihi, kardeş sayısı, kaçıncı ocuk olduğu, anne-baba eğitim durumu, okul öncesi eğitim alıp almadığı, ilkokula başlama yaşı (ay) ve akademik başarı durumunu belirlemek amacı ile araştırmacı tarafından geliştirilen bir öğrenci bilgi formu ve öğrencilerin sosyal duygusal uyum düzeylerini ölçmek amacıyla Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği (MASDU) kullanılmıştır.</p> <p>Araştırmaya İstanbul İli Ümraniye ilçesinde bulunan ilkokulların ikinci sınıfına devam eden 43 özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve 160 özel öğrenme güçlüğü tanısı almamış toplam 203 öğrenci üzerinde yürütölmüştür.</p> <p>Araştırmanın sonunda, özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin sosyal duygusal uyum ölçeğinin tüm alt boyutlarında puanların tanı almamış öğrenciler lehine olduğu bulunmuştur. Öğrencilerin tanı ile birlikte diğer özelliklerine göre sosyal duygusal uyum düzeyleri karşılaştırıldığında ise tanı değişkeninin tüm düzeylerde etkili olduğu görölmüştür.</p>	
Anahtar Kelimeler: Sosyal Duygusal Uyum, Özel Öğrenme Güçlüğü	

Title of the Thesis: A Comparative Study Of Levels Of Social-Emotional Adjustment In Second Grade Primary School Students With And Without Diagnoses Of Learning Difficulties

Author: şükran ANĖAY

Supervisor: Asst. Prof. Barış BAşARAN

Date: 05/11/2016

Nu. of pages: xx (pre text)+ 205 (main body)

Department: Psychology

Subfield: Psychology

This study aims to compare the levels of social-emotional adjustment of second year primary school students who have been diagnosed with learning difficulties with students with no such diagnosis.

The research method used was the survey model. A student information form was used to determine the students' sex, date of birth, number of siblings, position among siblings, parents' education level, receipt of pre-school education, age (in months) when starting school, and academic success, and the Marmara Social Emotional Adjustment Scale (MASDU) was used to determine the students' social-emotional adjustment levels.

The research was carried out among a total of 203 second-year primary school students in Istanbul's Ümraniye district, 43 of whom have been diagnosed with learning difficulties and 160 of whom have no diagnosis of learning difficulties.

The study found that, in all sub-sections of the social-emotional scale, points were higher among students not diagnosed with learning difficulties than among those with a diagnosis of learning difficulties. When comparing students' social-emotional adjustment according to diagnosis together with all other characteristics, it was found that the diagnosis factor was influential on all levels.

Key Words: Social-Emotional Adjustment, Learning Difficulties

1. BÖLÜM: GİRİŞ

Çocuğun yaşamında toplumsallaşma aile ile başlar. Yakın çevre ve akran grupları ile gerçekleşen etkileşim diğer toplumsallaşma alanlarıdır. Okul hayatı ise çocuğun toplumsallaştığı en önemli kurumdur. Okula başlayan çocukların okulla ilgili ilk tepkileri çok önemlidir ve çocuğun özgüveninin gelişiminde, sosyalleşmesinde, kimlik ve kişilik gelişiminin oluşumunda, paylaşımı öğrenmesinde okulun rolü oldukça büyüktür (Demir, 2005). Çocuk bu süreçte, içinde doğup büyüdüğü ve kendini güvende hissettiği aile kurumunun dışındaki bir kuruma ve farklı bir ortama adım atar. Bu yeni ortam kendine özgü kuralları, yerine getirilmesi gereken görev ve sorumlulukları ve yeni yaşamsal deneyimleri içeren evden farklı bir sosyal çevredir. Bu yeni sosyal çevrede çocuk, ilk kez formal eğitimin gerektirdiği planlı ve programlı öğretim etkinliklerine katılmak ve ilköğretim birinci sınıfının en önemli görevi olan okuma-yazma ve temel aritmetik becerilerini öğrenmek gibi görevlerle karşı karşıyadır (Erkan, 2011).

Okula uyum, okul kültürünün ya da öğrenme ortamlarının gerektirdiği çok yönlü özelliklerle öğrencilerin sahip olduğu özelliklerin üst düzeyde öğrenme için uyumlu bir şekilde bir araya gelme derecesini ifade etmektedir (Spencer, 1999).

Okula başlayan ve belirgin bir problemi olmayan her çocuğun, okulda başarılı olması beklenir. Oysa okula başlamasıyla birlikte öğrenme alanında sorun yaşadığı fark edilen birçok öğrenci vardır. Okul yaşantısında başarılı olacağı düşünülen çocuğun başarısız olması çocuğu, aileyi ve eğitimciyi olumsuz olarak etkiler(Şenel H. G., 1998).Okul başarısızlığının nedenleri arasında zeka geriliği, ruhsal bozukluklar, görme-ışitme problemleri, kronik hastalıklar, sosyokültürel seviyenin düşüklüğü, aile içi sorunlar, çocuklardaki motivasyon eksikliği, okul veya öğretmenden kaynaklanan problemler gibi faktörler yer almaktadır. Bu nedenlerin biri veya birkaçı çocukların okula uyum problemi yaşamasına sebep olabilir. Bunların dışında okul başarısızlığına yol açan bir neden de “öğrenme güçlüğü ”dür(Elemek M. A., 2008).

Öğrenme, insanın doğduğu günden ölünceye kadar devam eden, gelişim düzeyine ve bireysel özelliklerine göre gerçekleşen kapsamlı ve karmaşık süreçler zinciridir. Bu nedenle öğrenme sadece okulla sınırlandırılmamalıdır. Öğrenme kısaca bilginin kazanılması diye tanımlanırsa, bireyin bilgi kazanırken güçlüğe uğramasıyla ortaya çıkan

sorunlara da öğrenme güçlükleri denilebilir (Korkmazlar, 1999).Özel Öğrenme Güçlüğü; dili yazılı ya da sözlü anlamak ve kullanabilmek için gerekli olan bilgi alma süreçlerinin birinde veya birkaçında ortaya çıkan ve dinleme, konuşma, okuma, yazma, heceleme, dikkat yoğunlaştırma ya da matematiksel işlemleri yapmada yetersizlik nedeniyle bireyin eğitim performansının ve sosyal uyumunun olumsuz yönde etkilenmesi durumudur (MEB, 2000).

Öğrenme güçlükleri, bireyden veya çevreden kaynaklanabilir. Öğrenme sorunlarının ve okul başarısızlıklarının bireyden kaynaklanan nedenleri arasında; zeka gerilikleri, gelişimsel bozukluklar, duyuşsal özürler, duyuşsal sorunlar, kronik hastalıklar, nörolojik özürler, ortopedik özürler, hiperaktivite, öğrenme güçlüğü sayılabilir (Kırcaali-İftar, 1992). Çevreden kaynaklanan nedenler ise; aile içi çatışmalar, sosyo ekonomik ve kültürel yetersizlikler, travma sonrası stres bozukluğu (PTSD), okul-öğretmen sorunları, eğitim programından doğan güçlüklerdir (Korkmazlar, 1999).

Öğrenme güçlüğü birincil olarak akademik alanları etkiler gibi görünse de aslında çocuğun duyuşsal gelişimi üzerindeki etkileri de oldukça fazladır. Öncelikle okulun ilk yıllarından başlayarak başarısızlık kavramıyla tanışan ve bununla mücadele etmek zorunda kalan çocuklar bu durumdan olumsuz olarak etkilenmektedir. Arkadaşlarının kolayca çözebildikleri matematik problemini yanlış yapmak, çarpım tablosunu birçok kez ezberlemesine rağmen sürekli unutmak, sınıfta en yavaş okuyan çocuk olmak gibi yaşanan durumlar çocuğun yetersizlik hissetmesine neden olmaktadır. Örgün öğretimde zorlanan, kendilerini yaşıtlarından farklı hissedenen, anne-baba ve öğretmenleri ile ilişkileri bozulan çocukların kişilik gelişimleri de olumsuz etkilenmektedir (Gülsen Erden, 2002). Çocuklar okuldaki tatsız deneyimlerini genelleme ve kendilerini hayatın tüm alanlarında başarısız görme eğilimindedir. Bu da özgüvenlerini düşüren bir durumdur (Elemek M. A., 2008). Çocukların en önemli duyuşsal ihtiyaçları sevmek, beğenilmek, benimsenmek ve değer verilmektir. Çocuk; anne, baba, öğretmen ve diğer yetişkinlerce ilgili, şefkatli davranış görürlerse, sağlıklı duyuşsal gelişim gösterir. Bu dönem çocuğun ilgiye çok fazla ihtiyaç duyduğu evredir. Çocuk başarı duyuşunu yaşamak ve bunu sevdikleriyle paylaşmak ister. Bu nedenle ebeveynin çocuğun yeteneklerini keşfederek ona başarı duyuşunu yaşatması gerekir (Durmuş, 2005, s. 66).

Günümüzde gerek akademik ortamlarda gerek ise günlük yaşam içinde “başarılı” olabilmek için gerekli bilişsel yetilere ve yeteneklere sahip olmanın yanı sıra bireyin

sosyal ve duygusal uyum düzeyi de önem taşımaktadır. Çeşitli eğitim kurumlarında sosyal becerilere sahip çocukların, bu becerilere yeterince sahip olmayan akranlarına göre daha başarılı oldukları tespit edilmiştir (Işık, 2006)Okul yaşamında başarılı olma hazzını yaşayan çocuklar, olumlu bir akademik benlik algısı geliştirirken, başarısız olanlar ise özgüven ve kendine yetme duygularından mahrum kalarak olumsuz bir benlik algısı geliştirirler. Başarısızlık endişesi sonraki yaşam deneyimleriyle pekiştirilirse, çocuk okula ve okumaya karşı tepki geliştirir. Bu nedenle çocuğun kapasiteleri ölçüsünde geliştirebilecekleri göz önünde bulundurularak, çocuklara uygun eğitim ortamları sağlanmalıdır (Dereobalı, 2005, s. 41). Bu araştırma, genel olarak özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış ilkököl 2.sınıf öğrencilerinin sosyal-duygusal uyum düzeylerini karşılaştırmayı amaçlamaktadır. Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış çocukların bilişsel ve akademik olarak verilen desteğin yanında sosyal – duygusal uyum durumlarının da ihmal edilmemesi çocukların olumlu benlik algısını geliştirmesi açısından büyük önem taşımaktadır.

1.1. PROBLEM CÜMLESİ

Bu açıklamalar çerçevesinde; “Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış ilkököl 2.sınıf öğrencilerinin sosyal-duygusal uyum düzeyleri arasında fark var mıdır?” sorusu araştırmamızın problem cümlesini oluşturmaktadır.

1.2. ALT PROBLEMLER

Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış ilkököl 2.sınıf öğrencilerinin sosyal-duygusal uyum düzeylerini karşılaştırmayı amaçlamak amacı ile aşağıdaki soruların cevapları verilmeye çalışılacaktır:

1. Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış ilkököl 2.sınıf öğrencilerinin sosyal-duygusal uyum düzeyleri arasında fark var mıdır?
2. Cinsiyet alt gruplarına göre özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış ilkököl 2.sınıf öğrencilerinin sosyal-duygusal uyum düzeyleri arasında fark var mıdır?
3. Okul öncesi eğitim alan ve almayan alt gruplarda özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış ilkököl 2.sınıf öğrencilerinin sosyal-duygusal uyum düzeyleri arasında fark var mıdır?

4. Anne eğitim durumu alt gruplarında özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış ilkokul 2.sınıf öğrencilerinin sosyal-duygusal uyum düzeyleri arasında fark var mıdır?
5. Baba eğitim durumu alt gruplarında özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış ilkokul 2.sınıf öğrencilerinin sosyal-duygusal uyum düzeyleri arasında fark var mıdır?
6. Kardeş sayısı alt gruplarında özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış ilkokul 2.sınıf öğrencilerinin sosyal-duygusal uyum düzeyleri arasında fark var mıdır?
7. Kardeşler arasındaki sıra alt gruplarına göre özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış ilkokul 2.sınıf öğrencilerinin sosyal-duygusal uyum düzeyleri arasında fark var mıdır?
8. Farklı sosyo-ekonomik düzey alt gruplarında özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış ilkokul 2.sınıf öğrencilerinin sosyal-duygusal uyum düzeyleri arasında fark var mıdır?
9. Okula başlama yaşı alt gruplarında özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış ilkokul 2.sınıf öğrencilerinin sosyal-duygusal uyum düzeyleri arasında fark var mıdır?

1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Toplumda bireylerin bir arada yaşaması, toplumsal düzenin sağlanması sosyal ve duygusal uyum ile gerçekleşmektedir. Sosyalleşmenin doğum ile başladığı düşünülürse, öğrenilmiş duyguların sosyalleşmenin belirleyicisi olması ayrı bir önem taşımaktadır. Dil gelişimi ve kullanımı, konuşma, okuma-yazma, matematik becerilerini etkileyen öğrenme güçlüğü'nün okul çağındaki çocuklarda benlik saygısını ve sosyalleşmeyi olumsuz etkilemektedir. Sosyalleşmenin özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar ve normal çocuklar üzerinden araştırılması ve elde edilen bulgular ışığında önlemlerin alınması hem toplumsal açıdan hem bilimsel açıdan önem taşımaktadır.

Bu genel çerçevede, araştırmadan elde edilecek bulguların;

1. Eğitim fakültelerinin özel eğitim bölümlerindeki eğitim programlarının geliştirilmesi çalışmalarına katkı sağlayacağı,

2. MEB'in özel eğitim alanı ile ilgili yapacağı hizmet içi eğitim ve program geliştirme çalışmalarına katkı sağlayacağı,
3. Okul rehberlik birimlerinin öğrenme güçlüğü çeken öğrencilere yönelik yapacağı çalışmalara katkı sağlayacağı,
4. Konu ile ilgili yapılacak bilimsel araştırmalara ışık tutacağı beklenmektedir.

1.4. ARAŞTIRMANIN VARSAYIMLARI

Araştırmanın temel varsayımları şunlardır:

- Araştırmada öğretmenlerin ölçeklere samimi cevap verdikleri varsayılmaktadır.
- Özel öğrenme güçlüğü tanısının Rehberlik Araştırma Merkezi tarafından doğru belirlendiği varsayılmaktadır.

1.5. SINIRLILIKLARI

Araştırmanın sınırlılıkları şunlardır:

- Araştırma özel öğrenme güçlüğü tanısı konulmuş öğrenciler ile sınırlıdır.
- Araştırma veri toplama aracı ile sınırlıdır.
- Araştırma 2015-2016 öğretim yılı ile sınırlıdır.
- Araştırma ilkokul 2.sınıf öğrencileri ile sınırlıdır.

1.6. TANIMLAR

Sosyal Duygusal Uyum: Duygular, insan olmanın en önemli unsurlarından biridir. Duygular sosyal bağların kurulmasında temel rolü üstlenir. Bu nedenle de araştırmacılar, insan davranışının sosyal ve duygusal boyutlarının ne kadar iç içe geçmiş olduğunu vurgulamak için “sosyal duygusal” terimini benimsemişlerdir(Bayhan & Artan, 2004, s. 217). Sosyal uyum, bireyin diğer insanlara uyum gösterebilme başarısı, grubunda kendini özgün bir biçimde tanıtabilmesidir (Yavuzer H. , 2007)

Özel Öğrenme Güçlüğü: Dili yazılı ya da sözlü anlamak ve kullanabilmek için gerekli olan bilgi alma süreçlerinin birinde veya birkaçında ortaya çıkan ve dinleme, konuşma, okuma, yazma, heceleme, dikkat yoğunlaştırma ya da matematiksel işlemleri yapmada yetersizlik nedeniyle bireyin eğitim performansının ve sosyal uyumunun olumsuz yönde etkilenmesi durumudur (MEB, 2000).

2. BÖLÜM: ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ

2.1. SOSYAL DUYGUSAL UYUM

2.1.1. Sosyal Duygusal Uyum Kavramı ve Kapsamı

Duygular, insan olmanın en önemli unsurlarından biridir. Duygular sosyal bağların kurulmasında temel rolü üstlenir. Bu nedenle de araştırmacılar, insan davranışının sosyal ve duygusal boyutlarının ne kadar iç içe geçmiş olduğunu vurgulamak için “sosyal duygusal” terimini benimsemişlerdir (Bayhan & Artan, 2004, s. 217). Sosyal uyum, bireyin diğer insanlara uyum gösterebilme başarısı, grubunda kendini özgün bir biçimde tanıtabilmesidir (Yavuzer H. , 2007). Diğer bir deyişle, toplum içinde kendisi olabilmesi diyebiliriz.

Sosyal ilişkiler ve sosyal destek bireyin gelişiminde önemli bir yere sahiptir (Mishna, 2003). Sosyal ilişkiler özellikle bireyin benlik kavramının gelişimi için önemlidir. Benlik kavramı; her bir bireyin yaşamı boyunca edindiği deneyimleri, hayatındaki çevresel faktörlere bağlı kişiliğini etkileyen etmenler ile bunlara bağlı olarak kişinin kendisine karşı geliştirdiği olumlu ve olumsuz yargıların tümüdür. Benlik değeri; bireylerin algıladıkları benliğine ilişkin değeri ifade eden bireyin benliğine dair olumlu yaklaşımları, benlik değerinin yüksek, olumsuz yaklaşımları ise benlik değerini düşük görmesine neden olmaktadır (Akarsu, 2001). Bireyin kendisine ilişkin algılamalarının kaynağını çevresi oluşturur.

Benlik gelişimi için bireyin her şeyden önce diğer bireylerle olumlu ya da olumsuz bir temasta bulunması gerekir. Bu temas kişileşme sürecinin en temel gerekliliğidir (Rogers, 1959). Diğer bir deyişle bireyin toplumsal her türlü etkileşimi bireyin kişiliğini etkileyecektir.

Sağlıklı gelişim için bireyin tüm yaşamı boyunca özgür seçim koşullarının olması gerekir. Bunun için bireyin gelişimine yardımcı olmak için tek şey, yardım istediğinde yardım etmek ya da yeni deneyimler yaşamaya cesaret etmesi için bireyin kendini güvende hissetmesini sağlamak gerekir (Maslow, 1968). İnsanın içsel dünyasını tanıyabilmesi için dış dünyayı tehlikeli bir alan olarak algılamamalıdır (Gençtan, 1997, s. 169). Sağlıklı

benlik algısına sahip bireyler yetiştirmek için çocuğun bulunduğu ortamda kendini güvende hissetmesi önemlidir. Güven ortamlarında bireyler hem yeni yaşantılara açıktır hem de ihtiyaç duyduklarında yardım isteğinde bulunurlar. Bu durum bireyin sosyal uyumunun da bir göstergesi olabileceğini söyleyebiliriz.

Sağlıklı benlik kavramının gelişmesi, kişinin birey olarak değerinden emin olmasını gerektirir. Sağlıklı benlik kavramı, kişiyi büyürken karşılaşılabileceği çatışma ve baskılardan korur (Saygılı, 2005, s. 12). Birey, diğer bireylerle etkileşimde bulunduğu her ortamda bir çatışma ve baskı ortamında kalabilir. Bu durum özellikle çocuklarda daha da önemlidir. Aileden sonra akranları ve diğer yetişkinlerle etkileşimi artan çocuk, çatışma ve baskılar ile baş edebilmek için olumlu benlik algısına sahip olması gerekir.

2.1.2. Sosyal Duygusal Gelişim Özellikleri

Duygu ve heyecanlar bireyden bireye değişen farklı düzeylerde uyarılma durumlarıdır. Bu durumlar somut olarak dışardan gözlenebilen davranışları da içermektedir. Okul öncesi dönemde gözlenen tipik heyecan biçimleri (Yavuzer H. , 2011, s. 72, 97-98):

- Korku, yaşa paralel olarak artmaktadır. Korkuyu oluşturan uyarıcıların ortak özelliği, ani ve birden olması sonucu çocuğun yeni duruma uyum sağlayamamasıdır. Korkunun oluşumu; çevredeki koşullara, uyarının verilmiş biçimine, geçmiş yaşantılara, uyarıcı ile karşılaşıldığı andaki fizyolojik ve psikolojik duruma bağlıdır. Okul döneminde bedensel yaralanma, okula ilişkin olaylar ve sosyal ilişkileri içeren korkular oluşur.
- Kıskançlık, kızgınlık sonucu oluşan, insanlara yönelik bir içerlenme tutumudur. Kıskançlığın nedeni ve ifade biçimi, büyük ölçüde psiko- sosyal etkileşim ortamı ile çocuğa yöneltilen uyarımlara bağlıdır. Kıskançlığı oluşturan ortam çoğu kez toplumsal kaynaklı olup, özellikle çocuğun sevdiği kişileri içerir. Kıskançlık, beklenen ilgi, sevgi ve şefkat eksikliğine karşı verilen doğal bir yanittir. Bireyin sakladığı kızma duygusu, gücenme olarak tanılanır.
- Öfke, engelleyici nesne ve durumlara karşı hissedilir.

- Endişe (Anksiyete), sorunun ne olduğunu bilmeksizin duyulan belirsiz bir korku olarak tanımlanır. Gerginlik, sinirlilik gibi hoş olmayan bir duygusal durum olarak farklı biçimlerde kendini gösterir. Çoğunlukla olumsuz ortamlarda ve beklentiler sonucu oluşur. Okulöncesi dönemde anksiyeteye neden olan değişkenlere sık rastlanır. Yeterince anne baba sevgisi olmadığı, kötü bir davranışın cezalandırılacağı gibi düşünceler neden olur.

Yakın bir tehlikenin kendisine zarar vereceği korkusu, anksiyeteye neden olur. Bireyin zarara uğrama beklentisi korkuya, hoş olmayan duygusal reaksiyonlar ise anksiyete olarak adlandırılır (Beck, 2015, s. 67-68).

Savunma mekanizmaları, genellikle anksiyetenin etkisini azaltmak için öğrenilmiş tepki biçimidir. Her birey kendisini rahatsız eden kaygı durumlarından kurtulmak ister ve bunun için savunma mekanizmalarına başvurur. Ego'nun kendini koruma içgüdüğü ile zarar verici dış etkenlerden koruma çabasıdır. Savunma mekanizmaları (Yavuzer H. , 2011, s. 101):

- İçer çekilme,
- Gerileme,
- İnkâr,
- Bastırma,
- Yansıtma,

Okul döneminde çocuk, sınıf, arkadaş ve oyun grubuna girer. Bu durumda cinsiyetine uygun akran grubunun tüm etkinliklerine katılma, arkadaşları ile iletişim kurmaya yönelmesini sağlar. Bu dönem çocuklarında görülen toplumsal özellikler (Yavuzer H. , 2011, s. 115-116):

- Kolay etkilenme, yaşam sürecindeki en kolay etkilenme bu dönemde görülür. Kendi arzuları ile diğer çocukların arzularının aynı olduğuna inanır.

- Karşıt görüşte olma, çocuk davranış ve düşünceleri ile kendinden büyük çocuk ya da yetişkinlerin düşüncelerine karşı çıkarken, akranları ile aynı görüş ve düşüncededir. Çocukluk dönemi boyunca devam etmektedir.
- Rekabet, grup üyeleri arasında, kendi grubu ile karşı gruplar arasında, grupla toplumsal düzenlemeler sağlayan sosyal kurumlar arasında rekabet görülür. Bu rekabet çoğunlukla kavga nedenidir.
- Sorumluluk, bazı sorumluluklarını yerine getirmeyi öğrenen çocukların uyum süreci başarılı olup buldukları grupta lider rolüne seçilmiş olabilir.

Çocuklar, diğer bireylerin düşüncelerini, duygularını, davranışlarının altındaki niyeti, sosyal çatışma ve tartışmalarla anlar. Bireyin diğer bireylere karşı yeni anlamaları karşısında, kendi davranışlarından kaynaklanacak sonuçları kendisi ve diğer bireyler için düşünebilir. Sonuçlara ilişkin düşünebilme yetisi ise sosyal davranışlarının diğer bireyler için hem uygun hem de etkili olmasını sağlar (Rubin & Rose-Krasnor, *Interpersonal Problem Solving*, 1992, s. 18). Bireyin sosyal çatışma ve tartışmalar ile empati yeteneğinin geliştiğini söyleyebiliriz.

Zihinsel karışıklıklar duygusal tepkilere neden olur. Çocuk duygusal açıdan gelişemediği durumlarda iletişim kurmakta da güçlük yaşar. Bu nedenle duygusal ve sosyal gelişimi birbirinden ayırmak güçtür (Aral, Baran, Bulut, & Çimen, 2000, s. 56-57). Gelişim bir bütün olarak ele alındığından bir gelişim alanındaki sorunlar ya da yetersizlik diğer gelişim alanlarını da etkilemektedir. Bireyin zihinsel gelişiminde yaşadığı bir güçlük sonucunda duygusal gelişimi etkilenmekte olup sosyal ilişkilerine yansımaktadır.

2.1.3. Sosyal Duygusal Gelişimi Etkileyen Faktörler

Aile ortamı çocukların duygularını doğrudan etkilemektedir (Yavuzer H. , 2011, s. 104). Diğer bir ifadeyle, aile ortamı ve aile tutumları benlik algısının gelişiminde önemli bir faktördür (Kapıkıran, 2003). Çocuk büyüdükçe çevresiyle etkileşim içinde davranışlar geliştirir, davranışları çevresindeki insanlar tarafından değerlendirmeye başlanmasıyla kendisiyle ilgili yargılar geliştirmeye başlar (Gün, 2006). Diğer bir deyişle anne babanın gözlenen davranışları ve tutumları, çocuğun etkinliklerini, cinsiyet rollerini ve diğer tüm kişilik gelişimini etkiler (Senemoğlu, 2007, s. 11).

Çocuğun sosyal ve duygusal gelişimi okul öncesi dönemde şekillenmekte olup, anne babanın çocuk ile etkileşimlerinde nitelik önem kazanmaktadır. Bu dönemde çocuğa tutarlı, dengeli ve kararlı davranmaları sosyal ve duygusal gelişiminde uygun ve sağlıklı özdeşim kuracak biçimde davranılmalıdır (Kandır & Alpan, 2008, s. 37).

Çocuğun benlik kavramı, kendisi için önem taşıyan büyüklerin ona gösterdiği tutumların bir yansımasıdır. Bu nedenle aile büyükleri tarafından çocuğa sergilenen itici tutumlar, çocuğun kendini değersiz bulmasına neden olmakta ve kendisine ilişkin olumlu görüşler geliştirememektedir (Gençtan, 1997, s. 44). Diğer bir deyişle benlik algısı olumsuz etkilenmekte ve kendini olumsuz değerlendirmekte olduğunu söyleyebiliriz.

Okullar sosyalleşme sürecinde deney ortamı gibi işlev görür (Stanton, 1962). Anne ve babadan sonra bireyi etkileyen önemli kişilerden biri bu deney ortamının yöneticisi öğretmenlerdir (Ülgen, 1995, s. 81). Okulda sosyal gelişim, öğretmen davranış ve tutumlarına bağlı olarak gelişmektedir. Öğretmenler bireyin kişilik gelişimini kolaylaştırmada ya da zorlaştırmada önemli birer aktördürler (Ahmetoğlu, 2009, s. 59). Öğretmenlerin, öğrencilere yönelik tutum ve davranışları, öğretmen öğrenci ilişkisinin biçimini belirler. Öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişki yaşa, sosyoekonomik duruma, zekaya ve okul başarısına bağlı olarak değişebilir (Kulaksızoğlu, 2001, s. 96).

İnsancıl yaklaşım, öğrencinin biricikliğini ve öğretmenin bağımsızlığını benimser. Eğitimde insancıl yaklaşım benimsendiğinde; çocuğun duyguları, benlik kavramı, iletişim ve kişisel değerleri ön plana çıkarılır. İnsancıl eğitim ortamlarında; değerleri açıklama, öğrenme stilleri ve işbirliğine dayalı öğrenme örnekleri gözlenir (Bacanlı, 2009, s. 201-202).

Gelişim bir bütündür ilkesine göre bireyin oluşturduğu benlik kavramı, bireyin sosyal gelişimini de etkiler. Öğretmenler benlik algısı ve sosyal gelişimin etkileşiminin farkında olduklarında (Ülgen, 1995, s. 81);

- Bireyin okuldaki insan ilişkilerini ve öğrenme faaliyetlerini etkileyeceklerini bilirler,
- Öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen arası iletişimi kolaylaştırırlar,

- Öğrenme faaliyetlerini daha etkili duruma getirirler,
- Sınıf yönetiminde olası problemleri önleyebilirler,
- Öğrencilerinin benlik algılarının olumlu olmasına yardımcı olabilirler,
- Öğrencilerin olumsuz benlik algılarını olumluya dönüştürmesine yardımcı olabilirler.

Anne babaların çocukların sosyal ve duygusal gelişimi desteklemek için (Kandır & Alpan, 2008);

- Nitelikli ve yeterli zaman geçirirler,
- Sosyal yaşantıları paylaşırlar,
- Etkin dinlerler,
- Sorularına gerçekçi ve anlayabileceği cevaplar verirler,
- Gelişim dönemine uygun uyarıcılarla karşılaşmalarını sağlar,
- Sorunlarına ilişkin çözüm yolları bulmalarında yardımcı olurlar,
- Güven verirler,
- Sınırlamaları gereken durumlarda hoşgörülü tutum içinde gerçekleştirirler.

Çocukların sosyal duygusal gelişiminin sağlıklı olması için aileler ve öğretmenler üstlerine düşen sorumlulukların farkında olmalı ve her birey için sosyal duygusal gelişiminin olumlu olmasını sağlayacak önlemlerin bireysel farklılıklar dikkate alınarak gerçekleştirilmesi önemlidir.

2.1.4. İlkokul Döneminde Sosyal Duygusal Uyum Sorunları

Bireyin çevresi ile iletişim için gerekli becerilerin gelişimine, kendi duygularını ve diğer bireylerin duygularını doğru anlama becerisine bağlı olarak karşılaşılan sosyal problemler çözülebilir (Yaban & Yükselen, 2007, s. 50). Diğer bir deyişle bireyin sosyal problemleri

çözebilmesi için öncelikle kendi duygularının sonrasında etkileşimde bulunduğu insanların duygularını anlayabilmelidir.

Okula başlanması ile çocuğun sosyal çevresi genişlemektedir. Bu süreçte çocuk diğer bireyler ile ilişkilerini düzenleme ve yaşadığı iletişim problemlerini çözebilme becerilerini öğrenir. Ayrıca okul, ilişkilerin yönetilmesine ve sorun çözme becerilerine ilişkin öğrenmelerin pekiştirilmesi için ortam oluşturur. Sosyal ve duygusal uyum sürecinin önemi bir belirleyicisi problem çözme olmaktadır (Siu & Shek, 2005).Çocukların problem çözme becerilerinin gelişimi ile olarak sosyal duygusal uyum sürecinin doğru orantılı olduğunu söyleyebiliriz.

Çocuklarda bulunan görsel, işitsel ve motor alandaki sorunlar, engeller, duygusal sorunlar, ruhsal hastalıklar, davranım bozukluğu, dikkat eksikliği gibi yapısal sorunlar öğrenme ve başarı üzerinde olumsuz etkisi bulunmaktadır (Vellutino, Fletcher, Snowling, & Scanlon, 2004). Akademik başarısızlık yaşayan çocuklarda sosyal ve duygusal sorunlar görülebilir.

Bireyin saldırgan davranışlarının sosyal sorunlarını çözmeye yaşadığı güçlükler kaynaklıdır (Dodge & Crick, Review and Reformulation of Social Information-Processing Mechanisms in Children's Social Adjustment, 1994). Korunmaya muhtaç çocuklar ile yapılan araştırmalarda; kız çocuklarının sosyal denetim ve öğrenmelere karşı daha çok razı oldukları, boyun eğdikleri; erkek çocuklarının saldırgan davranışlara yöneldikleri belirlenmiştir (Bulut, 1983). Çocukların sosyal ve duygusal sorunları olduğunda saldırgan davranışlar ve sorgulamadan yönergelere itaat etme davranışı geliştirdiklerini söyleyebiliriz.

Saldırgan davranışlar her yaş döneminde görülmekle birlikte okul döneminde (7-12 yaş) artmaktadır. 5-10 yaş aralığında, gizli saldırganlık olarak tanımlanan ve kaynağının yok etme duygusundan alan “kendine ve başkalarına zarar verecek derecede yalan söyleme” çok sık olarak gözlenir (Yaban & Yükselen, 2007, s. 52). Çocukların yalan söyleme ve saldırgan davranışlarının temelinde sosyal duygusal uyum güçlükleri olduğunu söyleyebiliriz.

Güven duygusunun gelişimin sorun yaşayan çocuklarda, akran uyum sorunları ile karşılaşma olasılığı yüksektir. Akranları ile uyum sorunlarının olması, akranları ile kaynaşmayı, kendini dışlanmış ve incitmiş hissetmelerine sonuç olarak içine kapanmalarına neden olabilir. Akranları ile uyum sağlamak istemesine rağmen uyum sağlamayan çocukta oluşan çatışma hali duygularını bastırmasına ve farklı biçimlerde dışı vuruma neden olmaktadır (Ersoy, 2001).

Akran grubuna katılmaktan kaçınan çocuklar, akran ile oyun oynanması ile sağlanan denetimden ve sosyal farkındalıkların sağlayacağı olumlu tutum ve davranışlardan da uzaklaşmış olur. Akranları ile mücadele eden çocuklar, akranları tarafından red edilir. Red edilme oyun oynama ile sağlanan kooperatif oyunu engeller (Rubin, 1988). Akranları tarafından red edilen çocuklarda, antisosyal davranışların gelişmesinde belirleyicilik özelliği taşımaktadır (Dodge, ve diğerleri, 2003) Çocuğun yaşamında tekrarlanan sosyal başarısızlıklar benlik algısının olumsuz olarak tanımlanmasına ve sosyal çevresi ile uyumsuz olmasına yol açar (Rubin & Rose-Krasnor, 1992).

Duygusal uyumunda uyumsuzluk olan çocuklar, kendine karşı güvensiz olup, diğer birçok beceriye sahip olsa dahi okuma – yazma için hazır sayılmamaktadır (Ayhan, 1998, s. 24).

2.2. ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ

2.2.1. Özel Öğrenme Güçlüğü Kavramı

1960 yılından itibaren gelişmiş ülkelerde okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin okuma güçlüklerinin nedeninin bilişsel süreçlerden kaynakladığı kadar öğretim düzenlemelerinden de kaynaklandığı düşünülmeye başlanmıştır. 1963'te özel öğrenme güçlüğü ilk kez Kirk (1972) tarafından tanımlanmıştır (Özyürek, 2015, s. 316-317).

1968'de Ulusal Özürlü Çocuklar Danışma Kurulu (ACHC)'na göre özel öğrenme güçlüğü; çocukların dinleme, düşünme, anlama, yazılı ve sözlü dili kullanma (imla, matematik, konuşma) gibi bir ya da birden çok temel öğrenme süreçlerinde yaşadığı görülen bozukluktur (Silver, 1993).

Özel öğrenme güçlüğü; görsel, işitsel, duygusal bozukluk, mentalretardasyon ve uyarıcı yetersizliğinden kaynaklanan öğrenme sorunları ile ilgili değildir (Silver, 1993). Diğer bir deyişle, özel bir akademik alanda gözlenen belirgin bir bozukluğun varlığı ile kendini göstermekte olup bilişsel yeterlilikler değişken bir dağılım gösterir (Korkmaz, 2000, s. 189-216).

1988'de Ulusal Öğrenme Güçlüğü Birleşik Komitesi (NJCLD)'ne göre özel öğrenme güçlüğü, genel bir terim olarak kullanılmakta olup heterojen bir bozukluktur. Özel öğrenme güçlüğü bulunan çocuklarda dinleme, konuşma, okuma, yazma, matematik ve akıl yürütme becerilerinin hem kazanılmasında hem de kullanılmasında güçlükler gözlenir. Bu güçlüklerin kaynağı merkezi sinir sisteminin (beyin ve omurilik) işleyişindeki bozukluktur ve bireyin doğuştan getirdiği varsayıdır.

Öğrenme güçlüğü bireyin gelişimini, toplumla bütünleşmesini, sözel ve/veya sözel olmayan becerilerin gösterilmesini engelleyen, nörolojik kökenli olduğu varsayımına dayanan ve sürekliliği olan bir durumdur (Şenel H. , 1995).

Öğrenme güçlüğü kavramı tıp, psikoloji ve eğitim alanlarında yaşanan gelişmelerden önemli bir ölçüde etkilenmiştir. Disiplin alanları öğrenme güçlüğüne ve nedenlerini kendi kuramlarına göre betimlemeye çalışmıştır. Bu nedenle birçok tanım bulunmaktadır. İlk tanımlarda nörolojik etmenler, sonraki tanımlarda ise bilişsel etmenler, günümüzde ise akademik alana vurgu yapan tanımlar yapılmaktadır. Tanımlarda ortak olan özellikler(Özyürek, 2015, s. 320):

- Beklenen ve gösterdikleri başarımlar arasında önemli derecede farklılık,
- Akademik alanları öğrenmede güçlük,
- Temel bilişsel süreçlerin birinde ya da daha fazlasında yetersizlik,
- Öğrenme alanlarında kanıtlanmış eşit olmayan büyüme örüntüleri,
- Merkezi sinir sisteminde bozukluk,
- Zihinsel engeli, duygusal bozukluk, duygusal yetersizlik, bedensel yetersizlik ya da kültürel yetersizliğin olmamasıdır.

Öğrenme güçlüğü kavramı; algısal yetersizlikler, beyinde minimum düzeyde zedelenme, beyinde işleyiş bozukluğu, disleksia ve gelişimsel afazyaya gibi durumlar ve bunların sonucu olan sosyal ortamlara uygun davranmayı, okuma ve matematik öğrenmedeki güçlükleri kapsar. Özel öğrenme güçlüğü ise, bir ya da daha çok temel bilişsel süreçlerde yetersizliğin sonucu olarak dinleme, düşünme, konuşma, okuma, yazma ya da matematikte görülen özel yetersizliklerdir (Graham, Haris, Reid, & Kandel, 2006; Özyürek, 2015).

2.2.2. Özel Öğrenme Güçlüğü Türleri

2.2.2.1. Disleksi (Okuma Bozukluğu)

“Dys” yetersiz, “lexia” sözcükler, sözlü dil anlamına gelen kelimelerin birleşiminden oluşmakta olup nörolojiye dayanan bir bozukluk olarak tanımlanır (Çiftçi, 2003)

Okumayı öğrenmek için çocuğun, anadilinde sahip olduğu konuşma dilini yazılı dil ile ilişkilendirmesi gerekir (Elemek M. A., 2008).

DMS-IV göre disleksi;(APA, 1994)

- Bireyin takvim yaşı, ölçülen IQ düzeyi ve yaşına uygun aldığı eğitime dikkat edildiğinde doğru okuma, okuma hızı, okuduğunu anlama ile ilgili yaşitlarına göre beklenenin önemli derecede altında olduğu belirlenen okuma başarısı,
- Bireyin okumada yaşadığı zorluk nedeniyle, okul başarısının veya günlük yaşamda okuma becerisi gerektiren etkinliklerin önemli düzeyde bozulması,
- Herhangi bir duyu bozukluğu olsa bile bireyin yaşadığı okuma güçlüğü duyu bozukluğundan çok daha fazla ise disleksi olarak tanımlanır.

Disleksi, sözcük körlüğü, okuma bozukluğu, okumayı öğrenmede güçlük olarak farklı isimlerle tanımlansa da günümüzde yaygın olarak disleksi terimi kullanılmaktadır (Vassaf, 2011, s. 102).

Okumayı öğrenme; görmeyi, çağrışım yapmayı ve bellek gibi zihinsel süreçlerle ile gerçekleşir. Bunlardan birinde olan aksaklık okumanın öğrenilmesini engeller.

Dislekside çeşitli aksaklıklar olmaktadır. Bu aksaklıkların hepsi birden gözlenmez, çeşidi ve derecesi çocuktan çocuğa değişmektedir (Vassaf, 2011, s. 104-107). Bu aksaklıklar:

- Bellek aksaklıkları, merkezi sinir sisteminin çalışmasında bozukluk olmasıdır. Aksaklık duyulardan birinde daha çok belirgindir. Örneğin işitme ile ilgili bellek aksaklığında harfler sesleri anımsanamaz (Vassaf, 2011, s. 104-107).
- Ardı ardına diziyi bellemek, çoğu dizi ardı ardına hatırlanamaz. Bu nedenle özellikle yazıda hata yaparlar. Örneğin görmede aksaklığı kaynaklı disleksi olan bir çocuk gördüklerinin sırasını hatırlayamaz (Vassaf, 2011, s. 104-107). Sözel öğrenimde güçlük yaşarlar. Okuduklarını anlama ve okuma hatalarının farkında olup düzeltme konusunda başarısızdırlar (Nation & Snowling, 1997). Kullandıkları sözcükler az, işleyen bellekleri zayıftır. Örneğin; ayların ismini saymak gibi ezberlemeye dayanan sıralamalar, yabancı dil öğrenimi, çarpım tablosunu öğrenmek gibi (Nation, Adams, Bowyer-Crane, & Snowling, 1999).
- Sağı solu ayırt edebilme ile ilgili güçlük yaşarlar. Kendilerinin, karşısındakilerin ya da nesnelere sağ ve solunu ayırt edemedikleri için yanlışlık yaparlar.
- Zaman kavramı ve saati algılama ile ilgili yaşanan güçlüklerdir.
- Vücut imgesinde güçlükler vardır. Kendi vücut parçalarını göstermelerine rağmen, resim olarak insan vücudunu eksik çizerler.
- Okuma, yazma ve yazımın ilişkisi, çocukların yazımları çoğunlukla bozuktur. Yazabilmek için sözcüğün yazılı biçimini göz önüne getirmek, harflerin seslerini ve dizisini anımsamak gerekir. Bunlardan herhangi birinde aksaklığı olan çocuk doğru ve düzgün yazamaz, sözcüğün yazımını bilemez.
- Topografik bozukluklar ve okuma, harita, şema gibi şeylerin okuma ve anlamada yaşanan güçlüktür. Haritada istenilen yeri bulmada, iki yer arasındaki mesafeyi kestiremezler.
- Devrim aksaklıkları ve okuma, yürüme, koşma gibi kaba motor becerilerde çok dikkat çeken bir aksaklık olmamasına rağmen bir beceriksizlik sezilir, tam bir

uyum görülemez. El işlerine, yazı yazmaya yatkın değillerdir. Küçük parçaları birleştirmekte güçlük yaşarlar.

- Görme ve disleksi, fiziksel olarak her şeyi görmelerine rağmen, merkezi sinir sisteminin çalışmasındaki aksaklık kaynaklı gördüklerini ayırt etmede, anlamada veya hatırlamada zorluk yaşarlar.

2.-6. sınıf aralığında olan öğrencilere kısa süreli görsel bir sunum sonrası sunumda geçen sözcükleri yazmaları istendiğinde, görme sorunu olmayan ve okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin doğru olarak yazamadıkları belirlenmiştir (Velluntino, 1987).

Okul döneminde bulunan çocukların %10'unda disleksi görülmekte olup, çocukların %4 ile %7'sinde yaş gruplarına göre 18 ile 24 ay arasında değişebilen bir okuma gecikmesi beklenir (Nation & Snowling, 1997).

Disleksinin genel özellikleri;

- Sözcükleri öğrenmede ve hatırlamakta güçlük,
- 6-9, b-d gibi sembolleri ters algılama,
- Sözcüklerin harflerini, sayıların rakamlarını karışık algılama; “12”yi “21” gibi, “en” ni “ne” gibi,
- Harflerin noktalı ve noktasız olanlarını karıştırma,
- Okuma esnasında sözcük atlama,
- Hecelerde sessiz harflerinin yerlerini değiştirerek okuma,
- Hecelerin seslerini karıştırma
- Yazı yazmada güçlük ve imla hataları,
- Gelişim dönemine göre yetersiz ya da gecikmiş konuşma,
- Konuşma esnasında sözcükleri anlama uygun seçmede güçlük yaşarlar.

2.2.2.2.Diskalkuli (Matematik Bozukluğu)

Bebeklik döneminde bulunan çocukların nesnelere görünüşüne göre sayısal özelliklerini algılayabilmektedir. İşleyen bellek sayısal becerinin kullanıldığı yerdir (Wynn, 1995). Diskalkuli çocuklarda, işleyen bellekle ilgili basit görevlerde aksaklıkların olmasına ve karmaşık görevlerde işlevselliği engelleyen durumlar bulunmaktadır. Matematik bilgileri yavaş ve hatalı biçimde belleğe kayıt edilir (Hitch & McAuley, 1991). Beynin matematiksel işlemlerle ilgili özel bölgelerinin çalıştığı ispatlanmış olmasına rağmen, diskalkuli bulunan çocuklar ile ilgili yapılmış araştırmalar bulunmamaktadır (Lyon, Fletcher, & Barnes, 2003).

Diskalkuli bulunan çocuklar matematik problemlerinin çözümünde yaşlıları ile benzerlik gösteren stratejileri kullansa da, problemleri çözmede hız ve becerileri farklıdır. Diskalkuli'nin genel belirtileri (Deary ve ark., 1992);

- Sayıları yanlış okuma,
- Basit düzeyde toplama ve çıkartma işlemleri yapamama,
- Matematik terimlerini ve sembollerini kavrayamama,
- Matematiğe özgü kuralları ezberleyememe,
- Uzamsal ilişki ve yapıları anlamakta güçtür.

DMS-IV göre diskalkuli;(APA, 1994)

- Bireyin takvim yaşı, ölçülen IQ düzeyi ve yaşına uygun aldığı eğitime dikkat edildiğinde matematik becerileri yaşlılarına göre beklenenin önemli derecede altında olduğu belirlenen matematik başarısı,
- Bireyin matematik becerilerinde yaşadığı zorluk nedeniyle, okul başarısının veya günlük yaşamda matematik becerisi gerektiren etkinliklerin önemli düzeyde bozulması,

- Herhangi bir duyu bozukluğu olsa bile bireyin yaşadığı matematik güçlüğü duyu bozukluğundan çok daha fazla ise diskalkuli olarak tanımlanır.

Matematik öğretiminde yaşanan güçlükleri belirleme çalışmaları, güçlükleri gidermeye dönük çalışmalarda daha fazladır. Genel olarak bireylerin matematik öğrenmede yaşadıkları güçlüklerin nedenleri (Tatar & Dikici, 2008);

- Matematik öğretiminde eksiklik,
- Konuların soyut olması, diğer bir ifadeyle konuların soyut olmasına rağmen öğrencilerin soyut düşünememeleri,
- Sözel ifadeleri yorumlayamama,
- Öğrencilerin hazır bulunuşluluk düzeylerindeki yetersizliktir.

Bu özelliklerden özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin özellikle sözel ifadeleri yorumlama ve soyut düşünmede yaşadıkları güçlükler düşünüldüğünde diskalkuli olan öğrencilerle matematik öğretimin gerçekleşmesi için somutlaştırma yöntemlerinin ve sözel ifade becerilerinin geliştirilmesi gereklidir.

2.2.2.3. Disgrafi (Yazılı Anlatım Bozukluğu)

Bireyin sözcükleri ya da harfleri söylemede, yazılı anlatım düzeninde ve yazılı anlatımda bulunanları ifade etmede gözlenen bozukluktur. Birey akranlarına göre, ters yazma ya da yazma hızının yavaşlığı, imla da yapılan yanlışlar, sözcük, hece veya harf atlama, harf ve sayıların karıştırılması gibi yazım yanlışları gözlenir (Kaңeşme, 2015, s. 15).

DMS-IV göre diskalkuli;(APA, 1994)

- Bireyin takvim yaşı, ölçülen IQ düzeyi ve yaşına uygun aldığı eğitime dikkat edildiğinde yazma becerileri yaşlarına göre beklenenin önemli derecede altında olduğu belirlenen matematik başarısı,

- Bireyin yazma becerilerinde yaşadığı zorluk nedeniyle, okul başarısının veya günlük yaşamda yazma becerisi gerektiren etkinliklerin önemli düzeyde bozulması,
- Herhangi bir duyu bozukluğu olsa bile bireyin yaşadığı yazma güçlüğü duyu bozukluğundan çok daha fazla ise disgrafi olarak tanımlanır.

2.2.2.4. Başka Türü Adlandırılmayan Öğrenme Bozukluğu

Bireyin takvim yaşı, ölçülen IQ düzeyi ve yaşına uygun aldığı eğitime dikkat edildiğinde akademik becerilerin yaşlarına göre beklenenin önemli derecede altında olmamasına karşın, okul başarısını önemli derecede etkileyen okuma, yazma ve matematik sorunlarıdır (APA, 1994).

Öğrenme bozukluğunun bu kategori altında değerlendirilmesi için diğer tanı ölçütlerini karşılamaması gerekir.

Sözel Olmayan Öğrenme Bozukluğu: Bu özel öğrenme bozukluğu DMS-IV yer almamaktadır. Bu öğrenme bozukluğunda sosyo-duygusal ve uyum güçlükleri sendromun bir parçasıdır. Yeni koşullara uyum sağlamada, sosyal deneyimlerde ve etkileşimde aşırı güçlükler gözlenmektedir (Rourke, Nonverbal learning disabilities: The Syndrome and the Model, 1989). Sürücü (2005), sözel olmayan öğrenme bozukluğu ifadesi günümüzde yaygın olarak kullanılmakla birlikte; sosyal duygusal öğrenme güçlüğü, sağ hemisfer sendromu, gelişimsel gerstman sendromu olarak da adlandırılmaktadır (Alkan, 2008, s. 2). ICD-10 göre ise beceriksiz çocuk sendromu, gelişimsel koordinasyon bozukluğu ve gelişimsel dispraksi olarak adlandırılmaktadır (WHO, 1993).

Asperger sendromu ile sözel olmayan öğrenme bozukluğunda yüksek ilişki bulunmuştur (Klin, Volkmar, Sparrow, Cicchetti, & Rourke, 1995).

Mekanik, aritmetik beceriler, okuduğunu anlama, matematiksel akıl yürütme, yeni edinilen bilgilerin organizasyonu ve yeni kavramlar üretmede güçlük, görsel – mekânsal algı ve motor fonksiyon bozuklukları gözlenir (Sundheim & Voeller, 2004).

2.2.3. Özel Öğrenme Güçlüğü Belirtileri ve Tanısı

Öğrenme güçlüğü olan çocuklar, zihin engelli, duygusal bozukluk, bedensel yetersizlik ya da duygusal yetersizliklerden birinin özelliklerini göstermedikleri için uzun yıllar hem gelişmiş ülkelerde hem de ülkemizde özel eğitim hizmetlerinden yararlanmamışlardır. Gelişmiş ülkelerde bilişsel süreçleri ölçen ölçü araçlarının geliştirilmesi ile bu çocuklar öğrenme güçlüğü olarak gruplandırılmış ve özel eğitim hizmetlerinden yararlanmaya başlamışlardır (Özyürek, 2015, s. 316-317).

Öğrenme güçlüğü olan çocuklarda farklı biçimlerde gözlenebilmekle birlikte (Gearheart, 1981);

- Dikkatini toplayamama,
- Koordinasyon yoksunluğu,
- Aşırı hareketlilik / hareketsizlik,
- Aşırı yoğunlaşma,
- Hafıza bozukluğu.
- Belirli faaliyetlere saplanıp kalma gibi özellikler gözlenebilir.

Özel öğrenme güçlüğü tanısının konula bilmesi için gözlenmesi ve gözlenmemesi gereken özellikler (Korkmazlar Oral, 2003):

- Zeka bölümünün normal ya da normalin üzerinde olması,
- Dinleme, konuşma, okuma, yazma, matematik ve akıl yürütme becerilerinin kazanılmasında ve kullanılmasında önemli güçlükleri olması,
- Sekonder olarak kendini idare etme, sosyal algılama ve etkileşim sorunları olan,
- Bireyin, yaşlarının almış olduğu standart eğitimi almasına rağmen yaşına ve zekasına uygun akademik başarıyı gösteremiyor olması,
- Primer psikişik bir hastalığı olmamalı,

- Beyin patolojisinde belirginlik olmamalı,
- Duyusal herhangi bir engeli olmamalıdır.

Özel öğrenme güçlüğünde, bireyin normal ya da üstün zeka bölümüne sahiptir, öğrenmek için yeterli imkan ve fırsatlara sahip olmasına rağmen var olan bir durumdur. Özel öğrenme güçlüğü, anlaşılma şekli, niteliği ve düzeyine göre bireysel farklılıklar gösterir (Şenel H. , 1995).

Diagnosticand Statistical Manual of Mental Disorders (DMS) Amerikan Psikiyatri Birliği tarafından 1952 yılında ilk defa mental bozuklukların sınıflandırılması yapılmış ve yayınlanmıştır. Mental bozuklukların tanılanması ile ilgili karşılaşılan sorunları gidermek amacıyla, yapılan araştırmaların sonuçlarına göre, bozuklukları en iyi tanımlayan kriterler belirlenmiştir (hiperaktivite.info, 2016).

Özel öğrenme güçlüğü DSM-III'de kullanılmamıştır. Özel öğrenme güçlüğü yerine “özgün gelişimsel bozukluklar” altında değerlendirilmiştir. Özel öğrenme güçlüğü, pedagojik bir kavram olarak değerlendirildiği için yer verilmezken, özgün gelişimsel bozukluklar, psiko-pedagojik bir terim olarak kabul edilebilir (Yiğiter, 2005, s. 18).

DMS-IV Avrupa Psikiyatri Birliği (APA) tarafından geliştirilmiş olan metal bozuklukların sınıflandırma sisteminin 4. gözden geçirilmiş baskısıdır. DSM-IV'de “öğrenme bozuklukları” olarak isimlendirilmiştir (hiperaktivite.info, 2016). Özgül öğrenme güçlüğü, iletişim bozuklukları ve motor beceri bozukluğu olmak üzere üç alt başlıkta incelenir (APA, 1994). Alt başlıklarda yer alan özgül öğrenme güçlüğü, iletişim ve motor beceri güçlüğü iç içe geçmiş yapılardır (Öktem, 1999). Buna göre;

- Özgül öğrenme güçlüğü; okuma, yazma ve matematik alanlarında yaşanan güçlüktür.
- İletişim güçlüğü, fonolojik bozukluk, ekspresif dil bozukluğu, reseptif ve ekspresif karma dil bozukluğudur.
- Motor beceri bozukluğu, motor koordinasyondaki bozukluklardır.

DSM-IV göre özel öğrenme güçlüğü, bireysel olarak uygulanan standart testlerde, kişinin kronolojik yaşına, ölçülen zeka düzeyine ve aldığı eğitime dikkat edildiğinde; okuma, matematik ve yazılı anlatımının, bireyin yaşlarından beklenenin önemli derecede altında olmasıdır. Ayrıca aşağıda belirtilen özellikler de izlenmektedir (APA, 1994):

- Benlik saygısının düşük olması,
- Konuşma gelişiminde gecikme,
- Gelişimsel koordinasyonda güçlük,
- Bilişsel süreçlerde bozukluk (görsel algılama, dil, dikkat, hafıza),
- Genetik yatkınlık,
- Gebelikte yaşanan travma,
- Okul terkinde % 40'lık bir oran,
- Sosyal becerilerde eksiklik,
- Yetişkinlerde uyum güçlükleri ve işsizlik sorunudur.

Özel öğrenme güçlüğü tanısının konulabilmesi için öncelikle bireyin zeka bölümünün ölçülmesi gerekir. Bireyin zeka bölümü ile gerçek başarısı arasındaki farkın belirlenmesi gerekir (Tonnesen, 1997).

Öğrenme güçlüğü tanısının konulabilmesi için ayrıca, bireyin öğrenmede yaşadığı sorunların ve akademik başarısındaki yetersizliğin, çevredeki uyarıcıların eksikliğinden, öğrenme koşullarının yetersizliğinden, kültürel öğelerden, duygusal bozukluklardan ve çevresel yoksunluklardan, görme, işitme ve motor engellerden, mentalretardasyondan, yaygın gelişimsel bozukluktan, iletişim bozukluğundan ayırt edilmesi gerekmektedir (APA, 1994).

28603 sayı ve 30/03/2013 tarihli Resmi Gazete 'de yayınlanan Özürlülük Ölçütü, Sınıflandırılması ve Özürlülere Verilecek Sağlık Kurulu Raporları Hakkında Yönetmeliğe göre, geçici fonksiyon kaybına neden olan ruhsal hastalıklar başlığında yer

verilmiştir. Özel öğrenme bozuklukları mental retardasyon varlığında konulamaz olduğu belirtilir. Ayrıca sağlık raporundan 1 yıl sonrasında kontrol gerektirmekte ve özürlülük oranı işlevsellik düzeyine göre verilmektedir. Buna göre hafif özel öğrenme bozukluğunda özürlülük oranı %20, ağır özel öğrenme bozukluğunda özürlülük oranı %30'dur. Ağır özel öğrenme bozukluğu, öğrencinin ilkokula devam ettiği ikinci eğitim yılının sonunda halen okuma yazma öğrenmemiş olması durumunda verilir (MGYGM, 2013, s. 19-20).

Özel öğrenme güçlüğü'nün nedeni tam olarak bilinmemekle birlikte, öğrenmeyi etkileyen etmenler şunlardır (Özsoy, Özyürek, & Eripek, 1997, s. 188):

- Beynin hatalı işleyişi,
- Biyo-kimyasal bozukluklar, bazı uzmanlara göre özellikle vitamin yetersizlikleri ve bazı boyalı yiyecekler kaynaklı oluşan alerjiler öğrenme güçlüğüne neden olmaktadır.
- Kalıtım, kalıtım kaynaklı öğrenme güçlüğüne dair sınırlı sayıda kanıt bulunmakta olup etkisi çok açık olarak belirlenememiştir.
- Çevresel değişkenler, ailenin sosyo-ekonomik durumu ile ilişkilendirmek oldukça güçtür. Genel olarak ailelerinin sosyo-ekonomik düzeyinin orta ve üstü olduğu görülmektedir. Alınan eğitimin nitelikli olmaması, öğrenme güçlüğü nedenleri arasında önemli bir yer tutmaktadır.

Özel öğrenme güçlüğü tanısını koymak karmaşık bir yapıya sahip olmasından dolayı zordur. Özel öğrenme güçlüğü eğitim sistemi ile yüksek ilişkili olan bir bozukluk olması nedeniyle, ilkokul döneminde tanı konulabilmektedir (Sosyal, İlden Koçkar, Erdoğan, Şenol, & Gücüyener, 2001, s. 226).

Ülkemizde Rehberlik ve Araştırma Merkezi (RAM), engelli öğrencilerin eğitsel tanısının yapılması ve en az sınırlandırılmış eğitimi alması için uygun okullara yönlendiren Milli Eğitim Bakanlığına bağlı kurumlardır.

Ülkemizde özel öğrenme güçlüğü tanısının alınması devlet hastanelerinden alınan Özürlü Sağlık Kurulu Raporu ile yapılmaktadır. Çocuğun ailesi ya da ebeveyni tarafından öğrenmede yaşadığı güçlüklerin fark edilerek doktora götürülmesi ile WISC-R testi yapılarak test sonucuna ve diğer değerlendirmelerin uzman doktorlar tarafından yapılarak Özel Öğrenme Güçlüğü olduğuna karar verilmesi ile olmaktadır. WISC-R testinde çocuğun normal zeka seviyesinde puan alması ve testin alt boyutlarında en az 10 puan fark olması özel öğrenme güçlüğü tanısını çağırır. Özel öğrenme güçlüğü bulunan çocukların büyük çoğunluğu okul döneminde fark edilmektedir. Okul döneminde özel öğrenme güçlüğünden şüphelenen öğrenciler sınıf öğretmeninin, rehber öğretmenin ve okul müdürünün görüşü ile (RAM) yönlendirilebileceği gibi doğrudan hastaneye de gidebilirler. RAM başvuruda bulunan durumlarda WISC-R testi sonucu, öğretmen görüşü ve performansı birlikte değerlendirilerek hastaneye WISC-R sonucunu ve diğer değerlendirmeleri içeren hastaneye yönlendirme raporu kapalı zarf içinde veliye teslim edilir.

WISC-R testi (Wechler Çocuklar için Zeka Ölçeği), diğer zeka testlerine göre çocukluk döneminde görülen patolojilerinin çoğunun tanımlanmasında geçerliliği olan bir değerlendirme ölçeği olduğu düşünülmektedir (Erdoğan, 1999). Özel öğrenme güçlüğü bulunan çocuklar WISC-R testinin alt boyutları olan sözel ve performans zeka puanları arasında fark bulunmaktadır (Rourke, 1982).

Özel öğrenme güçlüğü bulunan çocuklar sözel zeka bölümünden, performans zekasına göre daha düşük puan almaktadırlar. Sözel zeka bölümünü oluşturan alt testler ve ölçtükleri özellikler açısından WISC-R testinin ayırt edicilik özelliğini belirginleştirir. WISC-R testinin alt testleri (Sosyal, İlden Koçkar, Erdoğan, Şenol, & Gücüyener, 2001, s. 229-230);

- Genel bilgi alt testinde yer alan maddeler; kodlama, saklama ve geri çağırmanın değerlendirilmesine yöneliktir. Özel öğrenme güçlüğü bulunan çocuklar fonolojik kodlama hatası çok sık yaptıkları için uyarıcılara yanlış algılama ve kodlama yaparlar. Bu aynı uyarıcı ile tekrar karşılaştıklarında ses benzerliği bulunan ya da uyarıcı ile ilgisi olmayan bir bilgiyi getirmektedirler.

- Benzerlikler alt testinde yer alan maddeler; kavram ve mantıksal yargılama becerisinin değerlendirilmesine yöneliktir. Kategorileştirme ve çağrışımsal düşünme yeterliliği incelenir.
- Aritmetik alt testinde yer alan maddeler başka biri tarafından okunur, kağıt kalem kullanılmaz ve sınırlı sayıda soru kişi tarafından okunur. Özel öğrenme güçlüğü bulunan çocukların işleyen belleklerinin zayıf olması, işitsel uyarıların art arda verilmesi ve bunların yorumlanmasında yaşanan güçlükler nedeniyle alt test sınırlıdır.
- Sayı dizileri alt testi yer alan maddeler, işleyen belleğin kapasitesini ve bellekte o an içinde tersine çevirerek düşünme gücünü değerlendirir.
- Yargılama alt testinde yer alan maddeler, sosyal yargılama, bilgileri organize etme ve sosyal yaşama uyum becerilerinin değerlendirmeye yönelik maddelerdir.

2.2.4. Türkiye’de Özel Öğrenme Güçlüğü Bulunan Çocukların Eğitimi

Öğrenme güçlüğü, bireyin yetişkinliğinde devam etmekte olup, diğer bireylerden farklı olmasına neden olur. Bireyin öğrenme bozukluğu yaşadığı alanı geliştirmek için yapılan tüm etkinliklere rağmen başarı etkinlikler ile doğru orantılı değildir. Bu nedenle birden çok alanı etkileyecek etkinlikler planlanmalıdır (Spren, 1988).

İlkokul döneminde bulunan çocuklarda öğrenme güçlüğü %8-10 oranında görüldüğü varsayılmaktadır. 50 öğrencinin bulunduğu bir sınıfta 3-4 öğrencide öğrenme güçlüğü olduğu düşünülmektedir (Korkmazlar, 6-11 Yaş İlkokul Çocuklarında Özel Öğrenme Bozukluğu ve Tanı Yöntemleri, 1992).

Öğrenme güçlüğü belirtisinin belirlenmesine yönelik yapılan araştırmada, ebeveynlerinin değerlendirmesine göre okul öncesi öğrencilerinin %23,5’i, ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin %33,1’i; öğretmenlerine göre okul öncesi öğrencilerin %15,9’u, ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin %24,8’i riskli grup olarak belirlenmiştir. Birinci sınıfta risk grubundaki artışın sebebi öğrenme güçlüğüne ait belirtiler okuma yazma eğitiminin başlaması ile daha gözlenebilir olmasıdır (Demir, 2005, s. 111-112).

Ülkemizde okul çağında olan çocuklarda özel öğrenme güçlüğü'nün görülme sıklığı %2 - %3 oranlarında değişkenlik gösterdiği tahmin edilmektedir. (Özsoy, Özyürek, & Eripek, 1997, s. 182).

Öğrenme güçlüğü'nün nedenini belirlemek yerine öğrencinin akademik anlamda yapabildiklerinin belirlenmesi ve belirlenen eğitsel gereksinimlerine göre öğretim düzenlemelerine yer verme yaklaşımı benimsenmektedir (Graham, Haris, Reid, & Kandel, 2006). Nitelikli öğretim programları ile öğrenme güçlükleri önlenir (Özsoy, Özyürek, & Eripek, 1997, s. 183).

Özel öğrenme güçlüğü yaşam boyu devam etmesi, bireyin hayatını kaliteli ve bağımlılık geliştirmeden devam ettirebilmesi için erken tanınması ve eğitimin başlaması, verilen eğitimin ise bireyin bireysel özelliklerini dikkate alarak hazırlanmış disiplinler arası ve farklı disiplinler içerecek biçimde planlanması önemlidir (Yıldırım Doğru, Alabay, & Kayılı, 2010).

Ülkemizde devlet hastanelerinin birinden özel öğrenme güçlüğü tanısı ile Özürlü Sağlık Kurulu Raporu alan ve RAM'den eğitsel tanı olarak özel öğrenme güçlüğü ile kaynaştırma eğitime alınan ve içlerinden uygun bulunanların rehabilitasyon merkezlerinden destek eğitim almasına karar verilmesi gerekir. Diğer bir deyişle, RAM'nin de eğitsel tanısının özel öğrenme güçlüğü olması gerekir. RAM'de eğitsel tanı, okula yönlendirme ve rehabilitasyon merkezlerinden destek eğitim alıp almayacağına karar RAM'de görevli öğretmenlerden oluşan Özel Eğitim Değerlendirme Kurulunca karar verilir.

RAM, özel öğrenme güçlüğü olan birey için iki farklı karar vermek durumundadır. Birincisi, öğrenci kaynaştırma eğitimine alınmalı mıdır? Hastane tarafından yanlış bir tanı konulduğundan şüphelenilmediği sürece RAM'de özel öğrenme güçlüğü'nden kaynaştırma programına dahil edilmesi kararı çıkmaktadır. Kaynaştırma programına dahil edilen öğrenci devam ettiği okul ve sınıfa devam eder. Öğretmenleri öğrenci için BEP hazırlamak durumundadır. Ayrıca okul BEP komisyonunun uygun görmesi halinde okulda verilecek destek eğitimden de yararlanabilir.

BEP, özel eğitim gerektiren öğrencinin, normal sınıf düzeyinde belirlenmiş beklentilerden farklı olarak belirlenen bir süre içinde öğrenme beklentilerinin, ihtiyaçlarının, ilgilerinin ve performansının bir özetidir (Yıldırım Doğru S. , 2013, s. 151).

İkincisi ise, öğrencinin özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinden destek eğitim programı alıp almayacağıdır. Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinden destek eğitim almasına karar verilen öğrenciler MEB tarafından belirlenen destek eğitim programında bulunan modül ve kazanımlardan eğitim alırlar.

Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde özel öğrenme güçlüğü destek eğitim programı ve modüller, 287 sayı ve 26/12/2008 tarihli TTKB kararı ile kabul edilmiştir. Program da yer alan modüller; öğrenmeye hazırlık, okuma yazma ve matematiktir. Program, zekası normal veya normalin üstünde olmasına rağmen okuma-yazma veya matematik becerilerde yaşlarına ve zekasına göre düşük akademik başarı gösteren özel öğrenme güçlüğü olan her yaştaki bireyin genel özellikleri dikkate alınarak hazırlanmıştır. Programın genel amaçları (MEB, 2008):

- Öğrenmeye hazırlık becerilerini geliştirmek,
- Okuma-yazmaya hazırlık ve okuma-yazma temel becerilerini geliştirmeleri,
- Matematik ile ilgili temel beceri ve kavramları günlük yaşamda kullanmaları,
- Sorun çözme, akıl yürütme, kıyas yapabilme ve analitik düşünme becerilerini geliştirmeleridir.

2.3. ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ BULUNAN BİREYLERİN SOSYAL DUYGUSAL UYUM PROBLEMLERİ

Öğrenme; bireylerin, çevresini algılama, anlamlandırma, kişinin kendini denetlemesi, sınırlandırması, uyarıcıları fark etmesi, izlemesi ve uyarıcılara uygun tepkiler vermesini sağlayan kendine özgü bir sistemdir. Bu sistemde oluşan bir aksaklık bireyin tüm yaşam alanlarını etkilemektedir (Sosyal, İlden Koçkar, Erdoğan, Şenol, & Gücüyener, 2001, s. 226).Bireylerin sosyal ilişkileri ve duyguları anlamaya yönelik becerileri diğer bireylerle

olan iletişimlerinde özellikle de akran grubu ile olan iletişim açısından çok önemlidir (Nabuzoka & Smith, 1999).

1970'li yıllarda özel öğrenme güçlüğü bulunan çocukların sosyal becerilerde yaşadıkları sorunları belirlemeye yönelik araştırmalar ilk defa başlamış olup özel öğrenme güçlüğü bulunan çocukların üçte birinde sosyal becerilerde sorun yaşadıkları belirlenmiştir (Kavale & Forness, 1996).

Özel öğrenme güçlüğü bulunan bireylerin en önemli özellikleri okuma, yazma, matematik becerilerinden bir ya da birkaçında yaşatlarına ve zihinsel gelişimlerine göre düşük akademik başarı gösterirler. Bununla birlikte dinleme, düşünme, anlama, kendini ifade etme gibi sorunlar da yaşarlar. Çocuğun bu sorunların birkaçını ya da birini bile yaşıyor olması çocuğun çevresi ile olan iletişimi, okul başarısını, benlik algısını, mesleğini olumsuz etkiler. Özel öğrenme güçlüğü ve iletişim bozukluğunun eş zamanlı görülme sıklığı yüksektir (Öktem, 1999). Özel öğrenme güçlüğü bulunan çocukların sosyal kabullerinin düşük olmasının, akademik başarısızlıktan çok sosyal becerilerdeki yetersizlik kaynaklı akranları ve öğretmenleri tarafından dışlandıkları görülmektedir (Meadan & Halle, 2004).

Özel öğrenme güçlüğü bireyi özgüven, benlik saygısı, sosyalleşme ve günlük yaşam becerileri alanlarından birinde ya da birkaçında yaşamı boyunca etkileyebilir (Şenel H. , 1995). Duygusal ve sosyal alanlarında yaşanan sorunlar bebekli döneminde olabileceği gibi, gelişim dönemleri arasındaki geçiş süreçlerinde de olabilir. Bazı çocuklar ise okula başlanması ile sorun ve gerilim yaşamaya başlar (Silver, 1993).

Öğrenme güçlüğü gözlenen çocuklarda, duygusal bozukluk gösteren çocukların davranış özellikleri sergiledikleri belirlenmiştir (Özsoy, Özyürek, & Eripek, 1997, s. 190). Özel öğrenme güçlüğü bulunan çocuklarda akranları ile hem yetersiz hem de akranlarına göre daha az olan etkileşim içinde olmaları, duyguları anlamalarına yönelik becerilerin gelişmesine yönelik fırsatlarının az olmasına neden olmaktadır. Bu nedenle, okul döneminde akranları ile olan etkileşimleri olumsuz etkilenir (Bauminger, Edelsztein, & Morash, 2005).

Öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklar (Özsoy, Özyürek, & Eripek, 1997, s. 190);

- Çoğu zaman mutsuz ve kendini değerlendirmesi olumsuzdur.
- Sınıf arkadaşları tarafından genellikle görmezden gelirler.
- Arkadaşlarına olumsuz şeyler söyleme eğiliminde olup, karşılığında arkadaşlarından da olumsuz şeyler duyarlar.
- Denetleme odağı olarak dış odaklıdır, diğer bir deyişle kaderlerinin kendilerinin kontrol edemediklerine inanır ve kendi başlarına gelen tüm olayların diğer kişi ve olaylardan kaynaklandığını düşünürler.
- Öğrenilmiş çaresizlik yaşarlar, ne kadar çabalarlarsa, çabalasınlar öğrenemeyeceklerini düşünürler.
- Başarısızlık yaşarlar.

Öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların yaşadıkları bu olumsuzlukların doğal sonucu olarak sosyal duygusal uyumları da zorlaşmaktadır.

Çocuğun öğrenmede yaşadığı güçlük, bilgi işlem süreçleri ve bilgiyi öğrenme yeteneği ile ilgili problemler ile birlikte kendini idare etme ve sosyal becerilerde de güçlük yaşamasına neden olur (Yavuzer H. , Okul Çağı Çocuğu, 2000). Bunun önemli bir nedeni akranları ile kıyaslandıklarında özel öğrenme güçlüğü bulunan çocukların sosyal problemleri çözmeye yetersizlikleri ile diğer bireylerin davranışlarını yorumlamadaki hataları gösterilebilir. Bireylerin davranışlarındaki ipuçlarını anlamada yaşadıkları güçlükler, diğer bireylerle uygun olmayacak biçimde iletişimde bulunmalarına ve diğer bireylerin iletişimde bulunmaya ilişkin girişimlerini de tehdit olarak algılamalarına neden olur (Nabuzoka & Smith, 1999). Diğer bir deyişle, sosyal ortamlarda gelişen etkileşimlerde iletişimi %10 sözcükler, %30 ses tonu, %60 yüz ve vücut hareketleri oluşturur (Altıntaş, 2005). Sözel olmayan davranışları kavramak ve gösterebilmek, bireyin çoğu zaman kendi kentine öğrendiği davranışlardır (Nabuzoka & Smith, 1999). Bu nedenle özel öğrenme güçlüğü bulunan çocuklar sözel olmayan davranışları anlamak ve yorumlamakta yaşadıkları güçlük kaynaklı olarak sosyal etkileşimde de güçlük yaşadıkları söylenebilir.

Öğrenme güçlüğü olan çocuklar okul ve sınıf ortamında duygusal ve davranışsal güçlükler yaşamaktadır (Yıldız, 2004). Özel öğrenme güçlüğü bulunan çocuklar mutluluk duygusunu akranları gibi tanımlama ve örneklendirir. Suçluluk, utanma, yalnızlık duygularını ise akranları gibi tanımlamada başarısızdırlar. Özel öğrenme güçlüğü bulunan çocukların karmaşık duyguları tanımlama ve tanımadaki başarısızlıkları akranları ile ilgili iletişimlerini ve etkileşimlerini etkiler. Sosyal statünün de doğru orantı göstererek düşmesine neden olur (Bauminger, Edelsztein, & Morash, 2005).

Guildford (1986) yaptığı araştırmada, 11-12 yaşlarında olan çocukların %6'sı anksiyete, korku, depresyon vb. psikolojik tepkiler göstermekte ve davranış bozukluğu, kaygı, suç gibi sosyal uyum güçlüğü yaşadıkları belirlenmiştir. Erkek çocuklarında psikolojik tepkiler, kız çocuklarında ise sosyal güçlükler daha çok olduğu gözlenmiştir. Ayrıca erkek çocuklar kız çocuklarına göre 2 kat sorun yaşamaktadır.

Öğrenme bozukluğu bulunan 5. ve 6. Sınıf öğrencilerinin belirli bir duruma ilişkin performans sergilemeleri durumunda depresif davranışlarda buldukları belirlenmiştir. Benlik algısı ve özgüvenlerindeki olumsuz algılamalar kaynaklı depresyon belirtileri gösterdikleri gözlenmiştir. Sosyo-ekonomik durumu yüksek ebeveynlere sahip özel öğrenme güçlüğü bulunan çocukların benlik saygısının daha düşük olduğu belirlenmiştir (Casey, Levy, Brown, & Brooks-Gunn, 1992).

McLeod (1993) özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin öğretmenleri ile yaptığı araştırmada, öğretmenlerin öğrencileri betimledikleri özellikler;

- Agresif,
- Hiperaktif,
- Dikkat eksikliği,
- İç kapanık,
- İç disiplinden uzak,
- Sorumluluk almaktan yoksun,

- İlgisizlik,
- Dağınıklık,
- Kızgın çocuklar olarak belirtmişlerdir.

Öğrenme bozukluğu bulunan çocuklar başarısızlıklarını ve duygularını gizleme eğilimindedir. Bu nedenle sosyal etkileşime girmeleri gereken ortamlardan geri çekilme, kendisi gibi davranmadıkları belirlenmiştir (Singer, 2005).

Akademik başarı düşük olan öğrencilerden özel öğrenme güçlü olan ve olmayanlar ile yapılan araştırma sonucunda, iki grubunda benzer psikososyal problemlerinin bulunduğu, dikkat dağınıklığının iki grup içinde en çok belirlenen problem olduğu ve iki grubunda benlik algılarının akranlarına göre daha düşük olduğu belirlenmiştir (Gadeyne, Ghesquere, & Onghena, 2004).

Özel öğrenme güçlüğü bulunan öğrencilerin düşük ve yüksek akademik başarıya sahip öğrencilere göre, oyun arkadaşı olarak daha az istendiği, daha az arkadaşlarının olduğu, saldırgan davranışlarda daha çok buldukları, işbirliği davranışlarının daha az olduğu, işbirliği yaptıkları durumlarda da liderlik yapmalarının daha az olduğu belirlenmiştir. Öğretmenleri özel öğrenme güçlüğü bulunan çocukların sosyal becerilerinin daha az olduğunu desteklerken, özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin sosyal becerilerine ilişkin kendi algılamaları akranları ile aynıdır. Düşük akademik başarı olan öğrencilerin ise yüksek akademik başarılı akranlarına göre daha çekingen davrandıkları belirlenmiştir (Bursuck, 1989).

Özel öğrenme güçlüğü bulunan bireylerin olumsuz yaşantılar ile ilgili baş etme yöntemleri arasında en çok Stres yaratacak durum ve ortamlardan kaçınmakta oldukları belirlenmiştir (Morris & Turnbull, 2006).

Özel öğrenme güçlüğü bulunan çocukların benlik saygıları yaşitlarına göre düşüktür. Akademik anlamda yaşadıkları güçlük ve başarısızlık ebeveynlerinden ve öğretmenlerinden olumsuz tepkiler almasına neden olur. Akran grubunun alay konusu olabilir. Yakın çevresinden aldığı olumsuz tepkiler sonucu özgüveni azalır. Benlik

algılarındaki olumsuzluk nedeniyle psikososyal olumsuzluklar yaşamaya başlarlar (Elemek M. A., 2008, s. 97).

Özel öğrenme güçlüğü bulunan 3-4 ve 8-9'uncu sınıf öğrencilerinin sosyal başarısızlıklarının ve başarılarının kaynağını dış etkenlerde, diğer bireylerin kişilik özellikleri ve etkileşim becerileri ile ilişkilendirdikleri, sosyal kabullerinin akranlarından daha düşük olduğu, sosyal durumlar ile ilgili iki ve daha çok değişkeni birlikte değerlendiremedikleri belirlenmiştir (Tur-Kaspa & Bryan, 1995).

Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış çocuklar, kendileri dışındaki kişilerin, kendilerinden farklı bir zihne sahip olduğunu fark etme, kendisi ve başkalarına ait inanç, niyet, bilgi, istek durumlarını anlama, imaları anlama, yanlışlıkla söylenen ve söylenmemesi gerekenleri anlama gibi yeterlilikleri, sağlıklı gelişim gösteren çocuklara göre daha az gelişir (Özen, 2015, s. 567).

Özel öğrenme güçlüğü olan çocukların değerlendirme ve soyutlama becerilerinde yaşadığı güçlükler nedeniyle sosyal uyum becerilerini olumsuz yönde etkiler (Sosyal, İlden Koçkar, Erdoğan, Şenol, & Gücüyener, 2001, s. 230). Özellikle sözel olmayan öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların görsel-mekansal yaşadığı bozukluklar, sosyal işlevlerin de bozulmasına neden olur (Nowicki & Duke, 1992). Sözel olmayan öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklar, diğer bireylerin sözsüz mesajlarını, yüz ifadelerini anlamadıkları için iletişimin bozulmasına neden olabilmekte olup arkadaşlık kurma ve sürdürme de güçlük yaşamakta ve okul ortamında yalnız kalmaktadır (Alkan, 2008, s. 14).

Yapılan araştırmada, bedensel engelli, özel öğrenme güçlüğü ile duygusal, davranışsal ve sosyal uyum güçlüğü bulunan öğrencilerin aileleri tarafından maruz kaldıkları ihmal ve istismar arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Duygusal davranışsal ve sosyal uyum güçlüğü olan öğrencilerin ihmal ve istismar düzeyleri ortopedik ve özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilere göre daha düşük bulunmuştur. Bunun nedeni olarak bedensel engelli ve özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin daha çok ilgi ve desteğe ihtiyaç duymaları kaynaklı olduğu düşünülmektedir (Hoşoğlu, 2009, s. 84).

Özel öğrenme güçlüğü tanısı için en çok tercih edilen WISC-R testinden alınan puan, özel öğrenme güçlüğü tanısı bulunan çocukların, akranlarına karşı sosyal davranışlarındaki değişimin sadece % 3'nü, inanç hakkındaki inanç düzeylerine ilişkin değişimin %13,9'unu, imayı anlama düzeylerine ilişkin değişimin %22,4'nü, gaf yapıldığını anlamaya ilişkin değişimin %25'i zeka düzeyi ile açıklanabilmektedir (Özen, 2015, s. 568-569).



3. BÖLÜM YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Nicel araştırma yöntemlerine uygun olarak tasarlanan bu çalışma, özel öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin sosyal ve duygusal uyum düzeylerini karşılaştırmayı amaçlayarak var olan durumu ortaya koymaya çalıştığından tarama modeline uygun olarak düzenlenmiştir. Karasar'ın (2002) belirttiği gibi tarama modelleri “geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır”. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Önemli olan var olanı değiştirmeye kalkmadan gözlemleyebilmektir. Bu araştırma da belirtilen bu koşulları sağladığından tarama modeli esas alınmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırma önerisinin evrenini, İstanbul İlinin Anadolu yakasında faaliyet gösteren devlet ve özel ilkokullarının ikinci sınıflarında eğitim gören, özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış tüm öğrenciler oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklem grubunu oluşturan öğrencilere ilişkin demografik/kişisel bilgiler aşağıda, Tablo 1’de özetlenmiştir.

Tablo 1 Araştırma örneklemini oluşturan ikinci sınıf öğrencilerinin kişisel bilgilerine ilişkin dağılım (n_{Tanı Almış}=43, n_{Tanı Almamış}=160 ve N_{Genel}=203)

Değişken	Grup	Tanı Almış		Tanı Almamış		Genel	
		f	%	f	%	f	%
Cinsiyet	Kız	14	32,6	78	48,8	92	45,3
	Erkek	29	67,4	82	51,3	111	54,7
Okul öncesi eğitimi alma	Evet	15	34,9	115	71,9	130	64,0
	Hayır	28	65,1	45	28,1	73	36,0
Annenin eğitimi durumu	İlkokul	29	67,4	49	30,6	78	38,4
	Ortaokul	4	9,3	37	23,1	41	20,2
	Lise	4	9,3	46	28,8	50	24,6
	Üniversite	1	2,3	23	14,4	24	11,8
	Y.L. ve üzeri	0	0,0	4	2,5	4	2,0
	Boş	5	11,6	1	0,6	6	3,0
Babanın eğitimi durumu	İlkokul	31	72,1	35	21,9	66	32,5
	Ortaokul	4	9,3	30	18,8	34	16,7
	Lise	5	11,6	63	39,4	68	33,5
	Üniversite	1	2,3	26	16,3	27	13,3
	Y.L. ve üzeri	0	0,0	6	3,8	6	3,0
	Boş	2	4,7	0	0,0	2	1,0
Kardeş sayısı	1 kardeş	6	14,0	31	19,4	37	18,2
	2 kardeş	19	44,2	72	45,0	91	44,8
	3 kardeş	11	25,6	46	28,8	57	28,1
	4 kardeş ve ü.	7	16,3	11	6,9	18	8,9
Kaçınıcı çocuk	1. Çocuk	17	39,5	79	49,4	96	47,3
	2. Çocuk	16	37,2	62	38,8	78	38,4
	3. Çocuk	8	18,6	15	9,4	23	11,3
	4. Çocuk	2	4,7	4	2,5	6	3,0
Sosyoekonomik Düzey	Düşük SED	19	44,2	65	40,6	84	41,4
	Orta SED	14	32,6	57	35,6	71	35,0

	İyi SED	10	23,3	38	23,8	48	23,6
Okula başlama yaşı	61-72 ay	26	60,5	77	48,1	103	50,7
	73-80 ay	17	39,5	83	51,9	100	49,3
Akademik başarı durumu	Çok zayıf	24	55,8	0	0,0	24	11,8
	Zayıf	19	44,2	0	0,0	19	9,4
	Orta	0	0,0	81	50,6	81	39,9
	İyi	0	0,0	11	6,9	11	5,4
	Çok iyi	0	0,0	68	42,5	68	33,5

Araştırmaya katılan öğrencilerin %21,2'si (43) özel öğrenme güçlüğü tanısı almıştır. Kız öğrenciler örneklemin %45,3'ünü, erkekler ise %54,7'sini meydana getirmektedir. Tanı almış öğrencilerin %32,6'sı kızken, tanı almamış öğrencilerin %48,8'i kızdır. Öğrencilerin büyük kısmı okul öncesi eğitim almamıştır (%64,0). Tanı almış öğrencilerin %34,0'ü ve tanı almamış öğrencilerin %71,9'u okul öncesi eğitim almıştır. Öğrenci anne ve babalarının eğitim düzeylerine göre dağılımlarına bakıldığında, annelerin %38,4'ü, babaların %32,5'i ilkokul, annelerin %20,2'si ve babaların %16,7'si ortaokul, annelerin %24,6'sı ve babaların %33,5'i lise, annelerin %11,8'i ve babaların %13,3'ü üniversite mezunudur. Yüksek lisans veya üzeri mezunu olan annelerin oranı %2,0 ve babaların %3,tür. Genel olarak anne ve babaların eğitim düzeylerine ilişkin oranlar oldukça birbirine yakındır. Tanı almış öğrencilerin anne (%67,4) ve babalarının (%72,1) büyük kısmı ilkokul mezunuyken, tanı almamış öğrencilerin annelerinin büyük kısmı ilkokul (%30,6) ve babalarının büyük kısmı lise (%39,4) mezunudur. Kardeş sayısına ilişkin en büyük grubu %44,8 ile 2 kardeşi olan öğrenciler oluşturmaktadır (ortalama kardeş sayısı $2,4 \pm 1,1$ olarak hesaplanmıştır). Tanı almış (%44,2) ve tanı almamış öğrencilerin (%45,0) büyük kısmının 2 kardeşi vardır. Öğrencilerin büyük kısmı ya ilk ya da ikinci çocuktur (%47,3 ve %38,4). Tanı almış öğrencilerin %39,5'i ve tanı almamış öğrencilerin %49,4'ü ilk çocuktur. Öğrencilerin %41,4'ü düşük, %35,0 orta ve %23,6'sı iyi sosyoekonomik düzeyde yer almaktadır. Tanı almış (%44,2) ve almamış (%40,6) öğrencilerin büyük kısmı düşük sosyoekonomik düzeyde yer almaktadır. Öğrencilerin %50,7'si 61-72 aylık ve %49,3'ü 73 ay ve sonrasında ilkokula başlamışlardır. Tanı almış öğrencilerin %60,5'i ve tanı almamış öğrencilerin %48,1'i 61-72 aylıkken ilkokula başlamışlardır. İlkokula ortalama başlama yaşı (ay) $72,6 \pm 3,4$ olarak bulunmuştur. Son olarak, öğrencilerin

%11,8'inin akademik başarı düzeyi çok zayıf, %9,4'ünün zayıf, %39,9'unun orta, %5,4'ünün iyi ve %35,5'inin çok iyi olduğu belirlenmiştir. Tanı almış öğrencilerin %55,8'inin başarı düzeyleri çok zayıf ve %44,2'sinin zayıfken, tanı almamış öğrencilerin %50,6'sının akademik başarı düzeyleri orta, %6,9'unun iyi ve %42,5'inin çok iyidir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama araçları olarak, iki ölçme aracı kullanılmıştır. Bunlar;

1. Öğrenci Bilgi Formu
2. Marmara Sosyal ve Duygusal Uyum Ölçeği (MASDU)

3.3.1. Öğrenci Bilgi Formu

Öğrenci Bilgi Formunda, öğrencilerin cinsiyeti, doğum tarihi, kardeş sayısı, kaçınıcı çocuk olduğu, anne-baba eğitim durumu, okul öncesi eğitim alıp almadığı, ilkokula başlama yaşı (ay) ve akademik başarı durumu araştırılmıştır.

3.3.2. Marmara Sosyal ve Duygusal Uyum Ölçeği (MASDU)

Araştırmada öğrencilerin sosyal ve duygusal uyum düzeylerini araştırmak üzere Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümünde geliştirilen Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği kullanılmıştır. 2002-2003 öğretim yılında geliştirilen MASDU için yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışmasına 270 kız ve 297 erkek çocuk olmak üzere toplam 567 öğrenci katılmıştır. Analiz sonuçlarına göre, ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı 0.83, $p < .01$ gibi oldukça yüksek bir değer olarak belirlenmiştir. Ayrıca ölçek 36 kişilik bir öğrenci grubuna 2 hafta ara ile iki kez uygulanarak, elde edilen verilerle test-tekrar test analizi sonucunda korelasyon değeri oldukça yüksek tespit edilmiştir (r

=.89, $p < .01$) (Güven ve diğeri, 2004). 36 maddelik ölçek 6 alt boyuttan oluşmakta olup, boyutlar ve madde sayıları aşağıdaki gibidir;

1. Akranlarla etkileşim (12 madde)
2. Sosyal duruma uygun tepki gösterme (9 madde)
3. Kişisel doyumu erteleme (2 madde)
4. Sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma (6 madde)
5. Sosyal çevreye pozitif yaklaşım (3 madde)
6. Olumsuz sosyal durumlara uygun tepki verme (3 madde)
7. Bağımsız davranabilme (1 madde) (bu faktör tek maddeden oluştuğu için istatistiksel analizlerde yer almamıştır).

Likert tipi olan ölçekte öğrencilerin sosyal duygusal uyum düzeylerini belirlemek amacıyla öğretmenlerin gözlemlerine dayanarak cevapladıkları 19 soru yer almaktadır. Ölçekte, 'Hiçbir zaman', 'Bazen' ve 'Her zaman' olmak üzere üçlü derecelendirme kullanılmaktadır (Işık, 2006).

Ölçeğin bu araştırma için uygunluğu bir madde analizi ile güvenilirliklerine bakılarak incelenmiştir. Ölçekler ve ölçeklerin alt boyutlarında (varsa) yer alan maddelerin güvenilirlik analizleri için *Alpha* modeli kullanılmıştır. Alfa (α) katsayısına bağlı olarak ölçek ve alt boyutlarının güvenilirliği aşağıdaki gibi değerlendirilmiştir.

$0.00 \leq \alpha < 0.40$ ise ölçek/boyut güvenilir değildir,

$0.40 \leq \alpha < 0.60$ ise ölçeğin/boyutun güvenilirliği düşük,

$0.60 \leq \alpha < 0.80$ ise ölçek/boyut oldukça güvenilir,

$0.80 \leq \alpha < 1.00$ ise ölçek/boyut yüksek derecede güvenilirdir (Kalaycı, 2006: s. 405).

Tablo 2 Sosyal Duygusal Uyum Ölçeğine ilişkin güvenilirlik analizi

Boyut/Ölçek	Madde	Madde Toplam Korelasyonu	Madde Silindiğinde α Katsayısı	Boyuta/Ölçeğe Ait α Katsayısı
Akranlarla etkileşim (12 madde)	m1	0,608	0,919	0,922
	m2	0,757	0,912	
	m3	0,688	0,915	
	m4	0,610	0,918	
	m5	0,638	0,917	
	m6	0,684	0,915	
	m7	0,747	0,913	
	m8	0,686	0,915	
	m10	0,644	0,917	
	m11	0,743	0,913	
	m14	0,708	0,915	
m20	0,615	0,918		
Sosyal duruma uygun tepki gösterme (9 madde)	m16	0,660	0,856	0,874
	m18	0,671	0,856	
	m19	0,756	0,846	
	m23	0,657	0,857	
	m31	0,514	0,869	
	m32	0,598	0,862	
	m33	0,628	0,859	
	m34	0,741	0,849	
	m35	0,334	0,866	
Kişisel doyumu erteleme (2 madde)	m27	0,303	-	0,621
	m36	0,303	-	
Sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma (6 madde)	m9	0,557	0,837	0,848
	m12	0,677	0,814	
	m15	0,722	0,806	
	m17	0,689	0,813	
	m25	0,447	0,841	
m30	0,725	0,805		

Sosyal çevreye pozitif yaklaşım (3 madde)	m13	0,462	0,604	0,660
	m28	0,633	0,534	
	m29	0,558	0,537	
Olumsuz sosyal durumlara uygun tepki verme (3 madde)	m21	0,412	0,570	0,653
	m22	0,398	0,544	
	m24	0,437	0,531	
Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği (36 madde)				0,952

Tablo 2’de altı boyuttan oluşan Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği için yapılan güvenirlik analizi sonucu verilmiştir.

Ölçeğin ilk alt boyutu olan ve 12 maddeden oluşan “Akranlarla etkileşim” boyutuna ait genel güvenirlik katsayısı (Cronbach’s Alpha) $\alpha=0,922$ olarak, 9 maddeden oluşan “Sosyal duruma uygun tepki gösterme” alt boyutuna ilişkin genel güvenirlik katsayısı $\alpha=0,874$, 2 maddeden oluşan “Kişisel doyumu erteleme” alt boyutuna ilişkin genel güvenirlik katsayısı $\alpha=0,621$ olarak, 6 maddeden oluşan “Sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma” alt boyutuna ilişkin güvenirlik katsayısı $\alpha=0,848$, 3 maddeden oluşan “Sosyal çevreye pozitif yaklaşım” alt boyutuna ilişkin genel güvenirlik katsayısı $\alpha=0,660$ olarak ve yine 3 maddeden oluşan “Olumsuz sosyal durumlara uygun tepki verme” alt boyutuna ilişkin genel güvenirlik katsayısı ise $\alpha=0,653$ olarak bulunmuştur. Bu değerler, ölçeğin alt boyutlarında yer alan maddelerin arasında güvenirliğin oldukça yüksek olduğunu göstermektedir. Son olarak, tüm maddeler birlikte analize sokulduğunda, Sosyal Duygusal Uyum Ölçeğine ait güvenirlik katsayısının (Cronbach’s Alpha) $\alpha=0,952$ olduğu bulunmuştur. Bu değer, ölçeğin tek boyut olarak da kullanılabileceğini ve ölçeği oluşturan maddelerin arasında da güvenirliğin yüksek olduğunu göstermektedir.

Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği ve alt boyutları için yapılan madde analizleri sonrası ölçek ve alt boyutlarının güvenirlik düzeylerinin bu araştırma için yeterli olduğu anlaşılmıştır.

3.4. Verilerin Çözümlemesi

Öğrencilerin, Öğrenci Bilgi Formu ve Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği ile toplanan verilerin tümü, SPSS for Windows 20.0 paket programı ile çözümlenmeye tabi tutulmuştur.

Anket ile toplanan verilerin çözümüne geçilmeden önce, verilerin belirlenen sınırlar içinde olup olmadığı, hatalar barındırıp barındırmadığı kontrol edilmiştir.

1. Öğrencilerin, kişisel özelliklerini özetlemek amacıyla, cinsiyeti, doğum tarihi, kardeş sayısı, kaçınıcı çocuk olduğu, anne-baba eğitim durumu, okul öncesi eğitim alıp almadığı, ilkokula başlama yaşı (ay) değişkenlerinin frekans ve yüzde dağılımları hesaplanmıştır (Tablo 1).
2. Öğrencilerin, sosyal duygusal uyum düzeylerini araştırmak üzere, Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeğinin geneli ve alt boyutlarına ilişkin puanların ortalaması (\bar{X}) ve standart sapma (ss) değerleri hesaplanmıştır.
3. Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin, sosyal duygusal uyum düzeyleri arasında fark olup olmadığını araştırmak üzere bağımsız (ilişkisiz) gruplar t-testi uygulanmıştır.
4. Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış kız öğrenciler ile özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış erkek öğrencilerin, sosyal duygusal uyum düzeyleri arasında fark olup olmadığını araştırmak üzere non-parametrik Mann-Whitney t-testi (normallik varsayımı sağlanamadığından) uygulanmıştır.
5. Öğrencilerin, sosyal duygusal uyum düzeylerinin cinsiyeti, okul öncesi eğitim alıp almama, anne-baba eğitim durumu, kardeş sayısı, kaçınıcı çocuk olduğu, sosyo-ekonomik düzey ve ilkokula başlama yaşı (ay) alt gruplarına göre farklılaşp farklılaşmadığını araştırmak üzere iki-yönlü varyans (ANOVA) analizi uygulanmıştır.

Tüm istatistiksel hesaplamalarda anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir. Anlamlılık değeri, .05'ten küçük ($p < .05$) bulunduğu bağımsız değişkenlerin grupları (kategorileri) arasındaki farklılıklar “anlamlı” olarak kabul edilmiş ve sonuçlar buna göre değerlendirilmiştir.

4. BÖLÜM BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın konusu olan, özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış ilkökul ikinci sınıfına devam eden öğrencilerin sosyal-duygusal uyum düzeylerini karşılaştırmak üzere yapılan istatistiksel analizlerle elde edilen bulgu ve yorumlara yer verilmiştir. Bulgular, araştırmanın belirlenen amaçlarına uygun olarak sıra ile ilgili tabloları ve yorumları ile sunulmuştur.

4.1. Özel Öğrenme Güçlüğü Tanısı Almış ve Almamış İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal ve Duygusal Uyum Düzeylerine İlişkin Bulgular

Tablo 3 Öğrencilerin sosyal duygusal uyum düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler (N=203)

Boyut/Ölçek	T. Almış (n=43)		T. Almamış (n=160)		Genel (N=203)	
	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss
Akranlarla etkileşim	2,13	0,44	2,60	0,40	2,50	0,45
Sosyal duruma uygun tepki gösterme	1,79	0,42	2,40	0,43	2,27	0,50
Kişisel doyumu erteleme	1,98	0,53	2,22	0,45	2,17	0,48
Sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma	1,89	0,41	2,59	0,39	2,44	0,49
Sosyal çevreye pozitif yaklaşım	2,27	0,46	2,65	0,41	2,57	0,44
Olumsuz sosyal durumlara uygun tepki verme	2,22	0,47	2,56	0,38	2,49	0,43
Sosyal duygusal uyum düzeyi (genel)	2,11	0,32	2,53	0,29	2,44	0,34

Araştırmaya katılan öğrencilerin Marmara Sosyal Duygusal Uyum Ölçeğinin (MASDU) 6 alt boyutuna ilişkin (öğretmenleri tarafından değerlendirmiş) hesaplanan ortalama puanları ve standart sapma değerleri Tablo 3'deki gibidir. 36 maddeden oluşan ölçek öğretmenler tarafından öğrencilerin sosyal ve duygusal uyum düzeyleri dikkate alınarak doldurulmuştur. Ölçeğin maddeleri için belirlenen puan aralığı ve seçenekler aşağıdaki

gibidir [Puan Aralığı=(en yüksek puan-en düşük puan)/seçenek sayısı=(3-1)/3=2/3=0,66]. Ortalama puan 1,00'e yaklaştığında öğrencinin o konudaki uyum düzeyi zayıf/düşük, 3,00'a yaklaştığında ise güçlü/yüksek kabul edilmektedir (36 maddeye ilişkin ortalama puanlar EK-1'de verilmiştir).

<u>Puan Aralığı</u>	<u>Seçenek</u>
1,00 - 1,66	Hiçbir zaman
1,67 - 2,33	Bazen
2,34 - 3,00	Her zaman

Ortalama puanlar incelendiğinde, özel öğrenme güçlüğü tanısı almış öğrencilerin puanlarının ölçeğin tüm alt boyutları ve geneli için 'Bazen' düzeyinde olduğu görülmektedir. Özel öğrenme güçlüğü almış öğrencilerin en düşük puan aldıkları boyutlar 'Sosyal duruma uygun tepki gösterme' ($\bar{X}=1,79\pm0,42$), "Sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma" ($\bar{X}=1,89\pm0,41$) ve 'Kişisel doyumu erteleme' ($\bar{X}=1,98\pm0,53$) olmuştur. Bu boyutları, 'Akranlarla etkileşim' ($\bar{X}=2,13\pm0,44$) 'Olumsuz sosyal durumlara uygun tepki verme' ($\bar{X}=2,22\pm0,47$) ve 'Sosyal çevreye pozitif yaklaşım' ($\bar{X}=2,27\pm0,46$) takip etmektedir. Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış öğrencilerin genel sosyal duygusal uyum düzeyleri de $\bar{X}=2,11\pm0,32$ olarak hesaplanmıştır.

Özel öğrenme güçlüğü tanısı almamış öğrencilerin ölçek ve alt boyutlarına ilişkin puanları ve sıralamaları ise daha yüksek bulunmuştur. Öğrencilerin en yüksek ortalama puanı 'Sosyal çevreye pozitif yaklaşım' ($\bar{X}=2,65\pm0,41$) boyutu için hesaplanırken en düşük ortalama puanı 'Kişisel doyumu erteleme' ($\bar{X}=2,22\pm0,45$) boyutu için bulunmuştur. Öğrencilerin 'Kişisel doyumu erteleme' dışındaki genel ve tüm alt boyutlar için hesaplanan ortama puanlar 'Her zaman' düzeyinde gerçekleşmiştir. Öğrencilerin, 'Sosyal duruma uygun tepki gösterme' alt boyutu puanı $\bar{X}=2,40\pm0,43$; 'Olumsuz sosyal durumlara uygun tepki verme' puanı $\bar{X}=2,56\pm0,38$; 'Sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma' puanı $\bar{X}=2,59\pm0,39$ ve 'Akranlarla etkileşim' puanı $\bar{X}=2,60\pm0,40$ olmuştur. Özel öğrenme güçlüğü tanısı almamış öğrencilerin genel sosyal duygusal uyum düzeyleri ise $\bar{X}=2,53\pm0,29$ olarak hesaplanmıştır.

Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış 2. sınıf ilkokul öğrencilerinin sosyal duygusal uyum düzeylerinin çeşitli değişkenlere bağlı olarak karşılaştırılmasına ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

4.2. Özel öğrenme Güçlüğü Tanısı Almış ve Almamış İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal-Duygusal Uyum Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Tablo 4 Öğrencilerin sosyal duygusal uyum düzeylerinin tanı almış olmalarına göre farklılaşp farklılaşmadığına dair t-test (N=203)

Boyut/Ölçek	Özel öğrenme güçlüğü tanısı	Betimsel İst.			t-test		
		n	\bar{X}	ss	t	sd	p
Akranlarla etkileşim	Tanı almış	43	2,13	0,44	6,79	201	0,000**
	Tanı almamış	160	2,60	0,40			
Sosyal duruma uygun tepki gösterme	Tanı almış	43	1,79	0,42	8,25	201	0,000**
	Tanı almamış	160	2,40	0,43			
Kişisel doyumunu erteleme	Tanı almış	43	1,98	0,53	3,06	201	0,003*
	Tanı almamış	160	2,22	0,45			
Sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma	Tanı almış	43	1,89	0,41	10,25	201	0,000**
	Tanı almamış	160	2,59	0,39			
Sosyal çevreye pozitif yaklaşım	Tanı almış	43	2,27	0,46	5,31	201	0,000**
	Tanı almamış	160	2,65	0,41			
Olumsuz sosyal durumlara uygun tepki verme	Tanı almış	43	2,22	0,47	4,88	201	0,000**
	Tanı almamış	160	2,56	0,38			
Sosyal duygusal uyum düzeyi (genel)	Tanı almış	43	2,11	0,32	8,20	201	0,000**
	Tanı almamış	160	2,53	0,29			

*Fark $p < .05$ ve **fark $p < .001$ düzeyinde anlamlıdır.

Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin sosyal duygusal uyum düzeylerine ilişkin puanları arasında anlamlı fark olup olmadığı bağımsız (ilişkisiz) gruplar t-testiyle incelenmiş ve Tablo 4’den de görüleceği üzere iki grubun uyum düzeyleri tüm alt boyutlar ve genel olarak farklı bulunmuştur. Buna göre;

Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin ‘Akranlarla etkileşim’ puanları (düzeyleri) arasında anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın tanı almamış öğrenciler lehine olduğu bulunmuştur [$t_{(201)}=6,79$ ve $p<,001$]. Grupların ortalama puanları incelendiğinde, özel öğrenme güçlüğü tanısı almamış öğrencilerin akranlarla etkileşim düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Tanı almış}}=2,13$ ve $\bar{X}_{\text{Tanı almamış}}=2,60$).

Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin ‘Sosyal duruma uygun tepki gösterme’ puanları (düzeyleri) arasında da anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın yine tanı almamış öğrenciler lehine olduğu bulunmuştur [$t_{(201)}=8,25$ ve $p<,001$]. Grupların ortalama puanları incelendiğinde, özel öğrenme güçlüğü tanısı almamış öğrencilerin sosyal duruma uygun tepki gösterme düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Tanı almış}}=1,79$ ve $\bar{X}_{\text{Tanı almamış}}=2,40$).

Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin ‘Kişisel doyumu erteleme’ puanları (düzeyleri) arasında da anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın yine tanı almamış öğrenciler lehine olduğu bulunmuştur [$t_{(201)}=3,06$ ve $p<,05$]. Grupların ortalama puanları incelendiğinde, özel öğrenme güçlüğü tanısı almamış öğrencilerin kişisel doyumu erteleme/erteleyebilme düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Tanı almış}}=1,98$ ve $\bar{X}_{\text{Tanı almamış}}=2,22$).

Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin ‘Sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma’ puanları (düzeyleri) arasında da anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın yine tanı almamış öğrenciler lehine olduğu bulunmuştur [$t_{(201)}=10,25$ ve $p<,001$]. Grupların ortalama puanları incelendiğinde, özel öğrenme güçlüğü tanısı almamış öğrencilerin sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Tanı almış}}=1,89$ ve $\bar{X}_{\text{Tanı almamış}}=2,59$).

Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin ‘Sosyal çevreye pozitif yaklaşım’ puanları (düzeyleri) arasında da anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın yine tanı almamış öğrenciler lehine olduğu bulunmuştur [$t_{(201)}=5,31$ ve $p<,001$]. Grupların ortalama puanları incelendiğinde, özel öğrenme güçlüğü tanısı almamış öğrencilerin sosyal çevreye pozitif yaklaşım düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Tanı almış}}=2,27$ ve $\bar{X}_{\text{Tanı almamış}}=2,65$).

Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin ‘olumsuz sosyal durumlara uygun tepki verme’ puanları (düzeyleri) arasında da anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın yine tanı almamış öğrenciler lehine olduğu bulunmuştur [$t_{(201)}=4,88$ ve $p<,001$]. Grupların ortalama puanları incelendiğinde, özel öğrenme güçlüğü tanısı almamış öğrencilerin olumsuz sosyal durumlara uygun tepki verme düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Tanı almış}}=2,22$ ve $\bar{X}_{\text{Tanı almamış}}=2,56$).

Son olarak, özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin ‘Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği’ puanları arasında da anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın yine tanı almamış öğrenciler lehine olduğu bulunmuştur [$t_{(201)}=8,20$ ve $p<,001$]. Grupların ortalama puanları incelendiğinde, özel öğrenme güçlüğü tanısı almamış öğrencilerin sosyal duygusal uyum düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Tanı almış}}=2,11$ ve $\bar{X}_{\text{Tanı almamış}}=2,53$).

Cinsiyete bağlı olarak, tanı almış ve almamış kızların ve tanı almış ve almamış erkeklerin sosyal duygusal uyum düzeyleri ayrı olarak da incelenmiş (karşılaştırılmış) ve sonuçları aşağıda verilmiştir.

a) Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış kız öğrencilerin ‘sosyal duygusal uyum düzeylerinin karşılaştırılması:

Tablo 5 Kız öğrencilerinin sosyal duygusal uyum düzeylerinin tanı almış olmalarına göre farklılaşp farklılaşmadığına dair Mann-Whitney testi (N=92)

Boyut/Ölçek	Özel öğrenme güçlüğü tanısı	n	Betimsel İst.		Mann-Whitney	
			Sıra Ort.	Sıralar Top.	Z	p
Akranlarla etkileşim	Tanı almış	14	25,79	361,00	-3,18	0,001*
	Tanı almamış	78	50,22	3917,00		
Sosyal duruma uygun tepki gösterme	Tanı almış	14	18,93	265,00	-4,21	0,000**
	Tanı almamış	78	51,45	4013,00		
Kişisel doyumu erteleme	Tanı almış	14	34,57	484,00	-1,91	0,056
	Tanı almamış	78	48,64	3794,00		
Sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma	Tanı almış	14	18,18	254,50	-4,38	0,000**
	Tanı almamış	78	51,58	4023,50		
Sosyal çevreye pozitif yaklaşım	Tanı almış	14	29,29	410,00	-2,78	0,006*
	Tanı almamış	78	49,59	3868,00		
Olumsuz sosyal durumlara uygun tepki verme	Tanı almış	14	35,00	490,00	-1,81	0,070
	Tanı almamış	78	48,56	3788,00		
Sosyal duygusal uyum düzeyi (genel)	Tanı almış	14	21,32	298,50	-3,83	0,000**
	Tanı almamış	78	51,02	3979,50		

*Fark $p < .05$ ve **fark $p < .001$ düzeyinde anlamlıdır.

Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış kız öğrencilerin, sosyal duygusal uyum düzeylerine ilişkin puanları arasında anlamlı fark olup olmadığı non-parametrik Mann-Whitney testiyle incelenmiş ve Tablo 5’den de görüleceği üzere iki grubun uyum düzeyleri ölçeğin altı alt boyutu ve geneli için farklı bulunmuştur. Buna göre;

Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış kız öğrencilerinin ‘Akranlarla etkileşim’ puanları (düzeyleri) arasında anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın tanı almamış kız öğrenciler lehine olduğu bulunmuştur ($Z = -3,18$ ve $p < ,05$). Grupların sıra ortalamaları

incelendiğinde, özel öğrenme güçlüğü tanısı almamış kız öğrencilerinin akranlarla etkileşim düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir (Sıra Ortalaması Tanı almış=25,79 ve Sıra Ortalaması Tanı almamış=50,22).

Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış kız öğrencilerinin ‘Sosyal duruma uygun tepki gösterme’ puanları (düzeyleri) arasında da anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın yine tanı almamış kız öğrenciler lehine olduğu bulunmuştur ($Z=-4,21$ ve $p<,001$). Grupların puanları incelendiğinde, özel öğrenme güçlüğü tanısı almamış kız öğrencilerinin sosyal duruma uygun tepki gösterme düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir (Sıra Ortalaması Tanı almış=18,93 ve Sıra Ortalaması Tanı almamış=51,45).

Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış kız öğrencilerinin ‘Sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma’ puanları (düzeyleri) arasında anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın tanı almamış kız öğrenciler lehine olduğu bulunmuştur ($Z=-4,38$ ve $p<,001$). Grupların sıra ortalaması puanları incelendiğinde, özel öğrenme güçlüğü tanısı almamış kız öğrencilerinin sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir (Sıra Ortalaması Tanı almış=18,18 ve Sıra Ortalaması Tanı almamış=51,58).

Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış kız öğrencilerinin ‘Sosyal çevreye pozitif yaklaşım’ puanları (düzeyleri) arasında da anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın yine tanı almamış kız öğrenciler lehine olduğu bulunmuştur ($Z=-2,78$ ve $p<,05$). Grupların ortalama puanları incelendiğinde, özel öğrenme güçlüğü tanısı almamış kız öğrencilerinin sosyal çevreye pozitif yaklaşım düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir (Sıra Ortalaması Tanı almış=29,29 ve Sıra Ortalaması Tanı almamış=49,59).

Son olarak, özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış kız öğrencilerinin ‘Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği’ puanları arasında da anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın yine tanı almamış kız öğrenciler lehine olduğu bulunmuştur ($Z=-3,83$ ve $p<,001$). Grupların ortalama puanları incelendiğinde, özel öğrenme güçlüğü tanısı almamış kız öğrencilerinin sosyal duygusal uyum düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir (Sıra Ortalaması Tanı almış=21,32 ve Sıra Ortalaması Tanı almamış=51,02).

Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış kız öğrencilerinin, kişisel doyumu erteleme ve olumsuz sosyal durumlara uygun tepki gösterme düzeylerinde ise anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p>,05$).

b) Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış erkek öğrencilerin ‘sosyal duygusal uyum düzeylerinin karşılaştırılması:

Tablo 6 Erkek öğrencilerinin sosyal duygusal uyum düzeylerinin tanı almış olmalarına göre farklılaşıp farklılaşmadığına dair Mann-Whitney testi (N=111)

Boyut/Ölçek	Özel öğrenme güçlüğü tanısı	n	Betimsel İst.		Mann-Whitney	
			Sıra Ort.	Sıralar Top.	Z	p
Akranlarla etkileşim	Tanı almış	29	30,52	885,00	-4,98	0,000**
	Tanı almamış	82	65,01	5331,00		
Sosyal duruma uygun tepki gösterme	Tanı almış	29	28,79	835,00	-5,31	0,000**
	Tanı almamış	82	65,62	5381,00		
Kişisel doyumu erteleme	Tanı almış	29	49,12	1424,50	-1,43	0,152
	Tanı almamış	82	58,43	4791,50		
Sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma	Tanı almış	29	23,91	693,50	-6,29	0,000**
	Tanı almamış	82	67,35	5522,50		
Sosyal çevreye pozitif yaklaşım	Tanı almış	29	36,83	1068,00	-3,88	0,000**
	Tanı almamış	82	62,78	5148,00		
Olumsuz sosyal durumlara uygun tepki verme	Tanı almış	29	37,05	1074,50	-3,82	0,000**
	Tanı almamış	82	62,70	5141,50		
Sosyal duygusal uyum düzeyi (genel)	Tanı almış	29	28,78	834,50	-5,30	0,000**
	Tanı almamış	82	65,63	5381,50		

**Fark $p<.001$ düzeyinde anlamlıdır.

Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış erkek öğrencilerin sosyal duygusal uyum düzeylerine ilişkin puanları arasında anlamlı fark olup olmadığı non-parametrik Mann-Whitney testiyle incelenmiş ve Tablo 6'dan da görüleceği üzere iki grubun uyum düzeyleri, 'Kişisel doyumu erteleme' alt boyutu haricinde diğer tüm alt boyutlar ve genel olarak farklı bulunmuştur. Buna göre;

Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış erkek öğrencilerinin 'Akranlarla etkileşim' puanları (düzeyleri) arasında anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın tanı almamış erkek öğrenciler lehine olduğu bulunmuştur ($Z=-4,98$ ve $p<,001$). Grupların sıra ortalamaları incelendiğinde, özel öğrenme güçlüğü tanısı almamış erkek öğrencilerinin akranlarla etkileşim düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir (Sıra Ortalaması Tanı almış=30,52 ve Sıra Ortalaması Tanı almamış=65,01).

Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış erkek öğrencilerinin 'Sosyal duruma uygun tepki gösterme' puanları (düzeyleri) arasında da anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın yine tanı almamış erkek öğrenciler lehine olduğu bulunmuştur ($Z=-5,31$ ve $p<,001$). Grupların puanları incelendiğinde, özel öğrenme güçlüğü tanısı almamış erkek öğrencilerinin sosyal duruma uygun tepki gösterme düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir (Sıra Ortalaması Tanı almış=28,79 ve Sıra Ortalaması Tanı almamış=65,62).

Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış erkek öğrencilerinin 'Sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma' puanları (düzeyleri) arasında anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın tanı almamış erkek öğrenciler lehine olduğu bulunmuştur ($Z=-6,29$ ve $p<,001$). Grupların sıra ortalaması puanları incelendiğinde, özel öğrenme güçlüğü tanısı almamış erkek öğrencilerinin sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir (Sıra Ortalaması Tanı almış=23,91 ve Sıra Ortalaması Tanı almamış=67,35).

Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış erkek öğrencilerinin 'Sosyal çevreye pozitif yaklaşım' puanları (düzeyleri) arasında da anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın yine tanı almamış erkek öğrenciler lehine olduğu bulunmuştur ($Z=-3,88$ ve $p<,001$). Grupların puanları incelendiğinde, özel öğrenme güçlüğü tanısı almamış erkek

öğrencilerinin sosyal çevreye pozitif yaklaşım düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir (Sıra Ortalaması Tanı almış=36,83 ve Sıra Ortalaması Tanı almamış=62,78).

Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış erkek öğrencilerinin ‘Olumsuz sosyal durumlara uygun tepki gösterme’ puanları (düzeyleri) arasında da anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın yine tanı almamış erkek öğrenciler lehine olduğu bulunmuştur ($Z=-3,82$ ve $p<,001$). Grupların puanları incelendiğinde, özel öğrenme güçlüğü tanısı almamış erkek öğrencilerinin olumsuz sosyal durumlara uygun tepki gösterme düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir (Sıra Ortalaması Tanı almış=37,05 ve Sıra Ortalaması Tanı almamış=62,70).

Son olarak, özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış erkek öğrencilerinin ‘Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği’ puanları arasında da anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın yine tanı almamış erkek öğrenciler lehine olduğu bulunmuştur ($Z=-5,30$ ve $p<,001$). Grupların ortalama puanları incelendiğinde, özel öğrenme güçlüğü tanısı almamış erkek öğrencilerinin sosyal duygusal uyum düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir (Sıra Ortalaması Tanı almış=28,78 ve Sıra Ortalaması Tanı almamış=65,63).

4.3. Cinsiyet Alt Gruplarına Göre Özel Öğrenme Güçlüğü Tanısı Almış ve Almamış İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal-Duygusal Uyum Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin akranlarla etkileşim gösterme puanlarının/düzeylerinin cinsiyete göre betimsel istatistikleri Tablo 7’de ve puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını gösteren iki-yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 8 ve Şekil 1’de sunulmuştur.

Tablo 7 Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin akranlarla etkileşim puanlarının cinsiyete göre betimsel istatistikleri

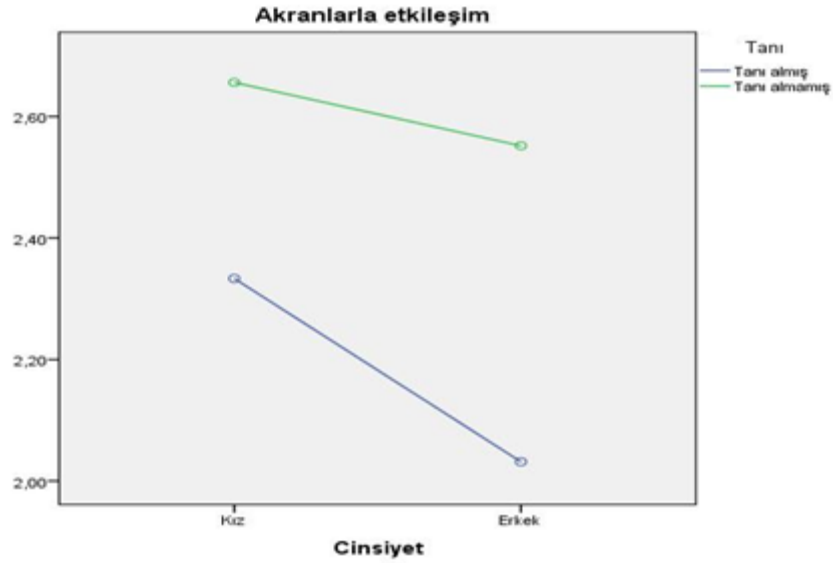
Tanı	Cinsiyet	Betimsel İst.		
		n	\bar{X}	ss
Tanı almış	Kız	14	2,33	0,34
	Erkek	29	2,03	0,45
	Toplam	43	2,13	0,44
Tanı almamış	Kız	78	2,66	0,35
	Erkek	82	2,55	0,43
	Toplam	160	2,60	0,40
Genel	Kız	92	2,61	0,36
	Erkek	111	2,42	0,49
	Toplam	203	2,50	0,45

Tablo 8 Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin cinsiyete göre akranlarla etkileşim puanlarının iki yönlü ANOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Tanı	5,43	1	5,43	34,02	0,000**	0,146
Cinsiyet	1,26	1	1,26	7,89	0,005*	0,038
Tanı*Cinsiyet	0,30	1	0,30	1,87	0,173	0,009
Hata	31,74	199	0,16			

Bağımlı Değişken: Akranlarla etkileşim

* $p < .05$ ve ** $p < .001$



Şekil 1 Tanı almış ve almamış öğrencilerin cinsiyete göre akranlarla etkileşim grafiği

Tablo 8'den görüleceği üzere, öğrencilerin cinsiyeti ile tanı durumlarının akranlarla etkileşim gösterme düzeyi üzerindeki ortak etkisi (Tanı*Cinsiyet) anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$). Diğer bir deyişle, tanı almış ve almamış öğrencilerin akranlarla etkileşim gösterme düzeyleri cinsiyete bağlı olarak farklılık göstermemektedir. Ancak tanı değişkeninin akranlarla etkileşim gösterme düzeyine temel etkisi anlamlı bulunmuştur ($F_{(1, 199)}=34,02$ ve $p<.001$). Betimsel istatistiklere bakıldığında, tanı almamış öğrencilerin akranlarla etkileşim gösterme düzeylerinin, tanı almış öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Tanı almış}}=2,13$ ve $\bar{X}_{\text{Tanı almamış}}=2,60$).

Gren, Salkind ve Akey'e (2000, s.151) göre, η^2 (Eta) değerleri 0,01-0,06 arası küçük, 0,06-0,14 arası orta ve 0,14'ten yukarısı büyük etki derecesini göstermektedir. Buna göre, değişkenlerin etkilerinin büyüklüğüne bakıldığında tanının etkisinin büyük düzeyde olduğu anlaşılmaktadır ($\eta^2_{\text{Tanı}}=0,146$). Tanı değişkeni için bulunan η^2 değeri, tanının toplam varyansın %14,6'sını açıkladığını göstermektedir.

Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin sosyal duruma uygun tepki gösterme puanlarının cinsiyete göre betimsel istatistikleri Tablo 9 ve puanları arasında

anlamli fark olup olmadigini gosteren iki-yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 10 ve Şekil 2’de sunulmuştur.

Tablo 9 Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin sosyal duruma uygun tepki gösterme puanlarının cinsiyete göre betimsel istatistikleri

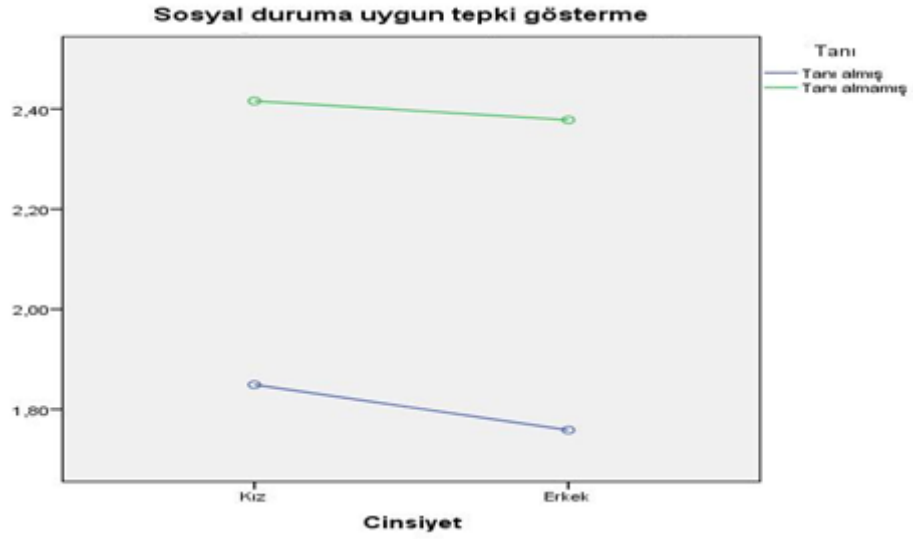
Tanı	Cinsiyet	Betimsel İst.		
		n	\bar{X}	ss
Tanı almış	Kız	14	1,85	0,28
	Erkek	29	1,76	0,48
	Toplam	43	1,79	0,42
Tanı almamış	Kız	78	2,42	0,42
	Erkek	82	2,38	0,44
	Toplam	160	2,40	0,43
Genel	Kız	92	2,33	0,45
	Erkek	111	2,22	0,53
	Toplam	203	2,27	0,50

Tablo 10 Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin cinsiyete göre sosyal duruma uygun tepki gösterme puanlarının iki yönlü ANOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Tanı	10,75	1	10,75	57,86	0,000**	0,225
Cinsiyet	0,13	1	0,13	0,68	0,411	0,003
Tanı*Cinsiyet	0,02	1	0,02	0,11	0,736	0,001
Hata	36,96	199	0,19			

Bağımlı Değişken: Sosyal duruma uygun tepki gösterme

**p<.001



Şekil 2 Tanı almış ve almamış öğrencilerin cinsiyete göre sosyal duruma uygun tepki gösterme grafiği

Tablo 10'dan da görüleceği üzere, öğrencilerin cinsiyeti ile tanı durumlarının sosyal duruma uygun tepki gösterme düzeyi üzerindeki ortak etkisi (Tanı*Cinsiyet) anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$). Diğer bir deyişle, tanı almış ve almamış öğrencilerin sosyal duruma uygun tepki gösterme düzeyleri cinsiyete bağlı olarak farklılık göstermemektedir. Ancak tanı değişkeninin sosyal duruma uygun tepki gösterme düzeyine temel etkisi anlamlı bulunmuştur ($F_{(1, 199)}=57,86$ ve $p < ,001$). Betimsel istatistiklere bakıldığında, tanı almamış öğrencilerin sosyal duruma uygun tepki gösterme düzeylerinin, tanı almış öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Tanı almış}}=1,79$ ve $\bar{X}_{\text{Tanı almamış}}=2,40$). Değişkenlerin etkilerinin büyüklüğüne bakıldığında ise tanının etkisinin büyük olduğu anlaşılmaktadır ($\eta^2_{\text{Tanı}}=0,225$). Tanı değişkeni için bulunan η^2 değeri, tanının toplam varyansın %22,5'ini açıkladığını göstermektedir.

Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin kişisel doyumunu erteleme puanlarının cinsiyete göre betimsel istatistikleri Tablo 11 ve puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını gösteren iki-yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 12 ve Şekil 3'de sunulmuştur.

Tablo 11 Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin kişisel doyumu erteleme puanlarının cinsiyete göre betimsel istatistikleri

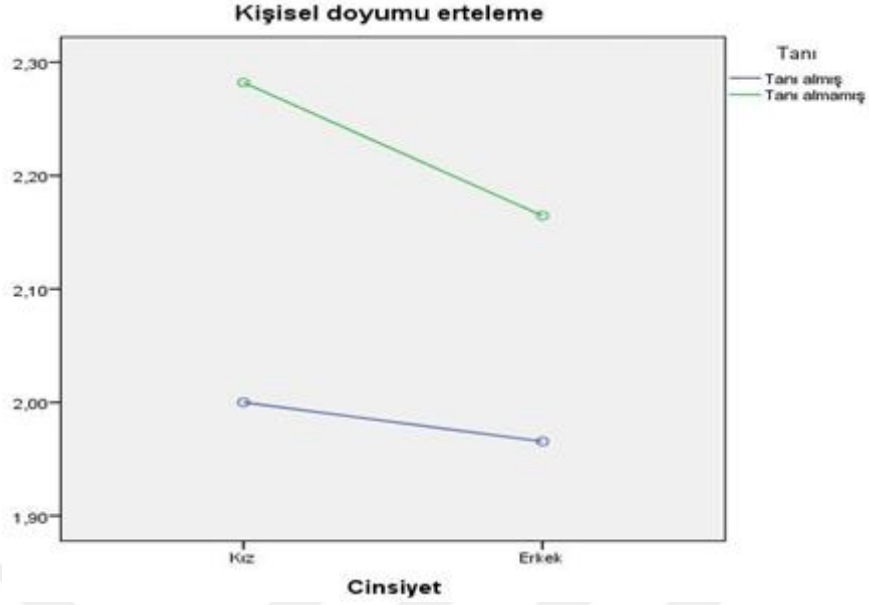
Tanı	Cinsiyet	Betimsel İst.		
		n	\bar{X}	ss
Tanı almış	Kız	14	2,00	0,48
	Erkek	29	1,97	0,57
	Toplam	43	1,98	0,53
Tanı almamış	Kız	78	2,28	0,48
	Erkek	82	2,16	0,41
	Toplam	160	2,22	0,45
Genel	Kız	92	2,24	0,49
	Erkek	111	2,11	0,46
	Toplam	203	2,17	0,48

Tablo 12 Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin cinsiyete göre kişisel doyumu erteleme puanlarının iki yönlü ANOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Tanı	1,77	1	1,77	8,13	0,005*	0,039
Cinsiyet	0,18	1	0,18	0,81	0,369	0,004
Tanı*Cinsiyet	0,05	1	0,05	0,24	0,624	0,001
Hata	43,29	199	0,22			

Bağımlı Değişken: Kişisel doyumu erteleme

**p<.05*



Şekil 3 Tanı almış ve almamış öğrencilerin cinsiyete göre kişisel doyumu erteleme grafiği

Tablo 12’den da görüleceği üzere, öğrencilerin cinsiyeti ile tanı durumlarının kişisel doyumu erteleme düzeyi üzerindeki ortak etkisi (Tanı*Cinsiyet) anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$). Diğer bir deyişle, tanı almış ve almamış öğrencilerin kişisel doyumu erteleme düzeyleri cinsiyete bağlı olarak farklılık göstermemektedir. Ancak tanı değişkeninin kişisel doyumu erteleme düzeyine temel etkisi anlamlı bulunmuştur ($F_{(1, 199)}=8,13$ ve $p<.05$). Betimsel istatistiklere bakıldığında, tanı almamış öğrencilerin kişisel doyumu erteleme düzeylerinin, tanı almış öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Tanı almış}}=1,98$ ve $\bar{X}_{\text{Tanı almamış}}=2,22$). Değişkenlerin etkilerinin büyüklüğüne bakıldığında ise tanının etkisinin küçük olduğu anlaşılmaktadır ($\eta^2_{\text{Tanı}}=0,039$). Tanı değişkeni için bulunan η^2 değeri, tanının toplam varyansın %3,9’unu açıkladığını göstermektedir. Özel öğrenme gücü tanı almış ve almamış öğrencilerin sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma puanlarının/düzeylerinin cinsiyete göre betimsel istatistikleri Tablo 13 ve puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını gösteren iki-yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 14 ve Şekil 4’de sunulmuştur.

Tablo 13 Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma puanlarının cinsiyete göre betimsel istatistikleri

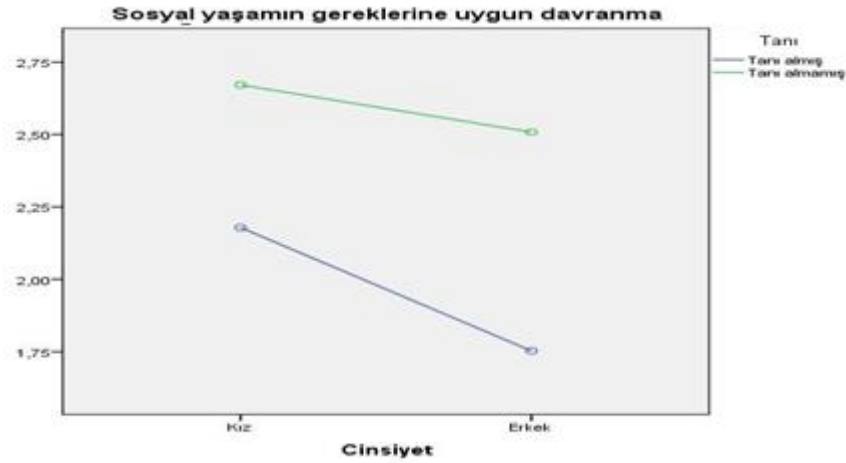
Tanı	Cinsiyet	Betimsel İst.		
		n	\bar{X}	ss
Tanı almış	Kız	14	2,18	0,30
	Erkek	29	1,75	0,39
	Toplam	43	1,89	0,41
Tanı almamış	Kız	78	2,67	0,34
	Erkek	82	2,51	0,42
	Toplam	160	2,59	0,39
Genel	Kız	92	2,60	0,37
	Erkek	111	2,31	0,53
	Toplam	203	2,44	0,49

Tablo 14 Tanı almış ve almamış öğrencilerin cinsiyete göre sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma puanlarının iki yönlü ANOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Tanı	11,89	1	11,89	82,54	0,000**	0,293
Cinsiyet	2,65	1	2,65	18,37	0,000**	0,084
Tanı*Cinsiyet	0,53	1	0,53	3,67	0,057	0,018
Hata	28,67	199	0,14			

Bağımlı Değişken: Sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma

***p<.001*



Şekil 4 Tanı almış ve almamış öğrencilerin cinsiyete göre sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma grafiği

Tablo 14'den de görüleceği üzere, öğrencilerin cinsiyeti ile tanı durumlarının sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma düzeyi üzerindeki ortak etkisi (Tanı*Cinsiyet) anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$). Diğer bir deyişle, tanı almış ve almamış öğrencilerin sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma düzeyleri cinsiyete bağlı olarak farklılık göstermemektedir. Ancak hem tanı ($F_{(1, 199)}=82,54$ ve $p<.001$) hem de cinsiyet ($F_{(1, 198)}=18,37$ ve $p<.001$) değişkeninin sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma düzeyine temel etkileri anlamlı bulunmuştur. Betimsel istatistiklere bakıldığında, tanı almamış öğrencilerin sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma düzeylerinin, tanı almış öğrencilerden ($\bar{X}_{\text{Tanı almış}}=1,89$ ve $\bar{X}_{\text{Tanı almamış}}=2,59$) ve kızların erkek öğrencilerden ($\bar{X}_{\text{Kız}}=2,24$ ve $\bar{X}_{\text{Erkek}}=2,11$)daha yüksek olduğu görülmektedir. Değişkenlerin etkilerinin büyüklüğüne bakıldığında ise tanının etkisi cinsiyetin etkisinden daha büyük olduğu anlaşılmaktadır ($\eta^2_{\text{Tanı}}=0,293$ ve $\eta^2_{\text{Cinsiyet}}=0,084$). Buna göre, tanı değişkeni için bulunan değer varyansın %29,3'ünü, cinsiyet ise varyansın %8,4'ünü açıklamaktadır.

Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin sosyal çevreye pozitif yaklaşım puanlarının/düzeylerinin cinsiyete göre betimsel istatistikleri Tablo 15 ve puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını gösteren iki-yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 16 ve Şekil 5'de sunulmuştur.

Tablo 15 Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin sosyal çevreye pozitif yaklaşım puanlarının cinsiyete göre betimsel istatistikleri

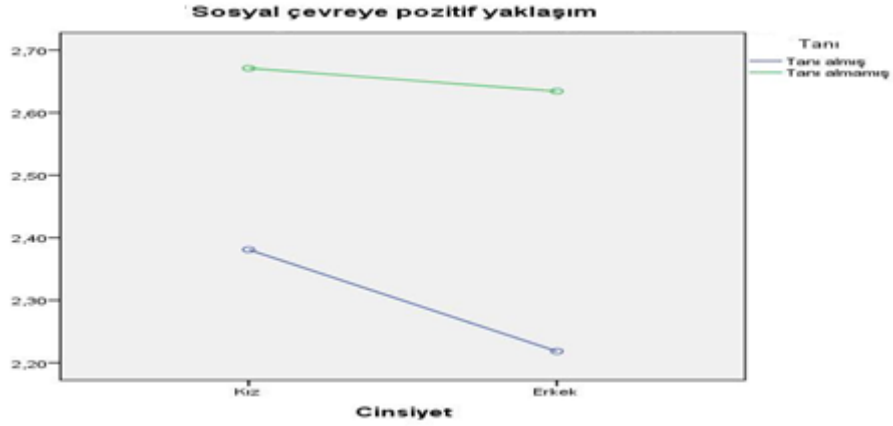
Tanı	Cinsiyet	Betimsel İst.		
		n	\bar{X}	ss
Tanı almış	Kız	14	2,38	0,34
	Erkek	29	2,22	0,50
	Toplam	43	2,27	0,46
Tanı almamış	Kız	78	2,67	0,41
	Erkek	82	2,63	0,40
	Toplam	160	2,65	0,41
Genel	Kız	92	2,63	0,41
	Erkek	111	2,53	0,47
	Toplam	203	2,57	0,44

Tablo 16 Tanı almış ve almamış öğrencilerin cinsiyete göre sosyal çevreye pozitif yaklaşım puanlarına ilişkin iki yönlü ANOVA testi sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Tanı	3,80	1	3,80	21,81	0,000**	0,099
Cinsiyet	0,30	1	0,30	1,74	0,189	0,009
Tanı*Cinsiyet	0,12	1	0,12	0,69	0,406	0,003
Hata	34,72	199	0,17			

Bağımlı Değişken: Sosyal çevreye pozitif yaklaşım

***p<.001*



Şekil 5 Tanı almış ve almamış öğrencilerin cinsiyete göre sosyal çevreye pozitif yaklaşım grafiği

Tablo 16'dan görüleceği üzere, öğrencilerin cinsiyeti ile tanı durumlarının sosyal çevreye pozitif yaklaşım gösterme düzeyi üzerindeki ortak etkisi (Tanı*Cinsiyet) anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$). Diğer bir deyişle, tanı almış ve almamış öğrencilerin sosyal çevreye pozitif yaklaşım gösterme düzeyleri cinsiyete bağlı olarak farklılık göstermemektedir. Ancak tanı değişkeninin sosyal çevreye olumlu yaklaşım gösterme düzeyine temel etkisi anlamlı bulunmuştur ($F_{(1, 199)}=21,81$ ve $p<.001$). Betimsel istatistiklere bakıldığında, tanı almamış öğrencilerin sosyal çevreye pozitif yaklaşım gösterme düzeylerinin, tanı almış öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Tanı almış}}=2,27$ ve $\bar{X}_{\text{Tanı alınmış}}=2,65$). Değişkenlerin etkilerinin büyüklüğüne bakıldığında ise tanının etkisinin orta düzeyde olduğu anlaşılmaktadır ($\eta^2_{\text{Tanı}}=0,099$). Tanı değişkeni için bulunan η^2 değeri, tanının toplam varyansın %9,9'unu açıkladığını göstermektedir.

Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin olumsuz sosyal durumlara uygun tepki gösterme puanlarının/düzeylerinin cinsiyete göre betimsel istatistikleri Tablo 17 ve puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını gösteren iki-yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 18 ve Şekil 6'da sunulmuştur.

Tablo 17 Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin olumsuz sosyal durumlara uygun tepki verme puanlarının cinsiyete göre betimsel istatistikleri

Tanı	Cinsiyet	Betimsel İst.		
		n	\bar{X}	ss
Tanı almış	Kız	14	2,38	0,39
	Erkek	29	2,15	0,49
	Toplam	43	2,22	0,47
Tanı almamış	Kız	78	2,59	0,37
	Erkek	82	2,54	0,40
	Toplam	160	2,56	0,38
Genel	Kız	92	2,56	0,38
	Erkek	111	2,44	0,46
	Toplam	203	2,49	0,43

Tablo 18 Tanı almış ve almamış öğrencilerin cinsiyete göre olumsuz sosyal durumlara uygun tepki verme puanlarına ilişkin iki yönlü ANOVA testi sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Tanı	2,71	1	2,71	16,86	0,000**	0,078
Cinsiyet	0,62	1	0,62	3,85	0,051	0,019
Tanı*Cinsiyet	0,24	1	0,24	1,51	0,221	0,008
Hata	32,03	199	0,16			

Bağımlı Değişken: Olumsuz sosyal durumlara uygun tepki verme

** $p < .001$



Şekil 6 Tanı almış ve almamış öğrencilerin cinsiyete göre olumsuz sosyal durumlara uygun tepki verme grafiği

Tablo 18'den görüleceği üzere, öğrencilerin cinsiyeti ile tanı durumlarının olumsuz sosyal durumlara uygun tepki verme düzeyi üzerindeki ortak etkisi (Tanı*Cinsiyet) anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$). Diğer bir deyişle, tanı almış ve almamış öğrencilerin olumsuz sosyal durumlara uygun tepki verme düzeyleri cinsiyete bağlı olarak farklılık göstermemektedir. Ancak tanı değişkeninin olumsuz sosyal durumlara uygun tepki verme düzeyine temel etkisi anlamlı bulunmuştur ($F_{(1, 199)}=16,86$ ve $p<.001$). Betimsel istatistiklere bakıldığında, tanı almamış öğrencilerin olumsuz sosyal durumlara uygun tepki verme düzeylerinin, tanı almış öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Tanı almış}}=2,22$ ve $\bar{X}_{\text{Tanı almamış}}=2,56$). Değişkenlerin etkilerinin büyüklüğüne bakıldığında ise tanının etkisinin orta düzeyde olduğu anlaşılmaktadır ($\eta^2_{\text{Tanı}}=0,078$). Tanı değişkeni için bulunan η^2 değeri, tanının toplam varyansın %7,8'ini açıkladığını göstermektedir.

Son olarak, özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği puanlarının cinsiyete göre betimsel istatistikleri Tablo 19 ve puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını gösteren iki-yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 20 ve Şekil 7'de sunulmuştur.

Tablo 19 Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği puanlarının cinsiyete göre betimsel istatistikleri

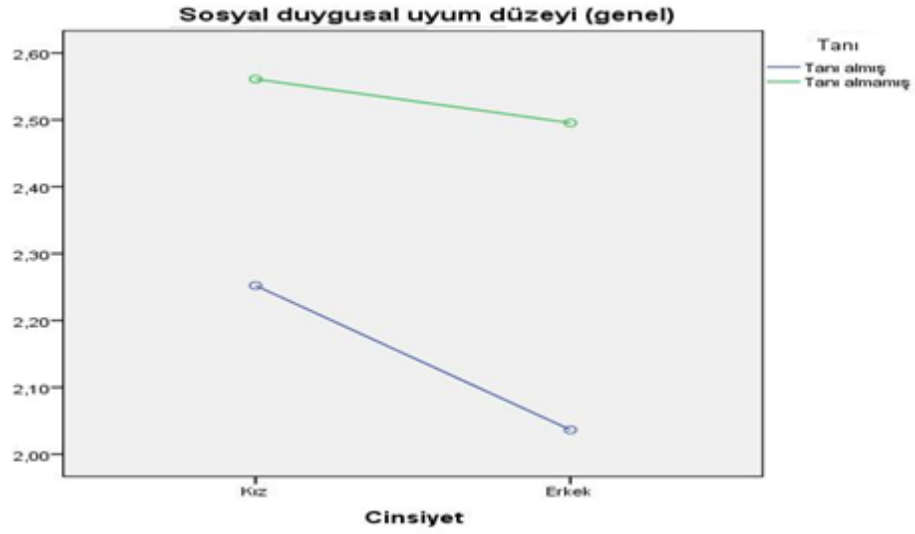
Tanı	Cinsiyet	Betimsel İst.		
		n	\bar{X}	ss
Tanı almış	Kız	14	2,25	0,21
	Erkek	29	2,04	0,35
	Toplam	43	2,11	0,32
Tanı almamış	Kız	78	2,56	0,27
	Erkek	82	2,50	0,31
	Toplam	160	2,53	0,29
Genel	Kız	92	2,51	0,29
	Erkek	111	2,38	0,38
	Toplam	203	2,44	0,34

Tablo 20 Tanı almış ve almamış öğrencilerin cinsiyete göre Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği puanlarına ilişkin iki yönlü ANOVA testi sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Tanı	4,50	1	4,50	51,69	0,000**	0,206
Cinsiyet	0,60	1	0,60	6,94	0,009*	0,034
Tanı*Cinsiyet	0,17	1	0,17	1,98	0,161	0,010
Hata	17,33	199	0,09			

Bağımlı Değişken: Sosyal duygusal uyum düzeyi (genel)

* $p < .05$ ve ** $p < .001$



Şekil 7 Tanı almış ve almamış öğrencilerin cinsiyete göre sosyal duygusal uyum düzeyi (genel) grafiği

Tablo 20'den görüleceği üzere, öğrencilerin cinsiyeti ile tanı durumlarının sosyal duygusal uyum düzeyleri üzerindeki ortak etkisi (Tanı*Cinsiyet) anlamlı bulunmamıştır ($p>,05$). Diğer bir deyişle, tanı almış ve almamış öğrencilerin sosyal duygusal uyum düzeyleri cinsiyete bağlı olarak farklılık göstermemektedir. Ancak hem tanı ($F_{(1, 199)}=51,69$ ve $p<,001$) hem de cinsiyet ($F_{(1, 199)}=6,94$ ve $p<,05$) değişkeninin sosyal duygusal uyum düzeyine temel etkileri anlamlı bulunmuştur. Betimsel istatistiklere bakıldığında, tanı almamış öğrencilerin sosyal duygusal uyum düzeylerinin, tanı almış öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Tanı almış}}=2,11$ ve $\bar{X}_{\text{Tanı almamış}}=2,53$). Cinsiyete göre ise kız öğrencilerin sosyal duygusal uyum düzeyleri erkek öğrencilerden daha yüksektir ($\bar{X}_{\text{Kız}}=2,51$ ve $\bar{X}_{\text{Erkek}}=2,38$). Değişkenlerin etkilerinin büyüklüğüne bakıldığında ise tanının etkisi cinsiyetin etkisinden daha büyük olduğu anlaşılmaktadır ($\eta^2_{\text{Tanı}}=0,206$ ve $\eta^2_{\text{Cinsiyet}}=0,034$). Buna göre, tanı değişkeni için bulunan değer varyansın %20,6'sını, cinsiyet ise varyansın %3,4'ünü açıklamaktadır.

Tablo 21 Tanı almış ve almamış öğrencilerin cinsiyete göre Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği ve alt boyutları puanlarına ilişkin iki yönlü ANOVA testi sonuçları özet tablosu

Boyut/Ölçek	Tanı	Cinsiyet	Tanı*Cinsiyet
Akranlarla etkileşim	p=0,000**	p=0,005*	p>0,05
Sosyal duruma uygun tepki gösterme	p=0,000**	p>0,05	p>0,05
Kişisel doyumu erteleme	p=0,005*	p>0,05	p>0,05
Sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma	p=0,000**	p>0,05	p>0,05
Sosyal çevreye pozitif yaklaşım	p=0,000**	p>0,05	p>0,05
Olumsuz sosyal durumlara uygun tepki verme	p=0,000**	p>0,05	p>0,05
Sosyal duygusal uyum düzeyi (genel)	p=0,000**	p=0,009*	p>0,05

* $p < .05$ ve ** $p < .001$

Tablo 21’den görüleceği üzere, tanı değişkeni, öğrencilerin tüm alt boyutlarda ve genelde sosyal duygusal uyum düzeyleri üzerinde etkiliyken (tanı almamışlar lehine), cinsiyet sadece akranlarla etkileşim boyutu (kızlar lehine) ve sosyal duygusal uyumun genelinde (yine kızlar lehine) etkilidir. Ancak, tanı almış ve almamış öğrencilerin sosyal duygusal uyum düzeyleri hiçbir alt boyut ve geneli için cinsiyete bağlı olarak farklılık göstermemektedir ($p > .05$). Başka bir deyişle tanı ve cinsiyet değişkenlerinin etkileşimi anlamlı bir farklılaşmaya neden olmamaktadır.

4.4. Okul Öncesi Alt Gruplarına Göre Özel öğrenme Güçlüğü Tanısı Almış ve Almamış İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal-Duygusal Uyum Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin akranlarla etkileşim gösterme puanlarının/düzeylerinin okul öncesi eğitim alma durumuna göre betimsel istatistikleri Tablo 22’de ve puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını gösteren iki-yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 23 ve Şekil 8’de sunulmuştur.

Tablo 22 Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin akranlarla etkileşim puanlarının okul öncesi eğitim almasına göre betimsel istatistikleri

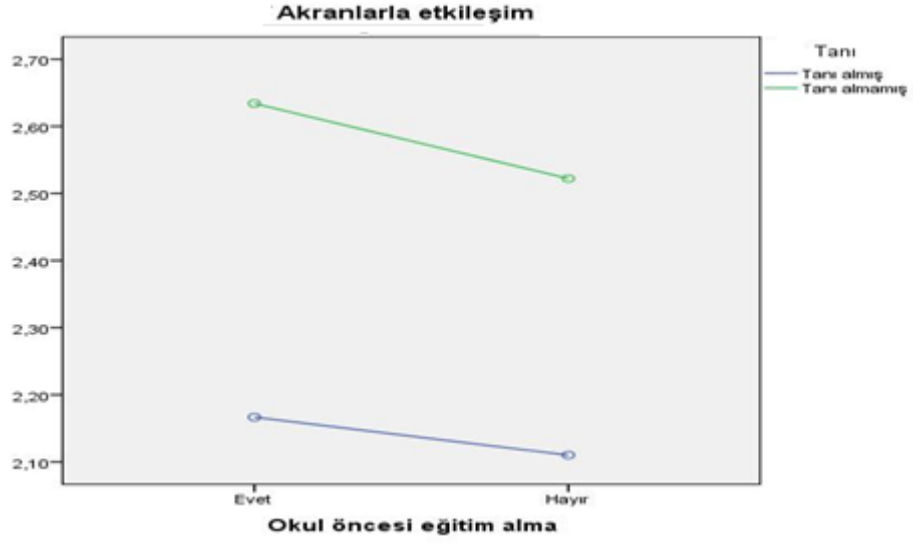
Tanı	Okul öncesi eğitim alma	Betimsel İst.		
		n	\bar{X}	ss
Tanı almış	Evet	15	2,17	0,39
	Hayır	28	2,11	0,46
	Toplam	43	2,13	0,44
Tanı almamış	Evet	115	2,63	0,38
	Hayır	45	2,52	0,42
	Toplam	160	2,60	0,40
Genel	Evet	130	2,58	0,41
	Hayır	73	2,36	0,48
	Toplam	203	2,50	0,45

Tablo 23 Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin okul öncesi eğitim almasına göre akranlarla etkileşim puanlarının iki yönlü ANOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Tanı	5,80	1	5,80	35,42	0,000**	0,151
Okul öncesi eğitim	0,21	1	0,21	1,30	0,256	0,006
Tanı*Okul öncesi eğitim	0,02	1	0,02	0,14	0,709	0,001
Hata	32,60	199	0,16			

Bağımlı Değişken: Akranlarla etkileşim

** $p < .001$



Şekil 8 Tanı almış ve almamış öğrencilerin okul öncesi eğitim almalarına göre akranlarla etkileşim grafiği

Tablo 23'den görüleceği üzere, öğrencilerin okul öncesi eğitim almaları ile tanı durumlarının akranlarla etkileşim gösterme düzeyi üzerindeki ortak etkisi (Tanı*Okul öncesi eğitim) anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$). Diğer bir deyişle, tanı almış ve almamış öğrencilerin akranlarla etkileşim gösterme düzeyleri okul öncesi eğitim almalarına bağlı olarak farklılık göstermemektedir. Ancak tanı değişkeninin akranlarla etkileşim gösterme düzeyine temel etkisi anlamlı bulunmuştur ($F_{(1, 199)}=35,42$ ve $p<.001$). Betimsel istatistiklere bakıldığında, tanı almamış öğrencilerin akranlarla etkileşim gösterme düzeylerinin, tanı almış öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Tanı almış}}=2,13$ ve $\bar{X}_{\text{Tanı almamış}}=2,60$). Değişkenlerin etkilerinin büyüklüğüne bakıldığında tanının etkisinin büyük düzeyde olduğu anlaşılmaktadır ($\eta^2_{\text{Tanı}}=0,151$). Bu değişken için bulunan η^2 değeri, tanının toplam varyansın %15,1'ini açıkladığını göstermektedir.

Özel öğrenme gücü tanı almış ve almamış öğrencilerin sosyal duruma uygun tepki gösterme puanlarının okul öncesi eğitim alma durumuna göre betimsel istatistikleri Tablo 24 ve puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını gösteren iki-yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 25 ve Şekil 9'da sunulmuştur.

Tablo 24 Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin sosyal duruma uygun tepki gösterme puanlarının okul öncesi eğitim almasına göre betimsel istatistikleri

Tanı	Okul öncesi eğitim alma	Betimsel İst.		
		n	\bar{X}	ss
Tanı almış	Evet	15	1,73	0,44
	Hayır	28	1,82	0,42
	Toplam	43	1,79	0,42
Tanı almamış	Evet	115	2,42	0,42
	Hayır	45	2,34	0,45
	Toplam	160	2,40	0,43
Genel	Evet	130	2,34	0,48
	Hayır	73	2,14	0,50
	Toplam	203	2,27	0,50

Tablo 25 Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin okul öncesi eğitim almasına göre sosyal duruma uygun tepki gösterme puanlarının iki yönlü ANOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Tanı	10,95	1	10,95	59,18	0,000**	0,229
Okul öncesi eğitim	0,00	1	0,00	0,00	0,967	0,000
Tanı*Okul öncesi eğitim	0,20	1	0,20	1,06	0,304	0,005
Hata	36,83	199	0,19			

Bağımlı Değişken: Sosyal duruma uygun tepki gösterme

***p<.001*



Şekil 9 Tanı almış ve almamış öğrencilerin okul öncesi eğitim almalarına göre sosyal duruma uygun tepki gösterme grafiği

Tablo 25’den de görüleceği üzere, öğrencilerin okul öncesi eğitim almaları ile tanı durumlarının sosyal duruma uygun tepki gösterme düzeyi üzerindeki ortak etkisi (Tanı*Okul öncesi eğitim) anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$). Diğer bir deyişle, tanı almış ve almamış öğrencilerin sosyal duruma uygun tepki gösterme düzeyleri okul öncesi eğitim almalarına bağlı olarak farklılık göstermemektedir. Ancak tanı değişkeninin sosyal duruma uygun tepki gösterme düzeyine temel etkisi anlamlı bulunmuştur ($F_{(1, 199)}=59,18$ ve $p<.001$). Betimsel istatistiklere bakıldığında, tanı almamış öğrencilerin sosyal duruma uygun tepki gösterme düzeylerinin, tanı almış öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Tanı almış}}=1,79$ ve $\bar{X}_{\text{Tanı almamış}}=2,40$). Değişkenlerin etkilerinin büyüklüğüne bakıldığında ise tanının etkisinin büyük olduğu anlaşılmaktadır ($\eta^2_{\text{Tanı}}=0,229$). Tanı değişkeni için bulunan η^2 değeri, tanının toplam varyansın %22,9’unu açıkladığını göstermektedir.

Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin kişisel doyumunu erteleme puanlarının okul öncesi eğitim almalarına göre betimsel istatistikleri Tablo 26 ve puanları

arasında anlamlı fark olup olmadığını gösteren iki-yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 27 ve Şekil 10’da sunulmuştur.

Tablo 26 Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin kişisel doyumu erteleme puanlarının okul öncesi eğitim almasına göre betimsel istatistikleri

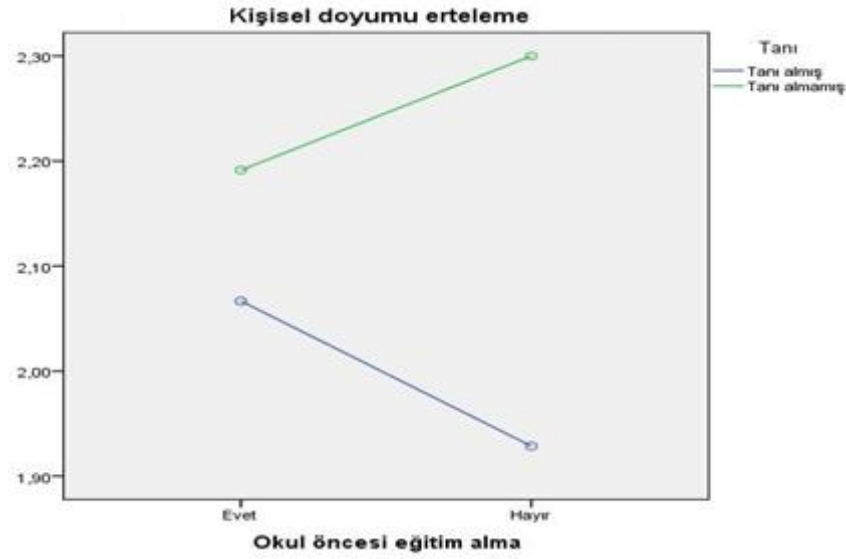
Tanı	Okul öncesi eğitim alma	Betimsel İst.		
		n	\bar{X}	ss
Tanı almış	Evet	15	2,07	0,50
	Hayır	28	1,93	0,56
	Toplam	43	1,98	0,53
Tanı almamış	Evet	115	2,19	0,46
	Hayır	45	2,30	0,42
	Toplam	160	2,22	0,45
Genel	Evet	130	2,18	0,46
	Hayır	73	2,16	0,51
	Toplam	203	2,17	0,48

Tablo 27 Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin okul öncesi eğitim almasına göre kişisel doyumu erteleme puanlarının iki yönlü ANOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Tanı	1,85	1	1,85	8,49	0,004*	0,041
Okul öncesi eğitim	0,01	1	0,01	0,03	0,863	0,000
Tanı*Okul öncesi eğitim	0,46	1	0,46	2,10	0,149	0,010
Hata	43,28	199	0,22			

Bağımlı Değişken: Kişisel doyumu erteleme

***p<.001*



Şekil 10 Tanı almış ve almamış öğrencilerin okul öncesi eğitim almalarına göre kişisel doyumu erteleme grafiği

Tablo 27’den de görüleceği üzere, öğrencilerin okul öncesi eğitim almaları ile tanı durumlarının kişisel doyumu erteleme düzeyi üzerindeki ortak etkisi (Tanı*Okul öncesi eğitim alma) anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$). Diğer bir deyişle, tanı almış ve almamış öğrencilerin kişisel doyumu erteleme düzeyleri okul öncesi eğitim almaya bağlı olarak farklılık göstermemektedir. Ancak tanı değişkeninin kişisel doyumu erteleme düzeyine temel etkisi anlamlı bulunmuştur ($F_{(1, 199)}=8,49$ ve $p<.05$). Betimsel istatistiklere bakıldığında, tanı almamış öğrencilerin kişisel doyumu erteleme düzeylerinin, tanı almış öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Tanı almış}}=1,98$ ve $\bar{X}_{\text{Tanı almamış}}=2,22$). Değişkenlerin etkilerinin büyüklüğüne bakıldığında ise tanının etkisinin küçük olduğu anlaşılmaktadır ($\eta^2_{\text{Tanı}}=0,041$). Tanı değişkeni için bulunan η^2 değeri, tanının toplam varyansın %4,1’ini açıkladığını göstermektedir.

Özel öğrenme gücü tanı almış ve almamış öğrencilerin sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma puanlarının/düzeylerinin okul öncesi eğitim almalarına göre betimsel istatistikleri Tablo 28 ve puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını gösteren iki-yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 29 ve Şekil 11’de sunulmuştur.

Tablo 28 Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma puanlarının okul öncesi eğitim almasına göre betimsel istatistikleri

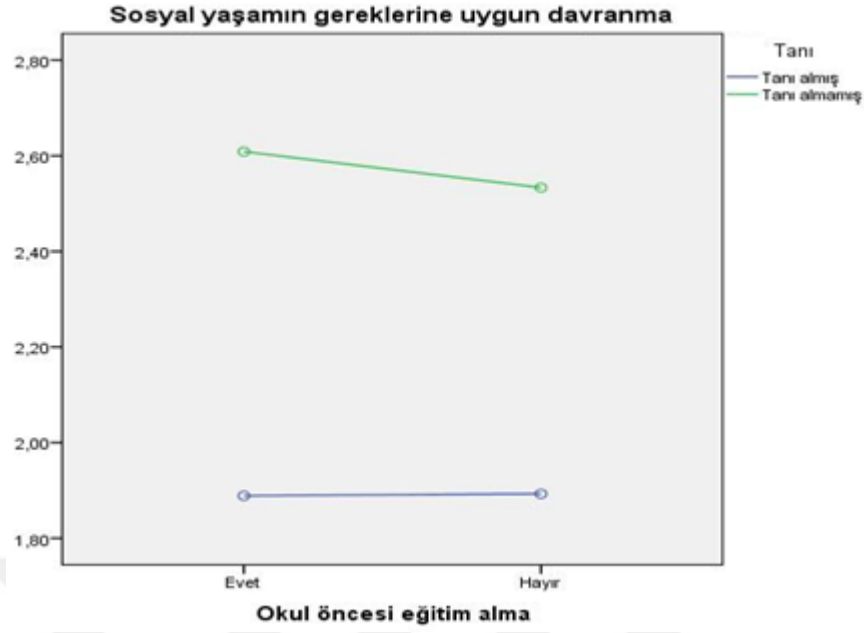
Tanı	Okul öncesi eğitim alma	Betimsel İst.		
		n	\bar{X}	ss
Tanı almış	Evet	15	1,89	0,38
	Hayır	28	1,89	0,44
	Toplam	43	1,89	0,41
Tanı almamış	Evet	115	2,61	0,38
	Hayır	45	2,53	0,43
	Toplam	160	2,59	0,39
Genel	Evet	130	2,53	0,44
	Hayır	73	2,29	0,53
	Toplam	203	2,44	0,49

Tablo 29 Tanı almış ve almamış öğrencilerin okul öncesi eğitim almasına göre sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma puanlarının iki yönlü ANOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Tanı	13,88	1	13,88	88,39	0,000**	0,308
Okul öncesi eğitim	0,04	1	0,04	0,24	0,622	0,001
Tanı*Okul öncesi eğitim	0,05	1	0,05	0,30	0,584	0,002
Hata	31,25	199	0,16			

Bağımlı Değişken: Sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma

***p<.001*



Şekil 11 Tanı almış ve almamış öğrencilerin okul öncesi eğitim almalarına göre sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma grafiği

Tablo 29'dan da görüleceği üzere, öğrencilerin okul öncesi eğitim almaları ile tanı durumlarının sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma düzeyi üzerindeki ortak etkisi (Tanı*Okul öncesi eğitim) anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$). Diğer bir deyişle, tanı almış ve almamış öğrencilerin sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma düzeyleri okul öncesi eğitim almalarına bağlı olarak farklılık göstermemektedir. Ancak tanı değişkeninin sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma düzeyine temel etkisi anlamlı bulunmuştur ($F_{(1, 199)}=88,39$ ve $p<.001$). Betimsel istatistiklere bakıldığında, tanı almamış öğrencilerin sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma düzeylerinin, tanı almış öğrencilerden ($\bar{X}_{\text{Tanı almış}}=1,89$ ve $\bar{X}_{\text{Tanı almamış}}=2,59$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Değişkenin etkisinin büyüklüğüne bakıldığında tanının etkisinin büyük olduğu anlaşılmaktadır ($\eta^2_{\text{Tanı}}=0,308$). Buna göre, tanı değişkeni için bulunan değer varyansın %30,8'ini açıklamaktadır.

Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin sosyal çevreye pozitif yaklaşım puanlarının/düzeylerinin okul öncesi eğitim almalarına göre betimsel istatistikleri Tablo 30 ve puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını gösteren iki-yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 31 ve Şekil 12'de sunulmuştur.

Tablo 30 Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin sosyal çevreye pozitif yaklaşım puanlarının okul öncesi eğitim almaya göre betimsel istatistikleri

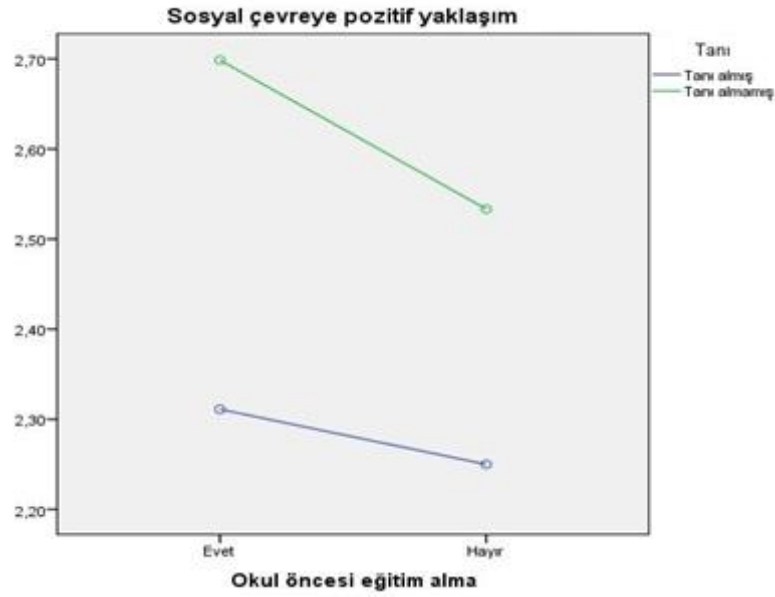
Tanı	Okul öncesi eğitim alma	Betimsel İst.		
		n	\bar{X}	ss
Tanı almış	Evet	15	2,31	0,48
	Hayır	28	2,25	0,45
	Toplam	43	2,27	0,46
Tanı almamış	Evet	115	2,70	0,37
	Hayır	45	2,53	0,47
	Toplam	160	2,65	0,41
Genel	Evet	130	2,65	0,40
	Hayır	73	2,42	0,48
	Toplam	203	2,57	0,44

Tablo 31 Tanı almış ve almamış öğrencilerin okul öncesi eğitim almaya göre sosyal çevreye pozitif yaklaşım puanlarına ilişkin iki yönlü ANOVA testi sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Tanı	3,38	1	3,38	19,70	0,000**	0,090
Okul öncesi eğitim	0,38	1	0,38	2,24	0,136	0,011
Tanı*Okul öncesi eğitim	0,08	1	0,08	0,47	0,492	0,002
Hata	34,10	199	0,17			

Bağımlı Değişken: Sosyal çevreye pozitif yaklaşım

**p<.05 ve **p<.001*



Şekil 12 Tanı almış ve almamış öğrencilerin okul öncesi eğitim almaya göre sosyal çevreye pozitif yaklaşım grafiği

Tablo 31'den görüleceği üzere, öğrencilerin okul öncesi eğitim almaları ile tanı durumlarının sosyal çevreye pozitif yaklaşım gösterme düzeyi üzerindeki ortak etkisi (Tanı*Okul öncesi eğitim alma) anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$). Diğer bir deyişle, tanı almış ve almamış öğrencilerin sosyal çevreye pozitif yaklaşım gösterme düzeyleri okul öncesi eğitim almalarına bağlı olarak farklılık göstermemektedir. Ancak tanı değişkeninin sosyal çevreye pozitif yaklaşım gösterme düzeyine temel etkisi anlamlı bulunmuştur ($F_{(1, 199)}=19,70$ ve $p<.001$). Betimsel istatistiklere bakıldığında, tanı almamış öğrencilerin sosyal çevreye pozitif yaklaşım gösterme düzeylerinin, tanı almış öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Tanı almış}}=2,27$ ve $\bar{X}_{\text{Tanı almamış}}=2,65$). Değişkenlerin etkilerinin büyüklüğüne bakıldığında ise tanının etkisinin orta düzeyde olduğu anlaşılmaktadır ($\eta^2_{\text{Tanı}}=0,090$). Tanı değişkeni için bulunan η^2 (Eta) değeri, tanının toplam varyansın %9,0'unu açıkladığını göstermektedir.

Özel öğrenme güclüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin olumsuz sosyal durumlara uygun tepki gösterme puanlarının/düzeylerinin okul öncesi eğitim almalarına göre betimsel istatistikleri Tablo 32 ve puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını gösteren iki-yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 33 ve Şekil 13'de sunulmuştur.

Tablo 32 Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin olumsuz sosyal durumlara uygun tepki verme puanlarının okul öncesi eğitim almaya göre betimsel istatistikleri

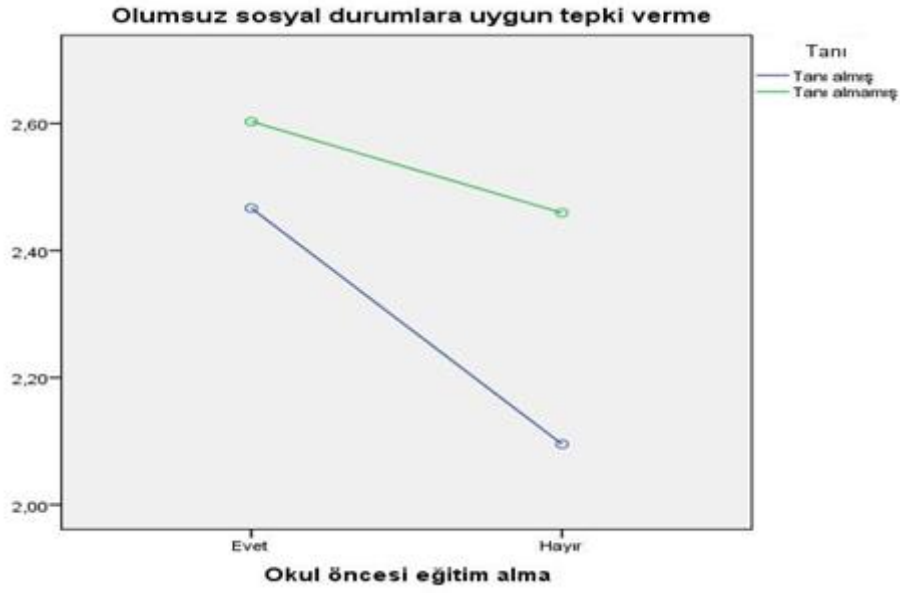
Tanı	Okul öncesi eğitim alma	Betimsel İst.		
		n	\bar{X}	ss
Tanı almış	Evet	15	2,47	0,37
	Hayır	28	2,10	0,47
	Toplam	43	2,22	0,47
Tanı almamış	Evet	115	2,60	0,37
	Hayır	45	2,46	0,39
	Toplam	160	2,56	0,38
Genel	Evet	130	2,59	0,38
	Hayır	73	2,32	0,46
	Toplam	203	2,49	0,43

Tablo 33 Tanı almış ve almamış öğrencilerin okul öncesi eğitim almaya göre olumsuz sosyal durumlara uygun tepki verme puanlarına ilişkin iki yönlü ANOVA testi sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Tanı	1,88	1	1,88	12,20	0,001*	0,058
Okul öncesi eğitim	1,99	1	1,99	12,93	0,000**	0,061
Tanı*Okul öncesi eğitim	0,39	1	0,39	2,53	0,113	0,013
Hata	30,63	199	0,15			

Bağımlı Değişken: Olumsuz sosyal durumlara uygun tepki verme

* $p < .05$ ve ** $p < .001$



Şekil 13 Tanı almış ve almamış öğrencilerin okul öncesi eğitim almaya göre olumsuz sosyal durumlara uygun tepki verme grafiği

Tablo 33'den görüleceği üzere, öğrencilerin okul öncesi eğitim almaları ile tanı durumlarının olumsuz sosyal durumlara uygun tepki verme düzeyi üzerindeki ortak etkisi (Tanı*Okul öncesi eğitim alma) anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$). Diğer bir deyişle, tanı almış ve almamış öğrencilerin olumsuz sosyal durumlara uygun tepki verme düzeyleri okul öncesi eğitim almalarına bağlı olarak farklılık göstermemektedir. Ancak hem tanı değişkeninin ($F_{(1, 199)}=12,20$ ve $p<.05$), hem de okul öncesi eğitim almanın ($F_{(1, 199)}=12,93$ ve $p<.001$) olumsuz sosyal durumlara uygun tepki verme düzeyine temel etkisi anlamlı bulunmuştur. Betimsel istatistiklere bakıldığında, tanı almamış öğrencilerin olumsuz sosyal durumlara uygun tepki verme düzeylerinin, tanı almış öğrencilerden ($\bar{X}_{\text{Tanı almış}}=2,22$ ve $\bar{X}_{\text{Tanı alınmamış}}=2,56$) ve okul öncesi eğitim alan öğrencilerin ise okul öncesi eğitim almamış öğrencilerden ($\bar{X}_{\text{Evet}}=2,59$ ve $\bar{X}_{\text{Hayır}}=2,32$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Değişkenlerin etkilerinin büyüklüğüne bakıldığında ise tanının ($\eta^2_{\text{Tanı}}=0,058$) ve okul öncesi eğitim almanın ($\eta^2_{\text{Okul öncesi eğitim}}=0,061$) etkisinin orta düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Tanı değişkeni için bulunan η^2 (Eta) değeri, tanının toplam varyansın %5,8'ini, okul öncesi eğitimin ise toplam varyansın %6,1'ini açıkladığını göstermektedir.

Son olarak, özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği puanlarının okul öncesi eğitim almalarına göre betimsel istatistikleri Tablo 34 ve puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını gösteren iki-yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 35 ve Şekil 14’de sunulmuştur.

Tablo 34 Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği puanlarının okul öncesi eğitim almaya göre betimsel istatistikleri

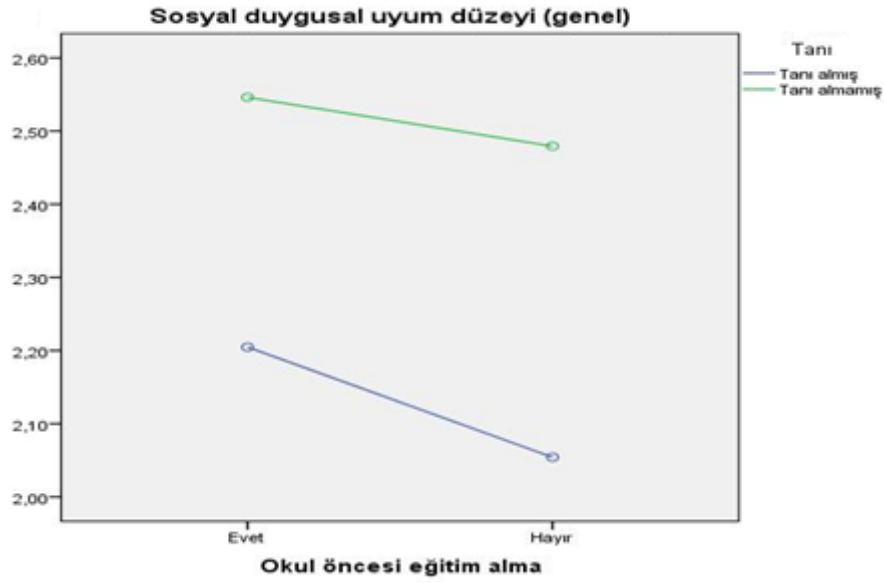
Tanı	Okul öncesi eğitim alma	Betimsel İst.		
		n	\bar{X}	ss
Tanı almış	Evet	15	2,20	0,23
	Hayır	28	2,05	0,36
	Toplam	43	2,11	0,32
Tanı almamış	Evet	115	2,55	0,29
	Hayır	45	2,48	0,29
	Toplam	160	2,53	0,29
Genel	Evet	130	2,51	0,30
	Hayır	73	2,32	0,38
	Toplam	203	2,44	0,34

Tablo 35 Tanı almış ve almamış öğrencilerin okul öncesi eğitim almaya göre Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği puanlarına ilişkin iki yönlü ANOVA testi sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Tanı	4,41	1	4,41	49,92	0,000**	0,201
Okul öncesi eğitim	0,35	1	0,35	4,01	0,047*	0,020
Tanı*Okul öncesi eğitim	0,05	1	0,05	0,59	0,442	0,003
Hata	17,57	199	0,09			

Bağımlı Değişken: Sosyal duygusal uyum düzeyi (genel)

* $p < .05$ ve ** $p < .001$



Şekil 14 Tanı almış ve almamış öğrencilerin okul öncesi eğitim almaya göre sosyal duygusal uyum düzeyi (genel) grafiği

Tablo 35'den görüleceği üzere, öğrencilerin okul öncesi eğitim almaları ile tanı durumlarının sosyal duygusal uyum düzeyleri üzerindeki ortak etkisi (Tanı*Okul öncesi eğitim alma) anlamlı bulunmamıştır ($p>,05$). Diğer bir deyişle, tanı almış ve almamış öğrencilerin sosyal duygusal uyum düzeyleri okul öncesi eğitim almalarına bağlı olarak farklılık göstermemektedir. Ancak hem tanı ($F_{(1, 199)}=49,92$ ve $p<,001$) hem de okul öncesi eğitim alma ($F_{(1, 199)}=4,01$ ve $p<,05$) değişkeninin sosyal duygusal uyum düzeyine temel etkileri anlamlı bulunmuştur. Betimsel istatistiklere bakıldığında, tanı almamış öğrencilerin sosyal duygusal uyum düzeylerinin, tanı almış öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Tanı almış}}=2,11$ ve $\bar{X}_{\text{Tanı almamış}}=2,53$). Okul öncesi eğitim almaya göre ise okul öncesi eğitimi almış öğrencilerin sosyal duygusal uyum düzeyleri, okul öncesi eğitim almamış öğrencilerden daha yüksektir ($\bar{X}_{\text{Evet}}=2,51$ ve $\bar{X}_{\text{Hayır}}=2,32$). Değişkenlerin etkilerinin büyüklüğüne bakıldığında ise tanının etkisinin okul öncesi eğitimin etkisinden daha büyük olduğu anlaşılmaktadır ($\eta^2_{\text{Tanı}}=0,201$ ve $\eta^2_{\text{Okul öncesi eğitim alma}}=0,020$). Buna göre, tanı değişkeni için bulunan değer varyansın %20,1'ini, okul öncesi eğitim alma ise varyansın %2,0'sini açıklamaktadır.

Tablo 36 Tanı almış ve almamış öğrencilerin okul öncesi eğitim almalarına göre Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği ve alt boyutları puanlarına ilişkin iki yönlü ANOVA testi sonuçları özet tablosu

Boyut/Ölçek	Tanı	Okul öncesi eğitim alma	Tanı*Okul öncesi eğitim alma
Akranlarla etkileşim	p=0,000**	p>0,05	p>0,05
Sosyal duruma uygun tepki gösterme	p=0,000**	p>0,05	p>0,05
Kişisel doyumunu erteleme	p=0,004*	p>0,05	p>0,05
Sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma	p=0,000**	p>0,05	p>0,05
Sosyal çevreye pozitif yaklaşım	p=0,000**	p>0,05	p>0,05
Olumsuz sosyal durumlara uygun tepki verme	p=0,001*	p=0,000**	p>0,05
Sosyal duygusal uyum düzeyi (genel)	p=0,000**	p=0,047*	p>0,05

*p<.05 ve **p<.001

Tablo 36'dan görüleceği üzere, tanı değişkeni, öğrencilerin tüm alt boyutlarda ve genel sosyal duygusal uyum düzeyleri üzerinde etkiliyken (tanı almamışlar lehine), okul öncesi eğitim alma değişkeni sadece olumsuz sosyal durumlara uygun tepki verme boyutu (okul öncesi eğitim almış öğrenciler lehine) ve sosyal duygusal uyumun genelinde (yine okul öncesi eğitim almış öğrenciler lehine) etkilidir. Ancak, tanı almış ve almamış öğrencilerin sosyal duygusal uyum düzeyleri hiçbir alt boyut ve geneli için okul öncesi eğitime almaya bağlı olarak farklılık göstermemektedir/ortak etki yoktur (p>.05) (son sütun).

4.5. Annenin Eğitim Alt Gruplarına Göre Özel öğrenme Güçlüğü Tanısı Almış ve Almamış İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal-Duygusal Uyum Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin akranlarla etkileşim gösterme puanlarının/düzeylerinin annenin eğitim düzeyine göre betimsel istatistikleri Tablo 37'de ve puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını gösteren iki-yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 38 ve Şekil 15'de sunulmuştur.

Tablo 37 Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin akranlarla etkileşim puanlarının annenin eğitim düzeyine göre betimsel istatistikleri

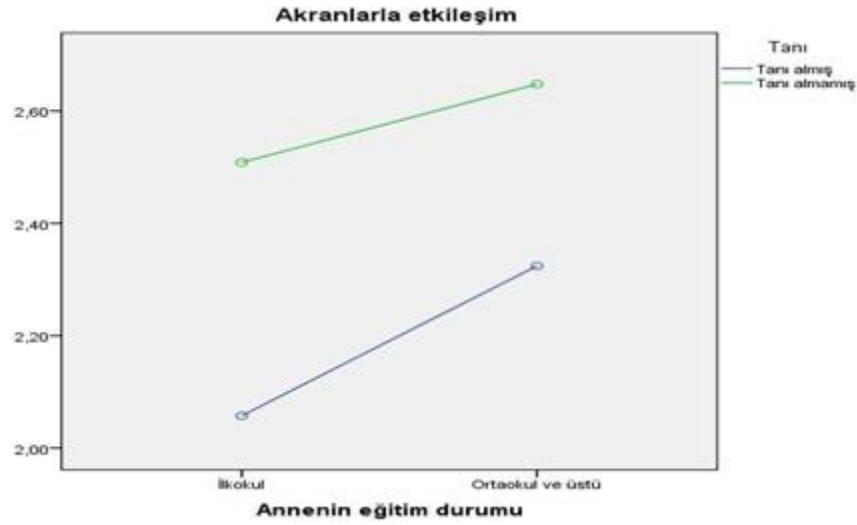
Tanı	Anne eğitimi	Betimsel İst.		
		n	\bar{X}	ss
Tanı almış	İlkokul	29	2,06	0,48
	Ortaokul ve üstü	9	2,32	0,33
	Toplam	38	2,12	0,46
Tanı almamış	İlkokul	49	2,51	0,47
	Ortaokul ve üstü	110	2,65	0,36
	Toplam	159	2,60	0,40
Genel	İlkokul	78	2,34	0,52
	Ortaokul ve üstü	119	2,62	0,36
	Toplam	197	2,51	0,45

Tablo 38 Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin annenin eğitim düzeyine göre akranlarla etkileşim puanlarının iki yönlü ANOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Tanı	3,43	1	3,43	21,00	0,000**	0,098
Annenin eğitim durumu	0,94	1	0,94	5,76	0,017*	0,029
Tanı*Annenin eğitimi	0,09	1	0,09	0,57	0,452	0,003
Hata	31,51	193	0,16			

Bağımlı Değişken: Akranlarla etkileşim

** $p < .001$



Şekil 15 Tanı almış ve almamış öğrencilerin annenin eğitim düzeyine göre akranlarla etkileşim grafiği

Tablo 38'den görüleceği üzere, öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyi ile tanı durumlarının akranlarla etkileşim gösterme düzeyi üzerindeki ortak etkisi (Tanı*Annenin eğitim düzeyi) anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$). Diğer bir deyişle, tanı almış ve almamış öğrencilerin akranlarla etkileşim gösterme düzeyleri annenin eğitim düzeyine bağlı olarak farklılık göstermemektedir. Ancak hem tanı değişkeninin ($F_{(1, 199)}=21,00$ ve $p<.001$) hem de annenin eğitim düzeyi değişkeninin ($F_{(1, 199)}=5,76$ ve $p<.05$) akranlarla etkileşim gösterme düzeyine temel etkisi anlamlı bulunmuştur. Betimsel istatistiklere bakıldığında, tanı almamış öğrencilerin, tanı almış öğrencilerden ($\bar{X}_{\text{Tanı almış}}=2,12$ ve $\bar{X}_{\text{Tanı alınmış}}=2,60$) ve annesi ortaokul ve üstü eğitime sahip öğrencilerin diğer öğrencilerden akranlarla etkileşim gösterme düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{İlkokul}}=2,34$ ve $\bar{X}_{\text{Ortaokul ve üstü}}=2,62$). Değişkenlerin etkilerinin büyüklüğüne bakıldığında tanının etkisinin büyük ve annenin eğitiminin ise küçük düzeyde olduğu anlaşılmaktadır ($\eta^2_{\text{Tanı}}=0,098$; $\eta^2_{\text{Annenin eğitim düzeyi}}=0,029$). Başka bir ifadeyle tanı değişkeni toplam varyansın %9,8'ini, annenin eğitimi ise toplam varyansın %2,9'unu açıklamaktadır. Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin sosyal duruma uygun tepki gösterme puanlarının annenin eğitim düzeyine göre betimsel istatistikleri Tablo 39 ve puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını gösteren iki-yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 40 ve Şekil 16'da sunulmuştur.

Tablo 39 Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin sosyal duruma uygun tepki gösterme puanlarının annenin eğitim düzeyine göre betimsel istatistikleri

Tanı	Anne eğitim	Betimsel İst.		
		n	\bar{X}	ss
Tanı almış	İlkokul	29	1,74	0,46
	Ortaokul ve üstü	9	1,88	0,35
	Toplam	38	1,77	0,44
Tanı almamış	İlkokul	49	2,30	0,52
	Ortaokul ve üstü	110	2,44	0,38
	Toplam	159	2,39	0,43
Genel	İlkokul	78	2,09	0,56
	Ortaokul ve üstü	119	2,39	0,41
	Toplam	197	2,27	0,50

Tablo 40 Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin annenin eğitim düzeyine göre sosyal duruma uygun tepki gösterme puanlarının iki yönlü ANOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Tanı	7,11	1	7,11	38,38	0,000**	0,166
Annenin eğitim durumu	0,42	1	0,42	2,25	0,135	0,012
Tanı*Annenin eğitimi	0,00	1	0,00	0,00	0,983	0,000
Hata	35,76	193	0,19			

Bağımlı Değişken: Sosyal duruma uygun tepki gösterme

** $p < .001$



Şekil 16 Tanı almış ve almamış öğrencilerin annenin eğitim düzeyine göre sosyal duruma uygun tepki gösterme grafiği

Tablo 40'dan da görüleceği üzere, öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyi ile tanı durumlarının sosyal duruma uygun tepki gösterme düzeyi üzerindeki ortak etkisi (Tanı*Annelerin eğitim düzeyi) anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$). Diğer bir deyişle, tanı almış ve almamış öğrencilerin sosyal duruma uygun tepki gösterme düzeyleri annelerinin eğitim düzeyine bağlı olarak farklılık göstermemektedir. Ancak tanı değişkeninin sosyal duruma uygun tepki gösterme düzeyine temel etkisi anlamlı bulunmuştur ($F_{(1, 199)}=38,38$ ve $p<.001$). Betimsel istatistiklere bakıldığında, tanı almamış öğrencilerin sosyal duruma uygun tepki gösterme düzeylerinin, tanı almış öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Tanı almış}}=1,77$ ve $\bar{X}_{\text{Tanı almamış}}=2,39$). Değişkenlerin etkilerinin büyüklüğüne bakıldığında ise tanının etkisinin büyük olduğu anlaşılmaktadır ($\eta^2_{\text{Tanı}}=0,166$). Tanı değişkeni için bulunan η^2 (Eta) değeri, tanının toplam varyansın %16,6'sını açıkladığını göstermektedir.

Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin kişisel doyumu erteleme puanlarının annenin eğitim düzeyine göre betimsel istatistikleri Tablo 41 ve puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını gösteren iki-yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 42 ve Şekil 17'de sunulmuştur.

Tablo 41 Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin kişisel doyumunu erteleme puanlarının annenin eğitim düzeyine göre betimsel istatistikleri

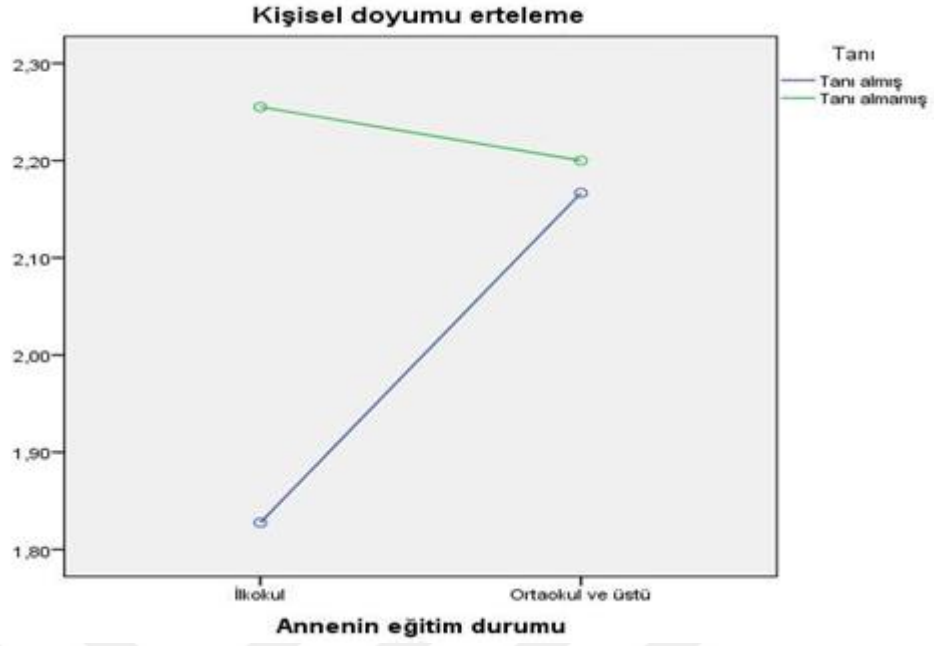
Tanı	Anne eğitim	Betimsel İst.		
		n	\bar{X}	ss
Tanı almış	İlkokul	29	1,83	0,52
	Ortaokul ve üstü	9	2,17	0,43
	Toplam	38	1,91	0,52
Tanı almamış	İlkokul	49	2,26	0,47
	Ortaokul ve üstü	110	2,20	0,43
	Toplam	159	2,22	0,44
Genel	İlkokul	78	2,10	0,53
	Ortaokul ve üstü	119	2,20	0,43
	Toplam	197	2,16	0,47

Tablo 42 Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin annenin eğitim düzeyine göre kişisel doyumunu erteleme puanlarının iki yönlü ANOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Tanı	1,21	1	1,21	5,81	0,017*	0,029
Annenin eğitim durumu	0,46	1	0,46	2,21	0,139	0,011
Tanı*Annenin eğitimi	0,89	1	0,89	4,25	0,041*	0,022
Hata	40,30	193	0,21			

Bağımlı Değişken: Kişisel doyumunu erteleme

***p<.001*



Şekil 17 Tanı almış ve alınmış öğrencilerin annenin eğitim düzeyine göre kişisel doyumu erteleme grafiği

Tablo 42’den de görüleceği üzere, öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyi ile tanı durumlarının kişisel doyumu erteleme düzeyi üzerindeki ortak etkisi (Tanı*Annelerin eğitim düzeyi) anlamlı bulunmuştur ($F_{(1, 199)}=4,25$ ve $p<,05$). Diğer bir deyişle, tanı almış ve alınmış öğrencilerin kişisel doyumu erteleme düzeyleri annenin eğitim durumuna bağlı olarak farklılık göstermektedir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu görmek üzere yapılan post-hocTukey testine göre; tanı alınmış öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyine bağlı olarak kişisel doyumu erteleme puanları arasında anlamlı fark yokken ($p>,05$), tanı almış öğrencilerin kişisel doyumu erteleme puanları annenin eğitim düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta olup bu fark annesi ortaokul ve üstü eğitim düzeyine sahip öğrenciler lehinedir (Tanı almış; $\bar{X}_{\text{İlkokul}}=1,83$ ve $\bar{X}_{\text{Ortaokul ve üstü}}=2,17$) (Tablo 41). Değişkenlerin etkilerinin büyüklüğüne bakıldığında ise tanının temel etkisinin küçük olduğu anlaşılmaktadır ($\eta^2_{\text{Tanı}}=0,029$). Tanı değişkeni için bulunan η^2 (Eta) değeri, tanının toplam varyansın %2,9’unu ve Tanı*Annelerin eğitim düzeyi ortak etkisinin ($\eta^2_{\text{Tanı*Annelerin eğitim düzeyi}}=0,022$) de toplam varyansın %2,2’sini açıkladığını göstermektedir.

Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma puanlarının/düzeylerinin annenin eğitim düzeyine göre betimsel istatistikleri Tablo 43 ve puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını gösteren iki-yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 44 ve Şekil 18’de sunulmuştur.

Tablo 43 Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma puanlarının annenin eğitim düzeyine almasına göre betimsel istatistikleri

Tanı	Anne eğitim	Betimsel İst.		
		n	\bar{X}	ss
Tanı almış	İlkokul	29	1,87	0,45
	Ortaokul ve üstü	9	1,94	0,35
	Toplam	38	1,89	0,42
Tanı almamış	İlkokul	49	2,51	0,44
	Ortaokul ve üstü	110	2,62	0,37
	Toplam	159	2,59	0,39
Genel	İlkokul	78	2,27	0,54
	Ortaokul ve üstü	119	2,57	0,41
	Toplam	197	2,45	0,48

Tablo 44 Tanı almış ve almamış öğrencilerin annenin eğitim düzeyine göre sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma puanlarının iki yönlü ANOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Tanı	9,90	1	9,90	62,92	0,000**	0,246
Annenin eğitim durumu	0,20	1	0,20	1,24	0,267	0,006
Tanı*Annenin eğitimi	0,01	1	0,01	0,07	0,795	0,000
Hata	30,36	193	0,16			

Bağımlı Değişken: Sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma

***p<.001*



Şekil 18 Tanı almış ve almamış öğrencilerin annenin eğitim düzeyine göre sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma grafiği

Tablo 44'den de görüleceği üzere, öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyine ile tanı durumlarının sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma düzeyi üzerindeki ortak etkisi (Tanı*Annenin eğitim düzeyine) anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$). Diğer bir deyişle, tanı almış ve almamış öğrencilerin sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma düzeyleri annenin eğitim düzeyine bağlı olarak farklılık göstermemektedir. Ancak tanı değişkeninin sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma düzeyine temel etkisi anlamlı bulunmuştur ($F_{(1, 199)}=62,92$ ve $p<.001$). Betimsel istatistiklere bakıldığında, tanı almamış öğrencilerin sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma düzeylerinin, tanı almış öğrencilerden ($\bar{X}_{\text{Tanı almış}}=1,89$ ve $\bar{X}_{\text{Tanı almamış}}=2,59$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Değişkenin etkisinin büyüklüğüne bakıldığında tanının etkisinin büyük olduğu anlaşılmaktadır ($\eta^2_{\text{Tanı}}=0,246$). Buna göre, tanı değişkeni için bulunan bu değer varyansın %24,6'sını açıkladığını göstermektedir.

Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin sosyal çevreye pozitif yaklaşım puanlarının/düzeylerinin annenin eğitim düzeyine göre betimsel istatistikleri Tablo 45 ve puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını gösteren iki-yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 46 ve Şekil 19'da sunulmuştur.

Tablo 45 Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin sosyal çevreye pozitif yaklaşım puanlarının annenin eğitim düzeyine göre betimsel istatistikleri

Tanı	Anne eğitim	Betimsel İst.		
		n	\bar{X}	ss
Tanı almış	İlkokul	29	2,26	0,51
	Ortaokul ve üstü	9	2,41	0,32
	Toplam	38	2,30	0,47
Tanı almamış	İlkokul	49	2,49	0,47
	Ortaokul ve üstü	110	2,72	0,35
	Toplam	159	2,65	0,41
Genel	İlkokul	78	2,41	0,49
	Ortaokul ve üstü	119	2,70	0,36
	Toplam	197	2,58	0,44

Tablo 46 Tanı almış ve almamış öğrencilerin annenin eğitim düzeyine göre sosyal çevreye pozitif yaklaşım puanlarına ilişkin iki yönlü ANOVA testi sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Tanı	1,66	1	1,66	9,89	0,002*	0,049
Annenin eğitim durumu	0,80	1	0,80	4,77	0,030*	0,024
Tanı*Annenin eğitimi	0,05	1	0,05	0,27	0,607	0,001
Hata	32,40	193	0,17			

Bağımlı Değişken: Sosyal çevreye pozitif yaklaşım

* $p < .05$ ve ** $p < .001$



Şekil 19 Tanı almış ve almamış öğrencilerin annenin eğitim düzeyine göre sosyal çevreye pozitif yaklaşım grafiği

Tablo 46'dan görüleceği üzere, öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyi ile tanı durumlarının sosyal çevreye pozitif yaklaşım gösterme düzeyi üzerindeki ortak etkisi (Tanı*Annelerin eğitim düzeyi) anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$). Diğer bir deyişle, tanı almış ve almamış öğrencilerin sosyal çevreye pozitif yaklaşım gösterme düzeyleri annenin eğitim düzeyine bağlı olarak farklılık göstermemektedir. Ancak hem tanı değişkeninin ($F_{(1, 199)}=9,89$ ve $p<.05$) hem de annenin eğitim düzeyinin sosyal çevreye pozitif yaklaşım gösterme düzeyine temel etkisi anlamlı bulunmuştur ($F_{(1, 199)}=4,77$ ve $p<.001$). Betimsel istatistiklere bakıldığında, tanı almamış öğrencilerin sosyal çevreye pozitif yaklaşım gösterme düzeylerinin, tanı almış öğrencilerden ($\bar{X}_{\text{Tanı almış}}=2,30$ ve $\bar{X}_{\text{Tanı almamış}}=2,65$) ve annesi ortaokul ve üstü eğitim düzeyine sahip öğrencilerin sosyal çevreye pozitif yaklaşım gösterme düzeylerinin diğer öğrencilerden ($\bar{X}_{\text{İlkokul}}=2,41$ ve $\bar{X}_{\text{Ortaokul ve üstü}}=2,70$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Değişkenlerin etkilerinin büyüklüğüne bakıldığında ise hem tanının hem de annenin eğitim düzeyinin etkisinin küçük olduğu anlaşılmaktadır ($\eta^2_{\text{Tanı}}=0,049$; $\eta^2_{\text{Annelerin eğitim düzeyi}}=0,024$). Tanı değişkeni için bulunan η^2 (Eta) değeri, tanının toplam varyansın %4,9'unu, annenin eğitim düzeyinin ise toplam varyansın %2,4'ünü açıkladığını göstermektedir.

Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin olumsuz sosyal durumlara uygun tepki gösterme puanlarının/düzeylerinin annenin eğitim düzeyine göre betimsel istatistikleri Tablo 47 ve puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını gösteren iki-yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 48 ve Şekil 20’de sunulmuştur.

Tablo 47 Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin olumsuz sosyal durumlara uygun tepki verme puanlarının annenin eğitim düzeyine göre betimsel istatistikleri

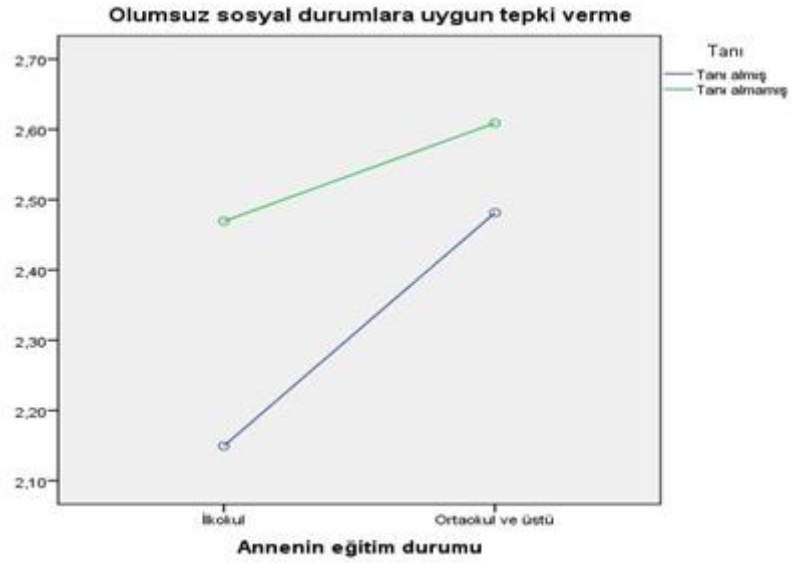
Tanı	Anne eğitim	Betimsel İst.		
		n	\bar{X}	ss
Tanı almış	İlkokul	29	2,15	0,45
	Ortaokul ve üstü	9	2,48	0,50
	Toplam	38	2,23	0,48
Tanı almamış	İlkokul	49	2,47	0,45
	Ortaokul ve üstü	110	2,61	0,34
	Toplam	159	2,57	0,38
Genel	İlkokul	78	2,35	0,47
	Ortaokul ve üstü	119	2,60	0,35
	Toplam	197	2,50	0,42

Tablo 48 Tanı almış ve almamış öğrencilerin annenin eğitim düzeyine göre olumsuz sosyal durumlara uygun tepki verme puanlarına ilişkin iki yönlü ANOVA testi sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Tanı	1,14	1	1,14	7,33	0,007*	0,037
Annenin eğitim durumu	1,27	1	1,27	8,15	0,005*	0,041
Tanı*Annenin eğitimi	0,21	1	0,21	1,36	0,246	0,007
Hata	30,11	193	0,16			

Bağımlı Değişken: Olumsuz sosyal durumlara uygun tepki verme

* $p < .05$ ve ** $p < .001$



Şekil 20 Tanı almış ve almamış öğrencilerin annenin eğitim düzeyine göre olumsuz sosyal durumlara uygun tepki verme grafiği

Tablo 48'den görüleceği üzere, öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyi ile tanı durumlarının olumsuz sosyal durumlara uygun tepki verme düzeyi üzerindeki ortak etkisi (Tanı*Annenin eğitim düzeyi) anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$). Diğer bir deyişle, tanı almış ve almamış öğrencilerin olumsuz sosyal durumlara uygun tepki verme düzeyleri annenin eğitim düzeyine bağlı olarak farklılık göstermemektedir. Ancak hem tanı değişkeninin ($F_{(1, 199)}=7,33$ ve $p < .05$), hem de annenin eğitim düzeyinin ($F_{(1, 199)}=8,15$ ve $p < .05$) olumsuz sosyal durumlara uygun tepki verme düzeyine temel etkisi anlamlı bulunmuştur. Betimsel istatistiklere bakıldığında, tanı almamış öğrencilerin olumsuz sosyal durumlara uygun tepki verme düzeylerinin, tanı almış öğrencilerden ($\bar{X}_{\text{Tanı almış}}=2,23$ ve $\bar{X}_{\text{Tanı almamış}}=2,57$) ve annesi ortaokul ve üstü eğitim düzeyine sahip öğrencilerin ise diğer öğrencilerden ($\bar{X}_{\text{İlkokul}}=2,35$ ve $\bar{X}_{\text{Ortaokul ve üstü}}=2,60$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Değişkenlerin etkilerinin büyüklüğüne bakıldığında ise tanının ($\eta^2_{\text{Tanı}}=0,037$) etkisinin küçük ve annenin eğitim düzeyi ($\eta^2_{\text{Annenin eğitim düzeyi}}=0,041$) etkisinin orta düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Tanı değişkeni için bulunan η^2 (Eta) değeri, tanının toplam varyansın %3,7'sini, annenin eğitim düzeyinin ise toplam varyansın %4,1'ini açıkladığını göstermektedir.

Son olarak, özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği puanlarının annenin eğitim düzeyine göre betimsel istatistikleri Tablo 49 ve puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını gösteren iki-yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 50 ve Şekil 21’de sunulmuştur.

Tablo 49 Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği puanlarının annenin eğitim düzeyine göre betimsel istatistikleri

Tanı	Anne eğitim	Betimsel İst.		
		n	\bar{X}	ss
Tanı almış	İlkokul	29	2,04	0,35
	Ortaokul ve üstü	9	2,27	0,20
	Toplam	38	2,10	0,34
Tanı almamış	İlkokul	49	2,44	0,34
	Ortaokul ve üstü	110	2,57	0,26
	Toplam	159	2,53	0,29
Genel	İlkokul	78	2,29	0,39
	Ortaokul ve üstü	119	2,54	0,27
	Toplam	197	2,44	0,35

Tablo 50 Tanı almış ve almamış öğrencilerin annenin eğitim düzeyine göre Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği puanlarına ilişkin iki yönlü ANOVA testi sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Tanı	2,76	1	2,76	31,67	0,000**	0,141
Annenin eğitim durumu	0,71	1	0,71	8,19	0,005*	0,041
Tanı*Annenin eğitimi	0,05	1	0,05	0,60	0,440	0,003
Hata	16,82	193	0,09			

Bağımlı Değişken: Sosyal duygusal uyum düzeyi (genel)

* $p < .05$ ve ** $p < .001$



Şekil 21 Tanı almış ve almamış öğrencilerin annenin eğitim düzeyine göre sosyal duygusal uyum düzeyi (genel) grafiği

Tablo 50'den görüleceği üzere, öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyi ile tanı durumlarının sosyal duygusal uyum düzeyleri üzerindeki ortak etkisi (Tanı*Annelerin eğitim düzeyi) anlamlı bulunmamıştır ($p>,05$). Diğer bir deyişle, tanı almış ve almamış öğrencilerin sosyal duygusal uyum düzeyleri annenin eğitim düzeyine bağlı olarak farklılık göstermemektedir. Ancak hem tanı ($F_{(1, 199)}=31,67$ ve $p<,001$) hem de annenin eğitim düzeyi ($F_{(1, 199)}=8,19$ ve $p<,05$) değişkeninin sosyal duygusal uyum düzeyine temel etkileri anlamlı bulunmuştur. Betimsel istatistiklere bakıldığında, tanı almamış öğrencilerin sosyal duygusal uyum düzeylerinin, tanı almış öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Tanı almış}}=2,10$ ve $\bar{X}_{\text{Tanı almamış}}=2,53$). Annenin eğitim düzeyine göre ise annesi ortaokul ve üstü eğitim düzeyine sahip öğrencilerin sosyal duygusal uyum düzeyleri, diğer öğrencilerden daha yüksektir ($\bar{X}_{\text{İlkokul}}=2,29$ ve $\bar{X}_{\text{Ortaokul ve üstü}}=2,54$). Değişkenlerin etkilerinin büyüklüğüne bakıldığında ise tanının etkisinin annenin eğitim düzeyi etkisinden daha büyük olduğu anlaşılmaktadır ($\eta^2_{\text{Tanı}}=0,141$ ve $\eta^2_{\text{Annelerin eğitim düzeyi}}=0,041$). Buna göre, tanı değişkeni toplam varyansın %14,1'ini, annenin eğitim düzeyi ise toplam varyansın %4,1'ini açıklamaktadır.

Tablo 51 Tanı almış ve almamış öğrencilerin annenin eğitim düzeyine göre Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği ve alt boyutları puanlarına ilişkin iki yönlü ANOVA testi sonuçları özet tablosu

Boyut/Ölçek	Tanı	Annenin eğitim durumu	Tanı*Annenin eğitim durumu
Akranlarla etkileşim	p=0,000**	p=0,017*	p>0,05
Sosyal duruma uygun tepki gösterme	p=0,000**	p>0,05	p>0,05
Kişisel doyumu erteleme	p=0,017*	p>0,05	p=0,041*
Sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma	p=0,000**	p>0,05	p>0,05
Sosyal çevreye pozitif yaklaşım	p=0,002*	p=0,030*	p>0,05
Olumsuz sosyal durumlara uygun tepki verme	p=0,001*	p=0,000**	p>0,05
Sosyal duygusal uyum düzeyi (genel)	p=0,007*	p=0,005*	p>0,05

*p<.05 ve **p<.001

Tablo 51’den görüleceği üzere, tanı değişkeni, öğrencilerin tüm alt boyutlarda ve genel sosyal duygusal uyum düzeyleri üzerinde etkiliyken (tanı almamışlar lehine), annenin eğitim düzeyi değişkeni akranlarla etkileşim, sosyal çevreye pozitif yaklaşım, olumsuz sosyal durumlara uygun tepki verme boyutu ve sosyal duygusal uyumun genelinde (annesi ortaokul ve üstü eğitim düzeyine sahip öğrenciler lehine) etkilidir. Ancak, tanı almış ve almamış öğrencilerin sosyal duygusal uyum düzeyleri sadece kişisel doyumu erteleme alt boyutu bakımından annenin eğitim düzeyine bağlı olarak farklılık göstermektedir (ortak etki) (p<.05). Buna göre, tanı almış ve annesi ortaokul ve üstü bir eğitim düzeyine sahip öğrencilerin kişisel doyumu erteleme düzeyleri, tanı almış ama annesi ilkököl eğitimi almış öğrencilerden daha yüksektir.

4.6. Babanın Eğitim Alt Gruplarına Göre Özel öğrenme Güçlüğü Tanısı Almış ve Almamış İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal-Duygusal Uyum Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin akranlarla etkileşim gösterme puanlarının/düzeylerinin babanın eğitim düzeyine göre betimsel istatistikleri Tablo 52’de puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını gösteren iki-yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 53 ve Şekil 22’de sunulmuştur.

Tablo 52 Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin akranlarla etkileşim puanlarının babanın eğitim düzeyine göre betimsel istatistikleri

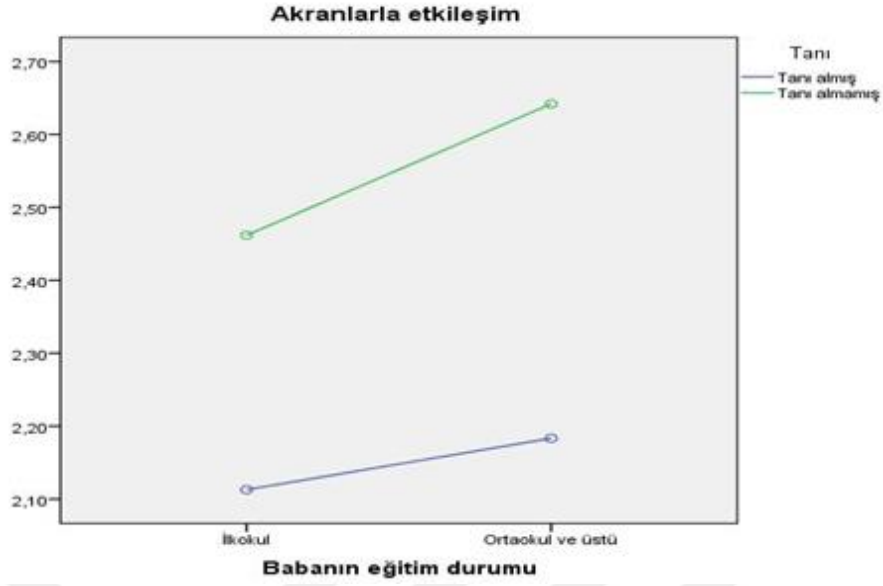
Tanı	Babanın eğitim d.	Betimsel İst.		
		n	\bar{X}	ss
Tanı almış	İlkokul	31	2,11	0,44
	Ortaokul ve üstü	10	2,18	0,46
	Toplam	41	2,13	0,44
Tanı almamış	İlkokul	35	2,46	0,44
	Ortaokul ve üstü	125	2,64	0,37
	Toplam	160	2,60	0,40
Genel	İlkokul	66	2,30	0,47
	Ortaokul ve üstü	135	2,61	0,40
	Toplam	201	2,51	0,45

Tablo 53 Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin babanın eğitim düzeyine göre akranlarla etkileşim puanlarının iki yönlü ANOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler	sd	Kareler	F	p	η^2
	Toplamı		Ortalaması			
Tanı	3,86	1	3,86	23,83	0,000**	0,108
Babanın eğitim durumu	0,37	1	0,37	2,29	0,132	0,012
Tanı*Babanın eğitimi	0,07	1	0,07	0,44	0,508	0,002
Hata	31,94	197	0,16			

Bağımlı Değişken: Akranlarla etkileşim

***p<.001*



Şekil 22 Tanı almış ve almamış öğrencilerin babanın eğitim düzeyine göre akranlarla etkileşim grafiği

Tablo 53'den görüleceği üzere, öğrencilerin babalarının eğitim düzeyi ile tanı durumlarının akranlarla etkileşim gösterme düzeyi üzerindeki ortak etkisi (Tanı*Babanın eğitim düzeyi) anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$). Diğer bir deyişle, tanı almış ve almamış öğrencilerin akranlarla etkileşim gösterme düzeyleri babanın eğitim düzeyine bağlı olarak farklılık göstermemektedir. Ancak tanı değişkeninin akranlarla etkileşim gösterme düzeyine temel etkisi anlamlı bulunmuştur ($F_{(1, 199)}=23,83$ ve $p<.001$). Betimsel istatistiklere bakıldığında, tanı almamış öğrencilerin akranlarla etkileşim gösterme düzeylerinin, tanı almış öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Tanı almış}}=2,13$ ve $\bar{X}_{\text{Tanı almamış}}=2,60$). Değişkenlerin etkilerinin büyüklüğüne bakıldığında tanının etkisinin orta düzeyde olduğu anlaşılmaktadır ($\eta^2_{\text{Tanı}}=0,108$). Başka bir ifadeyle tanı değişkeni toplam varyansın %10,8'ini açıklamaktadır.

Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin sosyal duruma uygun tepki gösterme puanlarının babanın eğitim düzeyine göre betimsel istatistikleri Tablo 54 ve puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını gösteren iki-yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 55 ve Şekil 23'de sunulmuştur.

Tablo 54 Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin sosyal duruma uygun tepki gösterme puanlarının babanın eğitim düzeyine göre betimsel istatistikleri

Tanı	Babanın eğitim d.	Betimsel İst.		
		n	\bar{X}	ss
Tanı almış	İlkokul	31	1,77	0,43
	Ortaokul ve üstü	10	1,80	0,42
	Toplam	41	1,78	0,42
Tanı almamış	İlkokul	35	2,25	0,49
	Ortaokul ve üstü	125	2,44	0,41
	Toplam	160	2,40	0,43
Genel	İlkokul	66	2,03	0,52
	Ortaokul ve üstü	135	2,39	0,44
	Toplam	201	2,27	0,50

Tablo 55 Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin babanın eğitim düzeyine göre sosyal duruma uygun tepki gösterme puanlarının iki yönlü ANOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Tanı	7,38	1	7,38	40,58	0,000**	0,171
Babanın eğitim durumu	0,26	1	0,26	1,41	0,236	0,007
Tanı*Babanın eğitimi	0,15	1	0,15	0,80	0,372	0,004
Hata	35,83	197	0,18			

Bağımlı Değişken: Sosyal duruma uygun tepki gösterme

***p<.001*



Şekil 23 Tanı almış ve almamış öğrencilerin babanın eğitim düzeyine göre sosyal duruma uygun tepki gösterme grafiği

Tablo 55’den de görüleceği üzere, öğrencilerin babalarının eğitim düzeyi ile tanı durumlarının sosyal duruma uygun tepki gösterme düzeyi üzerindeki ortak etkisi (Tanı*Babanın eğitim düzeyi) anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$). Diğer bir deyişle, tanı almış ve almamış öğrencilerin sosyal duruma uygun tepki gösterme düzeyleri babalarının eğitim düzeyine bağlı olarak farklılık göstermemektedir. Ancak tanı değişkeninin sosyal duruma uygun tepki gösterme düzeyine temel etkisi anlamlı bulunmuştur ($F_{(1, 199)}=40,58$ ve $p<.001$). Betimsel istatistiklere bakıldığında, tanı almamış öğrencilerin sosyal duruma uygun tepki gösterme düzeylerinin, tanı almış öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Tanı almış}}=1,78$ ve $\bar{X}_{\text{Tanı almamış}}=2,40$). Değişkenlerin etkilerinin büyüklüğüne bakıldığında ise tanının etkisinin büyük olduğu anlaşılmaktadır ($\eta^2_{\text{Tanı}}=0,171$). Tanı değişkeni için bulunan η^2 (Eta) değeri, tanının toplam varyansın %17,1’ini açıkladığını göstermektedir.

Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin kişisel doyumu erteleme puanlarının babanın eğitim düzeyine göre betimsel istatistikleri Tablo 56 ve puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını gösteren iki-yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 57 ve Şekil 24’de sunulmuştur.

Tablo 56 Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin kişisel doyumunu erteleme puanlarının babanın eğitim düzeyine göre betimsel istatistikleri

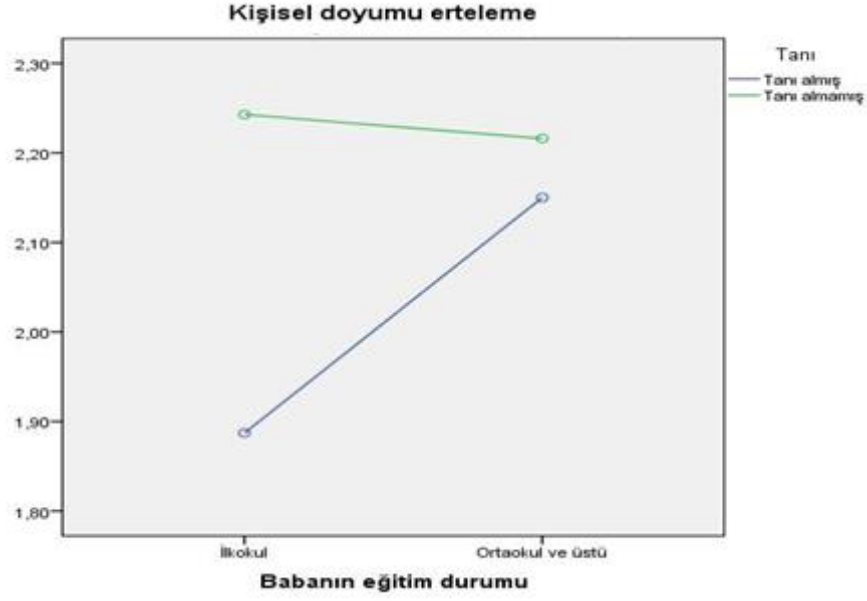
Tanı	Babanın eğitim d.	Betimsel İst.		
		n	\bar{X}	ss
Tanı almış	İlkokul	31	1,89	0,56
	Ortaokul ve üstü	10	2,15	0,41
	Toplam	41	1,95	0,53
Tanı almamış	İlkokul	35	2,24	0,46
	Ortaokul ve üstü	125	2,22	0,45
	Toplam	160	2,22	0,45
Genel	İlkokul	66	2,08	0,54
	Ortaokul ve üstü	135	2,21	0,44
	Toplam	201	2,17	0,48

Tablo 57 Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin babanın eğitim düzeyine göre kişisel doyumunu erteleme puanlarının iki yönlü ANOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Tanı	1,05	1	1,05	4,86	0,029*	0,024
Babanın eğitim durumu	0,33	1	0,33	1,52	0,219	0,008
Tanı*Babanın eğitimi	0,50	1	0,50	2,29	0,132	0,012
Hata	42,73	197	0,22			

Bağımlı Değişken: Kişisel doyumunu erteleme

***p<.001*



Şekil 24 Tanı almış ve almamış öğrencilerin babanın eğitim düzeyine göre kişisel doyumu erteleme grafiği

Tablo 57'den görüleceği üzere, öğrencilerin babalarının eğitim düzeyi ile tanı durumlarının kişisel doyumu erteleme düzeyi üzerindeki ortak etkisi (Tanı*Annenin eğitim düzeyi) anlamlı bulunmamıştır ($p>,05$). Diğer bir deyişle, tanı almış ve almamış öğrencilerin kişisel doyumu erteleme düzeyleri babanın eğitim durumuna bağlı olarak farklılık göstermemektedir. Ancak tanı değişkeninin kişisel doyumu erteleme düzeyine temel etkisi anlamlı bulunmuştur ($F_{(1, 199)}=4,89$ ve $p<,05$). Betimsel istatistiklere bakıldığında, tanı almamış öğrencilerin kişisel doyumu erteleme düzeylerinin, tanı almış öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Tanı almış}}=1,95$ ve $\bar{X}_{\text{Tanı alınmış}}=2,22$). Değişkenlerin etkilerinin büyüklüğüne bakıldığında ise tanının temel etkisinin küçük olduğu anlaşılmaktadır ($\eta^2_{\text{Tanı}}=0,024$). Tanı değişkeni için bulunan η^2 (Eta) değeri, tanının toplam varyansın %2,4'ünü açıkladığını göstermektedir.

Özel öğrenme gücüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma puanlarının/düzeylerinin babanın eğitim düzeyine göre betimsel istatistikleri Tablo 58 ve puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını gösteren iki-yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 59 ve Şekil 25'de sunulmuştur.

Tablo 58 Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma puanlarının babanın eğitim düzeyine almasına göre betimsel istatistikleri

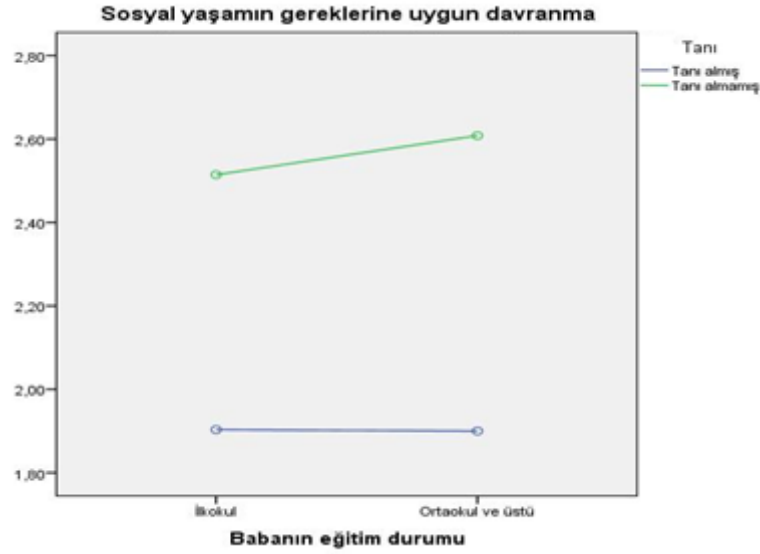
Tanı	Babanın eğitim d.	Betimsel İst.		
		n	\bar{X}	ss
Tanı almış	İlkokul	31	1,90	0,44
	Ortaokul ve üstü	10	1,90	0,36
	Toplam	41	1,90	0,42
Tanı almamış	İlkokul	35	2,51	0,43
	Ortaokul ve üstü	125	2,61	0,38
	Toplam	160	2,59	0,39
Genel	İlkokul	66	2,23	0,53
	Ortaokul ve üstü	135	2,56	0,42
	Toplam	201	2,45	0,48

Tablo 59 Tanı almış ve almamış öğrencilerin babanın eğitim düzeyine göre sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma puanlarının iki yönlü ANOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Tanı	10,31	1	10,31	65,42	0,000**	0,249
Babanın eğitim durumu	0,05	1	0,05	0,31	0,580	0,002
Tanı*Babanın eğitimi	0,06	1	0,06	0,35	0,553	0,002
Hata	31,03	197	0,16			

Bağımlı Değişken: Sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma

**p<.001



Şekil 25 Tanı almış ve almamış öğrencilerin babanın eğitim düzeyine göre sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma grafiği

Tablo 59'dan görüleceği üzere, öğrencilerin babalarının eğitim düzeyine ile tanı durumlarının sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma düzeyi üzerindeki ortak etkisi (Tanı*Babanın eğitim düzeyine) anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$). Diğer bir deyişle, tanı almış ve almamış öğrencilerin sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma düzeyleri babanın eğitim düzeyine bağlı olarak farklılık göstermemektedir. Ancak tanı değişkeninin sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma düzeyine temel etkisi anlamlı bulunmuştur ($F_{(1, 199)}=65,42$ ve $p<.001$). Betimsel istatistiklere bakıldığında, tanı almamış öğrencilerin sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma düzeylerinin, tanı almış öğrencilerden ($\bar{X}_{\text{Tanı almış}}=1,90$ ve $\bar{X}_{\text{Tanı almamış}}=2,59$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Değişkenin etkisinin büyüklüğüne bakıldığında, tanının etkisinin büyük olduğu anlaşılmaktadır ($\eta^2_{\text{Tanı}}=0,249$). Buna göre tanı değişkeni için bulunan bu değer, (Eta) varyansın %24,9'unu açıkladığını göstermektedir.

Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin sosyal çevreye pozitif yaklaşım puanlarının/düzeylerinin babanın eğitim düzeyine göre betimsel istatistikleri Tablo 60 ve puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını gösteren iki-yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 61 ve Şekil 26'da sunulmuştur.

Tablo 60 Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin sosyal çevreye pozitif yaklaşım puanlarının babanın eğitim düzeyine göre betimsel istatistikleri

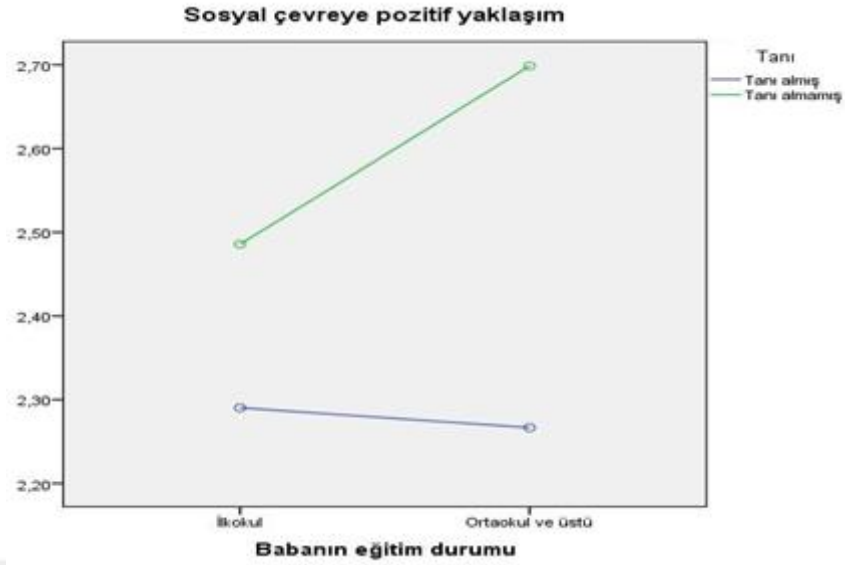
Tanı	Babanın eğitim d.	Betimsel İst.		
		n	\bar{X}	ss
Tanı almış	İlkokul	31	2,29	0,47
	Ortaokul ve üstü	10	2,27	0,44
	Toplam	41	2,28	0,46
Tanı almamış	İlkokul	35	2,49	0,47
	Ortaokul ve üstü	125	2,70	0,38
	Toplam	160	2,65	0,41
Genel	İlkokul	66	2,39	0,47
	Ortaokul ve üstü	135	2,67	0,40
	Toplam	201	2,58	0,44

Tablo 61 Tanı almış ve almamış öğrencilerin babanın eğitim düzeyine göre sosyal çevreye pozitif yaklaşım puanlarına ilişkin iki yönlü ANOVA testi sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Tanı	2,33	1	2,33	13,75	0,000**	0,065
Babanın eğitim durumu	0,21	1	0,21	1,25	0,265	0,006
Tanı*Babanın eğitimi	0,33	1	0,33	1,96	0,164	0,010
Hata	33,40	197	0,17			

Bağımlı Değişken: Sosyal çevreye pozitif yaklaşım

***p<.001*



Şekil 26 Tanı almış ve almamış öğrencilerin babanın eğitim düzeyine göre sosyal çevreye pozitif yaklaşım grafiği

Tablo 61'den görüleceği üzere, öğrencilerin babalarının eğitim düzeyi ile tanı durumlarının sosyal çevreye pozitif yaklaşım gösterme düzeyi üzerindeki ortak etkisi (Tanı*Babanın eğitim düzeyi) anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$). Diğer bir deyişle, tanı almış ve almamış öğrencilerin sosyal çevreye pozitif yaklaşım gösterme düzeyleri babanın eğitim düzeyine bağlı olarak farklılık göstermemektedir. Ancak tanı değişkeninin sosyal çevreye pozitif yaklaşım gösterme düzeyine temel etkisi anlamlı bulunmuştur ($F_{(1, 199)}=13,75$ ve $p<.001$). Betimsel istatistiklere bakıldığında, tanı almamış öğrencilerin sosyal çevreye pozitif yaklaşım gösterme düzeylerinin, tanı almış öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Tanı almış}}=2,28$ ve $\bar{X}_{\text{Tanı alınmış}}=2,65$). Değişkenlerin etkilerinin büyüklüğüne bakıldığında ise tanının etkisinin orta düzeyde olduğu anlaşılmaktadır ($\eta^2_{\text{Tanı}}=0,065$). Tanı değişkeni için bulunan η^2 (Eta) değeri, tanının toplam varyansın %6,5'ini açıkladığını göstermektedir.

Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin olumsuz sosyal durumlara uygun tepki gösterme puanlarının/düzeylerinin babanın eğitim düzeyine göre betimsel istatistikleri Tablo 62 ve puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını gösteren iki-yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 63 ve Şekil 27'de sunulmuştur.

Tablo 62 Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin olumsuz sosyal durumlara uygun tepki verme puanlarının babanın eğitim düzeyine göre betimsel istatistikleri

Tanı	Babanın eğitim d.	Betimsel İst.		
		n	\bar{X}	ss
Tanı almış	İlkokul	31	2,19	0,45
	Ortaokul ve üstü	10	2,40	0,54
	Toplam	41	2,24	0,47
Tanı almamış	İlkokul	35	2,47	0,42
	Ortaokul ve üstü	125	2,59	0,37
	Toplam	160	2,56	0,38
Genel	İlkokul	66	2,34	0,45
	Ortaokul ve üstü	135	2,58	0,39
	Toplam	201	2,50	0,42

Tablo 63 Tanı almış ve almamış öğrencilerin babanın eğitim düzeyine göre olumsuz sosyal durumlara uygun tepki verme puanlarına ilişkin iki yönlü ANOVA testi sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Tanı	1,27	1	1,27	7,91	0,005*	0,039
Babanın eğitim durumu	0,64	1	0,64	4,01	0,047*	0,020
Tanı*Babanın eğitimi	0,04	1	0,04	0,26	0,611	0,001
Hata	31,54	197	0,16			

Bağımlı Değişken: Olumsuz sosyal durumlara uygun tepki verme

**p<.05 ve **p<.001*



Şekil 27 Tanı almış ve almamış öğrencilerin babanın eğitim düzeyine göre olumsuz sosyal durumlara uygun tepki verme grafiği

Tablo 63'den görüleceği üzere, öğrencilerin babalarının eğitim düzeyi ile tanı durumlarının olumsuz sosyal durumlara uygun tepki verme düzeyi üzerindeki ortak etkisi (Tanı*Babanın eğitim düzeyi) anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$). Diğer bir deyişle, tanı almış ve almamış öğrencilerin olumsuz sosyal durumlara uygun tepki verme düzeyleri babanın eğitim düzeyine bağlı olarak farklılık göstermemektedir. Ancak hem tanı değişkeninin ($F_{(1, 199)}=7,91$ ve $p<.05$), hem de babanın eğitim düzeyinin ($F_{(1, 199)}=4,01$ ve $p<.05$) olumsuz sosyal durumlara uygun tepki verme düzeyine temel etkisi anlamlı bulunmuştur. Betimsel istatistiklere bakıldığında, tanı almamış öğrencilerin olumsuz sosyal durumlara uygun tepki verme düzeylerinin, tanı almış öğrencilerden ($\bar{X}_{\text{Tanı almış}}=2,24$ ve $\bar{X}_{\text{Tanı alınmış}}=2,56$) ve babası ortaokul ve üstü eğitim düzeyine sahip öğrencilerin ise diğer öğrencilerden ($\bar{X}_{\text{İlkokul}}=2,39$ ve $\bar{X}_{\text{Ortaokul ve üstü}}=2,67$) daha yüksek olduğu görülmektedir. Değişkenlerin etkilerinin büyüklüğüne bakıldığında ise hem tanının ($\eta^2_{\text{Tanı}}=0,039$) hem de babanın eğitim düzeyinin ($\eta^2_{\text{Babanın eğitim düzeyi}}=0,020$) etkisinin küçük düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Tanı değişkeni için bulunan η^2 (Eta) değeri, tanının toplam varyansın %3,9'unu, babanın eğitim düzeyinin ise toplam varyansın %2,0'sini açıkladığını göstermektedir.

Son olarak, özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği puanlarının babanın eğitim düzeyine göre betimsel istatistikleri Tablo 64 ve puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını gösteren iki-yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 65 ve Şekil 28’de sunulmuştur.

Tablo 64 Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği puanlarının babanın eğitim düzeyine göre betimsel istatistikleri

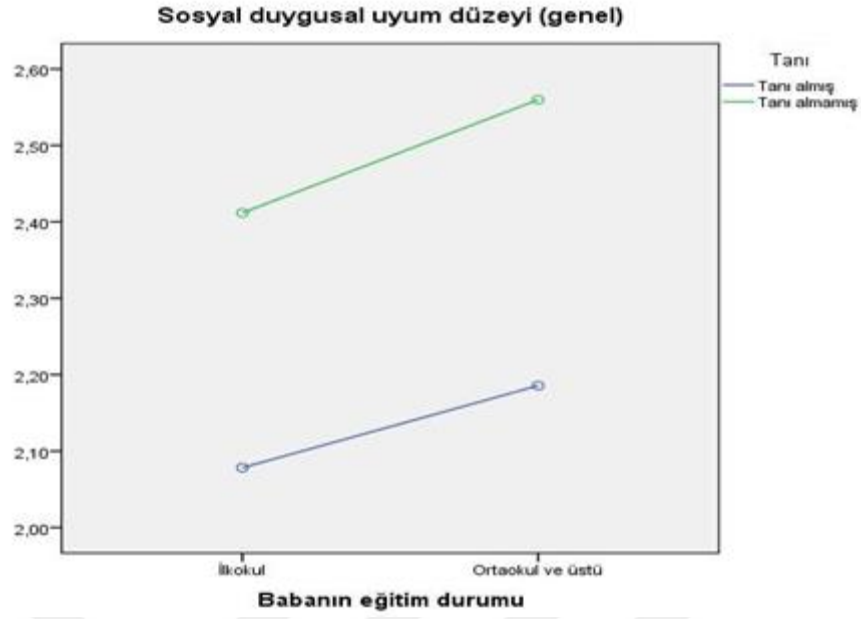
Tanı	Babanın eğitim d.	Betimsel İst.		
		n	\bar{X}	ss
Tanı almış	İlkokul	31	2,08	0,34
	Ortaokul ve üstü	10	2,19	0,27
	Toplam	41	2,10	0,33
Tanı almamış	İlkokul	35	2,41	0,32
	Ortaokul ve üstü	125	2,56	0,28
	Toplam	160	2,53	0,29
Genel	İlkokul	66	2,26	0,37
	Ortaokul ve üstü	135	2,53	0,29
	Toplam	201	2,44	0,34

Tablo 65 Tanı almış ve almamış öğrencilerin babanın eğitim düzeyine göre Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği puanlarına ilişkin iki yönlü ANOVA testi sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Tanı	2,97	1	2,97	34,01	0,000**	0,147
Babanın eğitim durumu	0,39	1	0,39	4,43	0,037*	0,022
Tanı*Babanın eğitimi	0,01	1	0,01	0,11	0,738	0,001
Hata	17,17	197	0,09			

Bağımlı Değişken: Sosyal duygusal uyum düzeyi (genel)

* $p < .05$ ve ** $p < .001$



Şekil 28 Tanı almış ve almamış öğrencilerin babanın eğitim düzeyine göre sosyal duygusal uyum düzeyi (genel) grafiği

Tablo 65'den görüleceği üzere, öğrencilerin babalarının eğitim düzeyi ile tanı durumlarının sosyal duygusal uyum düzeyleri üzerindeki ortak etkisi (Tanı*Babanın eğitim düzeyi) anlamlı bulunmamıştır ($p>,05$). Diğer bir deyişle, tanı almış ve almamış öğrencilerin sosyal duygusal uyum düzeyleri babanın eğitim düzeyine bağlı olarak farklılık göstermemektedir. Ancak hem tanı ($F_{(1, 199)}=34,01$ ve $p<,001$) hem de babanın eğitim düzeyi ($F_{(1, 199)}=4,43$ ve $p<,05$) değişkeninin sosyal duygusal uyum düzeyine temel etkileri anlamlı bulunmuştur. Betimsel istatistiklere bakıldığında, tanı almamış öğrencilerin sosyal duygusal uyum düzeylerinin, tanı almış öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Tanı almış}}=2,10$ ve $\bar{X}_{\text{Tanı almamış}}=2,53$). Babanın eğitim düzeyine göre ise babası ortaokul ve üstü eğitim düzeyine sahip öğrencilerin sosyal duygusal uyum düzeyleri, diğer öğrencilerden daha yüksektir ($\bar{X}_{\text{İlkokul}}=2,26$ ve $\bar{X}_{\text{Ortaokul ve üstü}}=2,53$). Değişkenlerin etkilerinin büyüklüğüne bakıldığında ise tanının etkisinin babanın eğitim düzeyi etkisinden daha büyük olduğu anlaşılmaktadır ($\eta^2_{\text{Tanı}}=0,147$ ve $\eta^2_{\text{Babanın eğitim düzeyi}}=0,022$). Buna göre, tanı değişkeni toplam varyansın %14,7'sini, babanın eğitim düzeyi ise toplam varyansın %2,2'sini açıklamaktadır.

Tablo 66 Tanı almış ve almamış öğrencilerin babanın eğitim düzeyine göre Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği ve alt boyutları puanlarına ilişkin iki yönlü ANOVA testi sonuçları özet tablosu

Boyut/Ölçek	Tanı	Babanın eğitimi	Tanı*Babanın eğitimi
Akranlarla etkileşim	p=0,000**	p>0,05	p>0,05
Sosyal duruma uygun tepki gösterme	p=0,000**	p>0,05	p>0,05
Kişisel doyumu erteleme	p=0,029*	p>0,05	p>0,05
Sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma	p=0,000**	p>0,05	p>0,05
Sosyal çevreye pozitif yaklaşım	p=0,000**	p>0,05	p>0,05
Olumsuz sosyal durumlara uygun tepki verme	p=0,005*	p=0,047*	p>0,05
Sosyal duygusal uyum düzeyi (genel)	p=0,000**	p=0,037*	p>0,05

*p<.05 ve **p<.001

Tablo 66'dan görüleceği üzere, tanı değişkeni, öğrencilerin tüm alt boyutlarda ve genel sosyal duygusal uyum düzeyleri üzerinde etkiliyken (tanı almamışlar lehine), babanın eğitim düzeyi değişkeni sadece olumsuz sosyal durumlara uygun tepki verme boyutu ve sosyal duygusal uyumun genelinde (babası ortaokul ve üstü eğitim düzeyine sahip öğrenciler lehine) etkilidir. Ancak, tanı almış ve almamış öğrencilerin sosyal duygusal uyum düzeyleri hiçbir alt boyut ve geneli için babanın eğitim düzeyine bağlı olarak farklılık göstermemektedir/ortak etki yoktur (p>.05) (son sütun).

4.7. Kardeş Sayısı Alt Gruplarına Göre Özel öğrenme Güçlüğü Tanısı Almış ve Almamış İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal-Duygusal Uyum Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin akranlarla etkileşim gösterme puanlarının/düzeylerinin kardeş sayısına göre betimsel istatistikleri Tablo 67'de ve puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını gösteren iki-yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 68 ve Şekil 29'da sunulmuştur.

Tablo 67 Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin akranlarla etkileşim puanlarının kardeş sayısına göre betimsel istatistikleri

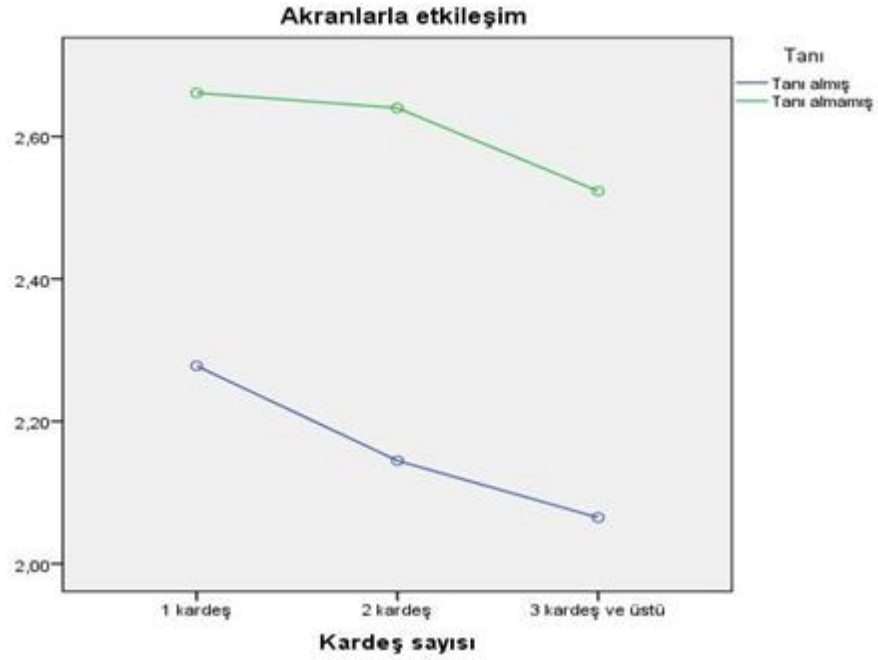
Tanı	Kardeş sayısı	Betimsel İst.		
		n	\bar{X}	ss
Tanı almış	1 kardeş	6	2,28	0,44
	2 kardeş	19	2,14	0,47
	3 kardeş ve üstü	18	2,06	0,41
	Toplam	43	2,13	0,44
Tanı almamış	1 kardeş	31	2,66	0,37
	2 kardeş	72	2,64	0,38
	3 kardeş ve üstü	57	2,52	0,42
	Toplam	160	2,60	0,40
Genel	1 kardeş	37	2,60	0,40
	2 kardeş	91	2,54	0,45
	3 kardeş ve üstü	75	2,41	0,46
	Toplam	203	2,50	0,45

Tablo 68 Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin kardeş sayısına göre akranlarla etkileşim puanlarının iki yönlü ANOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Tanı	5,28	1	5,28	32,27	0,000**	0,141
Kardeş sayısı	0,54	2	0,27	1,65	0,195	0,016
Tanı*Kardeş sayısı	0,05	2	0,02	0,15	0,865	0,001
Hata	32,26	197	0,16			

Bağımlı Değişken: Akranlarla etkileşim

***p<.001*



Şekil 29 Tanı almış ve almamış öğrencilerin kardeş sayısına göre akranlarla etkileşim grafiği

Tablo 68’den görüleceği üzere, öğrencilerin kardeş sayısı ile tanı durumlarının akranlarla etkileşim gösterme düzeyi üzerindeki ortak etkisi (Tanı*Kardeş sayısı) anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$). Diğer bir deyişle, tanı almış ve almamış öğrencilerin akranlarla etkileşim gösterme düzeyleri kardeş sayısına bağlı olarak farklılık göstermemektedir. Ancak tanı değişkeninin akranlarla etkileşim gösterme düzeyine temel etkisi anlamlı bulunmuştur ($F_{(2, 197)}=32,27$ ve $p<.001$). Betimsel istatistiklere bakıldığında, tanı almamış öğrencilerin akranlarla etkileşim gösterme düzeylerinin, tanı almış öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Tanı almış}}=2,13$ ve $\bar{X}_{\text{Tanı almamış}}=2,60$). Değişkenlerin etkilerinin büyüklüğüne bakıldığında tanının etkisinin büyük olduğu anlaşılmaktadır ($\eta^2_{\text{Tanı}}=0,141$). Başka bir ifadeyle tanı değişkeni toplam varyansın %14,1’ini açıklamaktadır.

Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin sosyal duruma uygun tepki gösterme puanlarının kardeş sayısına göre betimsel istatistikleri Tablo 69 ve puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını gösteren iki-yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 70 ve Şekil 30’da sunulmuştur.

Tablo 69 Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin sosyal duruma uygun tepki gösterme puanlarının kardeş sayısına göre betimsel istatistikleri

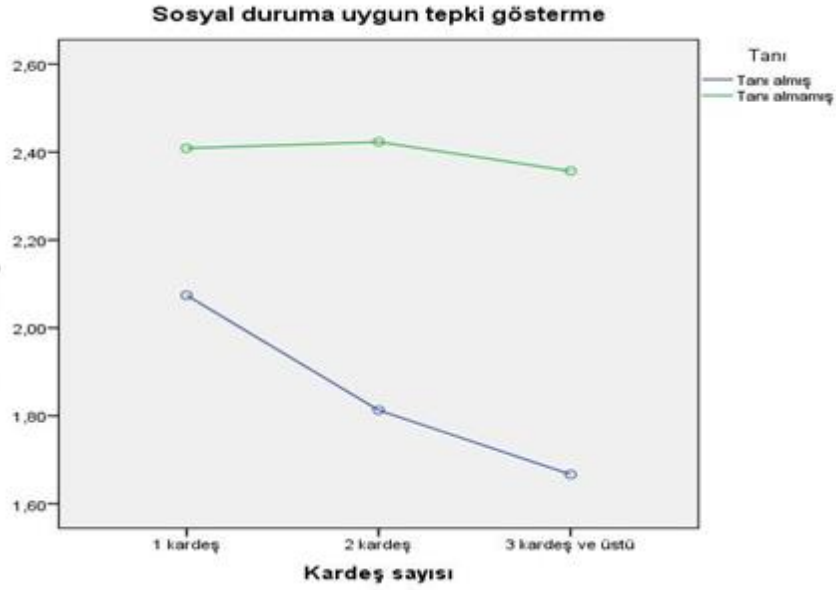
Tanı	Kardeş sayısı	Betimsel İst.		
		n	\bar{X}	ss
Tanı almış	1 kardeş	6	2,07	0,41
	2 kardeş	19	1,81	0,32
	3 kardeş ve üstü	18	1,67	0,49
	Toplam	43	1,79	0,42
Tanı almamış	1 kardeş	31	2,41	0,42
	2 kardeş	72	2,42	0,43
	3 kardeş ve üstü	57	2,36	0,45
	Toplam	160	2,40	0,43
Genel	1 kardeş	37	2,35	0,43
	2 kardeş	91	2,30	0,48
	3 kardeş ve üstü	75	2,19	0,54
	Toplam	203	2,27	0,50

Tablo 70 Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin kardeş sayısına göre sosyal duruma uygun tepki gösterme puanlarının iki yönlü ANOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Tanı	7,89	1	7,89	42,97	0,000**	0,179
Kardeş sayısı	0,84	2	0,42	2,29	0,104	0,023
Tanı*Kardeş sayısı	0,47	2	0,23	1,27	0,283	0,013
Hata	36,19	197	0,18			

Bağımlı Değişken: Sosyal duruma uygun tepki gösterme

***p<.001*



Şekil 30 Tanı almış ve almamış öğrencilerin kardeş sayısına göre sosyal duruma uygun tepki gösterme grafiği

Tablo 70'den de görüleceği üzere, öğrencilerin kardeş sayısı ile tanı durumlarının sosyal duruma uygun tepki gösterme düzeyi üzerindeki ortak etkisi (Tanı*Kardeş sayısı) anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$). Diğer bir deyişle, tanı almış ve almamış öğrencilerin sosyal duruma uygun tepki gösterme düzeyleri kardeş sayısına bağlı olarak farklılık göstermemektedir. Ancak tanı değişkeninin sosyal duruma uygun tepki gösterme düzeyine temel etkisi anlamlı bulunmuştur ($F_{(2, 197)}=42,97$ ve $p<.001$). Betimsel istatistiklere bakıldığında, tanı almamış öğrencilerin sosyal duruma uygun tepki gösterme düzeylerinin, tanı almış öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Tanı alınmamış}}=2,40$ ve $\bar{X}_{\text{Tanı almış}}=1,79$). Değişkenlerin etkilerinin büyüklüğüne bakıldığında ise tanının etkisinin büyük olduğu anlaşılmaktadır ($\eta^2_{\text{Tanı}}=0,179$). Tanı değişkeni için bulunan η^2 (Eta) değeri, tanının toplam varyansın %17,9'unu açıkladığını göstermektedir.

Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin kişisel doyumunu erteleme puanlarının kardeş sayısına göre betimsel istatistikleri Tablo 71 ve puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını gösteren iki-yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 72 ve Şekil 31'de sunulmuştur.

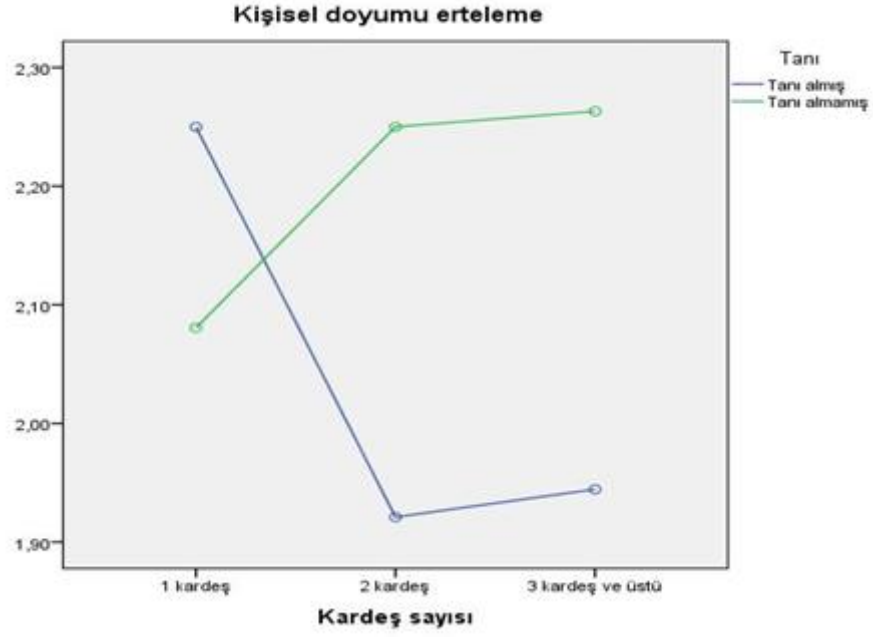
Tablo 71 Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin kişisel doyumunu erteleme puanlarının kardeş sayısına göre betimsel istatistikleri

Tanı	Kardeş sayısı	Betimsel İst.		
		n	\bar{X}	ss
Tanı almış	1 kardeş	6	2,25	0,52
	2 kardeş	19	1,92	0,51
	3 kardeş ve üstü	18	1,94	0,57
	Toplam	43	1,98	0,53
Tanı almamış	1 kardeş	31	2,08	0,37
	2 kardeş	72	2,25	0,49
	3 kardeş ve üstü	57	2,26	0,42
	Toplam	160	2,22	0,45
Genel	1 kardeş	37	2,11	0,39
	2 kardeş	91	2,18	0,51
	3 kardeş ve üstü	75	2,19	0,48
	Toplam	203	2,17	0,48

Tablo 72 Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin kardeş sayısına göre kişisel doyumunu erteleme puanlarının iki yönlü ANOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler	sd	Kareler	F	p	η^2
	Toplamı		Ortalaması			
Tanı	0,68	1	0,68	3,13	0,078	0,016
Kardeş sayısı	0,10	2	0,05	0,22	0,801	0,002
Tanı*Kardeş sayısı	1,04	2	0,52	2,41	0,092	0,024
Hata	42,55	197	0,22			

Bağımlı Değişken: Kişisel doyumunu erteleme



Şekil 31 Tanı almış ve almamış öğrencilerin kardeş sayısına göre kişisel doyumu erteleme grafiği

Tablo 72'den görüleceği üzere, öğrencilerin kardeş sayısı ile tanı durumlarının kişisel doyumu erteleme düzeyi üzerindeki ortak etkisi (Tanı*Kardeş sayısı) anlamlı bulunmamıştır ($p>,05$). Diğer bir deyişle, tanı almış ve almamış öğrencilerin kişisel doyumu erteleme düzeyleri kardeş sayısına bağlı olarak farklılık göstermemektedir. Buna ek olarak, ne tanı ne de kardeş sayısı değişkenlerinin kişisel doyumu erteleme düzeyi üzerinde bir temel etkisi de yoktur (anlamlı bulunmamıştır) ($p>,05$).

Özel öğrenme güclüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma puanlarının/düzeylerinin kardeş sayısına göre betimsel istatistikleri Tablo 73 ve puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını gösteren iki-yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 74 ve Şekil 32'de sunulmuştur.

Tablo 73 Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma puanlarının kardeş sayısına göre betimsel istatistikleri

Tanı	Kardeş sayısı	Betimsel İst.		
		n	\bar{X}	ss
Tanı almış	1 kardeş	6	2,06	0,36
	2 kardeş	19	1,89	0,44
	3 kardeş ve üstü	18	1,84	0,40
	Toplam	43	1,89	0,41
Tanı almamış	1 kardeş	31	2,62	0,33
	2 kardeş	72	2,62	0,38
	3 kardeş ve üstü	57	2,53	0,44
	Toplam	160	2,59	0,39
Genel	1 kardeş	37	2,53	0,39
	2 kardeş	91	2,47	0,49
	3 kardeş ve üstü	75	2,36	0,52
	Toplam	203	2,44	0,49

Tablo 74 Tanı almış ve almamış öğrencilerin kardeş sayısına göre sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma puanlarının iki yönlü ANOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Tanı	11,62	1	11,62	74,07	0,000**	0,273
Kardeş sayısı	0,37	2	0,19	1,18	0,310	0,012
Tanı*Kardeş sayısı	0,12	2	0,06	0,37	0,694	0,004
Hata	30,90	197	0,16			

Bağımlı Değişken: Sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma

**p<.001



Şekil 32 Tanı almış ve almamış öğrencilerin kardeş sayısına göre sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma grafiği

Tablo 74'den görüleceği üzere, öğrencilerin kardeş sayısı ile tanı durumlarının sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma düzeyi üzerindeki ortak etkisi (Tanı*Kardeş sayısı) anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$). Diğer bir deyişle, tanı almış ve almamış öğrencilerin sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma düzeyleri kardeş sayısına bağlı olarak farklılık göstermemektedir. Ancak tanı değişkeninin sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma düzeyine temel etkisi anlamlı bulunmuştur ($F_{(2, 197)}=74,07$ ve $p<,001$). Betimsel istatistiklere bakıldığında, tanı almamış öğrencilerin sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma düzeylerinin, tanı almış öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Tanı almış}}=1,89$ ve $\bar{X}_{\text{Tanı almamış}}=2,59$). Değişkenin etkisinin büyüklüğüne bakıldığında, tanının etkisinin büyük olduğu anlaşılmaktadır ($\eta^2_{\text{Tanı}}=0,273$). Buna göre tanı değişkeni için bulunan bu değer (Eta), varyansın %27,3'ünü açıkladığını göstermektedir.

Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin sosyal çevreye pozitif yaklaşım puanlarının/düzeylerinin kardeş sayısına göre betimsel istatistikleri Tablo 75 ve puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını gösteren iki-yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 76 ve Şekil 33'de sunulmuştur.

Tablo 75 Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin sosyal çevreye pozitif yaklaşım puanlarının kardeş sayısına göre betimsel istatistikleri

Tanı	Kardeş sayısı	Betimsel İst.		
		n	\bar{X}	ss
Tanı almış	1 kardeş	6	2,33	0,37
	2 kardeş	19	2,33	0,44
	3 kardeş ve üstü	18	2,19	0,50
	Toplam	43	2,27	0,46
Tanı almamış	1 kardeş	31	2,71	0,38
	2 kardeş	72	2,70	0,38
	3 kardeş ve üstü	57	2,56	0,44
	Toplam	160	2,65	0,41
Genel	1 kardeş	37	2,65	0,40
	2 kardeş	91	2,62	0,42
	3 kardeş ve üstü	75	2,47	0,48
	Toplam	203	2,57	0,44

Tablo 76 Tanı almış ve almamış öğrencilerin kardeş sayısına göre sosyal çevreye pozitif yaklaşım puanlarına ilişkin iki yönlü ANOVA testi sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Tanı	3,69	1	3,69	21,36	0,000**	0,098
Kardeş sayısı	0,68	2	0,34	1,96	0,144	0,019
Tanı*Kardeş sayısı	0,00	2	0,00	0,00	0,997	0,000
Hata	34,06	197	0,17			

Bağımlı Değişken: Sosyal çevreye pozitif yaklaşım

**p<.001



Şekil 33 Tanı almış ve almamış öğrencilerin kardeş sayısına göre sosyal çevreye pozitif yaklaşım grafiği

Tablo 76'den görüleceği üzere, öğrencilerin kardeş sayısı ile tanı durumlarının sosyal çevreye pozitif yaklaşım gösterme düzeyi üzerindeki ortak etkisi (Tanı*Kardeş sayısı) anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$). Diğer bir deyişle, tanı almış ve almamış öğrencilerin sosyal çevreye pozitif yaklaşım gösterme düzeyleri kardeş sayısına bağlı olarak farklılık göstermemektedir. Ancak tanı değişkeninin sosyal çevreye pozitif yaklaşım gösterme düzeyine temel etkisi anlamlı bulunmuştur ($F_{(2, 197)}=21,36$ ve $p<.001$). Betimsel istatistiklere bakıldığında, tanı almamış öğrencilerin sosyal çevreye pozitif yaklaşım gösterme düzeylerinin, tanı almış öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Tanı almış}}=2,27$ ve $\bar{X}_{\text{Tanı almamış}}=2,65$). Değişkenlerin etkilerinin büyüklüğüne bakıldığında ise tanının etkisinin orta düzeyde olduğu anlaşılmaktadır ($\eta^2_{\text{Tanı}}=0,098$). Tanı değişkeni için bulunan η^2 (Eta) değeri, tanının toplam varyansın %9,8'ini açıkladığını göstermektedir.

Özel öğrenme güclüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin olumsuz sosyal durumlara uygun tepki gösterme puanlarının/düzeylerinin kardeş sayısına göre betimsel istatistikleri

Tablo 77 ve puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını gösteren iki-yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 78 ve Şekil 34’de sunulmuştur.

Tablo 77 Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin olumsuz sosyal durumlara uygun tepki verme puanlarının kardeş sayısına göre betimsel istatistikleri

Tanı	Kardeş sayısı	Betimsel İst.		
		n	\bar{X}	ss
Tanı almış	1 kardeş	6	2,33	0,42
	2 kardeş	19	2,25	0,51
	3 kardeş ve üstü	18	2,17	0,46
	Toplam	43	2,22	0,47
Tanı almamış	1 kardeş	31	2,53	0,37
	2 kardeş	72	2,62	0,36
	3 kardeş ve üstü	57	2,51	0,41
	Toplam	160	2,56	0,38
Genel	1 kardeş	37	2,50	0,38
	2 kardeş	91	2,54	0,42
	3 kardeş ve üstü	75	2,43	0,45
	Toplam	203	2,49	0,43

Tablo 78 Tanı almış ve almamış öğrencilerin kardeş sayısına göre olumsuz sosyal durumlara uygun tepki verme puanlarına ilişkin iki yönlü ANOVA testi sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Tanı	2,45	1	2,45	15,04	0,000**	0,071
Kardeş sayısı	0,29	2	0,15	0,89	0,411	0,009
Tanı*Kardeş sayısı	0,13	2	0,06	0,38	0,682	0,004
Hata	32,06	197	0,16			

Bağımlı Değişken: Olumsuz sosyal durumlara uygun tepki verme

** $p < .001$



Şekil 34 Tanı almış ve almamış öğrencilerin kardeş sayısına göre olumsuz sosyal durumlara uygun tepki verme grafiği

Tablo 78'den görüleceği üzere, öğrencilerin kardeş sayısı ile tanı durumlarının olumsuz sosyal durumlara uygun tepki verme düzeyi üzerindeki ortak etkisi (Tanı*Kardeş sayısı) anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$). Diğer bir deyişle, tanı almış ve almamış öğrencilerin olumsuz sosyal durumlara uygun tepki verme düzeyleri kardeş sayısına bağlı olarak farklılık göstermemektedir. Ancak tanı değişkeninin olumsuz sosyal durumlara uygun tepki verme düzeyine temel etkisi anlamlı bulunmuştur ($F_{(2, 197)}=15,04$ ve $p<.001$). Betimsel istatistiklere bakıldığında, tanı almamış öğrencilerin olumsuz sosyal durumlara uygun tepki verme düzeylerinin, tanı almış öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Tanı almış}}=2,22$ ve $\bar{X}_{\text{Tanı alınmış}}=2,56$). Değişkenlerin etkilerinin büyüklüğüne bakıldığında ise tanının etkisinin orta düzeyde olduğu anlaşılmaktadır ($\eta^2_{\text{Tanı}}=0,071$). Tanı değişkeni için bulunan η^2 (Eta) değeri, tanının toplam varyansın %7,1'ini açıkladığını göstermektedir.

Son olarak, özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği puanlarının kardeş sayısına göre betimsel istatistikleri Tablo 79 ve puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını gösteren iki-yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 80 ve Şekil 35'de sunulmuştur.

Tablo 79 Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği puanlarının kardeş sayısına göre betimsel istatistikleri

Tanı	Kardeş sayısı	Betimsel İst.		
		n	\bar{X}	ss
Tanı almış	1 kardeş	6	2,26	0,24
	2 kardeş	19	2,10	0,33
	3 kardeş ve üstü	18	2,06	0,34
	Toplam	43	2,11	0,32
Tanı almamış	1 kardeş	31	2,54	0,28
	2 kardeş	72	2,54	0,30
	3 kardeş ve üstü	57	2,50	0,29
	Toplam	160	2,53	0,29
Genel	1 kardeş	37	2,49	0,29
	2 kardeş	91	2,45	0,36
	3 kardeş ve üstü	75	2,40	0,35
	Toplam	203	2,44	0,34

Tablo 80 Tanı almış ve almamış öğrencilerin kardeş sayısına göre Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği puanlarına ilişkin iki yönlü ANOVA testi sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler	sd	Kareler	F	p	η^2
	Toplamı		Ortalaması			
Tanı	3,96	1	3,96	44,11	0,000**	0,183
Kardeş sayısı	0,20	2	0,10	1,14	0,324	0,011
Tanı*Kardeş sayısı	0,12	2	0,06	0,66	0,516	0,007
Hata	17,70	197	0,09			

Bağımlı Değişken: Sosyal duygusal uyum düzeyi (genel)

**p<.001



Şekil 35 Tanı almış ve alınmamış öğrencilerin kardeş sayısına göre sosyal duygusal uyum düzeyi (genel) grafiği

Tablo 80'den görüleceği üzere, öğrencilerin kardeş sayısı ile tanı durumlarının sosyal duygusal uyum düzeyleri üzerindeki ortak etkisi (Tanı*Kardeş sayısı) anlamlı bulunmamıştır ($p>,05$). Diğer bir deyişle, tanı almış ve alınmamış öğrencilerin sosyal duygusal uyum düzeyleri kardeş sayısına bağlı olarak farklılık göstermemektedir. Ancak tanı değişkeninin sosyal duygusal uyum düzeyine temel etkisi anlamlı bulunmuştur ($F_{(2, 197)}=44,11$ ve $p<,001$). Betimsel istatistiklere bakıldığında, tanı alınmamış öğrencilerin sosyal duygusal uyum düzeylerinin, tanı almış öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Tanı alınmamış}}=2,53$ ve $\bar{X}_{\text{Tanı almış}}=2,11$). Değişkenlerin etkilerinin büyüklüğüne bakıldığında tanının etkisinin büyük olduğu anlaşılmaktadır ($\eta^2_{\text{Tanı}}=0,183$). Buna göre, tanı değişkeni toplam varyansın %18,3'ünü açıklamaktadır.

Tablo 81 Tanı almış ve almamış öğrencilerin kardeş sayısına göre Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği ve alt boyutları puanlarına ilişkin iki yönlü ANOVA testi sonuçları özet tablosu

Boyut/Ölçek	Tanı	Kardeş sayısı	Tanı*Kardeş sayısı
Akranlarla etkileşim	p=0,000**	p>0,05	p>0,05
Sosyal duruma uygun tepki gösterme	p=0,000**	p>0,05	p>0,05
Kişisel doyumu erteleme	p>0,05	p>0,05	p>0,05
Sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma	p=0,000**	p>0,05	p>0,05
Sosyal çevreye pozitif yaklaşım	p=0,000**	p>0,05	p>0,05
Olumsuz sosyal durumlara uygun tepki verme	p=0,000**	p>0,05	p>0,05
Sosyal duygusal uyum düzeyi (genel)	p=0,000**	p>0,05	p>0,05

*p<.05 ve **p<.001

Tablo 81’den görüleceği üzere, tanı değişkeni, kişisel doyumu erteleme alt boyutu dışında tüm alt boyutlarda ve genel sosyal duygusal uyum düzeyleri üzerinde etkiliyken (tanı almamış öğrenciler lehine), kardeş sayısı değişkeni hiçbir alt boyut veya sosyal duygusal uyumun genelinde etkili değildir (p>.05). Benzer bir şekilde, tanı almış ve almamış öğrencilerin sosyal duygusal uyum düzeyleri de hiçbir alt boyut ve ölçeğin geneli için kardeş sayısına bağlı olarak farklılık göstermemektedir/ortak etki yoktur (p>.05) (Tablo 81, son sütun).

4.8. Kardeşler Arasındaki Sıra Alt Gruplarına Göre Özel öğrenme Güçlüğü Tanısı Almış ve Almamış İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal-Duygusal Uyum Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin akranlarla etkileşim gösterme puanlarının/düzeylerinin kardeşler arasındaki sırasına göre betimsel istatistikleri Tablo

82’de ve puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını gösteren iki-yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 83 ve Şekil 36’da sunulmuştur.

Tablo 82 Özel öğrenme gücünü tanıdığı ve almamış öğrencilerin akranlarla etkileşim puanlarının kardeşler arasındaki sıraya göre betimsel istatistikleri

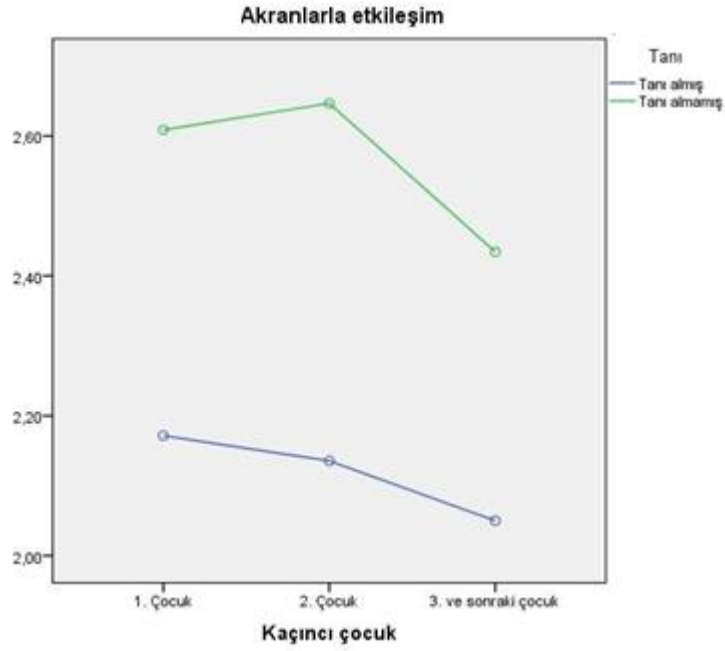
Tanı	Kaçınıcı çocuk	Betimsel İst.		
		n	\bar{X}	ss
Tanı almış	1. çocuk	17	2,17	0,52
	2. çocuk	16	2,14	0,38
	3. ve sonraki çocuk	10	2,05	0,41
	Toplam	43	2,13	0,44
Tanı almamış	1. çocuk	79	2,61	0,38
	2. çocuk	62	2,65	0,35
	3. ve sonraki çocuk	19	2,43	0,55
	Toplam	160	2,60	0,40
Genel	1. çocuk	96	2,53	0,44
	2. çocuk	78	2,54	0,41
	3. ve sonraki çocuk	29	2,30	0,53
	Toplam	203	2,50	0,45

Tablo 83 Özel öğrenme gücünü tanıdığı ve almamış öğrencilerin kardeşler arasındaki sıraya göre akranlarla etkileşim puanlarının iki yönlü ANOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Tanı	5,86	1	5,86	35,79	0,000**	0,154
Kaçınıcı çocuk	0,46	2	0,23	1,41	0,246	0,014
Tanı*Kaçınıcı çocuk	0,08	2	0,04	0,24	0,790	0,002
Hata	32,28	197	0,16			

Bağımlı Değişken: Akranlarla etkileşim

**p<.001



Şekil 36 Tanı almış ve almamış öğrencilerin kardeşler arasındaki sıraya göre akranlarla etkileşim grafiği

Tablo 83'den görüleceği üzere, öğrencilerin kardeşler arasındaki sırası ile tanı durumlarının akranlarla etkileşim gösterme düzeyi üzerindeki ortak etkisi (Tanı*Kardeşler arasındaki sıra) anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$). Diğer bir deyişle, tanı almış ve almamış öğrencilerin akranlarla etkileşim gösterme düzeyleri kardeşler arasındaki sırasına bağlı olarak farklılık göstermemektedir. Ancak tanı değişkeninin akranlarla etkileşim gösterme düzeyine temel etkisi anlamlı bulunmuştur ($F_{(2, 197)}=35,79$ ve $p<.001$). Betimsel istatistiklere bakıldığında, tanı almamış öğrencilerin akranlarla etkileşim gösterme düzeylerinin, tanı almış öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Tanı almış}}=2,13$ ve $\bar{X}_{\text{Tanı almamış}}=2,60$). Değişkenlerin etkilerinin büyüklüğüne bakıldığında tanının etkisinin büyük olduğu anlaşılmaktadır ($\eta^2_{\text{Tanı}}=0,154$). Başka bir ifadeyle tanı değişkeni toplam varyansın %15,4'ünü açıklamaktadır.

Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin sosyal duruma uygun tepki gösterme puanlarının kardeşler arasındaki sırasına göre betimsel istatistikleri Tablo 84 ve puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını gösteren iki-yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 85 ve Şekil 37'de sunulmuştur.

Tablo 84 Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin sosyal duruma uygun tepki gösterme puanlarının kardeşler arasındaki sıraya göre betimsel istatistikleri

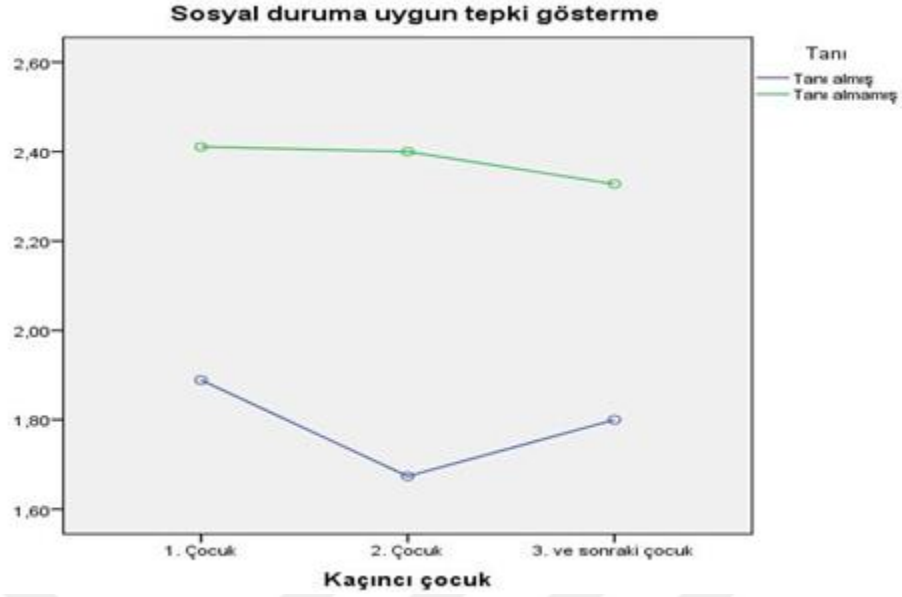
Tanı	Kaçınıcı çocuk	Betimsel İst.		
		n	\bar{X}	ss
Tanı almış	1. çocuk	17	1,89	0,41
	2. çocuk	16	1,67	0,45
	3. ve sonraki çocuk	10	1,80	0,38
	Toplam	43	1,79	0,42
Tanı almamış	1. çocuk	79	2,41	0,44
	2. çocuk	62	2,40	0,40
	3. ve sonraki çocuk	19	2,33	0,50
	Toplam	160	2,40	0,43
Genel	1. çocuk	96	2,32	0,48
	2. çocuk	78	2,25	0,51
	3. ve sonraki çocuk	29	2,15	0,53
	Toplam	203	2,27	0,50

Tablo 85 Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin kardeşler arasındaki sıraya göre sosyal duruma uygun tepki gösterme puanlarının iki yönlü ANOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Tanı	10,41	1	10,41	56,03	0,000**	0,221
Kaçınıcı çocuk	0,36	2	0,18	0,98	0,378	0,010
Tanı*Kaçınıcı çocuk	0,32	2	0,16	0,87	0,422	0,009
Hata	36,61	197	0,19			

Bağımlı Değişken: Sosyal duruma uygun tepki gösterme

***p<.001*



Şekil 37 Tanı almış ve almamış öğrencilerin kardeşler arasındaki sıraya göre sosyal duruma uygun tepki gösterme grafiği

Tablo 85'den de görüleceği üzere, öğrencilerin kardeşler arasındaki sırası ile tanı durumlarının sosyal duruma uygun tepki gösterme düzeyi üzerindeki ortak etkisi (Tanı*Kardeşler arasındaki sırası) anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$). Diğer bir deyişle, tanı almış ve almamış öğrencilerin sosyal duruma uygun tepki gösterme düzeyleri kardeşler arasındaki sırasına bağlı olarak farklılık göstermemektedir. Ancak tanı değişkeninin sosyal duruma uygun tepki gösterme düzeyine temel etkisi anlamlı bulunmuştur ($F_{(2, 197)}=56,03$ ve $p<.001$). Betimsel istatistiklere bakıldığında, tanı almamış öğrencilerin sosyal duruma uygun tepki gösterme düzeylerinin, tanı almış öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Tanı almış}}=1,79$ ve $\bar{X}_{\text{Tanı almamış}}=2,40$). Değişkenlerin etkilerinin büyüklüğüne bakıldığında ise tanının etkisinin büyük olduğu anlaşılmaktadır ($\eta^2_{\text{Tanı}}=0,221$). Tanı değişkeni için bulunan η^2 (Eta) değeri, tanının toplam varyansın %22,1'ini açıkladığını göstermektedir.

Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin kişisel doyumunu erteleme puanlarının kardeşler arasındaki sırasına göre betimsel istatistikleri Tablo 86 ve puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını gösteren iki-yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 87ve Şekil 38'de sunulmuştur.

Tablo 86 Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin kişisel doyumu erteleme puanlarının kardeşler arasındaki sıraya göre betimsel istatistikleri

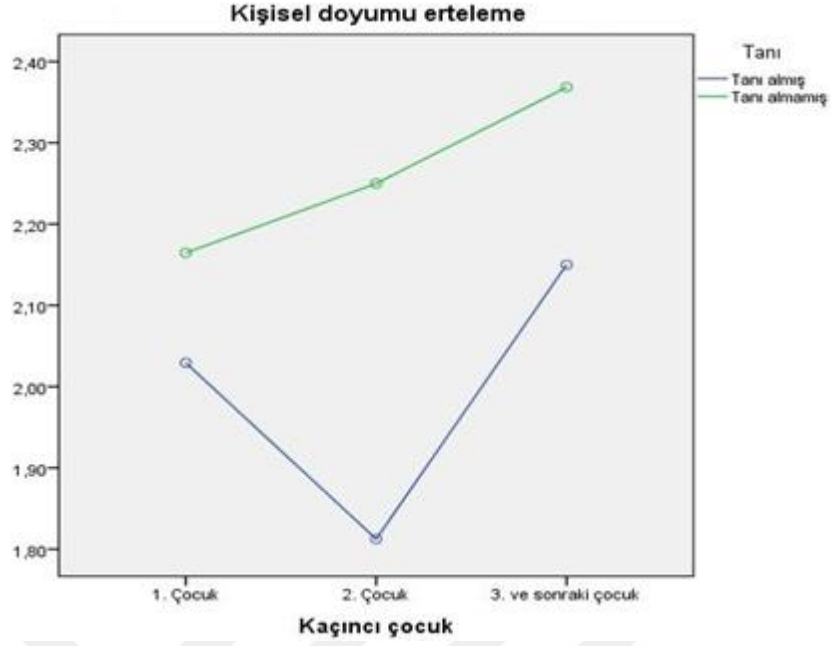
Tanı	Kaçınıcı çocuk	Betimsel İst.		
		n	\bar{X}	ss
Tanı almış	1. çocuk	17	2,03	0,57
	2. çocuk	16	1,81	0,48
	3. ve sonraki çocuk	10	2,15	0,53
	Toplam	43	1,98	0,53
Tanı almamış	1. çocuk	79	2,16	0,46
	2. çocuk	62	2,25	0,42
	3. ve sonraki çocuk	19	2,37	0,47
	Toplam	160	2,22	0,45
Genel	1. çocuk	96	2,14	0,48
	2. çocuk	78	2,16	0,47
	3. ve sonraki çocuk	29	2,29	0,49
	Toplam	203	2,17	0,48

Tablo 87 Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin kardeşler arasındaki sıraya göre kişisel doyumu erteleme puanlarının iki yönlü ANOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Tanı	2,07	1	2,07	9,61	0,002*	0,047
Kaçınıcı çocuk	0,90	2	0,45	2,10	0,125	0,021
Tanı*Kaçınıcı çocuk	0,63	2	0,31	1,46	0,234	0,015
Hata	42,36	197	0,22			

Bağımlı Değişken: Kişisel doyumu erteleme

* $p < .05$



Şekil 38 Tanı almış ve almamış öğrencilerin kardeşler arasındaki sıraya göre kişisel doyumu erteleme grafiği

Tablo 87'den görüleceği üzere, öğrencilerin kardeşler arasındaki sırası ile tanı durumlarının kişisel doyumu erteleme düzeyi üzerindeki ortak etkisi (Tanı*Kardeşler arasındaki sırası) anlamlı bulunmamıştır ($p>,05$). Ancak tanı değişkeninin kişisel doyumu erteleme düzeyine temel etkisi anlamlı bulunmuştur ($F_{(2, 197)}=9,61$ ve $p<,05$). Betimsel istatistiklere bakıldığında, tanı almamış öğrencilerin kişisel doyumu erteleme düzeylerinin, tanı almış öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Tanı almış}}=1,98$ ve $\bar{X}_{\text{Tanı almamış}}=2,22$). Değişkenlerin etkilerinin büyüklüğüne bakıldığında ise tanının etkisinin küçük olduğu anlaşılmaktadır ($\eta^2_{\text{Tanı}}=0,047$). Tanı değişkeni için bulunan η^2 (Eta) değeri, tanının toplam varyansın %4,7'sini açıkladığını göstermektedir.

Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma puanlarının/düzeylerinin kardeşler arasındaki sırasına göre betimsel istatistikleri Tablo 88 ve puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını gösteren iki-yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 89 ve Şekil 39'da sunulmuştur.

Tablo 88 Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma puanlarının kardeşler arasındaki sıraya göre betimsel istatistikleri

Tanı	Kaçınıcı çocuk	Betimsel İst.		
		n	\bar{X}	ss
Tanı almış	1. çocuk	17	1,96	0,45
	2. çocuk	16	1,85	0,43
	3. ve sonraki çocuk	10	1,83	0,33
	Toplam	43	1,89	0,41
Tanı almamış	1. çocuk	79	2,58	0,36
	2. çocuk	62	2,64	0,37
	3. ve sonraki çocuk	19	2,42	0,53
	Toplam	160	2,59	0,39
Genel	1. çocuk	96	2,47	0,45
	2. çocuk	78	2,48	0,50
	3. ve sonraki çocuk	29	2,22	0,55
	Toplam	203	2,44	0,49

Tablo 89 Tanı almış ve almamış öğrencilerin kardeşler arasındaki sıraya göre sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma puanlarının iki yönlü ANOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Tanı	13,21	1	13,21	85,08	0,000**	0,302
Kaçınıcı çocuk	0,39	2	0,20	1,27	0,285	0,013
Tanı*Kaçınıcı çocuk	0,25	2	0,13	0,80	0,449	0,008
Hata	30,58	197	0,16			

Bağımlı Değişken: Sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma

** $p < .001$



Şekil 39 Tanı almış ve almamış öğrencilerin kardeşler arasındaki sıraya sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma grafiği

Tablo 89'dan görüleceği üzere, öğrencilerin kardeşler arasındaki sırası ile tanı durumlarının sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma düzeyi üzerindeki ortak etkisi (Tanı*Kardeşler arasındaki sırası) anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$). Diğer bir deyişle, tanı almış ve almamış öğrencilerin sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma düzeyleri kardeşler arasındaki sırasına bağlı olarak farklılık göstermemektedir. Ancak tanı değişkeninin sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma düzeyine temel etkisi anlamlı bulunmuştur ($F_{(2, 197)}=85,08$ ve $p<.001$). Betimsel istatistiklere bakıldığında, tanı almamış öğrencilerin sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma düzeylerinin, tanı almış öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Tanı almış}}=1,89$ ve $\bar{X}_{\text{Tanı almamış}}=2,59$). Değişkenin etkisinin büyüklüğüne bakıldığında, tanının etkisinin büyük olduğu anlaşılmaktadır ($\eta^2_{\text{Tanı}}=0,302$). Buna göre tanı değişkeni için bulunan bu değer (Eta), varyansın %30,2'sini açıkladığını göstermektedir.

Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin sosyal çevreye pozitif yaklaşım puanlarının/düzeylerinin kardeşler arasındaki sırasına göre betimsel istatistikleri Tablo 90 ve puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını gösteren iki-yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 91 ve Şekil 40'da sunulmuştur.

Tablo 90 Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin sosyal çevreye pozitif yaklaşım puanlarının kardeşler arasındaki sıraya göre betimsel istatistikleri

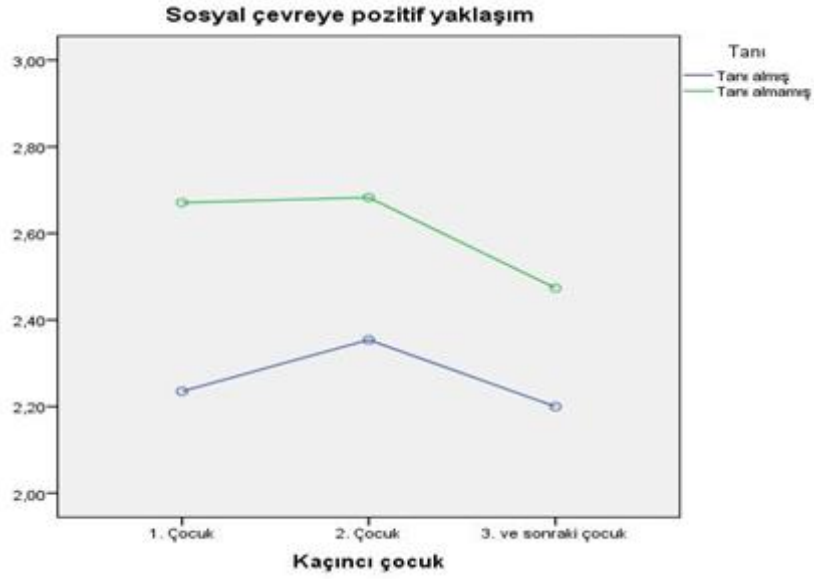
Tanı	Kaçınıcı çocuk	Betimsel İst.		
		n	\bar{X}	ss
Tanı almış	1. çocuk	17	2,24	0,42
	2. çocuk	16	2,35	0,49
	3. ve sonraki çocuk	10	2,20	0,48
	Toplam	43	2,27	0,46
Tanı almamış	1. çocuk	79	2,67	0,40
	2. çocuk	62	2,68	0,35
	3. ve sonraki çocuk	19	2,47	0,54
	Toplam	160	2,65	0,41
Genel	1. çocuk	96	2,59	0,44
	2. çocuk	78	2,62	0,41
	3. ve sonraki çocuk	29	2,38	0,52
	Toplam	203	2,57	0,44

Tablo 91 Tanı almış ve almamış öğrencilerin kardeşler arasındaki sıraya göre sosyal çevreye pozitif yaklaşım puanlarına ilişkin iki yönlü ANOVA testi sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Tanı	3,56	1	3,56	20,53	0,000**	0,094
Kaçınıcı çocuk	0,57	2	0,29	1,65	0,195	0,016
Tanı*Kaçınıcı çocuk	0,14	2	0,07	0,41	0,666	0,004
Hata	34,15	197	0,17			

Bağımlı Değişken: Sosyal çevreye pozitif yaklaşım

**p<.001



Şekil 40 Tanı almış ve almamış öğrencilerin kardeşler arasındaki sıraya göre sosyal çevreye pozitif yaklaşım grafiği

Tablo 91’den görüleceği üzere, öğrencilerin kardeşler arasındaki sırası ile tanı durumlarının sosyal çevreye pozitif yaklaşım gösterme düzeyi üzerindeki ortak etkisi (Tanı*kardeşler arasındaki sırası) anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$). Diğer bir deyişle, tanı almış ve almamış öğrencilerin sosyal çevreye pozitif yaklaşım gösterme düzeyleri kardeşler arasındaki sırasına bağlı olarak farklılık göstermemektedir. Ancak tanı değişkeninin sosyal çevreye pozitif yaklaşım gösterme düzeyine temel etkisi anlamlı bulunmuştur ($F_{(2, 197)}=20,53$ ve $p<.001$). Betimsel istatistiklere bakıldığında, tanı almamış öğrencilerin sosyal çevreye pozitif yaklaşım gösterme düzeylerinin, tanı almış öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Tanı almış}}=2,27$ ve $\bar{X}_{\text{Tanı almamış}}=2,65$). Değişkenlerin etkilerinin büyüklüğüne bakıldığında ise tanının etkisinin orta düzeyde olduğu anlaşılmaktadır ($\eta^2_{\text{Tanı}}=0,094$). Tanı değişkeni için bulunan η^2 (Eta) değeri, tanının toplam varyansın %9,4’ünü açıkladığını göstermektedir.

Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin olumsuz sosyal durumlara uygun tepki gösterme puanlarının/düzeylerinin kardeşler arasındaki sırasına göre betimsel istatistikleri Tablo 92 ve puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını gösteren iki-yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 93 ve Şekil 41’de sunulmuştur.

Tablo 92 Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin olumsuz sosyal durumlara uygun tepki verme puanlarının kardeşler arasındaki sıraya göre betimsel istatistikleri

Tanı	Kaçınıcı çocuk	Betimsel İst.		
		n	\bar{X}	ss
Tanı almış	1. çocuk	17	2,22	0,51
	2. çocuk	16	2,19	0,49
	3. ve sonraki çocuk	10	2,30	0,40
	Toplam	43	2,22	0,47
Tanı almamış	1. çocuk	79	2,53	0,38
	2. çocuk	62	2,61	0,36
	3. ve sonraki çocuk	19	2,54	0,49
	Toplam	160	2,56	0,38
Genel	1. çocuk	96	2,47	0,42
	2. çocuk	78	2,53	0,42
	3. ve sonraki çocuk	29	2,46	0,47
	Toplam	203	2,49	0,43

Tablo 93 Tanı almış ve almamış öğrencilerin kardeşler arasındaki sıraya göre olumsuz sosyal durumlara uygun tepki verme puanlarına ilişkin iki yönlü ANOVA testi sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Tanı	3,18	1	3,18	19,39	0,000**	0,090
Kaçınıcı çocuk	0,05	2	0,03	0,15	0,858	0,002
Tanı*Kaçınıcı çocuk	0,16	2	0,08	0,50	0,607	0,005
Hata	32,31	197	0,16			

Bağımlı Değişken: Olumsuz sosyal durumlara uygun tepki verme

** $p < .001$



Şekil 41 Tanı almış ve almamış öğrencilerin kardeşler arasındaki sıraya göre olumsuz sosyal durumlara uygun tepki verme grafiği

Tablo 93'den görüleceği üzere, öğrencilerin kardeşler arasındaki sırası ile tanı durumlarının olumsuz sosyal durumlara uygun tepki verme düzeyi üzerindeki ortak etkisi (Tanı*Kardeşler arasındaki sıra) anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$). Diğer bir deyişle, tanı almış ve almamış öğrencilerin olumsuz sosyal durumlara uygun tepki verme düzeyleri kardeşler arasındaki sırasına bağlı olarak farklılık göstermemektedir. Ancak tanı değişkeninin olumsuz sosyal durumlara uygun tepki verme düzeyine temel etkisi anlamlı bulunmuştur ($F_{(2, 197)}=19,39$ ve $p<.001$). Betimsel istatistiklere bakıldığında, tanı almamış öğrencilerin olumsuz sosyal durumlara uygun tepki verme düzeylerinin, tanı almış öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Tanı almış}}=2,22$ ve $\bar{X}_{\text{Tanı alınmış}}=2,56$). Değişkenlerin etkilerinin büyüklüğüne bakıldığında ise tanının etkisinin orta düzeyde olduğu anlaşılmaktadır ($\eta^2_{\text{Tanı}}=0,090$). Tanı değişkeni için bulunan η^2 (Eta) değeri, tanının toplam varyansın %9,0'unu açıkladığını göstermektedir.

Son olarak, özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği puanlarının kardeşler arasındaki sırasına göre betimsel istatistikleri Tablo 94 ve puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını gösteren iki-yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 95 ve Şekil 42'de sunulmuştur.

Tablo 94 Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği puanlarının kardeşler arasındaki sıraya göre betimsel istatistikleri

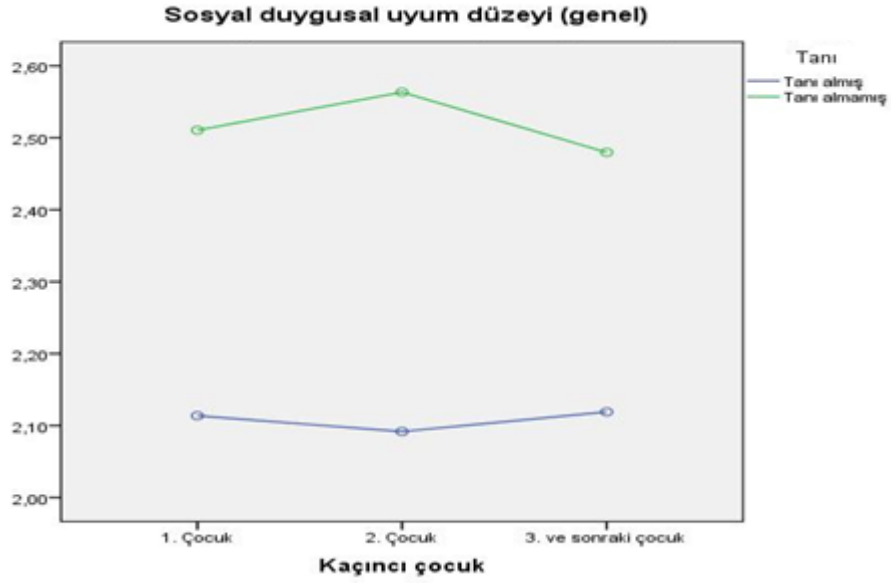
Tanı	Kaçınıcı çocuk	Betimsel İst.		
		n	\bar{X}	ss
Tanı almış	1. çocuk	17	2,11	0,36
	2. çocuk	16	2,09	0,32
	3. ve sonraki çocuk	10	2,12	0,30
	Toplam	43	2,11	0,32
Tanı almamış	1. çocuk	79	2,51	0,29
	2. çocuk	62	2,56	0,27
	3. ve sonraki çocuk	19	2,48	0,36
	Toplam	160	2,53	0,29
Genel	1. çocuk	96	2,44	0,34
	2. çocuk	78	2,47	0,34
	3. ve sonraki çocuk	29	2,36	0,38
	Toplam	203	2,44	0,34

Tablo 95 Tanı almış ve almamış öğrencilerin kardeşler arasındaki sıraya göre Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği puanlarına ilişkin iki yönlü ANOVA testi sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Tanı	4,99	1	4,99	55,29	0,000**	0,219
Kaçınıcı çocuk	0,02	2	0,01	0,08	0,921	0,001
Tanı*Kaçınıcı çocuk	0,06	2	0,03	0,36	0,701	0,004
Hata	17,79	197	0,09			

Bağımlı Değişken: Sosyal duygusal uyum düzeyi (genel)

**p<.001



Şekil 42 Tanı almış ve almamış öğrencilerin kardeşler arasındaki sıraya göre sosyal duygusal uyum düzeyi (genel) grafiği

Tablo 95'den görüleceği üzere, öğrencilerin kardeşler arasındaki sırası ile tanı durumlarının sosyal duygusal uyum düzeyleri üzerindeki ortak etkisi (Tanı*kardeşler arasındaki sıra) anlamlı bulunmamıştır ($p>,05$). Diğer bir deyişle, tanı almış ve almamış öğrencilerin sosyal duygusal uyum düzeyleri kardeşler arasındaki sırasına bağlı olarak farklılık göstermemektedir. Ancak tanı değişkeninin sosyal duygusal uyum düzeyine temel etkisi anlamlı bulunmuştur ($F_{(2, 197)}=55,29$ ve $p<,001$). Betimsel istatistiklere bakıldığında, tanı almamış öğrencilerin sosyal duygusal uyum düzeylerinin, tanı almış öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Tanı almış}}=2,11$ ve $\bar{X}_{\text{Tanı almamış}}=2,53$). Değişkenlerin etkilerinin büyüklüğüne bakıldığında tanının etkisinin büyük olduğu anlaşılmaktadır ($\eta^2_{\text{Tanı}}=0,219$). Buna göre, tanı değişkeni toplam varyansın %21,9'unu açıklamaktadır.

Tablo 96 Tanı almış ve almamış öğrencilerin kardeşler arasındaki sıraya göre Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği ve alt boyutları puanlarına ilişkin iki yönlü ANOVA testi sonuçları özet tablosu

Boyut/Ölçek	Tanı	Kardeşler arasındaki sıra	Tanı*Kardeşler arasındaki sıra
Akranlarla etkileşim	p=0,000**	p>0,05	p>0,05
Sosyal duruma uygun tepki gösterme	p=0,000**	p>0,05	p>0,05
Kişisel doyumu erteleme	p=0,002*	p>0,05	p>0,05
Sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma	p=0,000**	p>0,05	p>0,05
Sosyal çevreye pozitif yaklaşım	p=0,000**	p>0,05	p>0,05
Olumsuz sosyal durumlara uygun tepki verme	p=0,000**	p>0,05	p>0,05
Sosyal duygusal uyum düzeyi (genel)	p=0,000**	p>0,05	p>0,05

* $p < .05$ ve ** $p < .001$

Tablo 96'dan görüleceği üzere, tanı değişkeni, tüm alt boyutlarda ve genel sosyal duygusal uyum düzeyleri üzerinde etkiliyken (tanı almamış öğrenciler lehine), kardeşler arasındaki sıra değişkeni hiçbir alt boyut veya sosyal duygusal uyumun genelinde etkili değildir ($p > .05$). Benzer bir şekilde, tanı almış ve almamış öğrencilerin sosyal duygusal uyum düzeyleri de hiçbir alt boyut ve ölçeğin geneli için kardeşler arasındaki sırasına bağlı olarak farklılık göstermemektedir/ortak etki yoktur ($p > .05$) (Tablo 96, son sütun).

4.9. Sosyo-Ekonomik Düzey Alt Gruplarına Göre Özel öğrenme Güçlüğü Tanısı Almış ve Almamış İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal-Duygusal Uyum Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin akranlarla etkileşim gösterme puanlarının/düzeylerinin ailenin sosyo-ekonomik düzeyine göre betimsel istatistikleri Tablo 97'de ve puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını gösteren iki-yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 98 ve Şekil 43'de sunulmuştur

Tablo 97 Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin akranlarla etkileşim puanlarının ailenin sosyo-ekonomik düzeyine göre betimsel istatistikleri

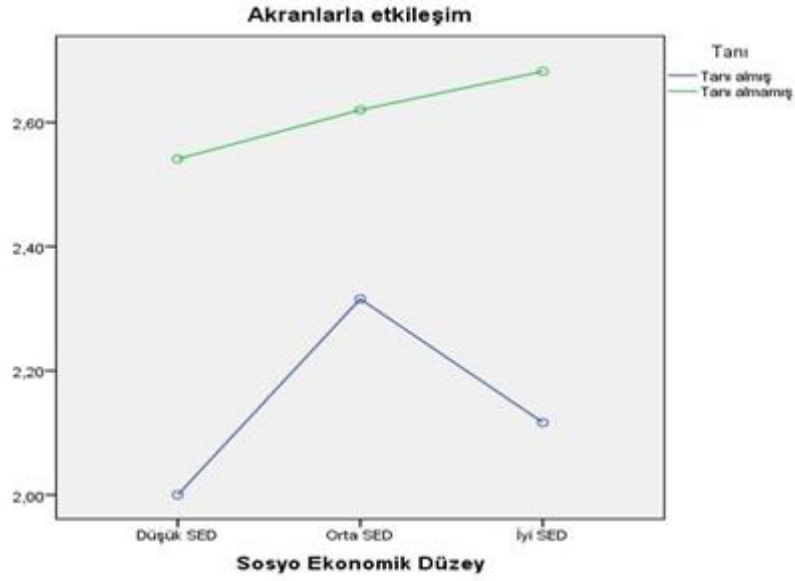
Tanı	SED	Betimsel İst.		
		n	\bar{X}	ss
Tanı almış	Düşük SED	19	2,00	0,50
	Orta SED	14	2,32	0,34
	İyi SED	10	2,12	0,39
	Toplam	43	2,13	0,44
Tanı almamış	Düşük SED	65	2,54	0,48
	Orta SED	57	2,62	0,37
	İyi SED	38	2,68	0,26
	Toplam	160	2,60	0,40
Genel	Düşük SED	84	2,42	0,53
	Orta SED	71	2,56	0,38
	İyi SED	48	2,56	0,37
	Toplam	203	2,50	0,45

Tablo 98 Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin ailenin sosyo-ekonomik düzeyine göre akranlarla etkileşim puanlarının iki yönlü ANOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Tanı	7,03	1	7,03	43,62	0,000**	0,181
SED	1,04	2	0,52	3,22	0,042*	0,032
Tanı*SED	0,45	2	0,23	1,41	0,247	0,014
Hata	31,73	197	0,16			

Bağımlı Değişken: Akranlarla etkileşim

**p<.001



Şekil 43 Tanı almış ve almamış öğrencilerin ailenin sosyo-ekonomik düzeyine göre akranlarla etkileşim grafiği

Tablo 98'den görüleceği üzere, öğrencilerin ailenin sosyo-ekonomik düzeyi ile tanı durumlarının akranlarla etkileşim gösterme düzeyi üzerindeki ortak etkisi (Tanı*SED) anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$). Diğer bir deyişle, tanı almış ve almamış öğrencilerin akranlarla etkileşim gösterme düzeyleri ailenin sosyo-ekonomik düzeyine bağlı olarak farklılık göstermemektedir. Ancak hem tanı değişkeninin ($F_{(2, 197)}=43,62$ ve $p<.001$), hem de ailenin sosyo-ekonomik düzeyi değişkeninin ($F_{(2, 197)}=3,22$ ve $p<.05$) akranlarla etkileşim gösterme düzeyine temel etkisi anlamlı bulunmuştur. Betimsel istatistiklere bakıldığında, tanı almamış öğrencilerin akranlarla etkileşim gösterme düzeylerinin, tanı almış öğrencilerden ve daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Tanı almış}}=2,13$ ve $\bar{X}_{\text{Tanı almamış}}=2,60$). Hangi sosyo-ekonomik düzey (SED) grupları arasında anlamlı fark olduğunu bulmaya yönelik yapılan post-hocTukey testine göre, tanı almış ve orta SED grubundaki öğrencilerin akranlarla etkileşim gösterme düzeyleri, tanı almış düşük ve iyi SED grubundaki öğrencilerden daha yüksektir ($\bar{X}_{\text{Düşük SED}}=2,00$; $\bar{X}_{\text{Orta SED}}=2,32$ ve $\bar{X}_{\text{İyi SED}}=2,12$). Değişkenlerin etkilerinin büyüklüğüne bakıldığında tanının etkisinin büyük ($\eta^2_{\text{Tanı}}=0,181$), ailenin sosyo-ekonomik düzeyinin etkisinin ise küçük ($\eta^2_{\text{Tanı}}=0,032$) olduğu anlaşılmaktadır. Başka bir ifadeyle tanı değişkeni toplam varyansın %18,1'ini, ailenin sosyo-ekonomik düzeyi ise toplam varyansın %3,2'sini açıklamaktadır. Özel öğrenme gücüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin sosyal duruma uygun tepki

gösterme puanlarının ailenin sosyo-ekonomik düzeyine göre betimsel istatistikleri Tablo 99 ve puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını gösteren iki-yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 100 ve Şekil 44’de sunulmuştur.

Tablo 99 Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin sosyal duruma uygun tepki gösterme puanlarının ailenin sosyo-ekonomik düzeyine göre betimsel istatistikleri

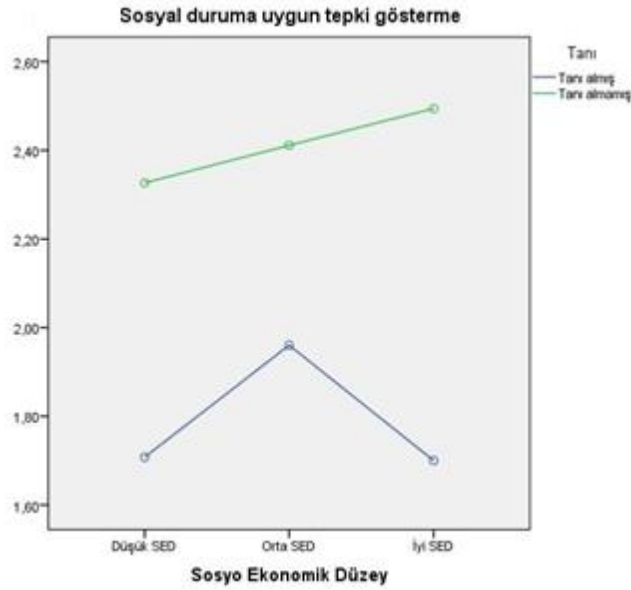
Tanı	SED	Betimsel İst.		
		n	\bar{X}	ss
Tanı almış	Düşük SED	19	1,71	0,45
	Orta SED	14	1,96	0,37
	İyi SED	10	1,70	0,40
	Toplam	43	1,79	0,42
Tanı almamış	Düşük SED	65	2,33	0,49
	Orta SED	57	2,41	0,43
	İyi SED	38	2,49	0,29
	Toplam	160	2,40	0,43
Genel	Düşük SED	84	2,19	0,54
	Orta SED	71	2,32	0,46
	İyi SED	48	2,33	0,45
	Toplam	203	2,27	0,50

Tablo 100 Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin ailenin sosyo-ekonomik düzeyine göre sosyal duruma uygun tepki gösterme puanlarının iki yönlü ANOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Tanı	12,27	1	12,27	67,51	0,000**	0,255
SED	0,73	2	0,36	2,00	0,138	0,020
Tanı*SED	0,55	2	0,28	1,52	0,221	0,015
Hata	35,79	197	0,18			

Bağımlı Değişken: Sosyal duruma uygun tepki gösterme

***p<.001*



Şekil 44 Tanı almış ve almamış öğrencilerin ailenin sosyo-ekonomik düzeyine göre sosyal duruma uygun tepki gösterme grafiği

Tablo 100'den de görüleceği üzere, öğrencilerin ailenin sosyo-ekonomik düzeyi ile tanı durumlarının sosyal duruma uygun tepki gösterme düzeyi üzerindeki ortak etkisi (Tanı*SED) anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$). Diğer bir deyişle, tanı almış ve almamış öğrencilerin sosyal duruma uygun tepki gösterme düzeyleri ailenin sosyo-ekonomik düzeyine bağlı olarak farklılık göstermemektedir. Ancak tanı değişkeninin sosyal duruma uygun tepki gösterme düzeyine temel etkisi anlamlı bulunmuştur ($F_{(2, 197)}=67,51$ ve $p < ,001$). Betimsel istatistiklere bakıldığında, tanı almamış öğrencilerin sosyal duruma uygun tepki gösterme düzeylerinin, tanı almış öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Tanı almış}}=1,79$ ve $\bar{X}_{\text{Tanı almamış}}=2,40$). Değişkenlerin etkilerinin büyüklüğüne bakıldığında ise tanının etkisinin büyük olduğu anlaşılmaktadır ($\eta^2_{\text{Tanı}}=0,255$). Tanı değişkeni için bulunan η^2 (Eta) değeri, tanının toplam varyansın %25,5'ini açıkladığını göstermektedir.

Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin kişisel doyumunu erteleme puanlarının ailenin sosyo-ekonomik düzeyine göre betimsel istatistikleri Tablo 101 ve puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını gösteren iki-yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 102 ve Şekil 45'de sunulmuştur.

Tablo 101 Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin kişisel doyumu erteleme puanlarının ailenin sosyo-ekonomik düzeyine göre betimsel istatistikleri

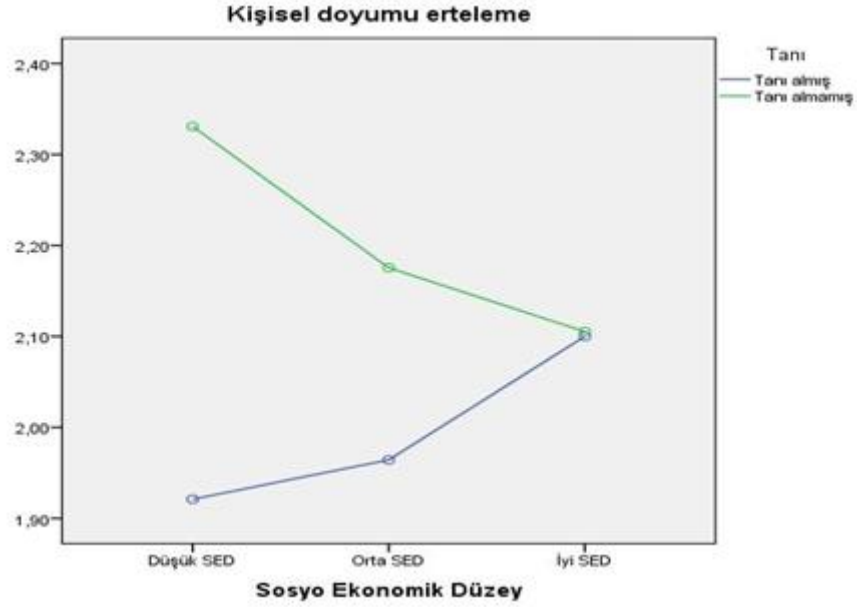
Tanı	SED	Betimsel İst.		
		n	\bar{X}	ss
Tanı almış	Düşük SED	19	1,92	0,58
	Orta SED	14	1,96	0,46
	İyi SED	10	2,10	0,57
	Toplam	43	1,98	0,53
Tanı almamış	Düşük SED	65	2,33	0,47
	Orta SED	57	2,18	0,37
	İyi SED	38	2,11	0,48
	Toplam	160	2,22	0,45
Genel	Düşük SED	84	2,24	0,52
	Orta SED	71	2,13	0,40
	İyi SED	48	2,10	0,49
	Toplam	203	2,17	0,48

Tablo 102 Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin ailenin sosyo-ekonomik düzeyine göre kişisel doyumu erteleme puanlarının iki yönlü ANOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Tanı	1,38	1	1,38	6,46	0,012*	0,032
SED	0,08	2	0,04	0,19	0,830	0,002
Tanı*SED	0,87	2	0,43	2,02	0,135	0,020
Hata	42,23	197	0,21			

Bağımlı Değişken: Kişisel doyumu erteleme

***p<.001*



Şekil 45 Tanı almış ve almamış öğrencilerin ailenin sosyo-ekonomik düzeyine göre kişisel doyumu erteleme grafiği

Tablo 102'den görüleceği üzere, öğrencilerin ailenin sosyo-ekonomik düzeyi ile tanı durumlarının kişisel doyumu erteleme düzeyi üzerindeki ortak etkisi (Tanı*SED) anlamlı bulunmamıştır ($p > ,05$). Ancak tanı değişkeninin kişisel doyumu erteleme düzeyine temel etkisi anlamlı bulunmuştur ($F_{(2, 197)}=6,46$ ve $p < ,05$). Betimsel istatistiklere bakıldığında, tanı almamış öğrencilerin kişisel doyumu erteleme düzeylerinin, tanı almış öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Tanı almış}}=1,98$ ve $\bar{X}_{\text{Tanı alınmış}}=2,22$). Değişkenlerin etkilerinin büyüklüğüne bakıldığında ise tanının etkisinin küçük olduğu anlaşılmaktadır ($\eta^2_{\text{Tanı}}=0,032$). Tanı değişkeni için bulunan η^2 (Eta) değeri, tanının toplam varyansın %3,2'sini açıkladığını göstermektedir.

Özel öğrenme gücüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma puanlarının/düzeylerinin ailenin sosyo-ekonomik düzeyine göre betimsel istatistikleri Tablo 103 ve puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını gösteren iki-yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 104 ve Şekil 46'da sunulmuştur.

Tablo 103 Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma puanlarının ailenin sosyo-ekonomik düzeyine göre betimsel istatistikleri

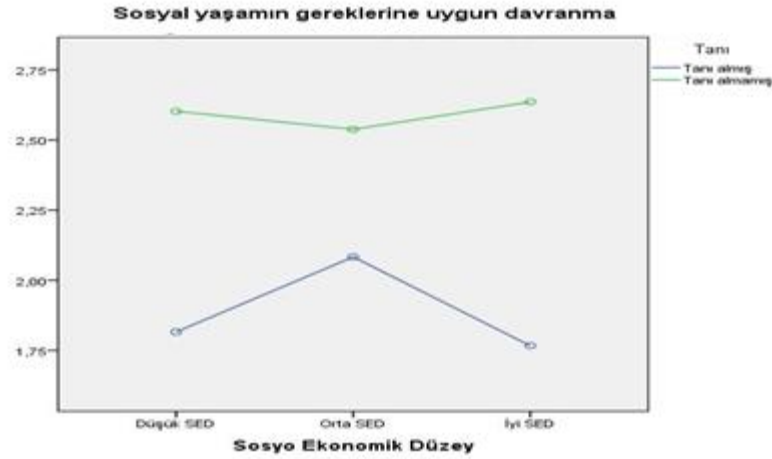
Tanı	SED	Betimsel İst.		
		n	\bar{X}	ss
Tanı almış	Düşük SED	19	1,82	0,45
	Orta SED	14	2,08	0,34
	İyi SED	10	1,77	0,37
	Toplam	43	1,89	0,41
Tanı almamış	Düşük SED	65	2,60	0,44
	Orta SED	57	2,54	0,37
	İyi SED	38	2,64	0,33
	Toplam	160	2,59	0,39
Genel	Düşük SED	84	2,42	0,55
	Orta SED	71	2,45	0,41
	İyi SED	48	2,45	0,49
	Toplam	203	2,44	0,49

Tablo 104 Tanı almış ve almamış öğrencilerin ailenin sosyo-ekonomik düzeyine göre sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma puanlarının iki yönlü ANOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Tanı	15,73	1	15,73	101,87	0,000**	0,341
SED	0,33	2	0,16	1,06	0,348	0,011
Tanı*SED	1,01	2	0,51	3,28	0,052	0,032
Hata	30,41	197	0,15			

Bağımlı Değişken: Sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma

***p<.001*



Şekil 46 Tanı almış ve almamış öğrencilerin ailenin sosyo-ekonomik düzeyine sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma grafiği

Tablo 104'dan görüleceği üzere, öğrencilerin ailenin sosyo-ekonomik düzeyi ile tanı durumlarının sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma düzeyi üzerindeki ortak etkisi (Tanı*SED) anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$). Diğer bir deyişle, tanı almış ve almamış öğrencilerin sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma düzeyleri ailenin sosyo-ekonomik düzeyine bağlı olarak farklılık göstermemektedir. Ancak tanı değişkeninin sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma düzeyine temel etkisi anlamlı bulunmuştur ($F_{(2, 197)}=101,87$ ve $p<.001$). Betimsel istatistiklere bakıldığında, tanı almamış öğrencilerin sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma düzeylerinin, tanı almış öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Tanı almış}}=1,89$ ve $\bar{X}_{\text{Tanı almamış}}=2,59$). Değişkenin etkisinin büyüklüğüne bakıldığında, tanının etkisinin büyük olduğu anlaşılmaktadır ($\eta^2_{\text{Tanı}}=0,341$). Buna göre tanı değişkeni için bulunan değer (Eta), varyansın %34,1'ini açıkladığını göstermektedir.

Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin sosyal çevreye pozitif yaklaşım puanlarının/düzeylerinin ailenin sosyo-ekonomik düzeyine göre betimsel istatistikleri Tablo 105 ve puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını gösteren iki-yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 106 ve Şekil 47'de sunulmuştur.

Tablo 105 Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin sosyal çevreye pozitif yaklaşım puanlarının ailenin sosyo-ekonomik düzeyine göre betimsel istatistikleri

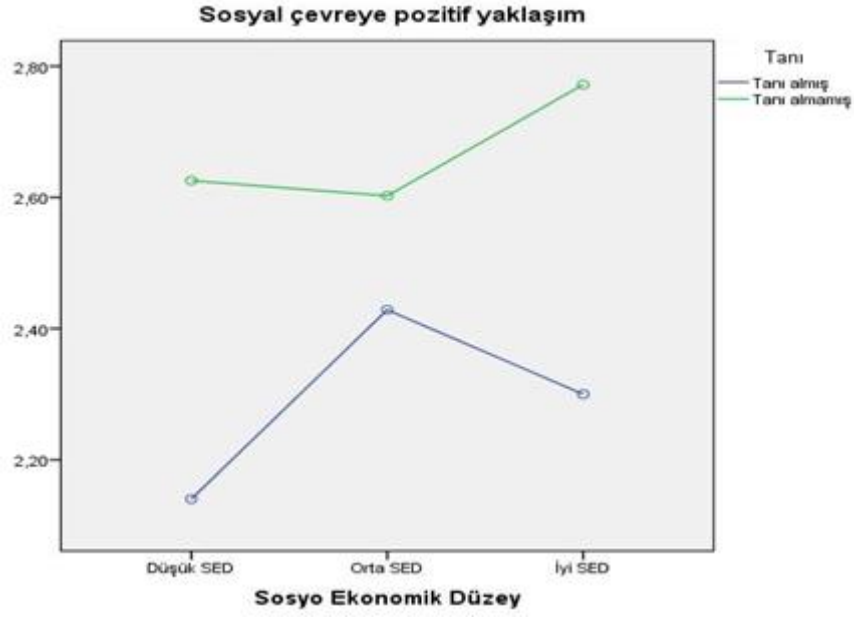
Tanı	SED	Betimsel İst.		
		n	\bar{X}	ss
Tanı almış	Düşük SED	19	2,14	0,45
	Orta SED	14	2,43	0,40
	İyi SED	10	2,30	0,51
	Toplam	43	2,27	0,46
Tanı almamış	Düşük SED	65	2,63	0,47
	Orta SED	57	2,60	0,38
	İyi SED	38	2,77	0,32
	Toplam	160	2,65	0,41
Genel	Düşük SED	84	2,52	0,50
	Orta SED	71	2,57	0,38
	İyi SED	48	2,67	0,41
	Toplam	203	2,57	0,44

Tablo 106 Tanı almış ve almamış öğrencilerin ailenin sosyo-ekonomik düzeyine göre sosyal çevreye pozitif yaklaşım puanlarına ilişkin iki yönlü ANOVA testi sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Tanı	4,52	1	4,52	26,46	0,000**	0,118
SED	0,67	2	0,33	1,96	0,144	0,020
Tanı*SED	0,71	2	0,35	2,08	0,128	0,021
Hata	33,61	197	0,17			

Bağımlı Değişken: Sosyal çevreye pozitif yaklaşım

**p<.001



Şekil 47 Tanı almış ve almamış öğrencilerin ailenin sosyo-ekonomik düzeyine göre sosyal çevreye pozitif yaklaşım grafiği

Tablo 106'dan görüleceği üzere, öğrencilerin ailenin sosyo-ekonomik düzeyi ile tanı durumlarının sosyal çevreye pozitif yaklaşım gösterme düzeyi üzerindeki ortak etkisi (Tanı*SED) anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$). Diğer bir deyişle, tanı almış ve almamış öğrencilerin sosyal çevreye pozitif yaklaşım gösterme düzeyleri ailenin sosyo-ekonomik düzeyine bağlı olarak farklılık göstermemektedir. Ancak tanı değişkeninin sosyal çevreye pozitif yaklaşım gösterme düzeyine temel etkisi anlamlı bulunmuştur ($F_{(2, 197)}=26,46$ ve $p<.001$). Betimsel istatistiklere bakıldığında, tanı almamış öğrencilerin sosyal çevreye pozitif yaklaşım gösterme düzeylerinin, tanı almış öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Tanı almış}}=2,27$ ve $\bar{X}_{\text{Tanı almamış}}=2,65$). Değişkenlerin etkilerinin büyüklüğüne bakıldığında ise tanının etkisinin orta düzeyde olduğu anlaşılmaktadır ($\eta^2_{\text{Tanı}}=0,118$). Tanı değişkeni için bulunan η^2 (Eta) değeri, tanının toplam varyansın %11,8'ini açıkladığını göstermektedir.

Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin olumsuz sosyal durumlara uygun tepki gösterme puanlarının/düzeylerinin ailenin sosyo-ekonomik düzeyine göre

betimsel istatistikleri Tablo 107 ve puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını gösteren iki-yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 108 ve Şekil 48’de sunulmuştur.

Tablo 107 Özel öğrenme gücünü tanıyan ve tanımayan öğrencilerin olumsuz sosyal durumlara uygun tepki verme puanlarının ailenin sosyo-ekonomik düzeyine göre betimsel istatistikleri

Tanı	SED	Betimsel İst.		
		n	\bar{X}	ss
Tanı almış	Düşük SED	19	2,18	0,51
	Orta SED	14	2,31	0,46
	İyi SED	10	2,20	0,42
	Toplam	43	2,22	0,47
Tanı almamış	Düşük SED	65	2,57	0,40
	Orta SED	57	2,51	0,37
	İyi SED	38	2,63	0,37
	Toplam	160	2,56	0,38
Genel	Düşük SED	84	2,48	0,46
	Orta SED	71	2,47	0,40
	İyi SED	48	2,54	0,42
	Toplam	203	2,49	0,43

Tablo 108 Tanı almış ve tanımayan öğrencilerin ailenin sosyo-ekonomik düzeyine göre olumsuz sosyal durumlara uygun tepki verme puanlarına ilişkin iki yönlü ANOVA testi sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Tanı	3,71	1	3,71	22,71	0,000**	0,103
SED	0,05	2	0,03	0,16	0,851	0,002
Tanı*SED	0,33	2	0,17	1,02	0,364	0,010
Hata	32,15	197	0,16			

Bağımlı Değişken: Olumsuz sosyal durumlara uygun tepki verme

** $p < .001$



Şekil 48 Tanı almış ve almamış öğrencilerin ailenin sosyo-ekonomik düzeyine göre olumsuz sosyal durumlara uygun tepki verme grafiği

Tablo 108'den görüleceği üzere, öğrencilerin ailenin sosyo-ekonomik düzeyi ile tanı durumlarının olumsuz sosyal durumlara uygun tepki verme düzeyi üzerindeki ortak etkisi (Tanı*SED) anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$). Diğer bir deyişle, tanı almış ve almamış öğrencilerin olumsuz sosyal durumlara uygun tepki verme düzeyleri ailenin sosyo-ekonomik düzeyine bağlı olarak farklılık göstermemektedir. Ancak tanı değişkeninin olumsuz sosyal durumlara uygun tepki verme düzeyine temel etkisi anlamlı bulunmuştur ($F_{(2, 197)}=22,71$ ve $p<.001$). Betimsel istatistiklere bakıldığında, tanı almamış öğrencilerin olumsuz sosyal durumlara uygun tepki verme düzeylerinin, tanı almış öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Tanı almış}}=2,22$ ve $\bar{X}_{\text{Tanı almamış}}=2,56$). Değişkenlerin etkilerinin büyüklüğüne bakıldığında ise tanının etkisinin orta düzeyde olduğu anlaşılmaktadır ($\eta^2_{\text{Tanı}}=0,103$). Tanı değişkeni için bulunan η^2 (Eta) değeri, tanının toplam varyansın %10,3'ünü açıkladığını göstermektedir.

Son olarak, özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği puanlarının ailenin sosyo-ekonomik düzeyine göre betimsel istatistikleri Tablo 109 ve puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını gösteren iki-yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 110 ve Şekil 49'da sunulmuştur.

Tablo 109 Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği puanlarının ailenin sosyo-ekonomik düzeyine göre betimsel istatistikleri

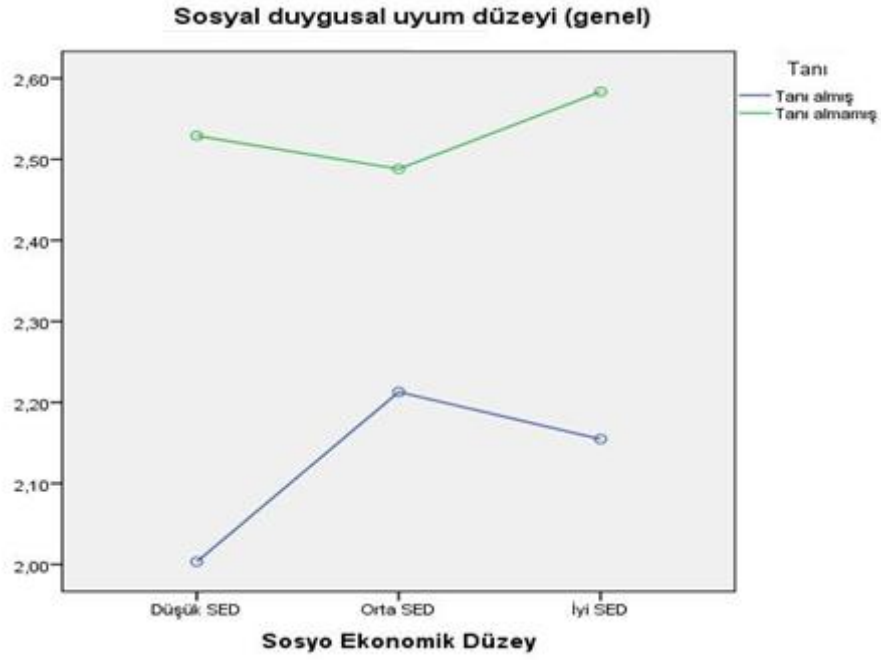
Tanı	SED	Betimsel İst.		
		n	\bar{X}	ss
Tanı almış	Düşük SED	19	2,00	0,38
	Orta SED	14	2,21	0,23
	İyi SED	10	2,15	0,29
	Toplam	43	2,11	0,32
Tanı almamış	Düşük SED	65	2,53	0,32
	Orta SED	57	2,49	0,29
	İyi SED	38	2,58	0,23
	Toplam	160	2,53	0,29
Genel	Düşük SED	84	2,41	0,40
	Orta SED	71	2,43	0,30
	İyi SED	48	2,49	0,30
	Toplam	203	2,44	0,34

Tablo 110 Tanı almış ve almamış öğrencilerin ailenin sosyo-ekonomik düzeyine göre Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği puanlarına ilişkin iki yönlü ANOVA testi sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Tanı	5,34	1	5,34	60,62	0,000**	0,235
SED	0,29	2	0,14	1,64	0,197	0,016
Tanı*SED	0,40	2	0,20	2,27	0,106	0,023
Hata	17,35	197	0,09			

Bağımlı Değişken: Sosyal duygusal uyum düzeyi (genel)

***p<.001*



Şekil 49 Tanı almış ve alınmış öğrencilerin ailenin sosyo-ekonomik düzeyine göre sosyal duygusal uyum düzeyi (genel) grafiği

Tablo 110'dan görüleceği üzere, öğrencilerin ailenin sosyo-ekonomik düzeyi ile tanı durumlarının sosyal duygusal uyum düzeyleri üzerindeki ortak etkisi (Tanı*SED) anlamlı bulunmamıştır ($p>,05$). Diğer bir deyişle, tanı almış ve alınmış öğrencilerin sosyal duygusal uyum düzeyleri ailenin sosyo-ekonomik düzeyine bağlı olarak farklılık göstermemektedir. Ancak tanı değişkeninin sosyal duygusal uyum düzeyine temel etkisi anlamlı bulunmuştur ($F_{(2, 197)}=60,62$ ve $p<,001$). Betimsel istatistiklere bakıldığında, tanı alınmış öğrencilerin sosyal duygusal uyum düzeylerinin, tanı almış öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Tanı alınmış}}=2,11$ ve $\bar{X}_{\text{Tanı alınmış}}=2,53$). Değişkenlerin etkilerinin büyüklüğüne bakıldığında tanının etkisinin büyük olduğu anlaşılmaktadır ($\eta^2_{\text{Tanı}}=0,235$). Buna göre, tanı değişkeni toplam varyansın %23,5'ini açıklamaktadır.

Tablo 111 Tanı almış ve almamış öğrencilerin ailenin sosyo-ekonomik düzeyine göre Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği ve alt boyutları puanlarına ilişkin iki yönlü ANOVA testi sonuçları özet tablosu

Boyut/Ölçek	Tanı	SED	Tanı*SED
Akranlarla etkileşim	p=0,000**	p=0,042*	p>0,05
Sosyal duruma uygun tepki gösterme	p=0,000**	p>0,05	p>0,05
Kişisel doyumunu erteleme	p=0,012*	p>0,05	p>0,05
Sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma	p=0,000**	p>0,05	p>0,05
Sosyal çevreye pozitif yaklaşım	p=0,000**	p>0,05	p>0,05
Olumsuz sosyal durumlara uygun tepki verme	p=0,000**	p>0,05	p>0,05
Sosyal duygusal uyum düzeyi (genel)	p=0,000**	p>0,05	p>0,05

*p<.05 ve **p<.001

Tablo 111'den görüleceği üzere, tanı değişkeni, tüm alt boyutlarda ve genel sosyal duygusal uyum düzeyleri üzerinde etkiliyken (tanı almamış öğrenciler lehine), ailenin sosyo-ekonomik düzeyi değişkeni sadece akranlarla etkileşim alt boyutu üzerinde, orta SED grubundaki öğrenciler lehine etkilidir. Son olarak, ölçeğin geneli ve alt boyutları bakımından anlamlı ortak bir etki bulunmamıştır (p>.05) (Tablo 111, son sütun).

4.10. Okula Başlama Yaşı (Ay) Alt Gruplarına Göre Özel öğrenme Güçlüğü Tanısı Almış ve Almamış İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal-Duygusal Uyum Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin akranlarla etkileşim gösterme puanlarının/düzeylerinin okula başlama yaşına göre betimsel istatistikleri Tablo 112'de ve puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını gösteren iki-yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 113 ve Şekil 50'de sunulmuştur.

Tablo 112 Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin akranlarla etkileşim puanlarının okula başlama yaşına göre betimsel istatistikleri

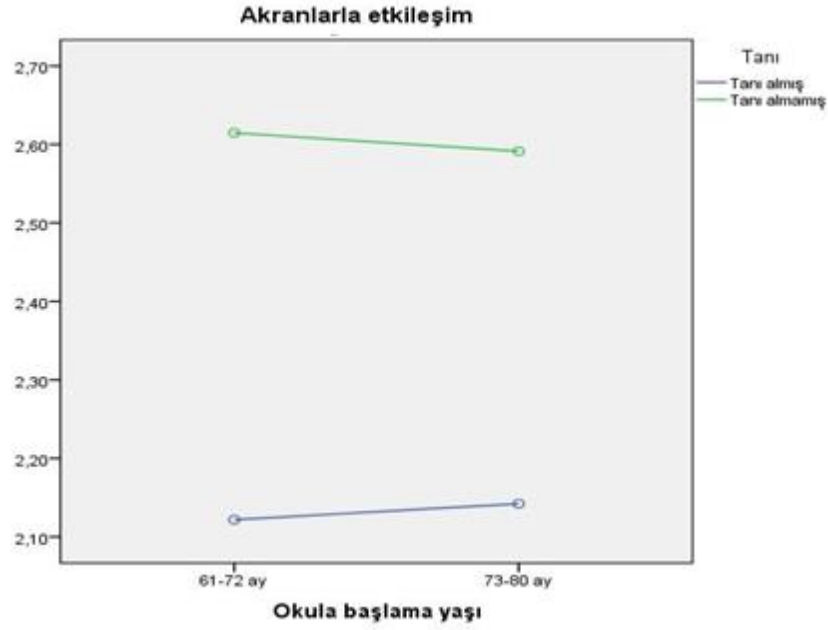
Tanı	Okula başlama yaşı (ay)	Betimsel İst.		
		n	\bar{X}	ss
Tanı almış	61-72	26	2,12	0,44
	73 ve üstü	17	2,14	0,44
	Toplam	43	2,13	0,44
Tanı almamış	61-72	77	2,61	0,36
	73 ve üstü	83	2,59	0,43
	Toplam	160	2,60	0,40
Genel	61-72	103	2,49	0,44
	73 ve üstü	100	2,52	0,46
	Toplam	203	2,50	0,45

Tablo 113 Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin okula başlama yaşına düzeyine göre akranlarla etkileşim puanlarının iki yönlü ANOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler	sd	Kareler	F	p	η^2
	Toplamı		Ortalaması			
Tanı	7,26	1	7,26	43,75	0,000**	0,180
Okula başlama yaşı	0,00	1	0,00	0,00	0,983	0,000
Tanı*Okula başlama yaşı	0,02	1	0,02	0,09	0,759	0,000
Hata	33,01	199	0,17			

Bağımlı Değişken: Akranlarla etkileşim

** $p < .001$



Şekil 50 Tanı almış ve almamış öğrencilerin okula başlama yaşına göre akranlarla etkileşim grafiği

Tablo 113'den görüleceği üzere, öğrencilerin okula başlama yaşı ile tanı durumlarının akranlarla etkileşim gösterme düzeyi üzerindeki ortak etkisi (Tanı*Okula başlama yaşı) anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$). Diğer bir deyişle, tanı almış ve almamış öğrencilerin akranlarla etkileşim gösterme düzeyleri okula başlama yaşına bağlı olarak farklılık göstermemektedir. Ancak tanı değişkeninin akranlarla etkileşim gösterme düzeyine temel etkisi anlamlı bulunmuştur ($F_{(1, 199)}=43,75$ ve $p<.001$). Betimsel istatistiklere bakıldığında, tanı almamış öğrencilerin akranlarla etkileşim gösterme düzeylerinin, tanı almış öğrencilerden ve daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Tanı almış}}=2,13$ ve $\bar{X}_{\text{Tanı almamış}}=2,60$). Değişkenlerin etkilerinin büyüklüğüne bakıldığında tanının etkisinin büyük olduğu anlaşılmaktadır ($\eta^2_{\text{Tanı}}=0,180$). Başka bir ifadeyle tanı değişkeni toplam varyansın %18,0'ini açıklamaktadır.

Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin sosyal duruma uygun tepki gösterme puanlarının okula başlama yaşına göre betimsel istatistikleri Tablo 114 ve puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını gösteren iki-yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 115 ve Şekil 51'de sunulmuştur.

Tablo 114 Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin sosyal duruma uygun tepki gösterme puanlarının okula başlama yaşına göre betimsel istatistikleri

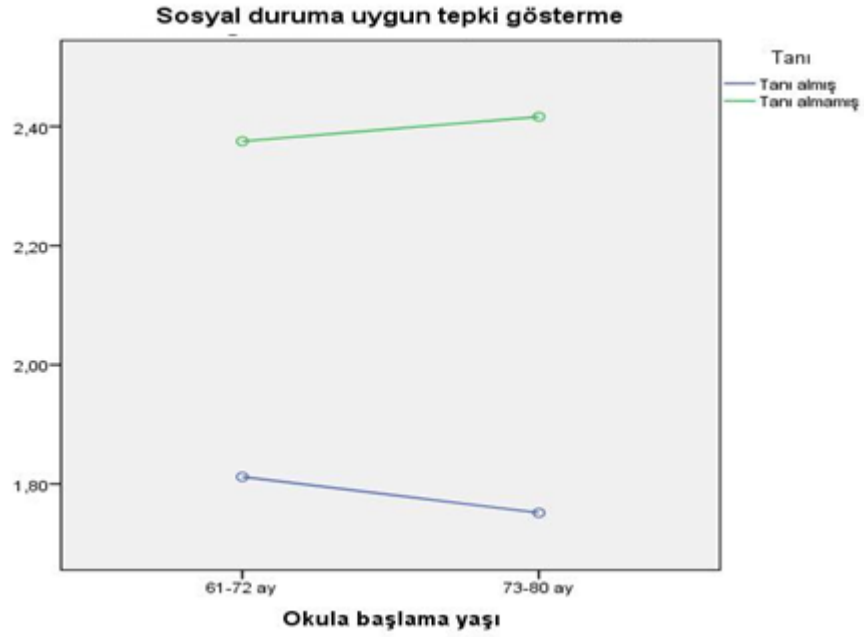
Tanı	Okula başlama yaşı (ay)	Betimsel İst.		
		n	\bar{X}	ss
Tanı almış	61-72	26	1,81	0,38
	73 ve üstü	17	1,75	0,49
	Toplam	43	1,79	0,42
Tanı almamış	61-72	77	2,38	0,41
	73 ve üstü	83	2,42	0,45
	Toplam	160	2,40	0,43
Genel	61-72	103	2,23	0,47
	73 ve üstü	100	2,30	0,52
	Toplam	203	2,27	0,50

Tablo 115 Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin okula başlama yaşına göre sosyal duruma uygun tepki gösterme puanlarının iki yönlü ANOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Tanı	12,33	1	12,33	66,31	0,000**	0,250
Okula başlama yaşı	0,00	1	0,00	0,02	0,899	0,000
Tanı*Okula başlama yaşı	0,08	1	0,08	0,45	0,502	0,002
Hata	36,99	199	0,19			

Bağımlı Değişken: Sosyal duruma uygun tepki gösterme

***p<.001*



Şekil 51 Tanı almış ve almamış öğrencilerin okula başlama yaşı göre sosyal duruma uygun tepki gösterme grafiği

Tablo 115’den de görüleceği üzere, öğrencilerin okula başlama yaşı ile tanı durumlarının sosyal duruma uygun tepki gösterme düzeyi üzerindeki ortak etkisi (Tanı*Okula başlama yaşı) anlamlı bulunmamıştır ($p > .05$). Diğer bir deyişle, tanı almış ve almamış öğrencilerin sosyal duruma uygun tepki gösterme düzeyleri okula başlama yaşına bağlı olarak farklılık göstermemektedir. Ancak tanı değişkeninin sosyal duruma uygun tepki gösterme düzeyine temel etkisi anlamlı bulunmuştur ($F_{(1, 199)}=66,31$ ve $p < ,001$). Betimsel istatistiklere bakıldığında, tanı almamış öğrencilerin sosyal duruma uygun tepki gösterme düzeylerinin, tanı almış öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Tanı almış}}=1,79$ ve $\bar{X}_{\text{Tanı almamış}}=2,40$). Değişkenlerin etkilerinin büyüklüğüne bakıldığında ise tanının etkisinin büyük olduğu anlaşılmaktadır ($\eta^2_{\text{Tanı}}=0,250$). Tanı değişkeni için bulunan η^2 (Eta) değeri, tanının toplam varyansın %25,0’ini açıkladığını göstermektedir.

Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin kişisel doyumu erteleme puanlarının okula başlama yaşına göre betimsel istatistikleri Tablo 116 ve puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını gösteren iki-yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 117 ve Şekil 52’de sunulmuştur.

Tablo 116 Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin kişisel doyumu erteleme puanlarının okula başlama yaşına göre betimsel istatistikleri

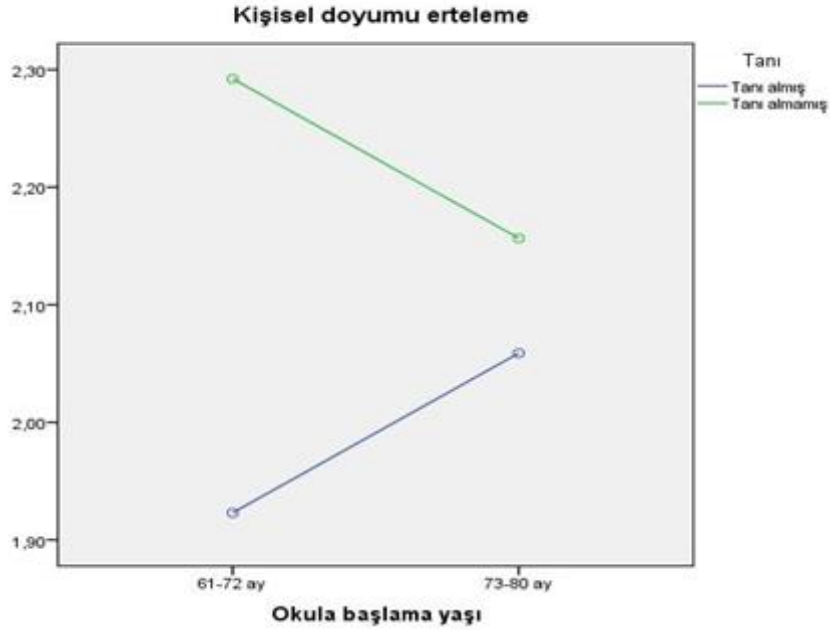
Tanı	Okula başlama yaşı (ay)	Betimsel İst.		
		n	\bar{X}	ss
Tanı almış	61-72	26	1,92	0,56
	73 ve üstü	17	2,06	0,50
	Toplam	43	1,98	0,53
Tanı almamış	61-72	77	2,29	0,42
	73 ve üstü	83	2,16	0,46
	Toplam	160	2,22	0,45
Genel	61-72	103	2,20	0,49
	73 ve üstü	100	2,14	0,47
	Toplam	203	2,17	0,48

Tablo 117 Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin okula başlama yaşına göre kişisel doyumu erteleme puanlarının iki yönlü ANOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Tanı	1,78	1	1,78	8,26	0,004*	0,040
Okula başlama yaşı	0,00	1	0,00	0,00	0,999	0,000
Tanı*Okula başlama yaşı	0,60	1	0,60	2,79	0,096	0,014
Hata	42,93	199	0,22			

Bağımlı Değişken: Kişisel doyumu erteleme

***p<.001*



Şekil 52 Tanı almış ve almamış öğrencilerin okula başlama yaşı göre kişisel doyumu erteleme grafiği

Tablo 117'den görüleceği üzere, öğrencilerin okula başlama yaşı ile tanı durumlarının kişisel doyumu erteleme düzeyi üzerindeki ortak etkisi (Tanı*Okula başlama yaşı) anlamlı bulunmamıştır ($p>,05$). Ancak tanı değişkeninin kişisel doyumu erteleme düzeyine temel etkisi anlamlı bulunmuştur ($F_{(1, 199)}=8,26$ ve $p<,05$). Betimsel istatistiklere bakıldığında, tanı almamış öğrencilerin kişisel doyumu erteleme düzeylerinin, tanı almış öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Tanı almış}}=1,98$ ve $\bar{X}_{\text{Tanı almamış}}=2,22$). Değişkenlerin etkilerinin büyüklüğüne bakıldığında ise tanının etkisinin küçük olduğu anlaşılmaktadır ($\eta^2_{\text{Tanı}}=0,040$). Tanı değişkeni için bulunan η^2 (Eta) değeri, tanının toplam varyansın %4,0'ünü açıkladığını göstermektedir.

Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma puanlarının/düzeylerinin okula başlama yaşı göre betimsel istatistikleri Tablo 118 ve puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını gösteren iki-yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 119 ve Şekil 53'de sunulmuştur.

Tablo 118 Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma puanlarının okula başlama yaşına göre betimsel istatistikleri

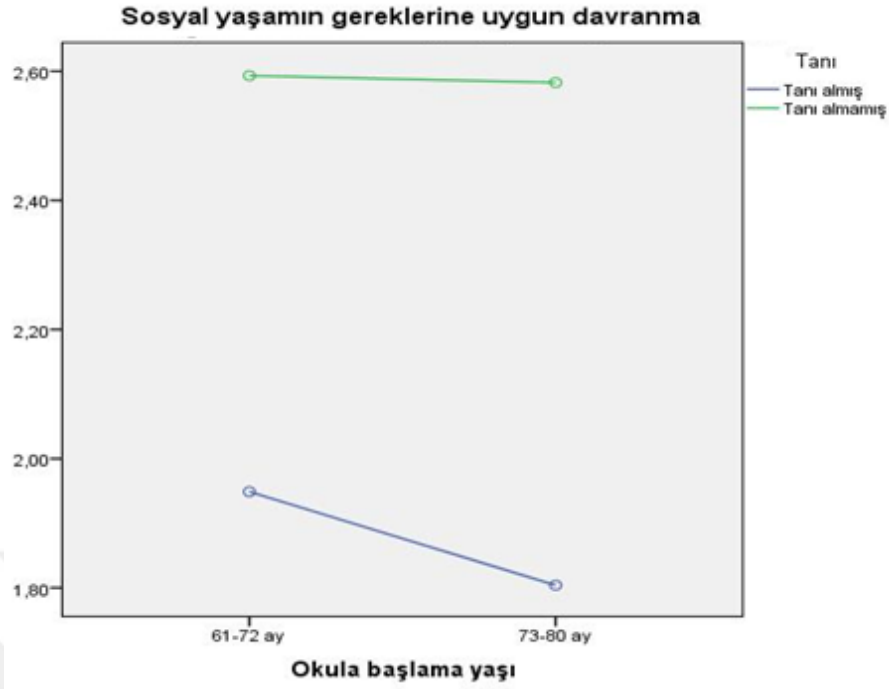
Tanı	Okula başlama yaşı (ay)	Betimsel İst.		
		n	\bar{X}	ss
Tanı almış	61-72	26	1,95	0,42
	73 ve üstü	17	1,80	0,40
	Toplam	43	1,89	0,41
Tanı almamış	61-72	77	2,59	0,35
	73 ve üstü	83	2,58	0,42
	Toplam	160	2,59	0,39
Genel	61-72	103	2,43	0,46
	73 ve üstü	100	2,45	0,51
	Toplam	203	2,44	0,49

Tablo 119 Tanı almış ve almamış öğrencilerin okula başlama yaşına göre sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma puanlarının iki yönlü ANOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Tanı	16,55	1	16,55	105,50	0,000	0,346
Okula başlama yaşı	0,20	1	0,20	1,26	0,263	0,006
Tanı*Okula başlama yaşı	0,15	1	0,15	0,94	0,334	0,005
Hata	31,22	199	0,16			

Bağımlı Değişken: Sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma

**p<.001



Şekil 53 Tanı almış ve almamış öğrencilerin okula başlama yaşı sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma grafiği

Tablo 119'dan görüleceği üzere, öğrencilerin okula başlama yaşı ile tanı durumlarının sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma düzeyi üzerindeki ortak etkisi (Tanı*Okula başlama yaşı) anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$). Diğer bir deyişle, tanı almış ve almamış öğrencilerin sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma düzeyleri okula başlama yaşına bağlı olarak farklılık göstermemektedir. Ancak tanı değişkeninin sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma düzeyine temel etkisi anlamlı bulunmuştur ($F_{(1, 199)}=105,50$ ve $p<.001$). Betimsel istatistiklere bakıldığında, tanı almamış öğrencilerin sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma düzeylerinin, tanı almış öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Tanı almış}}=1,89$ ve $\bar{X}_{\text{Tanı almamış}}=2,59$). Değişkenin etkisinin büyüklüğüne bakıldığında, tanının etkisinin büyük olduğu anlaşılmaktadır ($\eta^2_{\text{Tanı}}=0,346$). Buna göre tanı değişkeni için bulunan değer (Eta), varyansın %34,6'sını açıkladığını göstermektedir.

Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin sosyal çevreye pozitif yaklaşım puanlarının/düzeylerinin okula başlama yaşına göre betimsel istatistikleri Tablo

120 ve puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını gösteren iki-yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 121 ve Şekil 54’te sunulmuştur.

Tablo 120 Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin sosyal çevreye pozitif yaklaşım puanlarının okula başlama yaşına göre betimsel istatistikleri

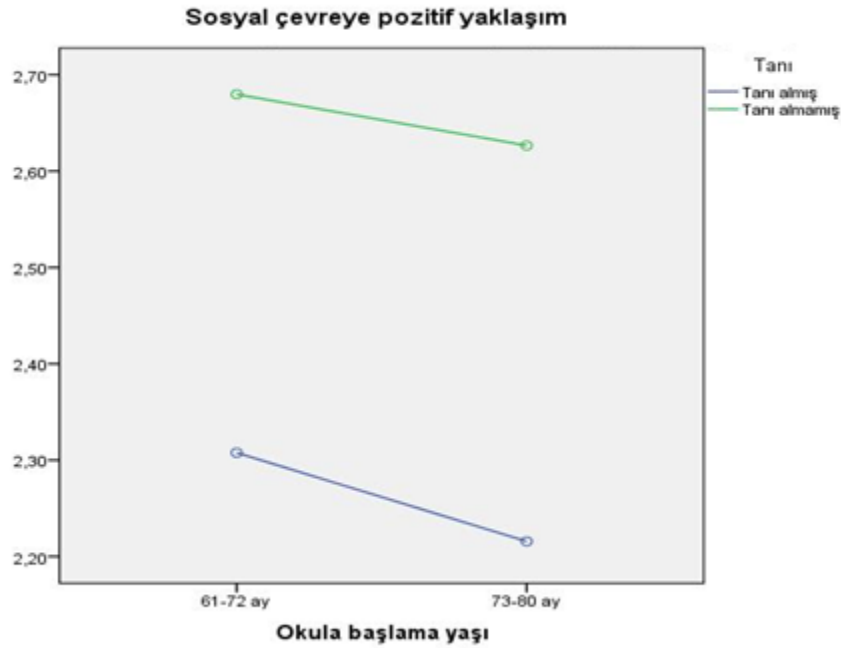
Tanı	Okula başlama yaşı (ay)	Betimsel İst.		
		n	\bar{X}	ss
Tanı almış	61-72	26	2,31	0,52
	73 ve üstü	17	2,22	0,35
	Toplam	43	2,27	0,46
Tanı almamış	61-72	77	2,68	0,40
	73 ve üstü	83	2,63	0,41
	Toplam	160	2,65	0,41
Genel	61-72	103	2,59	0,46
	73 ve üstü	100	2,56	0,43
	Toplam	203	2,57	0,44

Tablo 121 Tanı almış ve almamış öğrencilerin okula başlama yaşına göre sosyal çevreye pozitif yaklaşım puanlarına ilişkin iki yönlü ANOVA testi sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler	sd	Kareler	F	p	η^2
	Toplamı		Ortalaması			
Tanı	5,01	1	5,01	28,63	0,000**	0,126
Okula başlama yaşı	0,17	1	0,17	0,98	0,322	0,005
Tanı*Okula başlama yaşı	0,01	1	0,01	0,07	0,791	0,000
Hata	34,82	199	0,18			

Bağımlı Değişken: Sosyal çevreye pozitif yaklaşım

**p<.001



Şekil 54 Tanı almış ve almamış öğrencilerin okula başlama yaşı göre sosyal çevreye pozitif yaklaşım grafiği

Tablo 121'den görüleceği üzere, öğrencilerin okula başlama yaşı ile tanı durumlarının sosyal çevreye pozitif yaklaşım gösterme düzeyi üzerindeki ortak etkisi (Tanı*Okula başlama yaşı) anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$). Diğer bir deyişle, tanı almış ve almamış öğrencilerin sosyal çevreye pozitif yaklaşım gösterme okula başlama yaşına bağlı olarak farklılık göstermemektedir. Ancak tanı değişkeninin sosyal çevreye pozitif yaklaşım gösterme düzeyine temel etkisi anlamlı bulunmuştur ($F_{(1, 199)}=28,63$ ve $p<.001$). Betimsel istatistiklere bakıldığında, tanı almamış öğrencilerin sosyal çevreye pozitif yaklaşım gösterme düzeylerinin, tanı almış öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Tanı almış}}=2,27$ ve $\bar{X}_{\text{Tanı almamış}}=2,65$). Değişkenlerin etkilerinin büyüklüğüne bakıldığında ise tanının etkisinin orta düzeyde olduğu anlaşılmaktadır ($\eta^2_{\text{Tanı}}=0,126$). Tanı değişkeni için bulunan η^2 (Eta) değeri, tanının toplam varyansın %12,6'sını açıkladığını göstermektedir.

Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin olumsuz sosyal durumlara uygun tepki gösterme puanlarının/düzeylerinin okula başlama yaşına göre betimsel

istatistikleri Tablo 122 ve puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını gösteren iki-yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 123 ve Şekil 55’de sunulmuştur.

Tablo 122 Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin olumsuz sosyal durumlara uygun tepki verme puanlarının okula başlama yaşına göre betimsel istatistikleri

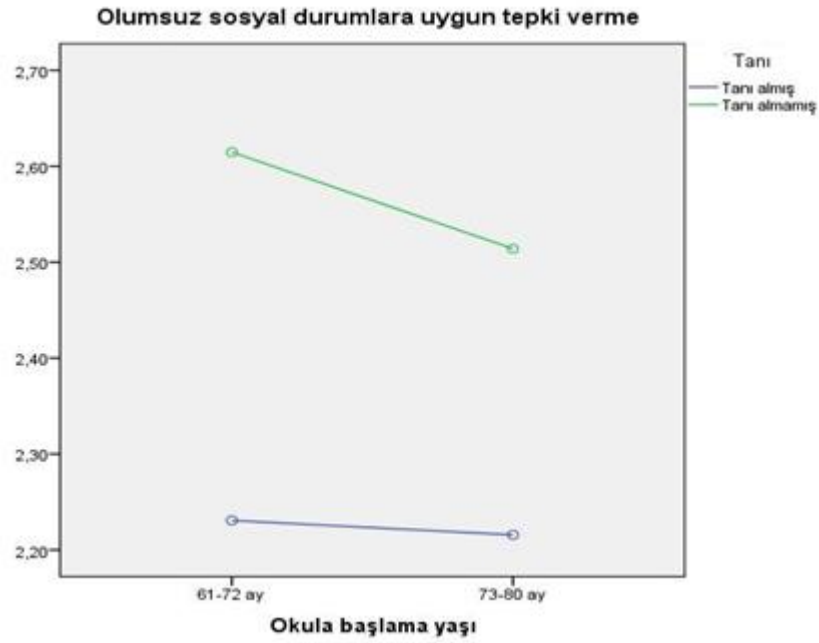
Tanı	Okula başlama yaşı (ay)	Betimsel İst.		
		n	\bar{X}	ss
Tanı almış	61-72	26	2,23	0,46
	73 ve üstü	17	2,22	0,50
	Toplam	43	2,22	0,47
Tanı almamış	61-72	77	2,61	0,35
	73 ve üstü	83	2,51	0,41
	Toplam	160	2,56	0,38
Genel	61-72	103	2,52	0,41
	73 ve üstü	100	2,46	0,44
	Toplam	203	2,49	0,43

Tablo 123 Tanı almış ve almamış öğrencilerin okula başlama yaşına göre olumsuz sosyal durumlara uygun tepki verme puanlarına ilişkin iki yönlü ANOVA testi sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler	sd	Kareler	F	p	η^2
	Toplamı		Ortalaması			
Tanı	3,81	1	3,81	23,49	0,000**	0,106
Okula başlama yaşı	0,11	1	0,11	0,68	0,412	0,003
Tanı*Okula başlama yaşı	0,06	1	0,06	0,37	0,544	0,002
Hata	32,24	199	0,16			

Bağımlı Değişken: Olumsuz sosyal durumlara uygun tepki verme

** $p < .001$



Şekil 55 Tanı almış ve almamış öğrencilerin okula başlama yaşı göre olumsuz sosyal durumlara uygun tepki verme grafiği

Tablo 123'den görüleceği üzere, öğrencilerin okula başlama yaşı ile tanı durumlarının olumsuz sosyal durumlara uygun tepki verme düzeyi üzerindeki ortak etkisi (Tanı*Okula başlama yaşı) anlamlı bulunmamıştır ($p>.05$). Diğer bir deyişle, tanı almış ve almamış öğrencilerin olumsuz sosyal durumlara uygun tepki verme düzeyleri okula başlama yaşına bağlı olarak farklılık göstermemektedir. Ancak tanı değişkeninin olumsuz sosyal durumlara uygun tepki verme düzeyine temel etkisi anlamlı bulunmuştur ($F_{(1, 199)}=23,49$ ve $p<.001$). Betimsel istatistiklere bakıldığında, tanı almamış öğrencilerin olumsuz sosyal durumlara uygun tepki verme düzeylerinin, tanı almış öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Tanı almış}}=2,22$ ve $\bar{X}_{\text{Tanı almamış}}=2,56$). Değişkenlerin etkilerinin büyüklüğüne bakıldığında ise tanının etkisinin orta düzeyde olduğu anlaşılmaktadır ($\eta^2_{\text{Tanı}}=0,106$). Tanı değişkeni için bulunan η^2 (Eta) değeri, tanının toplam varyansın %10,6'sını açıkladığını göstermektedir.

Son olarak, özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği puanlarının okula başlama yaşına göre betimsel istatistikleri Tablo 124 ve

puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını gösteren iki-yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 125 ve Şekil 56'da sunulmuştur.

Tablo 124 Özel öğrenme gücünü tanıyan ve tanımayan öğrencilerin Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği puanlarının okula başlama yaşına göre betimsel istatistikleri

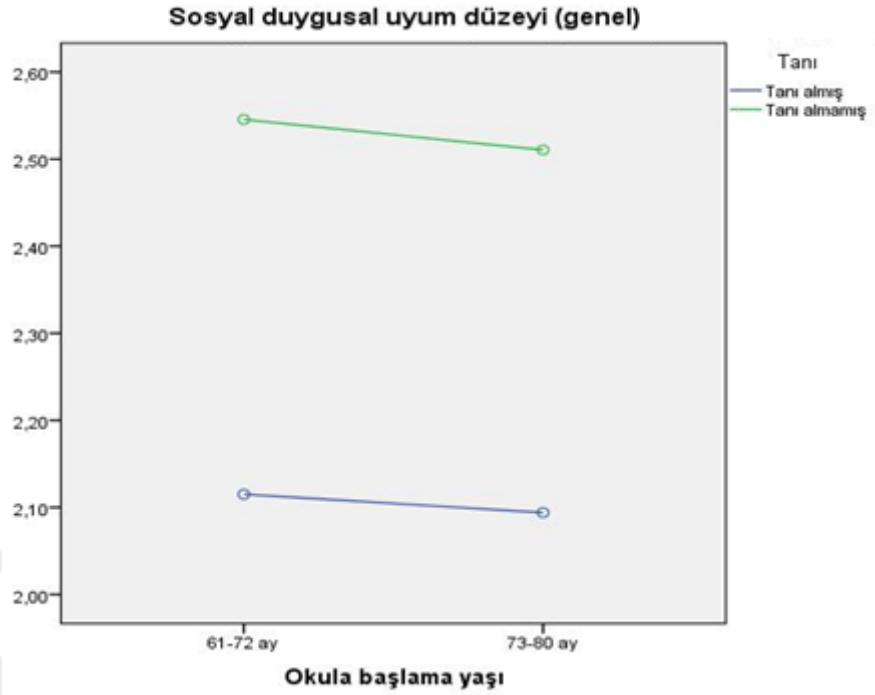
Tanı	Okula başlama yaşı (ay)	Betimsel İst.		
		n	\bar{X}	ss
Tanı almış	61-72	26	2,12	0,36
	73 ve üstü	17	2,09	0,28
	Toplam	43	2,11	0,32
Tanı almamış	61-72	77	2,55	0,26
	73 ve üstü	83	2,51	0,32
	Toplam	160	2,53	0,29
Genel	61-72	103	2,44	0,34
	73 ve üstü	100	2,44	0,35
	Toplam	203	2,44	0,34

Tablo 125 Tanı almış ve tanımayan öğrencilerin okula başlama yaşına göre Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği puanlarına ilişkin iki yönlü ANOVA testi sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	η^2
Tanı	5,87	1	5,87	65,26	0,000**	0,247
Okula başlama yaşı	0,03	1	0,03	0,29	0,594	0,001
Tanı*Okula başlama yaşı	0,00	1	0,00	0,02	0,894	0,000
Hata	17,88	199	0,09			

Bağımlı Değişken: Sosyal duygusal uyum düzeyi (genel)

** $p < .001$



Şekil 56 Tanı almış ve almamış öğrencilerin okula başlama yaşı göre sosyal duygusal uyum düzeyi (genel) grafiği

Tablo 125'den görüleceği üzere, öğrencilerin okula başlama yaşı ile tanı durumlarının sosyal duygusal uyum düzeyleri üzerindeki ortak etkisi (Tanı*Okula başlama yaşı) anlamlı bulunmamıştır ($p>,05$). Diğer bir deyişle, tanı almış ve almamış öğrencilerin sosyal duygusal uyum düzeyleri okula başlama yaşına bağlı olarak farklılık göstermemektedir. Ancak tanı değişkeninin sosyal duygusal uyum düzeyine temel etkisi anlamlı bulunmuştur ($F_{(1, 199)}=65,26$ ve $p<,001$). Betimsel istatistiklere bakıldığında, tanı almamış öğrencilerin sosyal duygusal uyum düzeylerinin, tanı almış öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Tanı almış}}=2,11$ ve $\bar{X}_{\text{Tanı almamış}}=2,53$). Değişkenlerin etkilerinin büyüklüğüne bakıldığında tanının etkisinin büyük olduğu anlaşılmaktadır ($\eta^2_{\text{Tanı}}=0,247$). Buna göre, tanı değişkeni toplam varyansın %24,7'sini açıklamaktadır.

Tablo 126 Tanı almış ve almamış öğrencilerin okula başlama yaşına göre Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği ve alt boyutları puanlarına ilişkin iki yönlü ANOVA testi sonuçları özet tablosu

Boyut/Ölçek	Tanı	Okula başlama yaşı	Tanı*Okula başlama yaşı
Akranlarla etkileşim	p=0,000**	p>0,05	p>0,05
Sosyal duruma uygun tepki gösterme	p=0,000**	p>0,05	p>0,05
Kişisel doyumunu erteleme	p=0,004*	p>0,05	p>0,05
Sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma	p=0,000**	p>0,05	p>0,05
Sosyal çevreye pozitif yaklaşım	p=0,000**	p>0,05	p>0,05
Olumsuz sosyal durumlara uygun tepki verme	p=0,000**	p>0,05	p>0,05
Sosyal duygusal uyum düzeyi (genel)	p=0,000**	p>0,05	p>0,05

*p<.05 ve **p<.001

Tablo 126'dan görüleceği üzere, tanı değişkeni, tüm alt boyutlarda ve genel sosyal duygusal uyum düzeyleri üzerinde etkiliyken (tanı almamış öğrenciler lehine), okula başlama yaşı değişkeni hiçbir alt boyut ve ölçeğin genelinde etkili değildir (p>.05). Son olarak, tanı ve okula başlama değişkenlerine ait ortak bir etki de bulunmamıştır (p>.05) (Tablo 126, son sütun).

5. BÖLÜM: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. SONUÇ

Kişinin, zihinsel potansiyelinin normal ya da normalin üstünde olmasına ve görme, işitme gibi duyuşal problemler yaşamamasına rağmen eğitim döneminde karşılaşılan bir veya birkaç akademik süreçte yeteneklerin edinilmesi ve kullanımında büyük ölçüde zorluklarla karşılaşılması durumuna özel öğrenme güçlüğü denmektedir. Özel öğrenme güçlüğü, bir bireyin öğrenmesinin önüne zorluklar koyan ve türlü faktörlerin neden olduğu bir husustur. Özel öğrenme güçlüğü çeken bireylerin zeka seviyesinin normal veya bazı durumlarda yüksek seviyede olduğu görülmektedir. Bu durumdaki bireyler ekseriyetle dinlemede, dinlediğini anlamada ve bilgi sahibi olduğu konuları yazılı veya sözlü biçimde anlatmada zorluk çekmekte; görsel ve sözel yeteneklerini birlikte kullanma konusunda sıkıntı yaşamaktadırlar. Yaşanılan bu sıkıntılar daha sonraki dönemlerde okuma-yazma ve matematik öğrenme alanlarında kendilerini göstermektedir.

Öğrenme güçlüğü diğer rahatsızlıklar gibi erken dönemde fark edilebilmektedir. Özellikle 5-7 yaş arasındaki süreçte özel öğrenme yeteneği geliştirilebildiğinden dolayı, risk taşıyan çocukların bu dönemden önce gözlemlenmesi önem taşımaktadır. Erken dönemde fark edilen ve yardım alan “riskli çocuklar”ın kendi yaş grubuna yetiştiği ve sahip oldukları potansiyeli ortaya koyabildikleri görülmektedir.

Özel öğrenme güçlüğüyle karşılaşılma oranı %10-15 arasındadır ve bu durumla erkek bireylerde kadınlara oranla 4-6 kat daha çok karşılaşılmaktadır. Özel öğrenme güçlüğüne sebep olan faktörler kesin olarak bilinemese de sebep olduğu düşünülen birkaç faktör araştırmalar sonucunda ortaya konmuştur. Bu faktörler beyin hasarı, genetik nedenler ve nörolojik fonksiyonlardaki bozukluklar olarak sınıflandırılmaktadır.

Bireyin, üyesi olduğu toplumun kendisinden gerçekleştirmesini istediği veya beklenti içinde olduğu tutumları sergileyebilecek biçimde gelişmesi sosyal gelişim olarak tanımlanmaktadır. Sosyal gelişim, çocuğun toplumdaki bireylerle anlaşabilmesi ve uyum sağlamasıdır. Özetle sosyal gelişim, kişinin yaşı ve sahip olduğu sorumluluklar

bağlamında görevlerini yerine getirebilme, yaşlıları ve diğer kişilerle iletişim kurabilme ve toplumun genel kurallarına uyum sağlayabilme süreci olarak adlandırılmaktadır.

Tanımlamalar doğrultusunda sosyal gelişimin doğumdan başlayıp hayat boyunca devam eden bir süreç olduğunu söylemek mümkündür.

Kişinin hayatındaki hareketlenmeler olarak ifade edilen “duygu” ; kişilerin olaylar karşısında verdikleri tepki olarak algılanmaktadır. Sürekli olarak deneme ve keşfetme gayreti gösteren çocukların çevrelerinden gelen talepler doğrultusunda gülmesi, ağlaması, yüzünü buruşturması gibi verdiği tepkiler duygularının bir işareti olarak kabul edilmektedir. Dış dünya veya iç dünyada karşılaşılan etkilerin ya da olayların çocukları memnun etme veya etmeme durumu duygusal gelişim olarak tanımlanmaktadır.

Süreç içerisinde gelişen ve büyüyen çocuk duygularını ifade etme konusunda duygusal davranış biçimlerini öğrenmektedir. Duygusal gelişim bilişsel, sosyal ve hareket gelişimiyle doğru orantılı olarak gerçekleşmektedir. Çocuk büyüdükçe ve zekası ilerledikçe etrafında deneyimlediği olayları daha farklı ve farkında olarak algılamaya başlamaktadır. Araştırmalar göstermektedir ki, öğrenme ve olgunlaşma duygusal gelişime önemli oranda etki etmekte ve biri olmadan diğerinden bahsetmek mümkün olmamaktadır.

Bu araştırma, genel olarak özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış ilkokul 2.sınıf öğrencilerinin sosyal-duygusal uyum düzeylerini karşılaştırmayı amaçlayan bu çalışmada alt amaçlar doğrultusunda elde edilen bulgular, alanda yapılmış diğer araştırma sonuçları ile karşılaştırılarak kuramsal görüşler çerçevesinde açıklanmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın birinci alt amacı doğrultusunda özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış ilkokul 2.sınıf öğrencilerinin sosyal-duygusal uyum düzeyleri arasında fark gösterip göstermediği incelenmiştir. Ortalama puanlar incelendiğinde, özel öğrenme güçlüğü tanısı almış öğrencilerin puanlarının ölçeğin tüm alt boyutları ve geneli için ‘Bazen’ düzeyinde olduğu görülmektedir. Özel öğrenme güçlüğü almış öğrencilerin en düşük puan aldıkları boyutlar ‘Sosyal duruma uygun tepki gösterme’ , “Sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma” ve ‘Kişisel doyumunu erteleme’ olmuştur. Bu boyutları,

‘Akranlarla etkileşim’, ‘Olumsuz sosyal durumlara uygun tepki verme’ ve ‘Sosyal çevreye pozitif yaklaşım’ takip etmektedir.

Özel öğrenme güçlüğü tanısı almamış öğrencilerin ölçek ve alt boyutlarına ilişkin puanları ve sıralamaları ise daha yüksek bulunmuştur. Öğrencilerin en yüksek ortalama puanı ‘Sosyal çevreye pozitif yaklaşım’ boyutu için hesaplanırken en düşük ortalama puanı ‘Kişisel doyumu erteleme’ boyutu için bulunmuştur. Öğrencilerin ‘Kişisel doyumu erteleme’ dışındaki genel ve tüm alt boyutlar için hesaplanan ortamları puanlar ‘Her zaman’ düzeyinde gerçekleşmiştir.

Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin sosyal duygusal uyum düzeyleri tüm alt boyutlar ve genel olarak farklı bulunmuştur. Buna göre;

Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin ‘Akranlarla etkileşim’ puanları (düzeyleri) arasında anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın tanı almamış öğrenciler lehine olduğu bulunmuştur. Grupların ortalama puanları incelendiğinde, özel öğrenme güçlüğü tanısı almamış öğrencilerin akranlarla etkileşim düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin ‘Sosyal duruma uygun tepki gösterme’ puanları (düzeyleri) arasında da anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın yine tanı almamış öğrenciler lehine olduğu bulunmuştur. Grupların ortalama puanları incelendiğinde, özel öğrenme güçlüğü tanısı almamış öğrencilerin sosyal duruma uygun tepki gösterme düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin ‘Kişisel doyumu erteleme’ puanları (düzeyleri) arasında da anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın yine tanı almamış öğrenciler lehine olduğu bulunmuştur. Grupların ortalama puanları incelendiğinde, özel öğrenme güçlüğü tanısı almamış öğrencilerin kişisel doyumu erteleme/erteleyebilme düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin ‘Sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma’ puanları (düzeyleri) arasında da anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın yine tanı almamış öğrenciler lehine olduğu bulunmuştur. Grupların ortalama

puanları incelendiğinde, özel öğrenme güçlüğü tanısı almamış öğrencilerin sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin ‘Sosyal çevreye pozitif yaklaşım’ puanları (düzeyleri) arasında da anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın yine tanı almamış öğrenciler lehine olduğu bulunmuştur. Grupların ortalama puanları incelendiğinde, özel öğrenme güçlüğü tanısı almamış öğrencilerin sosyal çevreye pozitif yaklaşım düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin ‘Olumsuz sosyal durumlara uygun tepki verme’ puanları (düzeyleri) arasında da anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın yine tanı almamış öğrenciler lehine olduğu bulunmuştur. Grupların ortalama puanları incelendiğinde, özel öğrenme güçlüğü tanısı almamış öğrencilerin olumsuz sosyal durumlara uygun tepki verme düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

Son olarak, özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin ‘Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği’ puanları arasında da anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın yine tanı almamış öğrenciler lehine olduğu bulunmuştur. Grupların ortalama puanları incelendiğinde, özel öğrenme güçlüğü tanısı almamış öğrencilerin sosyal duygusal uyum düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

Cinsiyete bağlı olarak, tanı almış ve almamış kızların ve tanı almış ve almamış erkeklerin sosyal duygusal uyum düzeyleri ayrı olarak da incelenmiş (karşılaştırılmış) ve sonuçları aşağıda verilmiştir.

Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış kız öğrencilerin, sosyal duygusal uyum ölçeğinin dört alt boyutu ve geneli için farklı bulunmuştur. Buna göre;

Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış kız öğrencilerinin ‘Akranlarla etkileşim’ puanları (düzeyleri) arasında anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın tanı almamış kız öğrenciler lehine olduğu bulunmuştur. Grupların sıra ortalamaları incelendiğinde, özel öğrenme güçlüğü tanısı almamış kız öğrencilerinin akranlarla etkileşim düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış kız öğrencilerinin ‘Sosyal duruma uygun tepki gösterme’ puanları (düzeyleri) arasında da anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın yine tanı almamış kız öğrenciler lehine olduğu bulunmuştur. Grupların puanları incelendiğinde, özel öğrenme güçlüğü tanısı almamış kız öğrencilerinin sosyal duruma uygun tepki gösterme düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış kız öğrencilerinin ‘Sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma’ puanları (düzeyleri) arasında anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın tanı almamış kız öğrenciler lehine olduğu bulunmuştur. Grupların sıra ortalaması puanları incelendiğinde, özel öğrenme güçlüğü tanısı almamış kız öğrencilerinin sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış kız öğrencilerinin ‘Sosyal çevreye pozitif yaklaşım’ puanları (düzeyleri) arasında da anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın yine tanı almamış kız öğrenciler lehine olduğu bulunmuştur. Grupların ortalama puanları incelendiğinde, özel öğrenme güçlüğü tanısı almamış kız öğrencilerinin sosyal çevreye pozitif yaklaşım düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

Son olarak, özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış kız öğrencilerinin ‘Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği’ puanları arasında da anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın yine tanı almamış kız öğrenciler lehine olduğu bulunmuştur. Grupların ortalama puanları incelendiğinde, özel öğrenme güçlüğü tanısı almamış kız öğrencilerinin sosyal duygusal uyum düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış kız öğrencilerinin, kişisel doyumunu erteleme ve olumsuz sosyal durumlara uygun tepki gösterme düzeylerinde ise anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış erkek öğrencilerin sosyal duygusal uyum düzeyleri, ‘Kişisel doyumunu erteleme’ alt boyutu haricinde diğer tüm alt boyutlar ve genel olarak farklı bulunmuştur. Buna göre;

Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış erkek öğrencilerinin ‘Akranlarla etkileşim’ puanları (düzeyleri) arasında anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın tanı almamış erkek öğrenciler lehine olduğu bulunmuştur. Grupların sıra ortalamaları incelendiğinde,

özel öğrenme güçlüğü tanısı almamış erkek öğrencilerinin akranlarla etkileşim düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış erkek öğrencilerinin ‘Sosyal duruma uygun tepki gösterme’ puanları (düzeyleri) arasında da anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın yine tanı almamış erkek öğrenciler lehine olduğu bulunmuştur. Grupların puanları incelendiğinde, özel öğrenme güçlüğü tanısı almamış erkek öğrencilerinin sosyal duruma uygun tepki gösterme düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış erkek öğrencilerinin ‘Sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma’ puanları (düzeyleri) arasında anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın tanı almamış erkek öğrenciler lehine olduğu bulunmuştur. Grupların sıra ortalaması puanları incelendiğinde, özel öğrenme güçlüğü tanısı almamış erkek öğrencilerinin sosyal yaşamın gereklerine uygun davranma düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış erkek öğrencilerinin ‘Sosyal çevreye pozitif yaklaşım’ puanları (düzeyleri) arasında da anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın yine tanı almamış erkek öğrenciler lehine olduğu bulunmuştur. Grupların puanları incelendiğinde, özel öğrenme güçlüğü tanısı almamış erkek öğrencilerinin sosyal çevreye pozitif yaklaşım düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış erkek öğrencilerinin ‘Olumsuz sosyal durumlara uygun tepki gösterme’ puanları (düzeyleri) arasında da anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın yine tanı almamış erkek öğrenciler lehine olduğu bulunmuştur. Grupların puanları incelendiğinde, özel öğrenme güçlüğü tanısı almamış erkek öğrencilerinin olumsuz sosyal durumlara uygun tepki gösterme düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

Son olarak, özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış erkek öğrencilerinin ‘Sosyal Duygusal Uyum Ölçeği’ puanları arasında da anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın yine tanı almamış erkek öğrenciler lehine olduğu bulunmuştur. Grupların ortalama puanları incelendiğinde, özel öğrenme güçlüğü tanısı almamış erkek öğrencilerinin sosyal duygusal uyum düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

Araştırmanın ikinci alt amacı doğrultusunda cinsiyet alt gruplarına göre özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış ilkökul 2.sınıf öğrencilerinin sosyal-duygusal uyum düzeyleri arasında fark gösterip göstermediği incelenmiştir. Tanı değişkeni, öğrencilerin tüm alt boyutlarda ve genelde sosyal duygusal uyum düzeyleri üzerinde etkiliyken (tanı almamışlar lehine), cinsiyet sadece akranlarla etkileşim boyutu (kızlar lehine) ve sosyal duygusal uyumun genelinde (yine kızlar lehine) etkilidir. Ancak, tanı almış ve almamış öğrencilerin sosyal duygusal uyum düzeyleri hiçbir alt boyut ve geneli için cinsiyete bağlı olarak farklılık göstermemektedir. Başka bir deyişle tanı ve cinsiyet değişkenlerinin etkileşimi anlamlı bir farklılaşmaya neden olmamaktadır.

Araştırmanın üçüncü alt amacı doğrultusunda okul öncesi eğitim alan ve almayan alt gruplarda özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış ilkökul 2.sınıf öğrencilerinin sosyal-duygusal uyum düzeyleri arasında fark incelenmiştir. Tanı değişkeni, öğrencilerin tüm alt boyutlarda ve genel sosyal duygusal uyum düzeyleri üzerinde etkiliyken (tanı almamışlar lehine), okul öncesi eğitim alma değişkeni sadece olumsuz sosyal durumlara uygun tepki verme boyutu (okul öncesi eğitim almış öğrenciler lehine) ve sosyal duygusal uyumun genelinde (yine okul öncesi eğitim almış öğrenciler lehine) etkilidir. Ancak, tanı almış ve almamış öğrencilerin sosyal duygusal uyum düzeyleri hiçbir alt boyut ve geneli için okul öncesi eğitim almaya bağlı olarak farklılık göstermemektedir/ortak etki yoktur.

Araştırmanın dördüncü alt amacı doğrultusunda anne eğitim durumu alt gruplarında özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış ilkökul 2.sınıf öğrencilerinin sosyal-duygusal uyum düzeyleri arasında fark incelenmiştir. Tanı değişkeni, öğrencilerin tüm alt boyutlarda ve genel sosyal duygusal uyum düzeyleri üzerinde etkiliyken (tanı almamışlar lehine), annenin eğitim düzeyi değişkeni akranlarla etkileşim, sosyal çevreye pozitif yaklaşım, olumsuz sosyal durumlara uygun tepki verme boyutu ve sosyal duygusal uyumun genelinde (annesi ortaokul ve üstü eğitim düzeyine sahip öğrenciler lehine) etkilidir. Ancak, tanı almış ve almamış öğrencilerin sosyal duygusal uyum düzeyleri sadece kişisel doyumunu erteleme alt boyutu bakımından annenin eğitim düzeyine bağlı olarak farklılık göstermektedir (ortak etki). Buna göre, tanı almış ve annesi ortaokul ve üstü bir eğitim düzeyine sahip öğrencilerin kişisel doyumunu erteleme düzeyleri, tanı almış ama annesi ilkökul eğitimi almış öğrencilerden daha yüksektir.

Araştırmanın beşinci alt amacı doğrultusunda baba eğitim durumu alt gruplarında özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış ilkokul 2.sınıf öğrencilerinin sosyal-duygusal uyum düzeyleri arasında fark incelenmiştir. Tanı değişkeni, öğrencilerin tüm alt boyutlarda ve genel sosyal duygusal uyum düzeyleri üzerinde etkiliyken (tanı almamışlar lehine), babanın eğitim düzeyi değişkeni sadece olumsuz sosyal durumlara uygun tepki verme boyutu ve sosyal duygusal uyumun genelinde (babası ortaokul ve üstü eğitim düzeyine sahip öğrenciler lehine) etkilidir. Ancak, tanı almış ve almamış öğrencilerin sosyal duygusal uyum düzeyleri hiçbir alt boyut ve geneli için babanın eğitim düzeyine bağlı olarak farklılık göstermemektedir/ortak etki yoktur.

Araştırmanın altıncı alt amacı doğrultusunda kardeş sayısı alt gruplarında özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış ilkokul 2.sınıf öğrencilerinin sosyal-duygusal uyum düzeyleri arasında fark incelenmiştir. Tanı değişkeni, kişisel doyumu erteleme alt boyutu dışında tüm alt boyutlarda ve genel sosyal duygusal uyum düzeyleri üzerinde etkiliyken (tanı almamış öğrenciler lehine), kardeş sayısı değişkeni hiçbir alt boyut veya sosyal duygusal uyumun genelinde etkili değildir. Benzer bir şekilde, tanı almış ve almamış öğrencilerin sosyal duygusal uyum düzeyleri de hiçbir alt boyut ve ölçeğin geneli için kardeş sayısına bağlı olarak farklılık göstermemektedir/ortak etki yoktur.

Araştırmanın yedinci alt amacı doğrultusunda kardeşler arasındaki sıra alt gruplarına göre özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış ilkokul 2.sınıf öğrencilerinin sosyal-duygusal uyum düzeyleri arasında fark incelenmiştir. Tanı değişkeni, tüm alt boyutlarda ve genel sosyal duygusal uyum düzeyleri üzerinde etkiliyken (tanı almamış öğrenciler lehine), kardeşler arasındaki sıra değişkeni hiçbir alt boyut veya sosyal duygusal uyumun genelinde etkili değildir. Benzer bir şekilde, tanı almış ve almamış öğrencilerin sosyal duygusal uyum düzeyleri de hiçbir alt boyut ve ölçeğin geneli için kardeşler arasındaki sırasına bağlı olarak farklılık göstermemektedir/ortak etki yoktur.

Araştırmanın sekizinci alt amacı doğrultusunda farklı sosyo-ekonomik düzey alt gruplarında özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış ilkokul 2.sınıf öğrencilerinin sosyal-duygusal uyum düzeyleri arasında fark incelenmiştir. Tanı değişkeni, tüm alt boyutlarda ve genel sosyal duygusal uyum düzeyleri üzerinde etkiliyken (tanı almamış öğrenciler lehine), ailenin sosyo-ekonomik düzeyi değişkeni sadece akranlarla etkileşim

alt boyutu üzerinde, orta SED grubundaki öğrenciler lehine etkilidir. Son olarak, ölçeğin geneli ve alt boyutları bakımından anlamlı ortak bir etki bulunmamıştır.

Araştırmanın dokuzuncu alt amacı doğrultusunda okula başlama yaşı alt gruplarında özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış ilkokul 2.sınıf öğrencilerinin sosyal-duygusal uyum düzeyleri arasında fark incelenmiştir. Tanı değişkeni, tüm alt boyutlarda ve genel sosyal duygusal uyum düzeyleri üzerinde etkiliyken (tanı almamış öğrenciler lehine), okula başlama yaşı değişkeni hiçbir alt boyut ve ölçeğin genelinde etkili değildir. Son olarak, tanı ve okula başlama değişkenlerine ait ortak bir etki de bulunmamıştır.

5.2. TARTIŞMA

Araştırmada bulunan sonuçlar literatürdeki özel öğrenme güçlüğü ve öğrencilerin sosyal duygusal uyum süreçlerinin incelendiği diğer çalışmaların sonuçlarıyla karşılaştırılmıştır.

Özen'in (2011) yapmış olduğu çalışmada özel öğrenim güçlüğü tanısına sahip 7-9 yaş arası çocukların geliştirdikleri zihin kuramı yeteneklerini, sağlıklı gelişim gösteren çocuklarla karşılaştırarak incelenmeye çalışılmıştır. Ayrıca; yaş, cinsiyet, anne ve babanın eğitim durumu, kardeş sayısı ve cinsiyeti gibi değişkenlerin çocukların zihin kuramı yetenekleri üzerinde herhangi bir etkisinin olup olmadığı araştırılmıştır. Yapılan bu araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre özel öğrenim güçlüğü tanısı almış grup ile sağlıklı gelişim gösteren grup arasında Zihin Kuramı Testi'nden aldıkları toplam puanlar arasında ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre sağlıklı gelişim gösteren gruptaki çocuklar, özel öğrenim güçlüğüne sahip çocuklardan zihin kuramı yetenekleri olarak anlamlı olarak daha yüksek puanlar almışlardır. Özel öğrenim güçlüğü tanısı almış çocukların WISC-R testinden aldıkları toplam puanların, Zihin Kuramı Testi arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Bunun yanı sıra, sosyo-demografik özelliklerden, anne eğitim durumu, kardeş sahibi olma ve kardeş sayısı gibi özelliklerin çocukların geliştirdikleri zihin kuramı yetenekleri üzerinde herhangi anlamlı bir farklılığa sebep olmadığı görülmüştür.

Özen'in (2011) bu çalışmasında sosyo-demografik özelliklerin özel öğrenim güçlüğü tanısı almış çocuklarda zihin kuramı yetenekleri açısından anlamlı bir farklılığa sahip olmadığı görülürken, şu anki yapılan tez çalışmasında sosyo-demografik özelliklerin özel öğrenim güçlüğü tanısı almış çocukların sosyal duygusal uyum düzeyleri üzerinde etkili olduğu görülmüştür.

Akinci'nin (2011) yaptığı araştırmada, özel öğrenim güçlüğü tanısı almış çocuklarda, sosyo-demografik özelliklerin ve sosyal desteğin çocukların öz-kavramına ne derece ve nasıl etki ettiğini incelenmiştir. Bulunan sonuçlar sosyal desteğin özel öğrenim güçlüğü tanısı almış çocukların öz-kavramı üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu göstermektedir. Bunun yanı sıra bulunan sonuçlar anne ve babanın eğitim durumunun özel öğretim güçlüğü tanısı almış çocuklar üzerinde anlamlı etkiye sahip olduğu görülmüştür. Buna göre anne ve babanın eğitim durumu arttıkça özel öğrenim güçlüğü tanısı almış çocuk bu durumdan pozitif bir şekilde etkilenmektedir. Öte yandan, ailedeki çocuk sayısının, annenin doğum yaşının, çocuğun ailedeki kaçıncı çocuk olduğunun, özel öğretim güçlüğü tanısı almış çocuklar üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmüştür. Sosyal desteğe bakıldığında ise çocukların ailelerine göre incelendiğinde, arkadaşları ve ailesi tarafından sosyal destek gören çocukların sosyal ortama anlamlı bir şekilde daha fazla uyum gösterdikleri görülmüştür. Ayrıca özel öğretim güçlüğü tanısı almış çocukların algıladıkları sosyal desteğin de çocukların sosyal uyumları konusunda pozitif bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Öğretmenler tarafından gelen sosyal desteğin çocukların sosyal uyumları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı tespit edilmiştir ancak öğretmenlerle uyum gösteren çocuklarda öğretmenlerden gelen sosyal desteğin çocuklar üzerinde pozitif bir etkiye sahip olduğu görülmüştür.

Akinci'nin (2011)(Dadandı, 2015) çalışmasındaki tüm bu sonuçlar incelendiğinde şu anki yapılan tez çalışmasıyla aynı noktaları inceledikleri kısımlarda benzerlik gösterdikleri ve bu çalışmanın Akinci'nin (2011) çalışmasını desteklediği görülmektedir.

Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış çocuklarla ilgili yapılan başka bir çalışmada ise bu tanıyı alan ve almayan 8-15 yaş arası çocuklar, algılanan yaşam kalitesi açısından incelenmiştir. Çocukların öğrenme güçlüğüne sahip olup olmamasının çocukların yaş, cinsiyet, gelir durumu ve başarı durumuna göre farklılığa sebep olup olmadığı araştırılmıştır (Sakız, 2011). Araştırma sonuçları incelendiğine öğrenme güçlüğü olan ve

olmayan çocuklar arasında kendi algıladıkları yaşam kalitesi, ebeveynlerinin değerlendirmesine göre yaşam kalitesi ve öğretmenlerin değerlendirmesine göre yaşam kalitesi açısından anlamlı bir farklılık bulunduğu tespit edilmiştir. Buna göre öğrenme güçlüğü olmayan çocuklar, öğrenme güçlüğü olan çocuklara göre kendilerine göre ailelerine göre ve öğretmenlerine göre daha yüksek yaşam kalitesine sahiptirler. Bunun yanı sıra öğrenme güçlüğüne sahip olan çocukların annelerinin yaşam kaliteleri de çocuklarının yaşam kalitesiyle pozitif bir ilişki göstermiştir. Buna göre yaşam kalitesi düşük olan çocuğun annesinin de yaşam kalitesi düşük olurken, yaşam kalitesi yüksek olan çocuğun annesinin de yaşam kalitesi yüksek olmaktadır. Bulunan bu sonuçlar şu anki yapılan tez çalışmasındaki sonuçları destekler niteliktedir.

Çayır'ın (2009) çalışmasında ise öğrenme güçlüğü tanısına sahip bir üçüncü sınıf öğrencisinin kaynaştırma sınıfındaki sosyal uyum becerileri ve bu beceriler üzerinde etkili olan değişkenler incelenmiştir. Çalışmaya öğrencinin ailesi, öğretmeni ve kendisi katılmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında ise öğrenme güçlüğü çeken öğrencinin sosyal uyum becerilerinde sıkıntılar olduğu ve kaynaştırma sınıfından tam anlamıyla yararlanamadığı tespit edilmiştir. Öğrencinin olumsuz olarak en çok etkilendiği durum ise arkadaşları tarafından dışlanması olarak görülmüştür.

Urfalı Dadandı'nın 2015'te yaptığı bir çalışmaya bakıldığında ise çalışmanın amacının özel öğrenme güçlüğü olan çocuklarda sosyal beceri düzeyleri ve öz-yeterlik inançlarının benlik kavramlarını açıklamadaki rolünü incelemek olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra çalışmada özel öğrenme güçlüğü olan ve olmayan çocuklar arasındaki sosyal beceri düzeyi ve öz-yeterlik inançları da karşılaştırılmıştır. Çalışmadan elde edilen sonuçlar incelendiğinde, öğrenme güçlüğü olan çocukların benlik kavramları, öz-yeterlik inançları ve sosyal beceri düzeyleri arasında pozitif ve istatistiksel olarak anlamlı ilişkilerin olduğu görülmüştür. Duygusal ve akademik öz yeterliliğin ve sosyal becerilerin, öğrenme güçlüğü olan çocukların benlik kavramları üzerinde anlamlı etkisi olduğu görülmüştür. Ayrıca sağlıklı gelişim gösteren öğrenciler, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerden benlik kavramı, öz-yeterlik ve sosyal beceri değişkenlerinde anlamlı olarak daha yüksek puan almışlardır.

Deniz, Yorgancı ve Özyeşil'in (2009)'da yaptığı çalışmada ise 9-14 yaş aralığındaki öğrenme güçlüğüne sahip çocukların depresyon ve kaygı seviyelerinin

ölçülmesi amaçlanmıştır. Bulunan sonuçlara göre öğrenme güçlüğüne sahip çocuklarda depresyon ve kaygı seviyeleri arasında anlamlı ve pozitif bir ilişkinin olduğu bulunmuştur. Ayrıca öğrenme güçlüğüne sahip çocukların depresyon ve kaygı seviyelerinin, çocukların cinsiyetine, yaşına, kardeş sayısına, ebeveynlerin eğitim durumuna, okulöncesi eğitime ve gelir düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Buna göre, öğrenme güçlüğüne sahip kız öğrenciler, erkek öğrencilere göre anlamlı bir şekilde daha yüksek kaygı ve depresyon seviyesine sahiptir. 12-14 yaş aralığındaki öğrenme güçlüğüne sahip öğrenciler, 9-11 yaş aralığındaki öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilere göre anlamlı bir şekilde daha yüksek kaygı ve depresyon seviyesine sahiptir. Tek çocuk olan öğrenme güçlüğüne sahip öğrenciler 2-3 kardeş olan öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerden, 2-3 kardeş olan öğrenme güçlüğüne sahip öğrenciler ise 4 veya 4'ten fazla kardeş olan öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerden daha düşük kaygı seviyesine sahiptir. 4 veya 4'ten daha fazla kardeş olan öğrenme güçlüğüne sahip öğrenciler, 3'ten daha az kardeş olan öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerden daha yüksek depresyon seviyesine sahiptir. Okul öncesi eğitim almayan öğrenme güçlüğüne sahip öğrenciler, okul öncesi eğitim alan öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerden daha yüksek kaygı ve depresyon seviyesine sahiptir. 750 TL'den daha az gelire sahip ailelerdeki öğrenme güçlüğüne sahip öğrenciler, 750 TL'den daha fazla gelire sahip ailelerdeki öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerden daha yüksek kaygı ve depresyon seviyesine sahiptir. Bulunan bu sonuçlar şu anki tez çalışmasında elde edilen sonuçları destekler niteliktedir.

Büyükçakmak'ın (2015) yaptığı çalışmada özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış çocukların anne ve babalarının anksiyete seviyeleri ve duygu dışavurum seviyeleri karşılaştırılmıştır. Bulunan sonuçlara göre çocukları özel öğrenme güçlüğü tanısı almamış ebeveynlerin olumlu ve olumsuz duygu dışavurum seviyeleri çocukları özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ebeveynlere anlamlı bir şekilde daha yüksek bulunmuştur. Ayrıca çocukları özel öğrenme güçlüğü tanısı almamış ebeveynlerin, çocukları özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ebeveynlere göre daha düşük anksiyete seviyesine sahip oldukları tespit edilmiştir.

Son olarak başka bir çalışmada ise 9-16 yaş aralığında özel öğrenme güçlüğü tanısı almış çocukların öz kavramlarının cinsiyet, yaş, devam ettiği okul türü, ebeveyn

eğitim durumu, anne çalışma durumu, anne tutumu, kardeş sahibi olup olmama durumu, özel eğitim merkezine devam etme durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir (Tarhan, 2014).

Bunun yanı sıra çocukların özel öğrenme glđđ tanısı alıp almama durumu ile öz kavramları ve anne tutumları arasındaki ilişki incelenmiştir. Bulunan sonuçlara göre özel öğrenme glđđne sahip kız öğrencilerin, erkek öğrencilere göre popülarite, sosyal beğeni ya da gözde olma alt boyutunda daha yüksek puana sahip oldukları grlmştir. Özel ğrenme glđđne sahip 9-10 yaş arası çocukların, 11 yaş üzeri çocuklardan öz kavram toplam puanına ve davranış, uyum-konformite'ye göre daha yüksek puana sahip oldukları tespit edilmiştir. Özel ğrenme glđđne sahip çocukların özel okula ya da devlet okuluna gitmelerinin, çocukların öz kavramları üzerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığı grlmştir. Özel ğrenme glđđne sahip çocukların özel eğitim merkezine devam edip etmemelerinin, çocukların öz kavramları üzerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığı grlmştir. Anne eğitim düzeyinin çocukların öz kavramı üzerinde herhangi anlamlı bir etkiye sahip olmadığı grlmştir. Baba eğitim düzeylerine bakıldığında, babaları yüksek eğitim düzeyine sahip özel öğrenim glđđ çeken çocukların, babaları düşük eğitim düzeyine sahip özel öğrenim glđđ çeken çocuklardan öz-kavram alt boyutlarından zihinsel ve okul durumu ve kaygı boyutlarında daha yüksek puan aldığı tespit edilmiştir.

Annenin çalışıp çalışmama durumunun çocukların öz kavramları üzerinde herhangi bir etkisi bulunmamıştır. Özel ğrenme glđđne sahip çocukların kardeşi olup olmamasının öz kavramları üzerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığı grlmştir. Bunların yanı sıra aşırı koruyucu anne tutumu ve çocuklardaki kaygı arasında negatif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Buna göre annenin aşırı koruyucu tutumu arttıķa çocuktaki kaygı seviyesinin azaldığı görülmektedir.

Annenin demokratik ve eşitlik tanıma tutumu ile çocuğun öz kavramı arasında herhangi anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Ev kadınlığı rolünü reddeden annelerde, çocukların öz kavram toplam puanı ve mutluluk/doyum puanlarında düşüş yaşandığı tespit edilmiştir. Evlilik atışması ile çocuğun herhangi bir öz kavramı arasında anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir. Annenin baskıcı ve disiplinli tutumu ile çocuğun öz kavram toplam puanı ve mutluluk/doyumları arasında anlamlı ve negatif yönlü ilişkiler

bulunmuştur. Buna göre anne baskıcı oldukça çocuklardaki öz kavramı ve mutluluk seviyesi azalmaktadır. Son olarak özel öğrenme güçlüğü olmayan çocukların, özel öğrenme güçlüğü olan çocuklara göre daha yüksek öz kavramı toplam puanına sahip oldukları tespit edilmiştir.

5.3. ÖNERİLER

Araştırma sonuçları göz önüne alındığında tanı almamış öğrencilerin sosyal duygusal uyum düzeylerinin özel öğrenme güçlüğü tanısı almış öğrencilere göre yüksek olduğu bulunmuştur. Öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklar akademik alanda zorluk yaşadıkları gibi, sosyal ve duygusal alanlarda da sıkıntılar yaşamaktadırlar. Bu bağlamda aileler ile öğretmenlerin yapması gerekenleri ve topluma yönelik önerileri sıralamak önem taşımaktadır.

- Özel eğitime ihtiyaç duyan çocukların sağlıklı bir psikoloji ile gelişmeleri için toplumu oluşturan tüm bireylerin sahip olduğu normal yaşam deneyimlerine sahip olmaları gerekmektedir. Bunu sağlamanın yolu, özel eğitim gerektiren çocukların yaşlıları ile bir arada olmalarıdır. Bu bağlamda yapılması gereken, özel eğitime ihtiyacı olan çocukların yaşlılarıyla kaynaşmalarını ve onlarla bir arada eğitim görerek sosyal – akademik beceriler kazanmalarını sağlamaktır.
- Öğrenme problemleri bilişsel ve akademik destek ile zaman içerisinde gelişmektedir. Fakat sadece akademik ve bilişsel destek özel öğrenme güçlüğü tanısı almış çocuklar için yeterli bir önlem değildir. Bu çocuklar için yapılabilecek yardımlardan biri de sosyal ve duygusal yönden uzman, aile ve okul desteğinin sağlanmasıdır.
- Normal okullarda hizmet veren öğretmenlerin özel eğitim gerektiren öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik bilgilenmeleri amacıyla hizmet içi eğitimlerin planlanması gerekmektedir. Özellikle çocukların yaşlılarıyla kaynaşmaları bağlamında öğretmenlerin desteği hayati önem taşımaktadır.
- Üniversitelerin öğretmen yetiştiren bölümlerinde özel eğitim gerektiren çocuklara yönelik dersler okutulmalı, öğretmen adayları bu öğrenciler hakkında bilgilendirilmelidir.

- Özel eğitim gerektiren çocukların yaşlarıyla kaynaşabilmeleri için düzenlenen etkinlikler ya da dersler, bu çocukların ihtiyaçlarını karşılamaya uygun ortamlar halinde planlanmalıdır.
- Okullarda destekleyici özel eğitim hizmetleri sağlanmalıdır.
- Normal gelişim gösteren ve özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenciler arasında etkileşim ve işbirliğinin sağlanması için öğretmenler çaba göstermelidir. Böylelikle normal gelişim gösteren çocuklar, özel eğitim gerektiren çocuklara karşı olumlu bir tutum geliştirecek ve özel eğitim gereksinimi olan çocuklar olumlu bir benlik algısı geliştirecektir.
- Tutum değiştirmeye yönelik çalışmalar geliştirilmeli ve çalışmaların verimi değerlendirilmelidir.
- Sosyal medya, basın yayın gibi topluma ulaşmayı kolay kılacak organlar kullanılarak özel eğitim ihtiyacı olan bireylere yönelik olumlu tutumlar geliştirilmesi için çalışmalar yapılmalıdır.
- Özel öğrenme güçlüğü tanısı alan çocukların ailelerine ve öğretmenlerine yönelik bilinçlendirme çalışmaları yapılmalıdır.
- Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar genellikle tembel ve yaramaz nitelendirilmekte ve akademik başarısı öğrencinin isteksizliğine ve çalışmamasına bağlanmaktadır. Bu durumdan dolayı da öğretmenleri ve aileleri tarafından devamlı eleştirilmektedir. Bu eleştirilere maruz kalan çocukların özgüvenleri zayıflamaktadır. Özellikle sınıf arkadaşlarının yanında yetersizlikleri dile getirilmekte ve sınıf arkadaşları ile karşılaştırılmaktadır. Bu durum çocukları sosyal ve duygusal yönden etkilemekte ve düşük benlik algısı geliştirmelerine neden olmaktadır. Bu nedenle özellikle sınıf öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğü konusunda bilgilendirme amaçlı seminer ve hizmet içi eğitim çalışmaları yapılmalıdır.
- Erken eğitimin önemi konusunda bilinçlendirme çalışmaları yapılmalı, tüm okullarda taramalar gerçekleştirilmelidir. Risk grubunda bulunan çocuklar belirlenmeli ve özel eğitim gerektiren çocukların eğitime başlatılması sağlanmalıdır.
- Aile rehberliğinin gerek aileye, gerekse özel eğitime ihtiyaç duyan çocuğun gelişimine katkıları göz önünde bulundurulmalı ve aile rehberliği çalışmalarına

ağırlık verilmelidir. Aile eğitim seminerleri, eğitim-öğretim sürecinin bir parçası haline getirilmelidir.

- Bu çalışma ilkokul 2.sınıf düzeyinde yapılmıştır. Daha bütünsel bakılması amacı ile diğer sınıf düzeylerinde ve daha büyük örneklerle benzer çalışmaların yapılması gerekmektedir.
- Öğretmenlerin özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik bilgi düzeylerinin belirlenmesine yönelik araştırmalar yapılmalıdır. Bunun yanında yapılan bilinçlendirme çalışmalarının etkililiği araştırılmalı ve sonuçları incelenmelidir.
- Yapılan araştırmaların sonuçları ilgili kurumlara iletilmelidir.



KAYNAKLAR

- Ahmetoğlu, E. (2009). Sosyal Gelişim. Y. Fazlıoğlu (Dü.) içinde, *Erken Çocukluk Gelişimi ve Eğitimi* (s. 39-61). Kriter Yayınları.
- Akarsu, F. (2001). *Üstün Yetenekli Çocuklar aileleri ve Sorunları*. Ankara: Eduser Yayınları.
- Alkan, N. (2008). 8-12 Yaş Çocuklarına Uygulanan "Sözel Olmayan Öğrenme Güçlüğü Skalası" Sonuçlarının Karşılaştırılması. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Altıntaş, E. (2005). *Beden Dili - Sözsüz İletişim*. İstanbul: Alfa Yayıncılık.
- APA. (1994). *Mental Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı (DMS-IV: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders)* (4 b.). (E. Köroğlu, Çev.) Ankara: Hekimler Yayın Birliği.
- Aral, N., Baran, G., Bulut, Ş., & Çimen, S. (2000). *Çocuk Gelişimi*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Ayhan, Ş. (1998). İlkokul Öğretmenlerinin Okulöncesi Eğitimi İle İlgili Düşünceleri ve Okulöncesi Eğitimden Beklentileri. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bacanlı, H. (2009). *Eğitim Psikolojisi* (14 b.). Ankara: Asal Yayınevi.
- Başak, T. (2016, Nisan 14). Özel Öğrenme Güçlüğü. (Ş. Gül, Röportaj Yapan)
- Bauminger, N., Edelsztein, H. S., & Morash, J. (2005). Social information processing and emotional understanding in children with LD. *Journal of Learning Disabilities*, 38(1), 45-61.
- Bayhan, P. S., & Artan, İ. (2004). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Beck, A. T. (2015). *Bilişsel Terapi ve Duygusal Bozukluklar* (3 b.). İstanbul: Litera Yayıncılık.
- Bulut, I. (1983). Parçalanmış Aileden Gelen Çocukların Davranış Özellikleri Hakkında Bir Araştırma. *Hacettepe Üniversitesi Sosyal Hizmetler Yüksekokulu Dergisi*, 1, 79-110.
- Bursuck, W. (1989). A comparison of students with learning disabilities to lowachieving and higher achieving students on three dimensions of social competence. *Journal of Learning Disabilities*, 22, 188-193.

- Casey, R., Levy, S. E., Brown, K., & Brooks-Gunn, J. (1992). Impaired emotional health in children with mild reading disability. *Journal of Developmental Behavioral Pediatrics*, 13(4), 256-260.
- Çiftçi, Z. (2003). Dislektik çocukların yazım sırasında yaptığı hatalar: Türkçe veri tabanına dayalı bir çalışma. *Yayınlanmamış Lisans Tezi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi.
- Dadandı, P. U. (2015). Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Benlik Kavramlarını Açıklamada Öz-Yeterlik İnançlarının Ve Sosyal Becerilerinin Rolü. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı.
- Demir, B. (2005). Okulöncesi ve İlköğretim Birinci Sınıfa Devam Eden Öğrencilerde Özel Öğrenme Güçlüğü'nün Belirlenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Dereobalı, N. (2005). *Okul çağında çocuk gelişimi ve eğitimi*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Dodge, K. A., & Crick, N. R. (1994). Review and Reformulation of Social Information-Processing Mechanisms in Children's Social Adjustment. *Psychological Bulletin*, 115(1), 74-101.
- Dodge, K. A., Landsford, J. E., Burks, V. S., Bates, J. E., Pettit, S. G., Fontaine, R., & Price, J. M. (2003). *Peer Rejection and Social Information-Processing Factors in the Development of Aggressive Behavior Problems in Children* (Cilt 74). *Child Development*: 374-393.
- Durmuş, A. (2005). *Okula giden çocukların eğitimi*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Elemek, M. A. (2008). Öğrenme Bozukluğu Olan Çocuklarda Benlik Saygısının ve Kaygı Durmunun İncelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Elemek, M. A. (2008). Öğrenme Bozukluğu Olan Çocuklarda Benlik Saygısının ve Kaygı Durmunun İncelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Erdoğan, E. (1999). Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğundaki Görsel ve Dokunsal Algı Düzeyleri. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erkan, S. (2011). Farklı Sosyoekonomik düzeydeki ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin okula hazırbulunuşluklarının incelenmesi . *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 40, 186-197.

- Ersoy, Ş. (2001). Çocuk Yuvasında Kalanlarla Ailesi Yanında Yaşayan Dokuz-On Bir Yaş Grubundaki Çocukların Saldırganlık Eğilimlerinin İncelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Ewen, R. B. (2003). *An Introduction to Theories of Personality*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gadeyne, E., Ghesquere, P., & Onghena, P. (2004). Psychosocial functioning of young children with learning problems. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(3), 510-521.
- Gearheart, B. (1981). *Learning Disabilities* (3 b.). Mosby Co.
- Gençtan, E. (1997). *İnsan Olmak* (18 b.). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Graham, S., Haris, K. R., Reid, R., & Kandel, M. (2006). Children with Learning Disabilities. E. L. Meyen, & Y. N. Bui (Dü) içinde, *Exceptional Children in Today's Schools: What Teachers Need to Know*. Love Publishing Company.
- Gülşen Erden, F. K. (2002). İlköğretim Okullarına Devam Eden Türk Çocuklarının Sınıf Düzeylerine Göre Okuma Hızı ve Yazım Hatalarının Geliştirilmesi. *Türk Psikiyatri Dergisi Cilt 13(1)*, 5-13.
- Gün, E. (2006). Spor Yapanlarda ve Yapmayan Ergenlerde Benlik Saygısı. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Adana: Çukurova Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- hiperaktivite.info. (2016). *DMS Psikiyatrik Sınıflandırılma Sisteminde Yer Alan Tanıların Listesi*. Ocak 5, 2016 tarihinde hiperaktivite.info: /dsm-psikiyatrik-siniflandirma-sisteminde-yer-hiperaktivite.infoalan-tanilarin-listesi-icerik329.html adresinden alındı
- Hitch, G. J., & McAuley, E. (1991). Working memory in children with specific aritmetical learning difficulties. *British Journal of Psychology and*, 82, 375-386.
- Hoşoğlu, R. (2009). Engelli Öğrencilerin İhmal ve İstismar Düzeyleri. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- İftar, G. K. (tarih yok). Bir Özel Eğitim Kategorisi Olarak Öğrenme G.
- Işık, B. (2006). Ailenin örgütsel ve yapısal niteliğinin 60-72 aylık çocukların sosyal duygusal uyum düzeylerine etkisi. *Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Jones, R. N. (2005). *Danışma Psikolojisi Kuramları*. (F. Akkoyun, Dü., S. Doğan, & F. Akkoyun, Çev.) Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

- Kançeşme, C. (2015). Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilere Sayıların İngilizce Yazımının Öğretiminde Eşzamanlı İpucu ile Kapat-Kopyala-Karşılaştır Öğretim Yöntemlerinin Etkililiklerinin Karşılaştırılması. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü.
- Kandır, A., & Alpan, Y. (2008). Okul Öncesi Dönemde Sosyal-Duygusal Gelişime Anne-Baba Davranışlarının Etkisi. *Aile ve Toplum*, 4(14), 33-38.
- Kapıkıran, N. A. (2003). İdeal ve Gerçek Benlik Kavramı Ölçeğinin GÜvenliliği ve Geçerliliği. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 14-25.
- Karasar, N. (1994). *Araştırmalarda Rapor Hazırlama* (7 b.). Ankara: 3D Araştırma Eğitim Danışmanlık.
- Kavale, K., & Forness, S. R. (1996). Social skill deficits and LD: A meta analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 26, 226-237.
- Kırcaali-İftar, G. (1992). Bir Özel Eğitim Kategorisi Olarak Öğrenme Güçlükleri. *Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi - 5 (1-2)*, 95-118.
- Klin, A., Volkmar, F. R., Sparrow, S. S., Cicchetti, D. V., & Rourke, B. P. (1995). Validity and neuropsychological characterization of Asperger Syndrome: Converge with non verbal learning disabilities syndrome. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 36, 1127-1140.
- Korkmaz, B. (2000). *Öğrenme Bozuklukları Pediatrik Davranış Nörolojisi*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Yayınları.
- Korkmazlar Oral, Ü. (2003). *Öğrenme Bozukluğu ve Özel Eğitim, Farklı Gelişen Çocuklar*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Korkmazlar, Ü. (1992). 6-11 Yaş İlkokul Çocuklarında Özel Öğrenme Bozukluğu ve Tanı Yöntemleri. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. İstanbul.
- Korkmazlar, Ü. (1999). *Özel Öğrenme Bozukluğu. Ben Hasta Değilim*. İstanbul: Nobel Tıp Yayınları.
- Kulaksızoğlu, A. (2001). *Ergenlik Psikolojisi* (4 b.). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Lyon, G. R., Fletcher, J. M., & Barnes, M. C. (2003). *Learning Disabilities: Child Psychopathology*. New York: Guilford.
- Maslow, A. H. (1968). *Toward a Psychology of Being*. New York: Van Nostrand.
- Mc Leod, T. (1993). Social - Behavioral Characteristics. W. Bender (Dü.) içinde, *Learning Disabilities Best Practices for Professionals*. USA: Butter-Heinneman.

- Meadan, H., & Halle, J. W. (2004). Social perceptions of students with learning disabilities who differ in social status. *Learning Disabilities Research and Practice, 19*(2), 71-82.
- MEB. (2008, Aralık). *Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi Özel Öğrenme Güçlüğü Destek Eğitim Programı*. Nisan 10, 2016 tarihinde orgm.meb.gov.tr:https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_09/04010347_zelrenme gldeste keitimprogram.pdf adresinden alındı
- MGYGM. (2013, Mart 30). *Özürlülük Ölçütü, Sınıflandırması ve Özürlülere Verilecek Sağlık Kurulu Raporları Hakkında Yönetmelik*. Ocak 7, 2016 tarihinde <http://www.resmigazete.gov.tr:resmigazete.gov.tr: http://www.resmigazete.gov.tr/main.aspx?home=http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2013/03/20130330.htm/20130330.htm&main=http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2013/03/20130330.htm> adresinden alındı
- Mishna, F. (2003). Learning Disabilities and Bullying: Double Jeopardy. *Journal of Learning Disabilities, 36*(4), 336-348.
- Morris, D., & Turnbull, P. (2006). Clinical experiences of students with dyslexia. *Journal of Advance Nurse, 54*(2), 238-247.
- Nabuzoka, D., & Smith, P. K. (1999). Distinguishing serious and playful fighting by children with LD and nondisabled children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 40*(6), 883-890.
- Nation, K., & Snowling, M. (1997). Assessing reading difficulties: the validity and utility of current measures of reading skills. *British Journal of Educational Psychology, 67*, 359-370.
- Nation, K., Adams, J. W., Bowyer-Crane, C. A., & Snowling, M. J. (1999). Working memory deficits in poor comprehenders reflect underlying language impairments. *Journal of Experimental Child Psychology, 73*, 139-158.
- Nowicki, S., & Duke, M. P. (1992). The association of children's nonverbal decoding abilities with the irpopularity, locus of control, and academic achievement. *The Journal of Genetic Psychology, 153*, 385-393.
- Öktem, Ö. (1999). Gelişimsel Bir Öğrenme Güçlüğü (Gelişimsel Disleksi). A. Ekşi (Dü.) içinde, *Ben Hasta Değilim. Çocuk Sağlığı ve Hastalıklarının Psikososyal Yönü* (s. 300-309). İstanbul: Nobel Tıp Kitabevleri.
- Özen, K. (2015). Özel Öğrenme Güçlüğü Tanısı Almış 7-9 Yaş Çocukların Geliştirdikleri Zihin Kuramı Yeteneklerinin Sağlıklı Gelişim Gösteren Grup ile Karşılaştırılması. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal, 1*(2), 558-576.

- Özsoy, Y., Özyürek, M., & Eripek, S. (1997). *Özel Eğitime Giriş* (8 b.). Ankara: Karatepe Yayınları.
- Özyürek, M. (2015). Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Eğitimi. G. Akçamete (Dü.) içinde, *Genel Eğitim Okullarında Özel Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim* (5 b., s. 315-336). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Rogers, C. R. (1959). A Theory of Therapy, Personality and Interpersonal Relationships, as Developed in the Client-Centered Framework. S. Koch (Dü.) içinde, *Psychology: A Study of a Science* (s. 184-256). New York: Mc Graw Hill.
- Rourke, B. P. (1982). Central processing deficiencies in children: Toward a developmental neuropsychological model. *J Clin Neuropsychology*, 4, 1-18.
- Rourke, B. P. (1989). *Nonverbal learning disabilities: The Syndrome and the Model*. New York: Guilford Publications.
- Rubin, K. H. (1988). *Social Problem- Solving Test (SPST-R)*. America: University of Waterloo.
- Rubin, K. H., & Rose-Krasnor, L. (1992). Interpersonal Problem Solving. V. Hasselt, & M. Hersen (Dü) içinde, *Handbook of Social Development*. New York, USA: Plenum.
- Sakız, H. (2011). Perceptions of Quality of Life in Children with Learning Disabilities . *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul : Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.
- Saygılı, S. (2005). *Çocuklarda Davranış Bozuklukları*. İstanbul: Kurtiş Matbaacılık.
- Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Gönül Yayıncılık.
- Silver, L. B. (1993). Introduction and Overview to the Clinical Concepts of Learning Disabilities Child and Adoles. *Psychiatric Clinics of North America*, 2(2), 181-192.
- Singer, E. (2005). The strategies adopted by Dutch children with dyslexia to maintain their self-esteem when teased at school. *Journal of Learning Disability*, 38(5), 411-423.
- Siu, A. M., & Shek, D. T. (2005). Relations Between Social Problem Solving and Indicators of Interpersonal and Family Well-Being Among Chinese Adolescents in Hong Kong. *Social Indicators Research*, 71, 517-539.

- Sosyal, A. Ş., İlden Koçkar, A., Erdoğan, E., Şenol, S., & Gücüyener, K. (2001). Öğrenme Güçlüğü Olan Bir Grup Hastanın WISC-R Profillerinin İncelenmesi. *Klinik Psikiyatri*, 4, 225-231.
- Spencer, M. B. (1999). Social and cultural influences on school adjustment: The application of an identity-focused. *Educational Psychologist* 34, 43-57.
- Spreen, O. (1988). Prognosis of learning disability. *Journal Of Consulting And Clinical Psychology*, 56, 836-842.
- Stanton, F. T. (1962). *Dynamics of Adolescent Adjustment*. New York: The Mc Millian Company.
- Sundheim, S., & Voeller, K. (2004). Psychiatric Implications of Language Disorder and Learning Disabilities: Risk and Management. *Journal of Child Neurology*, 19(10), 814-826.
- Sürücü, Ö. (2005). Sözel Olmayan Öğrenme Güçlüğü. *Çocuk Çocuk Dergisi*, 8(47), 20-23.
- Şenel, H. (1995). Yetersizliğe Sahip Kardeşi Olanlarla, Olmayanların Yetersizliğe Yönelik Tutumları ve Kaygı Düzeyleri Yönünden Karşılaştırılması. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(3), 33-39.
- Şenel, H. G. (1998). Okuma güçlüğü olan ve olmayan ilkökul çocuklarının okuma düzeylerinin ve dislektik özelliklerinin incelenmesi.
- Şenel, H. G. (1998). Okuma güçlüğü olan ve olmayan ilkökul öğrencilerinin okuma düzeylerinin ve dislektik özelliklerinin karşılaştırılması. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tatar, E., & Dikici, R. (2008). Matematik eğitiminde Öğrenme Güçlükleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 183-193.
- Tonnesen, F. E. (1997). How can we best define 'dylexia'? *Dylexia*, 3, 78-92.
- Tur-Kaspa, H., & Bryan, T. H. (1995). Teachers' ratings of the social competence and school adjustment of students with LD in elementary and junior high school. *Journal of Learning Disabilities*, 28(1), 44-52.
- Ülgen, G. (1995). *Eğitim Psikolojisi Birey ve Öğrenme* (2 b.). Ankara: Lazer Ofset Matbaa.
- Vassaf, B. H. (2011). *Öğrenme Yetersizliği*. İstanbul: Alfa Basım Yayın.
- Velluntino, F. R. (1987). Dyslexia. *Scientific American*, 256, 34-41.

- Vellutino, F. R., Fletcher, J. M., Snowling, M. J., & Scanlon, D. M. (2004). Specific reading disability (dyslexia): What have we learned in the past four Decades? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(1), 2-40.
- WHO. (1993). *ICD-10 Ruhsal ve Davranışsal Bozuklukların Sınıflandırılması*. (M. O. Öztürk, B. Uluğ, Dü, F. Çuhadaroğlu, İ. Kaplan, G. Özgen, M. O. Öztürk, M. Rezaki, & B. Uluğ, Çev.) Ankara: Türkiye Sinir ve Ruh Derneği Yayını.
- Wynn, K. (1995). Origins of numerical knowledge. *Mathematical Cognition*, 1, 35-60.
- Yaban, E. H., & Yükselen, A. (2007). Korunmaya Muhtaç Yedi-On Bir Yaş Grubundaki Çocukların Sosyal Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi. *Toplumsal ve Sosyal Hizmet*, 18(1), 49-67.
- Yavuzer, H. (2000). *Okul Çağı Çocuğu*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2007). *Ana baba ve çocuk* (19. b.). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2011). *Çocuk Psikolojisi* (33 b.). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yiğiter, S. (2005). Sınıf Öğretmenlerinin Özel Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Bilgi Düzeyleri ile Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Kaynaştırılmasına Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yıldırım Doğru, S. (2013). Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları. *Erken Çocukluk Döneminde Özel Eğitim* (3 b., s. 149-222). içinde Ankara: Maya Akademi Yayınevi.
- Yıldırım Doğru, S., Alabay, E., & Kayılı, G. (2010). Normal gelişim gösteren ve öğrenme güçlüğü olan çocukların sözcük dağarcığı ile dili anlama düzeylerinin belirlenmesi. *İlköğretim Online*, 9(3), 828-840.
- Yıldız, S. A. (2004). Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Psikososyal Özellikleri, Sorunları ve Eğitimi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*(2), 169-180.

EKLER

EK – 1: Marmara Sosyal Ve Duygusal Uyum Ölçeği (MASDU)

SOSYAL DUYGUSAL UYUM ÖLÇEĞİ

Sayın Eğitimci;

Bu araştırma, genel olarak, özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış ilkököl 2.sınıf öğrencilerinin sosyal-duygusal uyum düzeylerini karşılaştırmayı amaçlamaktadır. Aşağıda ilkököl 2.sınıf çocuğun sosyal - duygusal uyumuyla ilgili maddeler yer almaktadır. Sizden istenilen sınıfta özel öğrenme güçlüğü tanısı almış her bir öğrenciniz için her maddedeki fikre ne derece katıldığınızı cevap sütununda ilgili maddenin karşısında yer alan kutucuğa X işareti koyarak belirtmenizdir. Maddeleri, kendi fikir ve gözlemlerinizi doğrultusunda, çocuğun okula başlamasından sizin ölçeği cevaplandırmanıza kadar geçen süreyi göz önünde bulundurarak cevaplandırınız. Lütfen her maddeyi cevaplandırınız. Katkılarınız için teşekkür ederim.

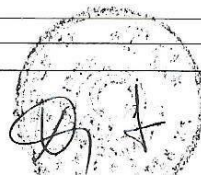
Nişantaşı Üniversitesi

Psikoloji Yüksek Lisans Öğrencisi

Şükran Anğay

Çocuğun Kod Numarası :

		Hiçbir Zaman 1	Bazen 2	Her Zaman 3
1	Sınıftaki araç gereçleri arkadaşları ile paylaşır.			
2	Akranları ile kolay iletişim kurar.			
3	Kendinden önce oluşmuş bir akran grubuna kolaylıkla dahil olur.			
4	Teneffüslerde arkadaşları ile olmayı tercih eder.			
5	Grup oyunlarında kurallara uyar.			
6	Duygularını (kızgınlık, mutluluk, üzüntü,vb.) sözel olarak ifade eder.			
7	Gerektiğinde çevresindekilere yardım eder.			
8	Gerektiğinde çevresindekilerden yardım alır.			
9	Karşılaştığı sorunları saldırganlığa başvurmadan çözer.			
10	Yetişkinlerle olumlu ilişkiler kurar.			
11	Duygusal olarak sorun yaşayan arkadaşlarını teselli etmeye çalışır.			
12	Teşekkür ederim, günaydın, iyi günler, vb. nezaket ifadelerini günlük yaşamında kullanır.			
13	Başkalarının beğenisini kazanmaktan hoşlanır.			
14	Gerektiğinde başkalarını takdir eder.			
15	Yaşına uygun sorumlulukları yerine getirir.			
16	Akranlarına liderlik etmekten hoşlanır.			
17	Ortak eşyaların kullanımında özenlidir.			
18	Espriye uygun tepki gösterir.			
19	Ortama ve zamana uygun espri yapar.			
20	Gurup çalışmalarından hoşlanır.			
21	Yarışmalı durumlarda yenilgiyi kabullenir.			
22	Sonradan alacağı ödüllerini bekler.			
23	Haksızlığa uğradığında uygun tepkiyi gösterir.			
24	Eleştirildiğinde kendini kötü hisseder.			
25	Başarısızlık durumunda çalışma isteğini kolay kaybetmez.			
26	Ebeveyninden sorunsuzca ayrılır.			
27	Birçok durumda soruna yol açacak kadar mükemmeliyetçi değildir.			
28	Mutlu bir çocuktur.			
29	Genelde olumlu bir yüz ifadesi vardır.			
30	Bakımlı olmaya özen gösterir.			
31	Başkalarının ilgisini çekmekten hoşlanır.			
32	Sonunda ne olacağını bilmediği işlere başlamakta isteklidir.			
33	Başkalarını ihtiyaç ve isteklerine duyarlıdır.			
34	Gerektiğinde hakkını elde etmek için çaba gösterir.			
35	İstediklerinin yapılması için inat eder.			
36	İsteklerini erteler.			



EK – 2: Öğrenci Bilgi Formu

ÖĞRENCİ BİLGİ FORMU

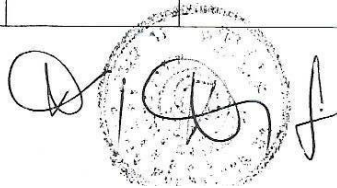
Sayın Eğitimci;

Aşağıda bulunan sorular özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış ilkökul 2.sınıf öğrencilerinin sosyal-duygusal uyum düzeylerini karşılaştırmayı amaçlayan bilimsel çalışmada kullanılacaktır. Sizden istenilen sınıfta özel öğrenme güçlüğü tanısı almış her bir öğrenciniz için aşağıdaki soruları cevaplamanız. Lütfen ankette yer alan tüm soruları cevaplayınız. Katkılarınız için teşekkür ederim.

Öğrenci Kod Numarası	
Okul Adı:	
Cinsiyeti:	1- () Kız 2-() Erkek
Doğum Tarihi:	
Kardeş Sayısı:	
Kaçıncı Çocuk Olduğu:	
Anne Eğitim Durumu:	1- () İlkokul 2-() Ortaokul 3-() Lise 4- () Üniversite 5-() Yüksek Lisans ve Üzeri
Baba Eğitim Durumu:	1- () İlkokul 2-() Ortaokul 3-() Lise 4- () Üniversite 5-() Yüksek Lisans ve Üzeri
Okul Öncesi Eğitimi Aldı mı?	
İlkokula başlama yaşı (ay olarak)	

AKADEMİK BAŞARI DURUMU

ÇOK İYİ	İYİ	ORTA	ZAYIF	ÇOK ZAYIF



EK – 3: İzinler



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-44-E.1916964
Konu: Şükran ANĞAY

18.02.2016

NİŞANTAŞI ÜNİVERSİTESİ
(Sosyal Bilimler Enstitüsü)

- İlgi: a) 15.02.2016 tarih ve 84 sayılı yazınız.
b) Valilik Makamının 18.02.2016 tarih ve 1893206 sayılı oluru.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Şükran ANĞAY'ın "*Özel Öğrenme Güçlülüğü Tanısı Almış ve Alınmamış İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal-Duygusal Uyum Düzeylerinin Karşılaştırılması*" konulu tezine dair araştırma çalışması hakkındaki ilgi (a) yazınız ilgi (b) valilik onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, *uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının uygulanması*, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılması koşuluyla, gerekli duyurunun araştırmacı tarafından yapılmasını, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim -öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.

Murat ADALI
Müdür a.
Şube Müdürü

EK:1- Valilik Onayı
2- Ölçekler

Elektronik İmza Aklı Sistemimizde Mevcuttur	
Adı Soyadı:	MURATTA ÇELEBİ
Unvanı:	Bölüm Şefi
Tarih:	23.02.2016
İmza:	

İl Millî Eğitim Müdürlüğü
E-Posta: sgb34@meh.gov.tr

A. BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 455 04 00-239
Faks: (0 212)455 06 52

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meh.gov.tr> adresinden e814-b29f-3224-b7f8-ee41 kodu ile teyit edilebilir.



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-20-E.1893206

18/02/2016

Konu: Anket ve Araştırma İzin Talebi

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) Nişantaşı Üniversitesinin 15.02.2016 tarih ve 84 sayılı yazısı.
b) MEB. Yen. ve Eğ. Tek. Gn Md. 07.03.2012 tarih ve 3616 sayılı 2012/13 nolu gen.
c) Millî Eğitim Araştırma ve Anket Komisyonunun 15.02.2016 tarihli tutanağı.

Nişantaşı Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Şükran ANĞAY'ın "*Özel Öğrenme Güçlülüğü Tanısı Almış ve Alınmamış İlkokul 2. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal-Duygusal Uyum Düzeylerinin Karşılaştırılması*" konulu tezi kapsamında, ilimiz Ümraniye ilçesinde bulunan rehberlik ve araştırma merkezlerinde özel öğrenme güçlülüğü tanısı almış ilkököl 2. sınıf öğrencilerinin öğretmenlerine; kişisel bilgi formu ve sosyal duygusal uyum ölçeği uygulama istemi hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Araştırmacının; söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılmaması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim -öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Dr. Muammer YILDIZ
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
18/02/2016

Ahmet ÖNAL
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:1- Genelge
2- Komisyon Tutanağı

İl Millî Eğitim Müdürlüğü
E-Posta: sgb34@mcb.gov.tr

A. BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 455 04 00-239
Faks: (0 212)455 06 52

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.mcb.gov.tr> adresinden b24f-594e-3c4e-a7e1-4b80 kodu ile teyit edilebilir.

EK 4: Araştırmanın Yapıldığı Okullar Listesi

TOPLAM 12 OKUL	ÖĞ Lİ ÖĞRENCİ SAYISI	AKADEMİK OLARAK İYİ OLAN ÖĞRENCİ SAYISI	AKADEMİK OLARAK ORTA OLAN ÖĞRENCİ SAYISI
	43	80	80

SOSYO EKONOMİK OLARAK DÜŞÜK DÜZEYDE OLAN OKULLAR			
OKUL ADI	ÖĞ Lİ ÖĞRENCİ SAYISI	AKADEMİK OLARAK İYİ OLAN ÖĞRENCİ SAYISI	AKADEMİK OLARAK ORTA OLAN ÖĞRENCİ SAYISI
Teletaş İlkokulu	5	5	5
Çayırönü İlkokulu	4	5	5
Hekimbaşı İlkokulu	4	10	10
Sevda Aydoğan İlkokulu	3	8	9
Esengehir İlkokulu	3	4	4

SOSYO EKONOMİK OLARAK ORTA DÜZEYDE OLAN OKULLAR			
OKUL ADI	ÖĞ Lİ ÖĞRENCİ SAYISI	AKADEMİK OLARAK İYİ OLAN ÖĞRENCİ SAYISI	AKADEMİK OLARAK ORTA OLAN ÖĞRENCİ SAYISI
Ümraniye İlkokulu	4	8	8
23 Nisan Kaptanoğlu İlkokulu	4	10	9
Fatih İlkokulu	2	6	5
Ahmet Cevdet Paşa İlkokulu	4	6	5

SOSYO EKONOMİK OLARAK İYİ OLAN OKULLAR			
OKUL ADI	ÖĞ Lİ ÖĞRENCİ SAYISI	AKADEMİK OLARAK İYİ OLAN ÖĞRENCİ SAYISI	AKADEMİK OLARAK ORTA OLAN ÖĞRENCİ SAYISI
Zübeyde Hanım İlkokulu	4	6	7
Mehmet Akif Ersoy İlkokulu	3	7	7
Ahmet Kılıçaslan İlkokulu	2	5	6
Haşimişcan İlkokulu	1		

EK-5: Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin demografik özelliklerine ilişkin dağılımı

Değişken	Grup	T. Almış (n=43)		T. Almamış (n=160)		Genel (N=203)		
		f	%	f	%	f	%	
Cinsiyet	Kız	14	32,6	78	48,8	92	45,3	
	Erkek	29	67,4	82	51,3	111	54,7	
Okul öncesi eğitim alma	Evet	15	34,9	115	71,9	130	64,0	
	Hayır	28	65,1	45	28,1	73	36,0	
Annenin durumu	eğitim	İlkokul	29	67,4	49	30,6	78	38,4
		Ortaokul	4	9,3	37	23,1	41	20,2
		Lise	4	9,3	46	28,8	50	24,6
		Üniversite	1	2,3	23	14,4	24	11,8
		Y.L. ve üzeri	0	0,0	4	2,5	4	2,0
		Boş	5	11,6	1	0,6	6	3,0
Babanın durumu	eğitim	İlkokul	31	72,1	35	21,9	66	32,5
		Ortaokul	4	9,3	30	18,8	34	16,7
		Lise	5	11,6	63	39,4	68	33,5
		Üniversite	1	2,3	26	16,3	27	13,3
		Y.L. ve üzeri	0	0,0	6	3,8	6	3,0
		Boş	2	4,7	0	0,0	2	1,0
Kardeş sayısı	1 kardeş	6	14,0	31	19,4	37	18,2	
	2 kardeş	19	44,2	72	45,0	91	44,8	
	3 kardeş	11	25,6	46	28,8	57	28,1	
	4 kardeş ve ü.	7	16,3	11	6,9	18	8,9	
Kaçınıcı çocuk	1. Çocuk	17	39,5	79	49,4	96	47,3	
	2. Çocuk	16	37,2	62	38,8	78	38,4	
	3. Çocuk	8	18,6	15	9,4	23	11,3	
	4. Çocuk	2	4,7	4	2,5	6	3,0	
Sosyo Düzey	Ekonomik	Düşük SED	19	44,2	65	40,6	84	41,4
		Orta SED	14	32,6	57	35,6	71	35,0
		İyi SED	10	23,3	38	23,8	48	23,6
Okula başlama yaşı	61-72 ay	26	60,5	77	48,1	103	50,7	
	73-80 ay	17	39,5	83	51,9	100	49,3	
Akademik durumu	başarı	Çok zayıf	24	55,8	0	0,0	24	11,8
		Zayıf	19	44,2	0	0,0	19	9,4
		Orta	0	0,0	81	50,6	81	39,9
		İyi	0	0,0	11	6,9	11	5,4
		Çok iyi	0	0,0	68	42,5	68	33,5

EK-6: Tablo 1 Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin MASDU maddelerine ilişkin hesaplanan ortalama puanları ve standart sapma değerleri

Maddeler	T. Almış (n=43)		T. Almamış (n=160)		Genel (N=203)	
	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss
01. Sınıftaki araç gereçleri arkadaşları ile paylaşır.	2,47	0,63	2,76	0,44	2,70	0,50
02. Akranları ile kolay iletişim kurar.	2,14	0,60	2,58	0,58	2,49	0,61
03. Kendinden önce oluşmuş bir akran grubuna kolaylıkla dahil olur.	1,88	0,63	2,43	0,60	2,32	0,64
04. Teneffüslerde arkadaşları ile olmayı tercih eder.	2,56	0,63	2,75	0,49	2,71	0,53
05. Grup oyunlarında kurallara uyar.	2,30	0,71	2,70	0,52	2,62	0,59
06. Duygularını (kızgınlık, mutluluk, üzüntü,vb.) sözel olarak ifade eder.	2,02	0,71	2,51	0,58	2,40	0,64
07. Gerekğinde çevresindekilere yardım eder.	2,30	0,64	2,73	0,49	2,64	0,55
08. Gerekğinde çevresindekilerden yardım alır.	2,16	0,62	2,64	0,52	2,54	0,57
09. Karşılaştığı sorunları saldırganlığa başvurmadan çözer.	2,14	0,56	2,61	0,55	2,51	0,58
10. Yetişkinlerle olumlu ilişkiler kurar.	2,07	0,55	2,64	0,56	2,52	0,60
11. Duygusal olarak sorun yaşayan arkadaşlarını teselli etmeye çalışır.	1,86	0,68	2,49	0,66	2,35	0,71
12. Teşekkür ederim, günaydın, iyi günler, vb. nezaket ifadelerini günlük yaşamında kullanır.	1,93	0,74	2,62	0,58	2,47	0,68
13. Başkalarının beğenisini kazanmaktan hoşlanır.	2,53	0,59	2,73	0,51	2,68	0,54
14. Gerekğinde başkalarını takdir eder.	1,79	0,64	2,46	0,68	2,32	0,72
15. Yaşına uygun sorumlulukları yerine getirir.	1,84	0,69	2,65	0,50	2,48	0,64
16. Akranlarına liderlik etmekten hoşlanır.	1,53	0,74	2,29	0,73	2,13	0,79
17. Ortak eşyaların kullanımında özenlidir.	1,93	0,63	2,63	0,54	2,48	0,62
18. Esprilere uygun tepki gösterir.	1,93	0,67	2,57	0,58	2,43	0,65
19. Ortama ve zamana uygun espri yapar.	1,60	0,66	2,33	0,69	2,17	0,74
20. Gurup çalışmalarından hoşlanır.	2,00	0,58	2,55	0,58	2,43	0,62
21. Yarışmalı durumlarda yenilgiyi kabullenir.	2,14	0,64	2,46	0,60	2,39	0,62
22. Sonradan alacağı ödülleri bekler.	2,33	0,75	2,68	0,51	2,61	0,58
23. Haksızlığa uğradığında uygun tepkiyi gösterir.	1,93	0,63	2,59	0,58	2,45	0,65
24. Eleştirildiğinde kendini kötü hisseder.	2,21	0,77	2,55	0,58	2,48	0,64
25. Başarısızlık durumunda çalışma isteğini kolay kaybetmez.	1,63	0,62	2,31	0,66	2,16	0,71
26. Ebeveynden sorunsuzca ayrılır.	2,47	0,67	2,67	0,55	2,63	0,58
27. Birçok durumda soruna yol açacak kadar mükemmeliyetçi değildir.	2,09	0,87	2,27	0,65	2,23	0,70
28. Mutlu bir çocuktur.	2,16	0,57	2,62	0,54	2,52	0,57
29. Genelde olumlu bir yüz ifadesi vardır.	2,12	0,73	2,61	0,54	2,51	0,62
30. Bakımlı olmaya özen gösterir.	1,88	0,63	2,71	0,51	2,54	0,63
31. Başkalarının ilgisini çekmekten hoşlanır.	2,05	0,79	2,46	0,66	2,37	0,71
32. Sonunda ne olacağını bilmediği işlere başlamakta isteklidir.	1,67	0,64	2,33	0,66	2,19	0,71
33. Başkalarını ihtiyaç ve isteklerine duyarlıdır.	1,86	0,56	2,54	0,58	2,40	0,64
34. Gerekğinde hakkını elde etmek için çaba gösterir.	1,72	0,63	2,50	0,59	2,33	0,68
35. İstedığının yapılması için inat eder.	1,79	0,77	1,96	0,73	1,92	0,74
36. İsteklerini erteler.	1,86	0,41	2,18	0,52	2,11	0,52

ÖZGEÇMİŞ

Şükran Anğay, 1985 yılında Mardin’de doğdu. İlk ve orta öğretimini Bursa’da tamamladı. 2007 yılında Marmara Üniversitesi sınıf öğretmenliği bölümünden mezun oldu. 2014 yılında Nişantaşı Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı, Psikoloji Bilim Dalı’nda yüksek lisans öğrenimine başladı. Çalışma hayatına 2007 yılında özel bir okulda sınıf öğretmeni olarak başladı. 2008 yılından itibaren özel bir okulda bilişsel destek öğretmeni olarak çalışmaya devam etmektedir.

E posta: gulangay@gmail.com