



YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
KLİNİK PSİKOLOJİ ANABİLİM DALI

ÖZGÜL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ TANILI ÖĞRENCİLERİN,
SAĞLIKLI ÖĞRENCİLERE KİYASLA YAŞADIKLARI SINAV
KAYGISI, BENLİK SAYGILARI VE İLETİŞİM PROBLEMLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Tuğçe ÇANKAYA

Lefkoşa
Şubat, 2023
YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ

TUĞÇE
ÇANKAYA

ÖZGÜL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ TANILI
ÖĞRENCİLERİN, SAĞLIKLI ÖĞRENCİLERE
KİYASLA YAŞADIKLARI SINAV KAYGISI,
BENLİK SAYGILARI VE İLETİŞİM
PROBLEMLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

2023

**LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
KLİNİK PSİKOLOJİ ANABİLİM DALI**

**ÖZGÜL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ TANILI ÖĞRENCİLERİN,
SAĞLIKLI ÖĞRENCİLERE KİYASLA YAŞADIKLARI SINAV
KAYGISI, BENLİK SAYGILARI VE İLETİŞİM PROBLEMLERİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Tuğçe ÇANKAYA

Tez Danışmanı

Yrd. Doç. Dr. Hande ÇELİKAY SÖYLER

**Lefkoşa
Şubat, 2023**

Onay

Tuğçe ÇANKAYA tarafından hazırlanan “**Özgül Öğrenme Güçlüğü Tanılı Öğrencilerin, Sağlıklı Öğrencilere Kıyasla Yaşadıkları Sınav Kaygısı, Benlik Saygıları Ve İletişim Problemleri**” başlıklı tez, kapsam ve nitelik açısından kalite standartlarına uygunluğu ile ilgili Klinik Psikoloji Anabilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak / / 2023 tarihinde kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri

Adı – Soyadı

İmza

Jüri Başkanı: Yrd. Doç. Dr. Şebnem GÜLDAL

.....

Jüri Üyesi: Dr. Ayşe BURAN

.....

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Hande ÇELİKAY SÖYLER



Anabilim Dalı Başkanı Onayı

..... / / 2023

Doç. Dr. Meryem KARAAZİZ

Anabilim Dalı Başkanı

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Onayı

..... / / 2023

Prof. Dr. Kemal Hüsnü Can BAŞER

Enstitü Müdürü

Etik İlkelerle Uygunluk Beyanı

Bu tezin içinde sunduğum verileri, bilgileri ve belgeleri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi; tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu; çalışmada bana ait olmayan tüm veri, düşünce, sonuç ve bilgilere bilimsel etik kurallar gereği olarak eksiksiz şekilde uygun atıf yaptığımı ve kaynak göstererek belirttiğimi beyan ederim.

Tuğçe ÇANKAYA

..... / /

Teşekkür

Yapmış olduğum bu çalışmada her türlü bilgi ve tecrübeleriyle bana yol gösteren tez danışmanım ve değerli hocam Yrd. Doç. Dr. Hande ÇELİKAY SÖYLER'e, süreç boyunca desteklerini esirgemeyen arkadaşlarıma, iş arkadaşlarıma ve sevdiklerime en içten duygularıyla teşekkür ederim.

Tuğçe ÇANKAYA



Özet

Özgül Öğrenme Güçlüğü Tanılı Öğrencilerin, Sağlıklı Öğrencilere Kıyasla Yaşadıkları Sınav Kaygısı, Benlik Saygıları Ve İletişim Problemleri

Çankaya, Tuğçe

Yüksek Lisans, Klinik Psikoloji Bilim Dalı

02.2023, 100 sayfa

Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ile normal öğrencilerin sınav kaygısı, iletişim becerileri ve benlik saygısı açısından karşılaştırılması amacıyla yapılan çalışmada 55 özel öğrenme güçlüğü yaşayan ortaokul öğrencisi ve 55 normal ortaokul öğrencisi ile toplamda 110 ortaokul öğrencisinden veri toplanmıştır. Öğrenme güçlüğü olan grubun %47,3'ü 6. sınıf öğrencisi ve %60'ı kadın olup normal grubun %38,2'si 5. sınıf öğrencisi ve %50,9'u kadındır. Sonuç olarak öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklarda sınav kaygısı ile iletişim becerileri arasında ters yönlü bir ilişki bulunduğu ve iletişim becerilerinin sınav kaygısını etkilediği belirlenmiştir. Bununla birlikte normal grupta sınav kaygısı ile iletişim becerileri arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Yapılan araştırma sonuçlarına göre öğrenme güçlüğü olan çocuklar ile normal gruptaki çocuklar arasında sınav kaygısı, iletişim becerileri ve benlik saygısı açısından fark bulunmamaktadır.

Öğrenme güçlü yaşayan ortaokul öğrencilerin okullarda kaynaştırma öğrencisi olarak ayrı sınıflarda eğitim görmeleri, okul rehber öğretmenleri tarafından diğer öğrencilere oranla daha fazla görüşme sağlanması gerekmektedir. Yapılan çalışmanın sınırlılıkları içerisinde yer alan Muratpaşa ilçesi, diğer illerde veya ilçeler de bu tarz sorunlarla karşılaşılmayacağı anlamına gelmemektir. Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin, devlet veya özel okullarda akranlarından farklılaştırılmadan kaynaştırma sınıfları oluşturularak, okul rehber öğretmenlerinin haftalık görüşmeler yapması gerekmektedir.

Anahtar kelimeler: Öğrenme Güçlüğü, Sınav Kaygısı, Benlik Saygısı, İletişim Problemi.

Abstract

Exam Anxiety, Self-Respect And Communication Problems Experienced By Students Diagnosed With Specific Learning Disabilities Compared To Healthy Students

Çankaya, Tuğçe

MSC, Department of Clinical Psychology

02.2023, 100 pages

In the study conducted to compare students with learning disabilities and normal students in terms of test anxiety, communication skills and self-esteem, data were collected from 55 secondary school students with special learning difficulties, 55 normal secondary school students and a total of 110 secondary school students. 47.3% of the group with learning disabilities were 6th grade students and 60% were girls, while 38.2% of the normal group were 5th grade students and 50.9% were girls. As a result, it was determined that there is an inverse relationship between test anxiety and communication skills in children with learning difficulties and that communication skills affect test anxiety. However, it was determined that there was a positive relationship between test anxiety and communication skills in the normal group. According to the results of the research, there is no difference between the children with learning disabilities and the children in the normal group in terms of test anxiety, communication skills and self-esteem.

Secondary school students with learning difficulties should be educated in separate classes as inclusive students at schools, and school counselors should be interviewed more than other students. Muratpaşa district, which is among the limitations of the study, does not mean that such problems will not be encountered in other provinces or districts. School counselors should conduct weekly meetings by creating inclusive classes without being differentiated from their peers in public or private schools for students with learning difficulties.

Keywords: Learning Disability, Test Anxiety, Self-Esteem, Communication Problem.

İçindekiler

Onay Sayfası	I
Etik İlkeler Uygunluk Beyanı	II
Teşekkür.....	III
Özet	IV
Abstract	V
İçindekiler	VI
Tablolar Listesi.....	IX
Kısaltmalar	X

BÖLÜM I

Giriş.....	1
Problem Durumu	1
Araştırmanın Amacı	3
Alt Amaçlar	3
Araştırmanın Önemi.....	4
Sınırlılıklar	4
Tanımlar	4

BÖLÜM II

Kavramsal/Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar	6
Kavramsal/Kuramsal Çerçeve.....	6
Öğrenme Güçlüğü	6
Özgül Öğrenme Güçlüğü Tipleri	8
Disleksi.....	8
Diskalkuli	10
Disgrafi (Yazılı Anlatım Güçlüğü)	10
Sınav Kaygısı	11
Kaygı	11
Kaygı Türleri	12
Sınav Kaygısı	12
Benlik Saygısı	13
Benlik Kavramı	13
Benlik Saygısı Kavramı	16

Akran İletişimi	20
Çocuklukta Akran İlişkileri.....	22
Akranlar Tarafından Kabul Görme veya Onaylanma	23
Akranlar Arasında Kabul Görmeme	23
Akran Zorbalığı.....	23
Çocukların Yaşıtları İle İlişkilerindeki Eylemler	25
Saldırganlık	25
Çekingenlik	26
Manipülatif Davranış	26
Sosyal Davranış.....	27
İşbirlikçi Davranış	27
Sosyal Problem Çözme	27
İlgili Araştırmalar.....	28

BÖLÜM III

Yöntem.....	34
Araştırma Modeli	34
Araştırmanın Yeri ve Zamanı.....	34
Evren ve Örneklem	34
Veri Toplama Araçları	34
Kişisel Bilgi Formu	35
Sınav Kaygısı Ölçeği.....	35
İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği	37
Coopersmith Özsaygı Envanteri	38
Verilerin Analizi ve Yorumlanması	39
Çalışma Planı	40
Etik Konular	40

BÖLÜM IV

Bulgular ve Yorumlar	41
----------------------------	----

BÖLÜM V

Tartışma.....	56
---------------	----

BÖLÜM VI

Sonuç ve Öneriler.....	63
Sonuç.....	63
Öneriler	64
Ebeveynlere Yönelik Öneriler.....	64
Sınıf Öğretmenleri ve Branş Öğretmenleri İçin Öneriler.....	65
İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	66
Klinisyenlere Yönelik Öneriler	66
Kaynakça.....	68
EKLER.....	79
EK – 1. Katılımcı Bilgilendirme Formu	79
EK – 2. Aydınlatılmış Onam Formu	80
EK – 3. Demografik Bilgi Formu	81
EK – 4. Sınav Kaygısı Ölçeği	83
EK – 5. İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği.....	84
EK – 6. Coopersmith Özsaygı Envanteri	85
EK – 7. Ölçek İzinleri	86
EK – 8. Etik Kurulu İzin Formu	88
EK – 9. İntihal Raporu	89
Özgeçmiş.....	90

Tablolar Listesi

	Sayfa
Tablo 1. Ölçek Alt Boyutları, Maddeleri Ve Güvenirlik Katsayıları	36
Tablo 2. Basıklık Ve Çarpıklık Değerleri İle Güvenirlik Katsayısı	37
Tablo 3. Öğrenme Güçlüğü Tanısı Alan Ve Sağlıklı Öğrencilerin Sınav Kaygısı Ölçeği, İletişim Becerileri Ölçeği Ve Coopersmith Özsaygı Envanteri Puanlarının Normallik Testi	41
Tablo 4. Öğrenme Güçlüğü Tanısı Alan Ve Sağlıklı Öğrencilerin Sosyo – Demografik Özellikleri	42
Tablo 5. Öğrenme Güçlüğü Tanısı Alan Ve Sağlıklı Öğrencilerin Sınav Kaygısı Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması	43
Tablo 6. Öğrenme Güçlüğü Tanısı Alan Ve Sağlıklı Öğrencilerin İletişim Becerileri Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması	44
Tablo 7. Öğrenme Güçlüğü Tanısı Alan Ve Sağlıklı Öğrencilerin Coopersmith Özsaygı Envanteri Puanlarının Karşılaştırılması	45
Tablo 8. Sağlıklı Öğrencilerin Sınav Kaygısı Ölçeği, İletişim Becerileri Ölçeği Ve Coopersmith Özsaygı Envanteri Puanlarının Arasındaki Korelasyonlar	47
Tablo 9. Sağlıklı Öğrencilerin İletişim Becerileri Ölçeği Ve Coopersmith Özsaygı Envanteri Puanlarının Sınav Kaygısı Ölçeği Puanlarını Yordama Durumu	50
Tablo 10. Öğrenme Güçlüğü Tanısı Alan Öğrencilerin Sınav Kaygısı Ölçeği, İletişim Becerileri Ölçeği Ve Coopersmith Özsaygı Envanteri Puanlarının Arasındaki Korelasyonlar	51
Tablo 11. Öğrenme Güçlüğü Tanısı Alan Öğrencilerin İletişim Becerileri Ölçeği Ve Coopersmith Özsaygı Envanteri Puanlarının Sınav Kaygısı Ölçeği Puanlarını Yordama Durumu	54
Tablo 12. Öğrencilerin Sınav Kaygısı Ölçeği, İletişim Becerileri Ölçeği Ve Coopersmith Özsaygı Envanteri Puanlarının Öğrenme Güçlüğü Tanısı Alma Durumuna Etkisi	55

Kısaltmalar

APA	: Amerikan Psikiyatri Birliği
DSM – 5	: Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
ÖÖG	: Özel Öğrenme Güçlüğü
WISC – R	: Wechsler Çocuklar için Zekâ Ölçeği



BÖLÜM I

Giriş

Bu kısımda genel olarak çalışmanın problemi, amacı, önemi, sınırlılıkları ve ilgili tanımlara yer verilmiştir.

Problem Durumu

Özel öğrenme güçlüğü (ÖÖG) dinleme, konuşma, temel okuma, anlama, aritmetik hesaplama, matematiksel mantık kurma ve yazılı anlatım becerilerinin kazanılması ve kullanılmasında gecikme ya da bozulma ile kendini gösteren bir grup heterojen bozukluğu içeren bir terim olarak kullanılmaktadır (Asfuroğlu & Fidan, 2016).

Okul başarısızlığı ve okula uyum güçlükleri, çocukluk ve ergenlik döneminde sık karşılaşılan sorunlardır. Bu sorunlar; Bireyin ruh sağlığını, çevre ve aile ilişkilerini olumsuz yönde etkiler. Bu nedenle çocuk ruh sağlığı kliniklerine yapılan başvuruların önemli bir kısmını okul başarısızlığı ve okula uyum sorunları oluşturmaktadır. Okul başarısızlığının nedenleri arasında zeka geriliği, ruhsal bozukluklar, görme – işitme problemleri, kronik hastalıklar, sosyo – kültürel düzeyinin düşüklüğü, aile içi çatışmalar, çocuklardaki motivasyon eksikliği, okul veya öğretmenden kaynaklanan problemler gibi faktörler yer almaktadır. Bu nedenlerin biri veya birkaçı çocukların okula uyum sorunu ve okul başarısızlığına yol açan bir neden de öğrenme güçlüğüdür (DSM – 5; Amerikan Psikiyatri Birliği, 2013).

Öğrenme güçlüğü, açık bir şekilde tespit edilmesi zor veya imkânsız olan psikolojik veya nörolojik etmenler sebebiyle dilde, öğrenmede ve motor gelişimde son olarak da akademik performansta gelişimin bozuk olması durumudur. Özgül öğrenme güçlüğü olan bireyler zekâ geriliğine sahip olmadıklarından içlerinde potansiyel bir güç barındırırlar. Bu nedenle özel eğitim ve özel gereksinimlerinin karşılanması bu grup için önemlidir çünkü bu şekilde yaşıtlarıyla aralarındaki makası kapatabilmektedirler. Bu nedenle bu öğrencileri gerek zihinsel, gerek bedensel, gerek duygusal açıdan topluma uygun; motor ve kognitif yetenekleri topluma entegre olmaya müsait şekilde yetiştirmek modern eğitimin temel görevlerinden biridir ve bu konuda gerekli özel programlar, özel eğitimler ve özel gereksinimler yerine getirilmelidir (Çakıroğlu, 2019).

Özgül öğrenme güçlüğü yaşayan ortaokul öğrencilerin de, zekâ seviyelerin de herhangi bir gözle görülür sorunlar yaşanmadan yani normal ya da normale yakın olmasına rağmen ebeveynlerin ya da öğretmenlerin onlardan bekledikleri başarıyı sosyal çevrelerin de veya okullarda göstermeyebilmektedirler. Dışarıdan belirgin olan herhangi bir zeka, okuma-yazma vs. sorunu göstermeyen bu öğrenciler, okul hayatına adım attıklarından bu yana genel olarak bir çok alanda zorluklarla karşılaşabilmektedirler (Saenz vd., 2005). Özgül öğrenme güçlüğü belirtilerini yaşayan ortaokul öğrencilerinin bir kısmı görsel ve işitsel yönden, zihinsel, duygusal ve sosyal bakımdan problem yaşamamalarına rağmen; okuma – yazma – konuşma ve matematik – aritmetik alanında, birinde veya tümünde bir takım zorluklar yaşayabilmektedirler.

Öğrenme Güçlüğü yaşayan bireylerin okullarda yaşadığı problemlerin arasında benlik saygılarında ki sorunlar, akranları ile yaşadıkları iletişim problemleri ve sınav kaygısı oluşturmaktadır. Benlik, bireyin bir çeşit aynasıdır. Kendi hakkında ne düşündüğü, kendisine yönelik tutumlarının nasıl olduğunu yansıtıcı özellikte bir aynadır. Benliğin oluşmasında hem bireyin kendisine yönelik tutumları hem de bu tutumların şekillenme aşamasında ise çevrenin rolü inkar edilemez. Bireylerin çevrelerinden aldıkları olumlu ya da olumsuz geri bildirimler benlik kavramlarının oluşmasında oldukça önemli bir yeri bulunmaktadır. Özel öğrenme güçlüğüne sahip bireylerin ise akademik olarak yaşadıkları gerilik ve düşüşler ile buna bağlı çevrelerinde bulunan kişilerden aldıkları olumsuz geri dönütler, bireyin benlik kavramının oluşumunda oldukça olumsuz etkilerde bulunmaktadır (Urfalı Dadandı & Şahin 2018).

Normal zekâ seviyesinde olmalarına rağmen, okuma-yazma ve matematik-aritmetik becerileri sırasında bir takım zorluklar yaşayan ortaokul çocuklarının, sağlıklı öğrencilere oranla daha sık kaygı bozuklukları yaşadıkları belirtilmektedir. Kavale (2002), öğrenme güçlüğü yaşayan ortaokul öğrencilerinin okulda yaşadıkları akademik başarısızlıkları ile oluşan, en çok depresyon belirtileri gösterdiklerini ve kaygı duygu durumlarını kendi kontrolleri altına alamadıklarını önemle üzerinde durmuştur. Özel öğrenme güçlüğü bilindiği üzere ruhsal sorunlar ile birlikte davranış bozukluklarını da kapsayarak günümüze gelmiştir.

Kaygı durumu, tehlikeyle baş edebilmek amacı ile ortaya çıkan, uyum sağlamak için bir mekanizma olarak görülen, insan duygusu olarak adlandırılmaktadır. İnsanların göstermiş olduğu kaygı duygu durumu, hafif

tedirginlik duygusundan başlayarak panik derecesine kadar değişkenlik gösteren dozlar da görülebilmektedir. Bununla birlikte farklı olduklarını düşünen özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler akranları ile yaşadıkları iletişim problemleri sonucunda kaygı ve depresyon yaşamaktadırlar. Akranlarının bu konu ile ilgili bilgilendirilmemesi ve empati yeteneklerini bilmeyen öğrenciler olarak yetiştirilmesi, özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler için zorlu bir süreç olarak izlenmektedir. Bu süreçte okullarda görev alan psikolojik danışmanlarımızın hem sağlıklı olan öğrencileri bilinçlendirmesi hem de özgül öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencimizin süreci yaşarken ki destek süreci önemli bir yere sahiptir. Özgül öğrenme bozukluğu olan çocuk ve ergenlerde, kaygı düzeylerinde artışın, depresyon sıklık ve şiddet seviyelerinde artışın, öz kıyım eğilimlerinde, akran yaş gruplarına göre kıyasla daha sık görüldüğü tespit edilmiştir (Sahoo vd., 2015).

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler sağlıklı öğrencilerin kıyasla yaşadıkları benlik saygıları, akranları ile yaşadıkları iletişim problemi ve sınav kaygısı konuları üzerinde durulmuştur.

Alt Amaçlar

1. Özgül öğrenme güçlüğü yaşayan ve sağlıklı öğrenciler sınav kaygısı ve iletişim becerileri sosyo – demografik değişkenler açısından anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
2. Özgül öğrenme güçlüğü yaşayan ve sağlıklı öğrenciler benlik saygısı açısından anlamlı farklılaşma göstermekte midir?
3. Özgül öğrenme güçlüğü yaşayan ve sağlıklı öğrenciler sınav kaygısı açısından anlamlı farklılaşma göstermekte midir?
4. Özgül öğrenme güçlüğü yaşayan ve sağlıklı öğrenciler benlik saygısı açısından anlamlı farklılaşma göstermekte midir?
5. Özgül öğrenme güçlüğü yaşayan ve sağlıklı öğrenciler sınav kaygısı, benlik saygısı ve iletişim becerileri arasında anlamlı ilişkiler var mıdır?
6. Özgül öğrenme güçlüğü yaşayan ve sağlıklı öğrenciler sınav kaygısı, benlik saygısı ve iletişim becerileri arasında anlamlı ilişki var mıdır?

Araştırmanın Önemi

Bilişim teknolojileri ve internet ortamının yaygınlaşması ve bu süre zarfında yaşanan pandemi ile birlikte çocuklarda çok fazlasıyla iletişim problemleri ve empati duygusunun azalması görülmektedir. Bilinçsiz çocukların yetiştirilmesi, özgül öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler üzerinde baskısı büyüktür. Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin akranlarına oranla daha duygusal ve ön görülü olduğu tüm araştırmalarda yer almaktadır.

ÖÖG tanısı alan çocukların yaşadıkları akademik zorluk ve sıkıntılar nedeniyle bireysel bilişsel becerilerini olumsuz olarak değerlendirdikleri tespit edilmiştir (Gans vd., 2003). Araştırma da sağlıklı öğrencilerin ve özgül öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin benlik saygılarını, akran problemlerini ve sınav kaygılarını ölçmekle beraber baş etme yöntemlerini ve gelecek nesiller de yaşanılacak ruhsal sorunların önüne geçilmesi, okullar da görev yapan psikolojik danışmanlarımızın bu konu ile ilgili daha bilinçli davranması, zararlı olacak davranışlardan kaçınılması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Sınırlılıklar

1. Antalya Muratpaşa ilçesinde okuyan 10-14 yaş aralığında ki, 55 sağlıklı ortaokul öğrencisi, 55 özel öğrenme güçlüğü yaşayan ortaokul öğrencileri ile sınırlandırılmıştır.
2. Araştırmacı tarafından oluşturulan demografik bilgi formu, sınav kaygısı ölçeği, iletişim becerileri değerlendirme ölçeği, Coopersmith özsaygı envanteri ile sınırlandırılmıştır.

Tanımlar

Özgül Öğrenme Güçlüğü

Gerekli girişimlerde bulunulmasına rağmen en az altı aydır süren yanlış ya da yavaş sözcük okuma, okuduğunu anlamada, harf harf söylemede veya yazmada, yazılı anlatımda, sayı algısı ile hesaplamada ve akıl yürütmede güçlük yaşanan bir bozukluktur (DSM – 5; Amerikan Psikiyatri Birliği, 2013).

Benlik Saygısı

Kişinin kendisini nasıl hissettiği ve düşündüğüne yönelik saygısıdır. (Aslan, 2006).

Sınav Kaygısı

Bireyin sınav esnasında içinde bulunduğu baskılı durumları sonucunda benliğinin tehdit edilmesi ve tehdit durumunun kaybolur kaybolmaz yok olan tedirginlik ve mutsuzluk halidir (Özçelik, 2009).



BÖLÜM II

Kavramsal / Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar

Çalışmaya ait kavramsal ve kuramsal açıklama, tanımlama ve yapılan çalışmayla ilgili alan yazınılardaki bilimsel çalışmalara ait bilgiler yer almaktadır.

Kavramsal / Kuramsal Çerçeve

Öğrenme Güçlüğü

Özgül öğrenme güçlüğü günümüzde karşılaştığımız tanımlardan, özel gereksinimleri de beraberinde gerektiren durumlar arasında olmakla birlikte özel ihtiyaçların karşılanması ve özel eğitimin sağladığı sınırlı imkânlar ile gelinen aşamaların en fazla olduğu grubun içerisinde yer almaktadır. Özgül öğrenme güçlüğü; 1963 yılından günümüze kadar gelmiş olup, özel öğrenme güçlüğü teriminin anlamı ile ilgili tartışmalar, farklı bakış açıları ve kafa karışıklığı günümüzde aynı şekilde devam etmektedir. Özgül öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerde, gözle görünür bir zihinsel yetersizlik veya retardasyon (zekâ geriliği) olmamasına rağmen okullarda yaşadıkları birtakım zorluklar (akademik anlamda gerilik ve akademik bilgileri) özgül öğrenme güçlüğü yaşayan ortaokul öğrencilerinde görülebilmektedir.

Özmen'in (2010), öğrenme güçlüğüne şu şekilde tanımlamıştır: “Özgül öğrenme güçlüğü net bir şekilde tanı konulması zor veya imkânsız denilebilecek kadar zor, psikolojik ya da nörolojik sebepler nedeni ile dilde, motor gelişimde ve öğrenmede, son olarak da bireyin okulda yaşadığı akademik başarı performansında gözlemlenen, gelişim bozukluğunun yansımasıdır.” Yani bir zekâ geriliğinin görülmeden, bu konularda zorluk yaşama durumunu kapsamaktadır. Öğrenme güçlüğü, özel gereksinim gerektiren diğer durumların arasında görülen zorlukların içerisinde kolayı gibi görünse de etkilediği çevresel ve bireysel açıdan, potansiyel olumlu ilerleme sebebiyle özel eğitim alanında önemli bir yer edinmektedir.

1975 yılında ABD’de yayınlanan Öğrenme Yetersizliği Olan Tüm Çocuklar için Eğitim Hareketi yasasında yer alan öğrenme güçlüğü tanımı: “Belirgin öğrenme güçlüklerine sahip çocuklar terimi sözel ya da yazılı dili anlama ya da kullanmayla ilgili temel psikolojik süreçlerin bir ya da birkaçında bozukluklar olan ve bu

bozukluklara bağılı olarak dinleme, konuşma, okuma, yazma ya da matematiksel işlem yapma yeteneklerinde aksamalar görülen çocuklar anlamına gelmektedir” (Özyürek, 2003).

Özgül öğrenme güçlüğü olan birçok ortaokul öğrencilerinde zekâ geriliğı görülmekle beraber zekâ geriliğine sahip olmayan çocukların içlerinde potansiyel bir güç saptanmıştır. Bu yüzden, özel eğitim ve özel desteğe ihtiyaç duyan çocuklar ile karşılaşılması ve tespit edilmesi önemlidir, çünkü desteklenmesi ile birlikte yaşlılarıyla aralarındaki seviyeyi hızlı bir şekilde kapatabilmektedir. Bu amaçla; öğrenme güçlüğü yaşayan bu tarz öğrencileri, zihinsel, bedensel, duygusal olarak çevreye uygun; motor ve bilişsel yetenekleri topluma denk olmasına uygun şekilde yerine getirmek modern eğitimin görevlerini kapsamaktadır ve özel öğrenme güçlüğü için gerekli olan özel programlar, özel gereksinimler ve eğitimler yerine getirilmelidir. Türkiye’de ne yazık ki özel öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerin kayıtlara geçmemesi veya ebeveynlerin bu durumu gizlemesi gibi durumlar çok olduğu için, gerçeğı yansıtmasa oranı düşük olmasına rağmen resmîyette kayıtlara geçen %5’in üstünde özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler bulunmaktadır. Amerika’daki oranı ise özel gereksinime ihtiyaç duyan öğrencilerin %40’ını kapsamaktadır (Asfuroğlu & Fidan, 2016). İki oran arasındaki uçurum Türkiye’deki özel eğitime verilen önem ve sağlanan olanaklarının yetersizliğı ile paraleldir. Bu durum da Türkiye’de özel öğrenme güçlüğünün üzerinde tedavi süreci ve rehabilite etme durumları bir yana, tanılama ve raporlama kısımlarında dahi zorluklarla karşılaşıldığı görülmektedir. Bu neden ile öğrenme güçlüğü üzerine yapılacak araştırmalar, özel eğitimin öneminin anlaşılmasını sağlayacak ve olumlu yönde katkı sağlayabilecektir.

Araştırmalar sonucunda özel öğrenme güçlüğünün hala tam olarak nedeni belirlenmemiştir. Lakin yapılan araştırmaların bir takım ortak yönleri ve bulgular, doğum öncesinde ya da doğum sonrasında oluşabilecek bir takım genetik ve nörolojik faktörler üzerinde durulmaktadır. Yapılan literatür taramalarında, ailenin içinde özel öğrenme güçlüğü yaşayan yada türlerinden biri olan disgrafi, disleksi, diskalkuli görülmesi sonucunda bir başka aile içinde ki bireyin disgrafi, disleksi, diskalkuli türlerinden birini görülme ihtimalinin ve oranının fazla olduğu, kalıtımın önemi tespit edilmiştir.

Özgül Öğrenme Güçlüğü Tipleri

Disleksi. Bireyin okuma sırasında yaşadığı güçlüğü ifade etmektedir. Eğitim hayatımızın temel taşlarından biri olan okuma becerisini kazanmak yer alırken bu konuda zorluk yaşayan dislektik öğrencileri günlük yaşantılarına da yansıyan sıkıntılar yaşamaktadırlar.

Ergül (2014), tarafından bir takım araştırmalarda özel öğrenme güçlüğü tanımlı öğrencilerinin %80'in de görülen okuma sorunu yaşamaktadır. Disleksi tanımlı konulan öğrenciler; ses ve işaretleri bağdaştırma, kelime kurma becerisi, akıcı okuma ve okuduğunu anlama gibi konularda sorunlar yaşamaktadırlar. Bu tarz sorunlar; disleksi sorunu yaşayan öğrenciler için akademik anlamda performansını ve yaşam kalitesini etkilemektedir.

Disleksi geleneksel sınıf yaşantıları olmasına rağmen bir bireyin yazılı harfleri rakamları ve sözcükleri tanımasında sorunlar yaşaması, tersten okuması veya zayıf yazma becerilerinin olması şeklinde görülen bir tür öğrenme güçlüğüdür. Bu kapsamda merkezi sistemden kaynaklandığı düşünülen ciddi düzeyde okuma bozukluğu ile yazılı sözcükleri tanıma ve kavrama sorununun yaşanması şeklinde görülen bir sorundur. Disleksili bireyler normal zekâyâ sahip olmalarına karşın beklenenden daha düşük okuma performansı gösterirler. Dislektik bireylerde görülen özellikler şu şekilde sıralanabilir:

- Okuma bozukluğu: Kelime
- Hece ve harfleri yanlış okuma
- Kelime unutma
- İmla bozuklukları: Tek ve iki sesli harf gruplarında imla hataları
- Yazı bozuklukları: Harfleri doğru kopyalayamama veya yazamama, yazısının okunamaması

Okuma yazmayı yeni öğrenen çocuklarda ters yazma, kelimelerin yerini değiştirme durumu disleksi olarak algılanmamalı, ancak bu durumun ileriki okul yaşamında devam etmesi durumunda disleksiden şüphelenilmelidir. Disleksiler kelimeleri kopyalarken değil adlandırırken zorluk çekerler. Disleksilerin zekâ düzeyleri düşük değildir. Aralarında üstün zekâlıları görmek mümkündür. Disleksi bir hastalık değil, sesli sembolleri istenilen şekilde düzenleyememe sorunudur (Özgür, 2006).

Dore (2013) disleksi problemi ile ilgili “Çok az sayıda insanın problemin genel boyutu ile ciddi bir şekilde ilgilenmesine şaşıyorum. Gerçek şu ki disleksi gibi bir öğrenme güçlüğü problemi gerçek durumdur. Eğer çocuğunuza bir şey öğretiyorsunuz ve bir sonraki gün çocuğunuz bunu unutuyorsa, unutmak onların seçimi midir? Tabi ki ‘hayır’ Kimse unutkan birisi olmayı seçmez, kimse okumayı daha zor hale getirmek istemez, kimse konsantrasyon problemi yaşamak istemez. Bunlar onların kontrolleri dışındadır ve onların aptal, tembel ve kalın kafalı olduğunu düşünmek acımasızlıktır.” ifadeleriyle sorunu ortaya koymuştur. Godwin (2012) disleksi ile ilgili “ Disleksi olmak diğer insanlar kadar zeki olmadığımız anlamına gelmez- sadece farklı bir şekilde öğreniyorsunuz. Zeki ve 3 dislektik olabilirsiniz; disleksi sizin zekâ seviyenizi belirlemez.” ifadeleriyle durumu açıklamıştır.

Disleksi alanında yapılan birçok araştırmada dislektiklerin aşağıdakilerin bir veya birkaçında sorun yaşadıklarını ortaya koymuştur.

- Hafıza
- Ardıllık
- Zamanı planlama
- Oryantasyon
- Sağ solu karıştırma
- Eşzamanlı aktiviteler (Mortimore, 2003)

Disleksi, okumayla birlikte dinleme, konuşma, sürekli düşünme, kelimeleri oluşturma gibi tüm dil becerilerini ve bunun yanında diğer akademik alanlardaki becerilerini de olumsuz etkilemektedir. Bunun için disleksinin erken yaşlarda tespit edilmesi birçok problemin önüne geçeceğini ortaya koymaktadır. Amerika Pediatrik Akademisi tarafından, çocuk veya yetişkin dislektik veya öğrenme güçlüğü çeken bireylere:

- 1) Erken tıbbi ve eğitimsel, psikolojik değerlendirme ve teşhis yapılmasının
- 2) İspatlanmış ve geçerli araştırmalarla kanıtlanmış tedavi uygulanmasının

gerektiği belirtilmiştir.

Öğretmenler dislektik öğrencileri mümkün olduğu kadar kısa sürede tanımlamazsa, öğrenci derslerde sürekli bir düşüş içine girebilir. Arkadaşlarının hep bir adım gerisinde gittikleri için morallerini yitirirler. Bunun sonucunda da özgüvenlerini kaybedebilirler. Öğrenciler bu süreçte okula gitmek istemeyip farklı alanlara kayabilirler. İş bulmada güçlük çekerler, bazı durumlarda aşırı gruplara üye olup, anti sosyal davranışlar sergileyip, yasadışı yollara girebilirler. Anne ve babalar

çocuklarında okuma yazma güçlüğü çektiklerini fark edip, bunu adlandırmadıklarında ümitsiz ve çaresizliğe girdikleri görülebilir. (Fremont, 2001).

Diskalkuli. Kalıtımsal temelli, matematiksel işlemleri ve aritmetik bilgileri öğrenmeyi temelinden etkileyen yalnız bir türe özgü gelişimsel bozukluğu içermektedir. Diskalkuli özel öğrenme güçlüğü'nün bir diğer türü olan, kelime olarak hesaplama anlamını taşıyan “calculus” sözcüğü'nün kökeninden gelmektedir. Diskalkuli tanısı konulan öğrencilerde matematik öğrenme becerilerinde bir takım sorunların yaşandığı tespit edilmiştir. Diskalkuli tanısı konulan özel öğrenme güçlüğü yaşayan bireyler diğer birçok konuda zor olan işlevleri yerine getirebilseler de basit matematik dediğimiz hesaplamalar da bir takım sorunlar yaşayabilmektedirler. (Karadeniz Hacısalıhoğlu, 2013).

Matematik Güçlüğü: “Öğrencinin kronolojik yaşı, almış olduğu eğitim ve zekâsı ile matematikte sergilemiş olduğu performans arasındaki tutarsızlık durumudur” (Mutlu, 2016). Matematik güçlüğüne sahip çocuklar dört işlem becerisinde ve problem çözme becerisinde sorun yaşarlar. Çarpım tablosunu ezberleme ve kullanımda zorlanırlar. Dört işlemi parmak hesabıyla yaparlar. Matematiksel sembol ve işaretleri anlamakta ve kullanmakta sorun yaşarlar. Sayı ve sayı basamakları kavramlarını öğrenmekte, ölçme ve ölçü birimlerinde, saatleri kavramakta ve zihinden işlem yapmakta zorlanırlar (Cortiella & Horowitz, 2014). Diskalkuli matematikte görülen özel öğrenme güçlüğüdür. Diskalkuli insanların rakamlarla ilgili önemli sorunlar yaşadığını ifade eden bir kelimedir-fakat kişi normal veya üstün bir zekâyâ sahiptir. Bu diskalkuli olan bireylerin sadece matematik problemi yaşadığını göstermez, aynı zamanda zamanı ifade etmede, yönleri ayırt etmede, oyun kurallarında ve daha birçok etkinlikte öğrenme problemi yaşadıklarını gösterir.

Disgrafi (Yazılı Anlatım Güçlüğü). Yunancada yetersiz anlamına gelen “dys” kelimesi ile yazmak anlamına gelen “graph” kelimesinin birleştirilmesiyle oluşturulmuştur. Disgrafi “agraphia” olarak da isimlendirilmektedir. Bireyin kronolojik yaşı, ölçülen zekâ düzeyi ve yaşına uygun olarak aldığı eğitim göz önünde bulundurulduğunda yazma becerilerinin beklenenin önemli derecede altında olması ile tanımlanır (Doğangün, 2008). Disgrafi, özellikle heceleme ve yazmayı etkileyen bir güçlüktür.

Disgrafiye sahip bireylerin gösterdiği davranışlar ise şu şekildedir:

- Okunaksız el yazısı,
- Kalem tutmada zayıflık,
- Yazarken oransız boşluk bırakma,
- Kelime yazımında hata,
- Yetersiz paragraf bilgisi,
- Cümle kurmada yetersizlik,
- Dilbilgisi kurallarına uymadan yazma,
- Yanlış sözcük kullanımı,
- Yavaş yazma,
- Fikirlerini ifade edememe
- Ayna hâli yazma
- Kelimeyi ters yazma

Yukarıda verilen davranışların tamamına ya da bir kısmına sahip bireylerde görülen disgrafiye ilişkin tanı ölçütleri DSM – 5’te (2013) “harf harf söyleme / yazma doğruluğu, dilbilgisi ve noktalama doğruluğu, yazılı anlatımın açıklığı ya da düzeni” var ise belirtilmesi vurgulanmıştır.

Sınav Kaygısı

Kaygı

Akademik durumları içermese de insanlar bir takım sebepten ötürü kaygı duyabilirler. İş hayatı çevresi, özel hayatları gibi birçok ortamlarda her insan ister istemez kaygı ile yüz yüze gelebilmektedir. Dolayısı ile kaygı tanımı; öğrencilerin okul hayatlarını kapsayan akademik başarılarının ölçülebilir olması ile etki eden nedenlerden biri olarak kabul edilmektedir. Ellis’e (1994) göre, kaygı kavramı geniş anlamı, birey tarafından sezilen bir tehlike karşısında bireyde oluşan güçsüzlük duygusunun hissedildiği duygu durumu olarak tanımlanmaktadır. Akgün, Gönen ve Aydın’ın (2007) tanımlarına göre kaygı kavramı ile birlikte orta düzey olarak bahsedilen kaygının, organizmayı koruyucu, uyarıcı ve motive edici bir takım özelliği vardır. Bu nedenle, yaşanan kaygı duygu durumunun, olumsuz yanları olmasına rağmen bir de yaşanan olumsuzluklar karşısında önlemlerin alınmasına, tedbirli davranma gibi olumlu özelliği de bulunmaktadır.

Kaygı Türleri. Yapılan literatür taramalarına göre kaygı kavramını üç ana başlık altında toplanmaktadır. Şekil 1’de kaygının türlerine göre dağılışı gösterilmiştir.



Şekil 1’de kaygı kavramının türlerine göre (sürekli kaygı, durum kaygı, duruma özgü kaygı) üç ana başlık altında toplandığı gösterilmektedir. Tabloya göre; ilk sırada “sürekli kaygısı” duygu durumu yer almaktadır. Sürekli kaygı; sınav kaygısından dolayı öğrencinin yaşadığı veya bireyin birçok durumda hayatında yaşadığı kaygı türünü yansıtmaktadır. Yani, birey veya öğrenci kaygı duygu durumunu yaşamak için herhangi bir özel durumla karşı karşıya gelme zorunluluğu yoktur. Bu tarz bir kaygı türü, öğrencilerin akademik başarısını ve sosyal hayatında ki yaşamı olumsuz etkilediği görülmüştür (Spielberger, 1983). Tabloda yer alan ikinci kaygı türü “durum kaygısı” görülmektedir. Durum kaygı türünde bireyin içinde oluşturduğu gerçek hisleri ve bunun yanında sinir sistemi veya rahatsızlığı devreye girebilmektedir. Brown’a (2000) göre durum kaygısı, dil öğrenmenin nedenleri arasında sayılabilmektedir. Bundan dolayı, durum kaygısı öğrencilerin veya bireylerin akademik olarak girdikleri sınavlarda net olarak göze çarpmaktadır. Tabloda üçüncü olarak sınıflandırılmış “duruma özgü kaygı” türü, bireylerin hayatlarında sadece belirli bir durum karşısında ortaya çıkmaktadır. İngilizce sınavlarının listening (dinleme) sınavında ortaya çıkan kaygı durumu örnek olarak verilebilmektedir.

Sınav Kaygısı. Kaygı türlerinden olan sınav kaygısı; başarısız olma korkusu, özgüven eksikliği, olumsuz düşüncelerde boğulma, zaman yönetiminin zayıf olması ya da yetersiz, düzensiz çalışma veya yaptığı testin sonuçlarının geleceğine etkisinin nasıl olacağını bilmemesinden kaynaklı, bir takım çalışma alışkanlıklarından kaynaklanabilmektedir. Bu tür deneyimler önemli bir amaç doğrultusunda ilerlerken

bomboş bir levha da olma ihtimali var, öğrencinin sınav esnasında bir şey yapamama, donup kalma da gibi deneyimlerde görülebilmektedir. Sınav öğrencilerinin duygusal duygu durumları ve akademik performansları arasında çok yakın bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Yapılan bu araştırmada, duygu durumlarının akademik durumlarını olumsuz etkilemesi için öğrencinin yüksek derecede bilişsel bir sınav kaygısı durumu taşıması durumunda ortaya çıkacağı vurgulanmıştır (Vitasari vd., 2011).

Kaygı türlerinden olan sınav kaygısı, kaygı seviyesi olağan dışına çıkan öğrencilerde görülebilecek bazı davranışlar şu şekildedir;

- Öğrenciler sınavlarının sürdüğü süre boyunca konsantrasyon olamazlar.
- Öğrenciler basit olarak algıladığımız bir takım görevleri anlamakta sorun yaşayabilirler.
- Sınav esnasında çalıştıkları bilgileri hatırlamakta güçlük çeker ve bilgileri sıralamakta problem yaşarlar.
- Sınav esnasında başarısız oldukları zaman çevresi tarafından küçük düşürülmekten korkarlar bu konu ile ilgili endişe duyarlar, başarısızlık düşüncesinden utanırlar.
- bazı öğrenciler de ise zayıf zihinsel ve psikomotik semptomlardan dolayı bir takım sıkıntılar yaşayabilmektedir. (Depreeuw & De Neve, 1992).

Kahan (2008)'e göre ise, kaygı türlerinde çok yüksek veya çok düşük seviyede sınav kaygısı problemi yaşayan öğrenciler ne yazık ki akademik anlamda başarılı olmakta zorluk çekerler. Fakat bu kaygı seviyesi ortalama düzeyde olursa, öğrenciyi akademik anlamda güdülenmekte, bununla birlikte çalışkan ve sorumluluk duygusu ağır basacağından dolayı öğrenci başarısı artış gösterebilmektedir.

Benlik Saygısı

Benlik Kavramı

Benlik kavramı yapılan araştırmalarda ilk William James (1950) tarafından terim olarak kullanılmıştır. W. James'e göre benlik kavramı, bilinen benlik ve bilen benlik olmak üzere iki farklı boyuttan oluşturulmuştur. Benlik kavramının öğelerini inceleyecek olursak; bilen benlik cümlelerin öznesi, bilinen benlik ise cümle de nesne olarak tanımlanabilmektedir. Bilen benlik boyutu terimi ise benlik kavramının aktif

kısmı olarak tanımlanmaktadır yani yaşantıları deneyimleyen, seçim ve plan yapan, hatırlayan, kısmı olarak bilinmektedir. Bilinen benlik ise bu yaşam deneyimlerinin nesnesidir. Benlik bu iki farklı boyutun aynı zamanlı gelişimi ile meydana gelmektedir (Bacanlı, 2004). Bununla birlikte W. James (1950)'e göre benliğin 4 ayrı tipten oluştuğunu bunların; her insanda sosyal benlik, maddesel benlik, saf ego ve ruhsal benlik gibi kavramları oluşturduğunu ileri sürmüştür. 4 tip kavramlardan biri olan maddesel benlik, bireylerin etrafında olan kişiler ile özdeşleşmesini kapsamaktadır. Ruhsal benlik kavramı, bireylerin kendi içine yönelik algılarını içermektedir. Sosyal benlik, bireyin içerisinde de olduğu sosyal çevrede kendisini dışarıya gösterme şeklini temsil etmektedir. Son olarak saf ego kavramı, bireyin sadece kendisini düşünen tarafını kapsamaktadır. Maddesel, sosyal ve ruhsal benlik bu boyutlardan oluşan kavramlar bilen benliği ifade etmekte, saf ego kavramı ise bilinen temsil etmektedir. Birçok çalışmaya konu olarak giren benlik kavramının tanımı ile ilgili literatür taramalarında çok sayıda tanımlamalar bulunmuştur. Bireylerin hayatında önemli bir yer alan benlik terimi, bireyde oluşan kişiliğinin temelini, duygu, düşünce ve algının bütününe kapsamaktadır. Bunla birlikte benlik kavramı, bireyin kendisini nasıl hissettiği ve gördüğü ile ilgili değerlendirmeye aldığı zaman ki kendini algılama biçimini temsil etmektedir (Şahin, 2006).

Kağıtçıbaşı (2010)'nın benlik kavramı üzerinde, kişinin bilişsel ve fiziksel özellikleri de içine alarak tüm özellikleri ile ilgili kendini algılama biçimini, oluşturduğu farkındalığını ve kendisiyle ilgili olan sorgulamaları ile birlikte yargılamalarını içine almaktadır. Tözün (2010)'e göre ise benlik terimi, bireyin duyguları, algıları ve kendi oluşturduğu tutumlarıyla ilgili olduğu, kişilerin kendilerini değerlendirme ve algılama şeklini açıklamaktadır.

Benlik kavramını kısaca açıklamak gerekirse; benlik terimini genelleştirsek bireyin doğumdan bu yana başlayan ve tüm hayatı boyunca var oluşunu sürdüren, kendisi hakkında ki görüşlerin tamamıdır. Kişilerin birer birey olmasını amaçlayan, bireyin kendi içindeki düşünsel süreçleri ve birikimleri, davranışları, duyguları ile ilgili değerlendirmeleri içeren tüm özellikleri kapsayan kavramdır. Bundan dolayı da benlik, bireyin kendisine sorduğu bir takım soruların (Ben kimim?) yanıtı olarak tanımlanmaktadır (Cüceloğlu, 2014; Myers, 2015; Tuncer, 2019; Yörükoğlu, 2012).

Benlik terimi; bireylerdeki gelişimlere bakıldığında zaman, doğumdan bu zamana kadar çevrelerinde bulunan bireyler ile kurulan iletişim ve yine çevrelerindeki bireylerden gelen tepkiler doğrultusunda oluştuğu görülmektedir. Bu

sebepler ile kişinin kendi yaşam biçimlerini algılama biçimi, çevresi tarafından kabul görme ve olumlu değerlendirme gibi bir bu tarz süreçler birbiriyle bağlantılıdır. Bu durum sonucunda benlik gelişiminin bir parçası olan dinamiklik, gelişimin de bir süreci olduğunu göstermektedir (Temel & Aksoy, 2001).

İlk çocukluk döneminde anne babanın çocuklarına sergiledikleri bir takım tutumlar, benlik kavramının yapısının şekillenmesi bakımından etkisi oldukça çoktur çünkü benlik kavramı, anne ve babanın göstermiş olduğu tutumlarının yansıması olarak geliştirdiği öne sürülmüştür. Bu tür davranışsal tutumlar sonucunda bireyin kendine verdiği önem, değer ve bakış açıları şekillenmekte ve bu doğrultuda tüm davranışları etkilenmektedir (Baumeister vd., 2003; Temel & Aksoy, 2001; Yavuzer, 2003). Ayrıca kişinin yakın çevresini tamamlayan, anne babaları haricinde sosyal çevre yapısını oluşturan arkadaş çevresi, bunun yanında okul hayatlarında ki öğretmenleri, okul çevresi gibi bireyler de benlik gelişimlerinde büyük etkiye sahip olduğu söylenebilmektedir (Tözün, 2010; Yapıcı & Yapıcı, 2005). Çocuklarda görülen erken çocukluk dönemi, benlik kavramının şekillenmeye başladığı, bunla birlikte çocuğun ergenlik ve ilk yetişkinlik dediğimiz dönemde de gelişmeye devam ettiği görülmektedir. Benlik; yaşam boyunca gelişimini sürdürmeye devam ettiği araştırmacılar tarafından ortaya konuşmuştur (Temel & Aksoy, 2001).

Bu bilgiler doğrultusunda kişilerin çevreden aldığı olumlu tepkiler, duygusal destek ve kendini yeterli olarak görme gibi durumlar olumlu şekilde benlik kavramının üzerinde etkilidir. Kişilerin hayatında var olan eksiklik duyguları, ailesinden ve sosyal çevresinden gelen olumsuz değerlendirmeler ise benlik kavramını negatif yönde etkilemektedir (Güler Şahin, 2006; Yücel, 2013).

Bireylerin ulaşmak istedikleri benlik durumu, ideal benlik kavramı olarak tanımlanmaktadır. Bireylerin şu an sahip oldukları benlik ise gerçek benlik olarak tanımlanmaktadır. Bir diğer bakış açısıyla, gerçek benlik bireyin, kendisinin şu an da aslında nasıl olduğu ve gerçek olan düşüncelerini kapsamaktadır. İdeal benlik kavramı ise kişinin nasıl olmak istediği, olmayı düşlediği benliği tanımlamaktadır. Birey hayatında istediği ideal benliğe yaklaştıkça mutlu olmakta, bu nedenle ise ideal benlik ve gerçek benlik terimlerinin arasında fark olmaması ve örtüşmesi gerekmektedir (Tözün, 2010).

Sonuca bakılacak olursa; benlik kavramı, kişilerin kendileriyle ilgili değerlendirmelerini, görüşlerini içeren bilişsel kavramdır. Erken çocukluk olarak adlandırılan dönemde anne baba davranışları ve çevre ile kurulan iletişimlerden

etkilenerek biçimlenmeye başlayan ve ergenlik/genç yetişkinlik dönemlerinde gelişimin en yoğun olduğu zamanda gerçekleştirip sonrasında da gelişmeye devam eden yapıdır.

Benlik Saygısı Kavramı

Benlik kavramı ile aynı zaman da literatürde yapılan çalışmalarda en çok karşılaşılan terimlerden biri olan benlik saygısı, benlik kavramının bir boyutu olan duygusal tarafı tanımlamaktadır.

Benlik ve benlik saygısı terimleri anlamı bakımından birbirlerine benzer gibi görünse de iki kavram arasında fark bulunmaktadır. Benlik terimi, kişilerin hayatları boyunca tutumları ve düşünceleri ile ilgili bilinçli bir şekilde gerçekleştirdiği, bireyin her durumu farkında olma gibi durumları içeren, bireyin kendisiyle ilgili değerlendirmeleri içermektedir. Benlik kavramı, bireyin kendisini değerlendirme durumu ile benliğin bilişsel yanını göstermektedir. Diğer bir taraftan benlik saygısı kavramı, benlik kavramının duygusal kısmıdır ve benlik kavramından ayıran diğer bir özelliği, bireylerin farkında olma seviyelerinin yanında, kim oldukları ile ilgili duyguları durumlarını içeren, benliğin değerli bulunma seviyesi anlamına gelmektedir. Benlik kavramı, kişilerin kendilerine sordukları ‘Ben kimim?’ sorusuna karşılık olarak verdiği cevaplarla kendi benliğini görmesidir. Bireyin kendisine yönelik sorduğu bilişsel yönlü soruların, cevapları ve yorumlamalarıdır. Benlik saygısı terimi ise bireyin kendisine yönelik olumlu veya olumsuz sorduğu soruların cevapları ile benliğini değerlendirmesi, yorumlaması ve bireyin kendinden memnun, tatmin olma seviyesi olarak adlandırılmıştır. Bir başka anlamı ise benlik saygısı bireyin kendi ile ilgili düşündüğü, hissettiği olumlu veya olumsuz duygu ve düşüncelerin tamamıdır (Üre, 2007).

Benlik saygısının üzerine yapılan literatür araştırmalarında bir çok farklı tanımlamalar yer almaktadır. Araştırmalara bakıldığında zaman zaman benlik saygısı üzerine yapılan tanımlamaların birçoğunun kişilerin kendisi ile ilgili duygu ve düşüncelere dayanarak benlik saygısının duygusal tarafına ağırlık verdiği görülmektedir. Diğer yandan benlik saygısı, bireyin kendisini yetenekleri ve becerileri tarafından değerlendirmesi olarak tanımlanmakta ve benlik saygısının bilişsel tarafına da vurgu yapılmıştır (Güler Şahin, 2006).

Benlik saygısının çok önemli kuramcılarından Rosenberg (1979)’e göre, benlik saygısı kişilerin kendilerine yönelik içsel olan olumlu veya olumsuz

tutumlarını kapsamaktadır. Benlik kavramı ile ilgili araştırmaların sonucunda benlik saygısı kavramı gelişmektedir. Kişiler içsel olumlu duygu düşünce ve değerlendirmeleri var ise benlik saygı seviyeleri yüksek, içsel olumsuz duygu, düşünce ve değerlendirmeleri var ise benlik saygı seviyeleri düşük olmaktadır. Coopersmith (1974), benlik saygısı terimini benlik kavramının değerlendirici tarafı olarak ele aldığını savunmuştur. Bununla birlikte, benlik saygısı, bireylerin kendilerini başarılı, önemli, değerli ve yetenekli algılama derecesidir. Kişinin benlik saygısında yükselme oldukça kendisine ve yaşadığı hayata karşı daha tutarlı ve olumlu bir tutum içerisinde olmakta, çevresinde olan bireylerle kurduğu iletişimi eskisinden daha güvenli bir hale gelmektedir. Benlik saygısında azalma oldukça kişiler kendi içlerin yönelip olumsuz bir tutum içerisine girmekte ve kendilerini seilmeyen, önemsiz, değersiz biri olarak görebilmektedir. Bununla birlikte çevresindeki insanlarla iletişimlerini zayıflatabilmekte, yakınlık kurmakta zorluk çekebilmektedirler.

Yörükoğlu (2012)'na göre benlik saygısı terimi, bireylerin kendilerini olumlu-olumsuz değerlendirmelerinin sonucunda, benliklerini olumlu anlamda beğenme olarak tanımlamıştır. Diğer yandan bireyin kendisini, olumlu veya olumsuz durumdan farklı görmeden, olduğu gibi kabul etmesi olarak tanımlamıştır.

Yapılan diğer bir literatür taramalarında benlik saygısı ile ilgili, kişilerin bir topluluk da var olabilme çabaları ve kendilerini önemli hissetmelerine bağlı olarak kendilerine yönelttikleri olumlu ve olumsuz değerlendirmelerdir (Baumeister vd., 2003).

Sosyal Kimlik Kuramı, kişiler bir grubun içerisinde olduğunda bireysel kimliklerinin bırakıp sosyal kimlikleri aldığını savunmuştur. Kişi, üyesi olduğu bir grup ile bütünleşerek kendisini grubun kendine has özellikleri ile değerlendirmekte ve tanımlamaktadır. Bu bakış açısıyla kişilerin ilk olarak benlik algıları değişim göstermektedir. Buradan yola çıkılacak olursa, kişilerin benlik saygıları, içerisinde oldukları gruba bununla birlikte algıladıkları sosyal kimliğine bağlı olduğu söylenmiştir. Bu tür çıkarımlar sonucunda kişiler, sosyal kimliklerini tamamen olumlu olarak görür, benlik saygılarının seviyelerini yükseltmek için içerisinde bulundukları sosyal çevrelerini diğer gruplarla kıyaslayıp ve kendi grubunu (sosyal çevresini) kayırarak diğer grubu küçük görüp uzaklaşma eylemi gösterebilmektedir. Bireylerin benlik saygısının seviyelerini, mevcut benlik algısı ve ideal benlik algıları arasındaki fark gösterebilmektedir. İdeal benlik ile mevcut benlik kavramları

arasında farkların olması normal bir durum olarak nitelendirilir. İki kavram arasında ki en önemli olan bireylerin bu iki değişken arasındaki farkı yorumlama şekli ve etkilene düzeyleridir (Ceylan, 2013; Kass, 2002; Kuzgun, 2002).

Benlik saygısı yüksek, orta ve düşük olmak üzere üç seviyeden oluşmaktadır. Düşük benlik saygısı olan bireyler kendileri ile tamamen düşük özgüvene ve olumsuz düşüncelere sahip iken, yüksek benlik saygısına sahip bireyler düşük benlik saygısına sahip bireylerden tamamen tam tersi duruma sahiptirler. Benlik saygı seviyeleri ortalama olan bireyler ise ne tamamen olumsuz düşüncelere sahip ne de özgüven olarak çok yüksek, girişken bir durumdadırlar (Sevinç, 2003).

Benlik saygısı kavramına genel olarak incelendiğinde, benlik saygı seviyesi yüksek veya düşük olan kişiler arasında bir takım farklar bulunmuştur. Benlik saygı seviyesi yüksek olan bireylerin kendileri hakkındaki yorumları olumludur. Bu bireyler çevresi tarafından kendilerini sevilen, değerli bireyler olarak görmektedirler. İçinde bulundukları çevreye ve topluma uyum sağlamaları kolaylaşır ve etrafındaki kişilerden kendileri ile ilgili olumsuz yorum alırlarsa utanmazlar, kırılmazlar. Karşılarına çıkan zorluklar karşısında mücadele edip çözüm üretmektedirler. Bununla birlikte, zamanın da benlik saygı seviyesi yüksek olan bireyler günlük hayatlarında sorumluluklarının bilincinde, akademik anlamda daha başarılı kendine güveni yüksek davranışlarının sonuçlarını tahmin edebilen bireylerdir. Sağlıklı benlik algısına sahip olan kişiler, kendilerinde ki eksikliklerinin farkına varıp, eksiklerini geliştirebilmek amacıyla çaba sarf ederler (Tözün, 2010).

Benlik saygı seviyesi düşük olan kişilerin seilmeyen ve değersiz bireylermiş gibi algıladığı görülmektedir. Bu tarz bireyler kendilerinde ki olumlu özelliklerinden daha çok olumsuz özelliklerinin üzerine giderler. Bu olumsuz düşüncelerin sonucu olarak kendileri ile ilgili iç karartıcı düşüncelere kapılmaktadırlar. Bu yüzden de hayatlarında karşılarına çıkan zorluklarla baş edemeyeceklerini düşünürler ve psikolojik bakımdan bundan etkilenebilmektedirler. Özgüvenleri düşük olduğu için sosyal çevrelerinde geri planda dururlar ve sosyal ilişkileri, iletişimleri hiç yok denebilecek kadar az olmaktadır. Bunun sebeplerinden bir diğeri ise sosyal çevre tarafından seilmeme korkusu ve düşüncelerinin çevresi tarafından değersizleştirileceği düşüncesidir (Steinberg, 2007; Tözün, 2010).

Bu bilgiler ışığında kişilerin hayatlarında yaşam doyumunu dediğimiz haytan zevk almayı arttıran, kişinin kendisine ve sosyal çevresine karşı davranışlarını olumlu olarak etkileyen yüksek seviyede ki benlik saygısının gelişimi oldukça

önemlidir (Hiçdurmaz & Öz, 2011).

Benlik saygısının kişilerdeki gelişmelerine bakıldığında, erken çocukluk diye adlandırdığımız kritik dönemde anne baba tutumları ile oluşmaya başladığını, yetişkinlik ve ergenlik dönemlerinde ise çevreden de etkilenecek aşamalı olarak gelişmeye devam etmektedir (Cevher & Buluş, 2006; Robins & Trzesniewski, 2005).

Çocukluk döneminde kişilerin kendi kişilik yapıları ile düşünce yapıları oluşmaya başladığı zaman, kişinin kendine verdiği değerin sosyal çevresinde bulunan bireyler tarafından da onaylanması gerekmektedir. Bu kısımda bireyin hayatında bulunulan sosyal çevre, anne baba tutumları ve ailedeki kişilerin iletişimleriyle olan ilişkileri büyük önem taşımaktadır. Anne baba tutumları ve sosyal çevreden gelen olumlu veya olumsuz davranışlar çocuğun benlik saygısının seviyesi üzerinde gelişimine etkisi olacaktır (Kunal, 2014). Ayrıca çocuklar anne babalarını rol model alarak benlik saygılarını olumlu ya da olumsuz yönde geliştirebildiğinden, aile yapısını oluşturan kişiler de düşük seviye de benlik saygısı olması, kişilerde veya çocuklarda düşük seviyeli benlik saygısı gelişimi gösterebilmektedir (Reese, 2008).

Bunun yanında anne babadan yeteri kadar sevgi ve ilgi görmemiş, sürekli eleştirilen ve reddedilen çocukların, ailesine karşı olumsuz, suçlayıcı ve düşmanca diyebileceğimiz bir tavır içerisinde olabileceği ve düşük seviyede benlik saygısının gelişimine neden olabilmekte, çocuklarda aşağılık duygu durum geliştirmesine neden olabilmektedir (Yörükoğlu, 2008). Bu tür nedenlerden çocukların yüksek seviyeli benlik saygısı geliştirebilmeleri için gerekli psiko – sosyal ortamı, anne babanın sağlamaları, çocuklarının kişiliklerine saygı duymalarını, onların duygu durumlarını anlayarak duygusal destek vermeleri bununla birlikte güven duygusu ile kendilerini yeterli hissedebilecekleri alana yönlendirmeleri gerekmektedir (Erbil vd., 2006; Yavuzer, 2011).

Kısaca özetlemek gerekirse, bireylerin kendileri, iç dünyaları hakkındaki duygu ve düşüncelerini, değerlendirmelerini içine alan benlik teriminin ve bireylerin kendilerini beğenme, sosyal çevresinde değerli hissetme gibi durumlarını kapsayan, bireyin kendisine verdiği değer olarak tanımlanan benlik saygısı kavramının, bireyin hayatında önemli bir yeri vardır. Bireyin nefes aldığı ilk zamandan bu yana gelişmeye devam eden benlik algısı kavramı ve benlik saygısının üzerinde anne babaların çocukları ile kurdukları iletişimin önemi büyüktür. Anne babaların bu durumun farkında olup çocuklarına sergiledikleri davranışların sonucunda, benlik saygısı gelişmekte olan çocukların benliklerini geliştirmeleri açısından anne

babasından destek görmeleri ve bunun sonucunda yüksek seviyeli benlik saygısına sahip kişiler olabileceklerinden bahsedilmektedir.

Akran İletişimi

Sosyal etkileşim, yaşamın en önemli parçasıdır. Yaşamını bu ilişkiler ağı içerisinde geçiren bireyler uyum sağlama ve mutlu olma noktasında sağlıklı etkileşimlerin büyük rolü bulunmaktadır.

Birey, yaşamının her döneminde sosyal bir varlık olması nedeniyle arkadaşlığa ihtiyaç duymaktadır (Yücel, 2009). Çevre ile kurulan ilişkiler yaşamın her döneminde değerliyenken özellikle ergenlik döneminde önemini daha da arttırmaktadır. Bu ilişkilerin ergenlerin kimlik oluşumunda önemli bir etkiye sahip olduğu düşünülmektedir. Ergenlik döneminde bireylerin davranışlarının odaklandığı temel noktalardan biri arkadaş ve akran gruplarıyla kurdukları ilişkilerdir. Çocukluk çağında kurulan ilk ilişkiler yetişkinlere bağımlıdır ve çocuk-yetişkin ilişkisi onlar için eşitsizliğe dayanmaktadır. Yıllar ilerledikçe akranlar ile olan ilişkiler önem kazanır. Çocuğun gelişimi içinde önemli rol oynayan bu ilişkilerin sosyal uyum sağlayabilmesinde, gerekli sosyal becerileri geliştirebilmesinde de gerekli olduğu düşünülmektedir. Arkadaşlık ilişkilerinin önemli olduğu bu dönemde arkadaşlığın önemini açıklamak oldukça önemlidir (Demir vd., 2005).

Arkadaş edinme ve arkadaşlığı sürdürme becerilerinin gelişmesini, ortak bir etkinliği sürdürmeyi, bir problemin nasıl çözüleceğine ilişkin deneyimler yaşamayı ve karşısındakinin düşüncelerini anlamayı sağlayan akran ilişkilerinin diğer olumlu etkilerini de aşağıdaki gibi sıralamak mümkündür.

- Aidiyet duygusu ve özgüven gelişimine yardım eder.
- Gelecek yaşantılar için olgun ilişkilere hazırlar.
- Sosyal ve duygusal destek sağlar.
- Cinsiyet rollerini öğrenmede, cinselliğe yönelik tutum geliştirilmesine yardımcı olur.
- Aynı dönem içinde olan ve aynı sorunları yaşayan insanlarla birlikte olmak rahatlık hissi verir.
- Sağlıklı kurulan akran ilişkileri yetişkinliğe giden yolda önemlidir. Başkalarının düşüncelerini anlama, sosyal ve duygusal becerilerin kazanılmasına fırsat sağlar.

- Arkadaşlık ilişkileri model almada önemli bir faktördür. Ebeveynlerden öğrenilen davranış ve değerler birbirlerine aktarılır ve model olur. Bireyler bu ilişkiler yoluyla toplumsal kabule uygun davranmaya çalışırlar. Dolayısıyla kabul görme ve onaylanma ihtiyaçları karşılanır.
- Farklı yaşantılar gençler için önemli bir bilgi kaynağıdır.

Ergenlik döneminde birlikte olma, davranış modeli oluşturma, tavsiyede bulunma gibi konularda bilgi kaynağı olma açısından akranlar büyük önem taşır. Ergenler için gelecek merkezli konularda ebeveynler önemini korurken, boş zaman etkinliklerinde, gündelik konularında akranlar daha etkili görülmektedir. Ergenlerin yaşamla ilgili değerlerin anne-babasından aldığı, sosyal ilişkilerinde ortaya çıkan sorunlarla ilgili konularda ise hem ebeveynlerine hem de akranlarına danıştığı fakat ergenin ailesiyle birlikteliği yerine daha çok akranları ile olan birlikteliğini tercih ettiği ifade edilmiştir. Bunun sebebi ise akran ilişkilerinin daha eşitlikçi ve esnek olduğu şeklinde algılanmasıdır. Akranlar onlar için güven verici ve anlayışlıdır (Demir vd., 2005).

Ergen bireyler yakın arkadaşlıkları sayesinde hayatı yaşanmaya değer algılar. Onları güçlendirici ve sosyal etkileşimleri kolaylaştırıcı etkiye sahip olan arkadaşlık ilişkileri bireyi desteklenmede ergenlik döneminin tamamlayıcıdır. Ergenlik döneminde ebeveynler çocuklarının arkadaş seçimiyle yakından ilgilenirler. Hayatta deneyimsiz olan gençlerin karşılaşabileceği problemler konusunda endişelenen ve akran gruplarının işlevini bilmeyen ebeveynler, çoğunlukla akranları istenmedik bir grup olarak algılayabilmektedir. Her ne kadar akranların olumlu etkileri olsa da çoğu ebeveyn çocuklarında olan anti sosyal davranışların nedeni akran grupları olarak görür. Arkadaş ilişkileri konusunda gerilim yaşayan ergenler bu noktada anlaşılmadıklarını düşündüklerinde daha çok akran gruplarına yönelmektedir. İlgili ve davranışlar temelinde seçilen arkadaşlar genellikle ebeveynlerin denetiminden uzak olan ev dışı ortamdan karşılaşmaktadır. Dolayısıyla ebeveynler arkadaş seçimine ve ilerleyen süreçteki arkadaşlık ilişkilerine dâhil olamamaktadır. Bu noktada ergenin arkadaş seçimi oldukça önem kazanmaktadır (Demir vd., 2005).

Akranlarla kurulan sağlıklı ilişkiler birey üzerinde geliştirici ve ruh sağlığını koruyucu etkilere sahipken çoğu zaman da bir risk faktörü haline de gelebilmektedir (Steinberg, 2017). Ergenlik döneminde aileden kopma ve arkadaş gruplarına yönelme temel psikolojik ihtiyaçlardan biri haline gelmektedir.

Okulda geçirilen zaman çocukların gelişimleri, sosyalleşmeleri ve yeni beceriler kazanması açısından destekleyici özelliktedir. Okul çağında bulunan çocuklar ve gençler yetişkin bireylerden çok akran gruplarını model olarak almakta ve kendi sosyal gruplarını oluşturarak ait olma ve bütünleşme gereksinimlerini bu sayede karşılamaktadır. (Steinberg, 2007) Ancak okulda saldırganlık davranışlarının sergilenmesi ve bu davranışlara maruz kalınması ise çocuk ve gençleri fiziksel ve psikolojik açıdan olumsuz etkilemektedir. Birçok araştırma akranlar ile ilişkilerin zorba ve mağdur olmada önemli rol oynadığı ortaya koyulmuştur. Bu araştırmalarda;

- Akran ilişkilerinin zorba-mağdur olmayı tetiklediği (Eroğlu, 2015).
- Ergenlerin arkadaşlarını ilgili, yardımsever ve güvenilir olarak algılayanların siber zorbalığa diğer ergenlere oranla daha az dâhil olduğu (Williams & Guerra, 2007).
- Siber zorbalığı yapan veya destekleyen arkadaş çevresi, akranlarını siber zorbalığa teşvik ettiği ortaya konulmuştur (Cross vd., 2015).
- Akran çevresinden alınan sosyal çevre desteğin, siber zorbalık pozitif yönde etkilediği ortaya konulmuştur (Bingöl & Tanrıkulu, 2014).
- Siber zorbadan uzak duranların akran ilişkilerini daha olumlu olduğu ortaya çıkmıştır (Bayar & Uçanok, 2012).
- Siber zorbalık davranışlarına dâhil olan ergenlerin, arkadaşlarının da bu davranışlara dâhil oldukları, onları onayladıkları ve onlara inandıkları ortaya çıkmıştır.
- Sanal ortamda riskli davranışlarda bulunan ergenlerin anne baba ve akran ilişkileri birlikte değerlendirildiğinde, akran ilişkilerinin zorba davranışlarda daha etkili olduğu (Sasson & Mesch, 2014) belirtilmiştir.

Çocuklukta Akran İlişkileri

Çocukluk döneminde akranlarıyla kurulan iletişimler farklılaşmaktadır. Çocukların, akranlar arasında kabul edilmeme, akranlar tarafından onaylanmama, akran zorbalığı ve akran zorbalığı uygulanan çocuklar gibi çeşitleri görülmektedir.

Akranlar Tarafından Kabul Görme veya Onaylanma

Akran çevresinin onaylanması ya da kabulü, çocuğun akran çevresi tarafından arkadaş grubuna dâhil edilmesi olarak tanımlanabilmektedir. Bununla birlikte zamanla akranları tarafından çocuğun sevilmesi olarak da ifade edilebilmektedir. Çocuklar için, akranları tarafından onaylanmak, kabul görmek önemli bir olgudur. Arkadaş çevresi tarafından onaylanan çocukların sosyal çevresi de oldukça geniştir. Çocuğun etrafında birden fazla arkadaşı bulunmaktadır. Arkadaşları tarafından onaylanma, çocuğun küçük yaşlarından itibaren başlamaktadır. Bununla birlikte akranları tarafından kabul görülen çocuklarda olumlu yönde etkileri de görülmektedir. Akranları tarafından onay gören çocukların akademik anlamda başarı seviyeleri yüksek ve okula başladıklarıandaki akranlarıyla çevreye uyumları da yüksektir (Ogelman, 2018).

Akranlar Arasında Kabul Görmeme

Çocuğun akran arasında kabul görmeme durumu, çocuğun akranları tarafından kabul edilip edilmemesi çocuk tarafından sevilip sevilmemeye olarak tanımlanmaktadır. Çocuğun yaşıtları tarafından kabul edilmemesi ve ya onayı çocuklar için önemli unsurdur. Çocuklar tarafından Kabul görmeyen çocuk, yaşıtları tarafından herhangi bir değere sahip değil düşüncesi ağır basmaktadır. Diğer yaşıtları tarafından da çocuk arkadaşlarına saldırgan davranışları olan, uyumsuz bir çocukmuş gibi tanımlanabilmektedir (Şad, 2007).

Yaşıtları tarafından kabul edilmeyen çocuklar, sosyal çevresine karşı öz saygısı düşük, saldırgan davranışları, uyumsuz olan çocuklar olarak yetişkin birey olarak da ileriki yaşamında bu şekilde devam etmektedir. Yapılan çalışmalar da çocuğun küçük yaşlardan bu yana yaşıtları tarafından kabul görmemesi, ileriki yaşamında bir birey olduktan sonrada saldırgan davranışlar sergilediği görülmektedir (Dodge vd., 2003).

Akran Zorbalığı

Şiddet kavramı, sadece çocukları içine almamakla birlikte tüm dünyada global sorun haline gelen bireylerin bastırması zor olan durumlardandır. Özellikle küçük yaş grubundaki çocuklar, şiddet kavramından etkilenmektedir. Sosyal çevrelerinde, okul hayatlarında çocuğun birebir şahit olduğu şiddet durumları, çocuğun okuldan soğumasına, korkmasına okula karşı bakış açılarının değişmesine

neden olabilmektedir (Nar, 2005). Kochenderfer ve Ladd tarafından yapılan bir bilimsel çalışmada ise anaokuluna giden çocukların yaşlıları tarafından uğradıkları zorbalığını gördükçe ya da kendilerine zorbalık uygulandığı zaman okula gitmek istemedikleri, okula uyumda zorluk çekildiğini, okuldan korktukları ortaya koymuştur (Ergül, 2009).

Akran zorbalığı, bir bireyin ya da birçok kişi tarafından birine yaptığı, tekrarlayan ve daimi ve karşıdaki kişiye zarar veren eylemler ve var olan enerjinin kötüye kullanılması olarak tanımlanabilmektedir. Yaşlıları ile yaşadıkları çatışma ile zorbalık arasında farklılıklar bulunmaktadır. Akran zorbalığında, birbirleri ile yaşlı çocukların güçleri eşit değildir. Çocuklardan biri akranları tarafından çeşitli açılardan zarar görebilmektedir. Yapılan davranıştan dolayı herhangi bir pişmanlık hissetmezler ve problemi konuşmak veya çözmekle uğraşılmamaktadır. Zorbalığın saldırganlık davranışlarında tekrarlar eden eylemler vardır (Güvenir, 2005). Yaşlıları tarafından yapılan zorbalığı cinsiyete göre de değişim göstermektedir. Erkek çocuklarına uygulanan akran zorbalığı, kız çocuklarına uygulanan zorbalığa göre daha fazladır. Yapılan çalışmalar da çocukların akranları tarafından uğradıkları zorbalıklarda, zorbalığı yapan akran çocukların cinsiyeti genellikle erkek olduğu tespit edilmiştir (Ekşi & Yaman, 2010).

Yaşlıları tarafından zorbalığına uğrayan çocuklar sadece fiziksel değil, sosyal, akademik sorunlarla beraber psikolojik sorunlara da sahiptir. Akran zorbalığına maruz kalan çocuklarda; okul korkusu, odaklanma sorunları, konuşmada sorunlar, uyku sırasında alt ıslatma, uyku sorunları konuşmada sorunlar, utanma, sınıf içindeki uyumsuzluk, öz benlikte düşüş, akademik olarak düşüş yaşama gibi problemlerle karşılaşabilmektedir (Güvenir, 2005). Uyku esnasında olan altını ıslatma problemi, çocuğun rüyasında gördüğü olaylardan dolayı korkması nedeni ile yaşanmış olma ihtimali yüksektir.

Akran zorbalığı, cinsiyetle birlikte ve sınıf düzeyinin yani yaşlarının büyümesi ile de ilgisi bulunmaktadır. Çalışmalarda, erkek çocuklarının akran zorbalığını kız çocuklarına oranla daha fazla zorba eylemlerde bulunduklarını göstermiştir. Bununla birlikte çocukların yaşlarında ve sınıf ilerleme düzeylerinde yükselme oldukça akran zorbalığının azalmadığı tersine akran zorbalığı eylemlerinde artış görülmektedir (Totan & Kabakçı, 2010).

Yapılan diğer bir çalışmada, erkek çocuklarının uyguladığı şiddet içerikli davranışların, kız çocuklarına oranla daha çok olduğu, bununla birlikte erkek

çocuklarının yapılan araştırmada genellikle en çok fiziksel şiddeti eylemini uyguladıkları görülmektedir (Aydoğan & Özyürek, 2013).

Çocukların Yaşıtları İle İlişkilerindeki Eylemler

Çocukların yaşlıları ile birbirlerine karşı gösterdikleri negatif ya da pozitif eylemleri bulunmaktadır. Bu tür eylemler çocuğa yaşıtı tarafından pozitif yönde olduğu gibi negatif yönde de etkisi olabilmektedir.

Saldırganlık. Saldırgan davranışlar, kişinin kendinden daha güçsüz birine kasıtlı olarak zarar verme eylemi olarak tanımlanmaktadır. Zarar verme eylemi duygusal olabildiği gibi fiziksel zarar olarak da görülmektedir (Ballard vd., 2004). Başka bir tanımda ise saldırganlık eyleminin iki tür olduğunu bunun fiziksel saldırganlık eylemi olabileceğini yani kişinin başka bir kişiye zarar verme itme, vurma gibi davranışları uygulamasıdır. Sözel saldırganlığın tanımı ise kişinin fiziki davranışlar ile değil kelimelerle veya susarak bir başka kişiye uyguladığı saldırgan davranışların tümüdür (Moeller, 2001).

Tanımlamalardan görüldüğü gibi saldırgan davranışlar, kişinin kendisine zarar verme davranışı olabildiği gibi bir başka bireye de zarar verme eylemi de olabilmektedir. Zarar verme davranışı ısırma, tekme gibi fiziki olarak zarar verebileceği gibi psikolojik açıdan duygusal olarak da saldırgan davranış türü olarak gösterebilmektedir.

Çocukların arasında saldırgan davranış türü kendiliğinden bir anda ortaya çıkmamaktadır. Çok çeşitli sebeplere dayanan nedenler çocuktaki saldırganlık eylemini gün yüzüne çıkmasına sebep olabilmektedir. Yapılan araştırmaların sonuçlar doğrultusunda, çocuğun okul hayatında gözlemlenen akademik performanslarındaki seviyede düşüklük, yaşlıları ile yaşadığı bir problem ya da kişinin öfke problemleri olması saldırgan davranışın ortaya çıkmasına sebep olan etkenler olarak görülmektedir. Saldırganlık seviyesinde de zorba davranışlarda olduğu gibi burada da cinsiyetler arasında farklılıklar gözlemlenmiştir. Yapılan bir çalışmada cinsiyetler arasındaki saldırgan davranış seviyelerinde erkek çocukların kız çocuklarına oranla daha saldırgan davranışlar sergilediği ortaya çıkmıştır (Karataş, 2008).

Çekingenlik. Çekingenlik kişilerin kendi içlerin de yarattığı duygu durum olabilmektedir. Bireyin kendisini yetersiz biri olarak düşünebilmektedir. Yapılan herhangi bir eleştiri durumunda oldukça hassas olmaları ve bireyde karakterine işleyen, çevresini de etkileyen bir durumdur. Birey de her an olumsuz eleştiriye maruz kalama, bireyin hiç istemediği duruma düşme düşüncesi ağır basmakla beraber birlikte sosyal çevresinden kendini soyutlaması olarak da söylenebilmektedir (Terlemez, 2019).

Çocuklarda çekingen davranış doğuştan gelmemektedir. Kişinin içinde büyüdüğü, anne babanın davranışları çocuğu ister istemez çekingen davranışlar göstermesinden olmuştur. Aşırı otoriter bir aile yapısının içinde cezaların olmasıyla birlikte sevgi, ilgi unsuru yok denebilecek kadar azdır. Bu sebeple bu ailenin içinde var olan çocuklar aktif çocuk rolünden uzaklaşıp, çekingen çocuklar olarak yetiştirilmişlerdir. Çekingen eylemlerini yanında bu tür davranışlar sergileyen çocuklarda saldırgan davranışlarda görülebilmektedir (Çağdaş, 2003).

Okul öncesi dönemi çocuklarda en sık karşılaşılan eylemlerden biri de çekingen davranışlardır. Bu çocuklarda görülen davranışlardan bir kaç; sözel değil bedensel işaretlerle anlaşma, iletişim kurmak istememesi, başkaları ile paylaşımda bulunmakta zorlanma, sosyal çevresinden uzaklaşma gibi eylemler çekingen çocukların özellikleri arasındadır (Avşar, 2012).

Yaşlıları ile yakınlaşmaktan korkan, iletişime giremeye çekinen çocukların akranları ile olan sosyalleşme, iletişim kurma, paylaşımda bulunma gibi eylemlerden yararlanamaz, bunlarla beraber içine kapanma vs. gibi psikolojik rahatsızlıklar yaşanabilmektedir.

Manipülatif Davranış. Manipülasyonu tanımlayacak olursak; istenilen bir eylem için yapılan bilinçli davranış şekilleri olarak tanımlanmaktadır. Çocuklarda görülebilen manipülatif davranışlar bir buçuk yaşlarında kişiliğin oluşumu ile başlamaktadır. Çocuklarda ki İlk manipülatif davranışları gerçekçi olmayan ağlamaları olarak örnek verilebilir. Yaşlılarına yada ailesine karşı atılan çığlıklar, öfke patlamaları, istediğini elde etmek için anne veya babayı kullanma, gerçekçi olmayan sevgi unsurları gibi birçok örneklendirme yapılabilmektedir. Bu tarz eylemler genellikle çıkarları doğrultusunda, çocuğun istediği bir durum sonucunda kullandığı eylemlerdir (Öztürker, 2014).

Çocuklar manipüle davranışları sadece aile üyelerine değil istediği şeyleri elde etmek için yaşıtlarına da uygulayabildiği görülmektedir. Ailesinde deneyimlediği, o an işe yaradığını gördükten sonra okul hayatında da oynanan oyun sırasında yaşıtlarına da aynı manipüleyi yaparak oyunda istediğini yapabildiği görülmektedir.

Sosyal Davranış. Çocuklarda sosyal davranış eylemleri doğuştan gelmemektedir. Sosyal eylemlerin kazanımında çocuğun içerisinde bulunduğu aile yaşamı burada önemli olmakla, çocuğun kendini gösterebileceği özellikleri, içerisinde yaşadığı toplum bu eylemlerin kazanımında etkili olduğu görülmektedir (Özabacı, 2006).

Çocuğun sosyal eylemlerinde hâkimiyetsiz oluşu, birçok durumlara da neden olduğu ortaya çıkmıştır. Akademik başarısızlık, saldırma eylemine karşı gösterdiği yönelimi ya da buna bağlı çocukta psikolojik problemler ortaya çıkabilmektedir. Sosyal eylemlerin kazanımını gören çocuklar, yaşıtlarıyla empati yaparak olumlu yönden sosyal davranış sergilemektedirler. Olumlu yönden sosyal eylemler kazanan çocuklar, yaşıtlarına olumsuz yönden olacak eylemler sergilememektedirler. Yaşıtlarına karşı olumlu sosyal davranışlar sergileyen çocuk, diğer yaşıtları tarafından kabul gören, popüler olan çocuktur (Öztürker, 2014).

İşbirlikçi Davranış. İşbirliği içerisinde olma ya da işbirlikçi olmayı öğrenmenin amacı, hedeflenen bir eylem ışığında ortak hareket edilen çocuklarla oluşturulan ilişki türü olarak tanımlanmaktadır. İş birlikçi olmayı öğrenme konusunda birlik içinde hareket etmenin diğer bir önemli faktörü; çocuğun içerisinde olduğu düzen ve bununla birlikte iş birliği içerisinde bulunduğu akranlarıdır. Akranları ile birlikte iş birliği yaparak öğrenmenin çocuklar için çok büyük bir katkısı olmaktadır. Yapılan bir çalışmada yaşıtları ile aralarında yaptığı iş birlikçi yaklaşımın yaşıtları ile akademik anlamda başarıları seviyelerinde yükselme olduğu görülmüştür (Genç & Şahin, 2015).

Sosyal Problem Çözme. Sosyal problem çözme davranışının altında bilişsel süreçler hedef olarak görülmektedir. Çocuğun yaptığı eylemin nedenini, sonuçlarını, bu eylem sonucunda neler olabileceğine tahmin yürüterek bilgi kazandırmayı bununla birlikte çocuğun akranlarına uyumunu kolaylaştırmak en önemli konudur.

Sosyal problemleri çözme yetisi çocuklar için önemli bir konuyu kapsamaktadır. Akranlarını seçmede ya da sosyal anlamda kolay arkadaş edinebilme gibi konularda yararı olabilmektedir. Sosyal problem çözebilme eylemlerinde yetersizlik gösteren çocuklarda da bir takım sorunlar oluşabilmektedir; Saldırgan davranış eğilimi olabileceği gibi yaşlıları tarafından kabul görmeme, reddedilme gibi olumsuz yönde durumlar oluşabilmektedir (Erwin, 2000).

Problem çözebilme eylemlerinde yeterli gayreti gösteren çocukların bir kaç yaşlıları tarafından kabul edilen, sevilen, oyunlarda daha sakin ve ılımlı oldukları görülmekle birlikte işbirliğine de açık olabildikleri görülmektedir (Webster Stratton, 2006).

İlgili Araştırmalar

Yapılan literatür taramasında özgül öğrenme güçlüğü tanılı öğrencilerin, sağlıklı öğrencilere kıyasla yaşadıkları sınav kaygısı, benlik saygısı ve iletişim problemleri değişkenlerini çocuklarda ve ergenlerde bir arada içeren bilimsel çalışmaların yok denecek kadar az olduğu görülmüştür. Tespit edilen benzer bazı bilimsel çalışma ve araştırma örnekleri ise aşağıda kronolojik olarak verilmiştir.

In'nami (2006), Japonya'da İngilizce seviyeleri ileri derece olan ve İngilizce dinleme beceri eğitimine özel olarak odaklanan üç genel İngilizce sınıfına kayıtlı 79 üniversite birinci sınıf öğrencisini (50 erkek ve 29 kadın) içeren (Biyoloji bölümünde okuyan 32 öğrenci [22 erkek ve 10 kadın], İngilizce Dilbilim ve Literatür bölümünde okuyan 23 öğrenci [5 erkek ve 18 kadın] ve Mühendislik bölümünde okuyan 24 öğrenci [23 erkek ve 1 kadın]) araştırmasında dinleme sınav kaygısı ile dinleme performansının arasındaki durumu incelemiştir. Araştırmada iki adet kaygı ölçeği ile bir adet dinleme testi kullanılmıştır. Çıkan sonuçlar; dinleme başarısı ile dinleme sınav kaygısı ilişkisinin anlamlı bir fark oluşturmadığını göstermektedir. In'nami, yaptığı çalışmada bu durumun nedenlerini; öğrencilerin kişisel özelliklerine, geçmiş yaşam deneyimlerine ve sınav kaygısını yönetme tekniklerine bağlamıştır.

Sansgiry ve Kavita (2006) ABD Teksas Houston Üniversitesi'nde Eczane Doktorluğu (PharmD) müfredatına kayıtlı 198 öğrenci ile (54 erkek ve 144 kadın) 4 yıl boyunca yaptıkları araştırmada, sınav esnasında oluşan kaygının akademik performans bakımından önemli bir yer edindiğini ileri sürmüşlerdir. Araştırma sonuçlarında kaygı düzeyinin yüksek olması, öğrencilerin psikolojilerini ve akranları ile iletişimlerini olumsuz yönden etkilediğini tespit etmişlerdir.

Shomoossi vd. (2009) İran'daki üniversitelerde öğrenim gören 74 üniversite öğrencisi ile (23 erkek ve 51 kadın) akademik dinleme ve konuşma etkinliği hakkında yaptıkları bir araştırma sonucunda, sınav formatının belli bir zaman aralığında yapılması ve sınavın zorluk seviyelerinin öğrencilerin kaygı seviyelerini artırabileceğini tespit etmişlerdir. Ayrıca, öğrencilerin sınavları bittikten sonra sınav kaygısında azalma beklenirken tam tersi bir duygu durum saptanmış, bazı öğrencilerin sınav notlarının merakı ve endişesi ile sınavlar sonrasında da sınav esnasında göstermiş oldukları kaygıdan daha fazla kaygı yaşadıkları görülmüştür. Fakat yapılan birçok araştırmada araştırmacılar öğrencilerin sınav kaygısı ile başarıları arasında paralel gidebilecek bir sonuç bulamamışlardır.

Ergenlerdeki duygu durum ve stres arasındaki değişkenlerde; sosyal ilişkide benlik saygısının cinsiyet rolü üzerine etkisini inceleyen bir çalışmada ise Norveç'teki okullarda eğitim gören 1508 ergenin (769 kadın ve 739 erkek) katılımcı olduğu bir araştırmanın sonuçları ise şu şekildedir; çalışmaya katılan ergen kadınların ortalama duygu durumu ve stres durumu ergen erkeklere kıyasla daha yüksek seviyede olduğu saptanmıştır (Moksnes vd., 2010). Diğer yandan ergen erkeklerin, ergen kadınlara oranla benlik saygısı seviyeleri de daha yüksek çıkmıştır. Araştırmanın diğer bir sonucu ise ergenlerin duygu durum seviyelerinin fazlalığı, akran baskısına bağlı olarak ev hayatı, stres, sorumluluklar ile okuldaki performans arasında anlamlı bir ilişki olduğu, duygu durum ve stres arasındaki bağlantıda ise cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Ayrıca duygu durumu ve benlik saygısı değişkenleri arasında zıt yönlü ve güçlü bir ilişki olduğu, benlik saygısının akran baskısına bağlı romantik ilişkiler, stres, duygusal durumlar ergenlerin akademik performanslarının üzerinde zayıf ve bununla birlikte pozitif yönde etkisi olduğu ortaya çıkmıştır.

İkiz ve Savi Çakar (2010) yaptıkları araştırmada sosyal destek ve benlik saygısı değişkenleri arasındaki ilişkiyi ele almışlardır. Araştırmaya Burdur ilinde 9, 10, 11 ve 12. sınıfta olan 257 lise öğrencisi (163 kadın, 94 erkek) katılmıştır. Çalışmada cinsiyete göre, akran desteği ile birlikte öğretmen desteği açısından istatistiksel verilere bakıldığında da iki değişken arasında anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmış fakat bununla birlikte benlik saygıları seviyelerinde de herhangi bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca ergen bireylerin algıladıkları benlik saygılarındaki seviye ile sosyal destek düzeyleri arasında istatistiksel anlamda bir ilişki olduğu görülmüştür.

DeDeyn (2011), ABD’de uluslararası 33 lisans öğrencisi (17 kadın ve 16 erkek) üzerinde yaptığı araştırmada ise öğrencilerin yazma sınavında ki kaygı seviyeleri yüksek olan öğrencilerin, sınav kâğıdına yazarken kendilerini ifade etmekte zorlandıkları, yaşadıkları korku hissi ve sınav yazılarının okunduktan sonraki yapılan yorumların ise öğrencilerin kaygı seviyelerinde yükselmeye neden olduğu tespit edilmiştir.

Dordi Nejad vd. (2011), İran’da tıp alanında uzmanlaşmış bir üniversitede 150 öğrenci ile (80 kadın ve 70 erkek) yaptıkları araştırmada, sınav kaygısı ve başarıları arasındaki değişkenleri incelemişlerdir. İki değişken arasında çıkan sonuçlara bakıldığında, negatif bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca araştırmanın bir diğer sonucu ise akademik bir ortamda test tekniğini bilen veya daha önce deneyimlemiş ve sınav sistemlerini daha iyi bilen öğrencilerin, okul hayatına yeni başlamış olan öğrencilere kıyasla kaygı seviyelerinin daha fazla olduğu görülmüştür.

Akça (2012), yaptığı araştırmada genç yetişkinlerde gördüğü, algılanan anne baba tutumları ile benlik saygısı ve kendini toplama gücü arasındaki değişkenleri incelemiştir. Çalışma İstanbul’da yaşayan yaşları 20 – 40 arasında olan 200 bireyin (95 kadın ve 105 erkek) katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda bireylerin davranış kontrolleri açısından anneleri tarafından kontrol edilen genç yetişkinlerin benlik saygılarının, kontrol edilmeyen bireylere kıyasla daha düşük olduğu görülmüştür. Bununla birlikte anne ve babaları tarafından bireysellikleri ile ilgili destek gören genç yetişkin katılımcılar kendini toparlamada ve problemlere karşı direnç güçlerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Doğan ve Eryılmaz (2013), yaptıkları çalışmada benlik saygısı ve bireyin öznel iyi oluş değişkenleri arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Çalışmaya Sakarya Üniversitesi’nde öğrenim gören 71’i erkek katılımcı ile 120’si kadın katılımcı olmak üzere toplamda 191 üniversite öğrencisi araştırmaya katılmıştır. Çalışmada lisans eğitimi devam eden öğrencilerin benlik saygıları ile öznel iyi oluşları arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte benlik saygılarının bireylerin öznel iyi oluş düzeylerine olumlu katkı sağladığı ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Joy’un (2013) Hindistan’da üniversite öğrencileriyle yapmış olduğu bir çalışmada 153 sınav öğrencilerinin (80 erkek ve 53 kadın) akademik başarı testi verilmeden hemen önce, testin uygulanma anında ve testi uygulandıktan sonraki kaygı durumları incelenmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular öğrencilerin sınav

kaygısı seviyelerinin en yüksek seviyeye sınav esnasında ulaştığını ortaya çıkmıştır. Sınav öğrencilerinin kaygı seviyesinin en az olduğu evre ise sınav sonrası olduğu tespit edilmiştir.

Javanbakth ve Hadian'nın (2014), sınav öğrencilerinin sınav kaygıları ile sınav performanslarının arasındaki olumlu veya olumsuz ilişkiyi inceleyen araştırmasında, İran'da üniversite öğrenimi gören 34 Türk ve İranlı erkek öğrencilerin bulunduğu seviye belirleme sınavının ardından, TOEFL ITP sınavından alınan iki adet çoktan seçmeli sınav uygulanmıştır. Sınav kaygısını ölçmek amacıyla da iki adet ölçek kullanılmıştır. Öğrencilerin birinci ve ikinci sınavlarda, sınav kaygı seviyelerinde anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Ayrıca sınav kaygısının okuma sınavı performansına olumlu veya olumsuz herhangi bir katkıda bulunmadığı tespit edilmiştir.

Salehi ve Marefat'ın (2014), İran'da üniversite öğrenimi gören 200 sınav öğrencisinin (193 kadın ve 7 erkek) katıldığı bir araştırmada, özellikle dil kaygısı ve sınav kaygısı değişkenleri arasında pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Araştırma sonucunda elde edilen sonuçlarda sınıf ortamında sınav kaygısının en az duruma indirgenmesinin sınav öğrencilerinde akademik başarı ve dil becerileri bakımından önem taşıdığı görülmüştür.

Mogonea ve Mogonea (2014), ergen bireylerde benlik saygıları ile ailenin yapısal faktörü etkisini ele aldıkları bilimsel çalışmada katılımcılar Romanya'da bulunan liselerde öğrenim gören 112 ergen öğrenci ve her birinin bir ebeveyni olmak üzere 112 anne veya babadan olmak üzere toplam 224 katılımcıdan oluşmaktadır. Ergen öğrenciler ile gerçekleştirilen çalışmanın sonuçlarına bakıldığında zaman anne baba stilleri ile benlik saygıları değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Demokratik, kısıtlayıcı anne baba tutumuna sahip ailelerde, ergenlerin yüksek seviyede benlik saygısı olduğu görülürken, izin verici, serbest anne baba tutumuna sahip ergen öğrencilerde ise düşük seviyede benlik saygısı olduğu tespit edilmiştir.

Aldhafri, Alkharusi ve Al İsmaili (2015) tarafından Umman'da 250 yerli sınav öğrencisi (87 erkek ve 163 kadın) ile yaptıkları çalışmada İngilizce öğreniminde sınav kaygısının akademik başarı üzerine etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerde düşük seviyede sınav kaygısı oluştuğunda hatırlama ve eleştirel düşünme becerileri yüksek derecede çıktığı tespit edilmiştir. Ayrıca sınav stratejilerini kullanabilen sınav öğrencilerinin akademik anlamda ki başarılarının da

daha yüksek olduğu görülmüştür.

Saygılı vd., (2015), Isparta Süleyman DEMİREL Üniversitesi'nde öğrenim gören 285 öğrencinin (117 erkek ve 168 kadın) katılımıyla gerçekleştirdikleri araştırmada benlik saygılarının bazı değişkenlere oranla farklılıkların oluşup oluşmadığı incelenmiştir. Çalışmanın sonuçlarına bakıldığı zaman, kadın katılımcıların erkek katılımcılara oranla yüksek seviyede benlik saygılarına sahip olduğu görülmektedir. Katılımcılardan medeni durumu evli olanların bekâr olan katılımcılara oranla daha yüksek seviyede benlik saygılarına sahip olduğu araştırmada tespit edilmiştir. Yaş aralığına göre değerlendirildiğinde düşük seviyede olan benlik saygısı puanına sahip olan bir kaç öğrencilerin üniversite hazırlık sınıfına devam ettiği, en yüksek seviyede olan benlik saygısı puanına sahip birkaç öğrencilerin ise doktora programına katıldığı araştırmanın sonuçları içerisinde yer almıştır. Ayrıca benlik saygılarının seviyesi düşük olduğu yaş aralığı 18 – 20, yüksek seviye de olan benlik saygılarının yaş aralığının 27 yaş ve üzeri olduğu çalışmanın sonuçları arasında yer almaktadır.

Demirkol (2019), ergen çağında olan çocuklarda benlik saygısı ve algılanan anne baba tutumlarının arasındaki ikili ilişkiyi incelemek için 2019 yılında Mersin ilinde 204 lise öğrencisiyle (104 erkek ve 100 kadın) çalışmıştır. Araştırmada ergen bireylerde algılanan anne baba tutumu ve benlik saygıları arasındaki ilişkilerinin medeni durum, cinsiyet, ekonomik durum, devlet/özel okul türüne göre farklılık olup olmadığına bakılmıştır. Araştırma sonucunda cinsiyeti erkek olan öğrencilerin benlik saygı seviyelerinin kadınlara oranla daha yüksek olduğu görülmektedir. Anneden gelen ilgi, sevgi, kabul gibi duygu durumlar ile kardeş sayısı ve yaş durumları arasında olumsuz yönde anlamlı ikili bir ilişki olduğu, ebeveyn tutumlarından algılanan kontrol boyu ile sıkı denetim boyutunda kardeş sayıları arasında olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte anneden algılanan ilgi/sevgi/kabul boyutu ile kardeş sayısı arasında olumsuz yönde, gelir düzeyi ile olumlu yönde anlamlı ilişki bulunmuştur.

Koç (2019), yaptığı araştırmada anne babasına güvenli bir bağ oluşturan ergen bireylerin mental olarak iyi oluş, akran ilişkileri ve benlik saygıları arasında ikili ilişkiyi ele almıştır. Araştırma İstanbul ilinde yaşları 16 ve 18 yaş aralığında olan 399 ergen lise öğrencisi (206 kadın ve 193 erkek) katılım sağlamıştır. Çalışma sonucunda lise öğrencisi ergenlerin anne babalarına olan güvenli bağlanması ve doğum sırası ebeveynlerin eğitim durumu, annenin çalışma durumu, kardeş sayısı ve

cinsiyet değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki ortaya çıkmamıştır. Ayrıca lise öğrencisi olan ergenlerin, babalarına karşı güven duygusu ile bağlanması, babanın bir işte çalışma durumu arasında olumlu olarak anlamlı bir ilişki olduğu çalışmalarda tespit edilmiştir. Anne babasına güvenli bir bağlanma duygusu ile mental olarak iyi oluş ve benlik saygıları arasında olumlu olarak anlamlı bir ilişki olduğu da tespit edilmiştir. Anne babasına güvenli bir şekilde bağlanma değişkeni ile akran ilişkileri ölçeğinin alt boyutları olan çatışma boyutu ile olumsuz bir ilişki olduğu görölmüştür. Ayrıca anne baba ile güvenli bağlanmanın sonucu olarak benlik saygılarının; akran ilişkileri ve kendini sevme olan alt boyutu, çatışmayı yordadığı tespit edilmiştir.

Özkaya (2019)'nın genç yetişkinlerin ebeveynlerine duygusal olarak erişilebilirliği ile algılanan anne baba tutumlarının benlik saygıları ile ilişkisini ele aldığı çalışmaya İstanbul Üsküdar Üniversite'sinde öğrenim gören 207 öğrenci (180 kadın ve 27 erkek) katılmıştır. Araştırma sonucunda her iki anne babaya karşı duygusal anlamda erişim ile benlik saygılarının arasında olumsuz, düşük seviyede ilişki bulunmaktadır. Çalışmaya katılan katılımcıların yaşları 18 – 23 aralığında olanların benlik saygıları seviyelerinin 39 yaşında olan katılımcılara oranla daha yüksek çıkmıştır. Bununla birlikte her iki farklı yaş grubu değişkeni için de algılanan anne baba tutumları açısından herhangi bir fark bulunmamıştır.

BÖLÜM III

Yöntem

Bu bölümde yapılan araştırmanın modeli, çalışmanın yeri ve zamanı, evren ve örneklem, verilerin toplanma araçları, verilerin incelenmesi ve sonuç bulgularına dair bilgiler yer almaktadır.

Araştırma Modeli

Araştırma modeli; nicel bir araştırma olup nedensel karşılaştırma tarama olarak üzerinde durulmuştur. Nedensel karşılaştırma tarama modelin de insan grupları arasındaki farklılıkların nedenlerini ve sonuçlarını koşullar ve katılımcılar üzerinde her hangi bir müdahale olmaksızın belirlemeyi amaçlamaktadır (Büyükoztürk vd., 2013).

Araştırmanın Yeri ve Zamanı

Bu çalışmanın verileri 19.09.2022 – 08.11.2022 tarihleri arasında Antalya Muratpaşa ilçesinde bulunun ve ortaöğretim kurumlarında öğrenciler ile yapılan yüz yüze görüşme ile toplanmıştır. Çalışma için 10 devlet okulu 1 özel okula gidilmiştir.

Gidilen okullar; Fatih Ortaokulu, Meryem Mustafa Ege Ortaokulu, Kamile Çömlekçi, Kocademir Ortaokulu, Merkez Ortaokulu, Başöğretmen Atatürk Ortaokulu, Namık Kemal Ortaokulu, Antalya Seviye Ortaokulu, Konuksever Ortaokulu, Barbaros Ortaokulu'dur.

Evren ve Örneklem

Çalışmanın evreni Türkiye'deki öğrenme güçlüğü tanısına sahip öğrencilerdir. Araştırmanın örneklemi ise Antalya'nın Muratpaşa ilçesindeki ortaokullarda öğrenim gören 55 sağlıklı ve 55 öğrenme güçlüğü tanılı toplam 110 ortaokul öğrencisidir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma sürecinde bulgular elde edilmek için aşağıdaki anketler yöntemleri kullanılmıştır:

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan, çalışmaya dâhil edilen ortaokul öğrencilerini tanımak amacıyla genel bilgiler içeren kısa bilgi formunu içermektedir. Ankette, öğrencilerin cinsiyeti, kaçınıcı sınıf oldukları, hangi okulda eğitim gördükleri, yaşlarına ilişkin sorular, aile yapısını tanımak için gerekli görülen birkaç soru ve sosyo – demografik özellikleri belirlemek amaçlı sorular barındırmıştır.

Sınav Kaygısı Ölçeği

Sınav kaygısı ölçeği sınav kaygısı yaşayan öğrencileri tespit etmek, sınav kaygısının nedenlerini ortaya çıkartıp, çözüm yollarını bulmak amacıyla kullanılır Ölçeğin madde havuzu Baltaş (1999) tarafından geliştirilmiş, 50 adet kaygı ölçeği, gerekli izinlerin alınması ile 110 ortaokul öğrencisine uygulanmıştır. Ölçeğin güvenirlik analizine bakılacak olursa 110 ortaokul öğrencisinin katılımı ile sınav kaygı ölçeği uygulanmıştır. Uygulama sonucunda elde edilen bulgular; faktör analizine tabi tutulmuştur. Analiz sonunda 12 madde, madde yük değeri 0,40'tan düşük olduğu için, 4 madde ise ayrışmamış (binişik) madde olduğu için ölçekten çıkarılmıştır. Kalan 34 maddeye 0,41 ile 0,74 arasında değışkenlik gösteren beş alt boyuta eklenmiştir.

Sınav kaygı ölçeği 50 maddeden oluşmaktadır. Ölçek sınav kaygısını sekiz alt boyuta ayırır. Bunlar: başkalarının sizi nasıl gördüğü ile ilgili endişeler, sekiz maddeden. Kendinizi nasıl gördüğünüzle ilgili endişeler yedi maddeden, gelecekle ilgili endişeler, altı maddeden. Yeterince hazırlanamamakla ilgili endişeler altı maddeden. Bedensel tepkiler, yedi maddeden, zihinsel tepkiler on maddeden. Genel sınav kaygısı altı maddeden oluşmaktadır.

Sınav kaygısı değeriendirme ölçeği, faktör analizi sonunda 34 maddeye düşmüş olup beş faktör (alt boyut) içermektedir. Bunlar, sırasıyla, başkalarının görüşü, kendi görüşünüz, gelecek ile ilgili endişeler, hazırlanmakla ilgili endişeler ve genel sınav kaygısı, zihinsel ve bedensel tepkiler şeklindedir (Baltaş, 1999). Ölçeğin iç tutarlık katsayısı (α)=0,87 olarak hesaplanmıştır. Sınav kaygısı ölçeğinin iç güvenirlik katsayısı Cronbach's Alpha (α)=0,87 olarak hesaplanmış olup, aşağıda ki tabloda alt boyutlar hakkında maddeler ve güvenirlik seviyeleri sunulmuştur.

Tablo 1.

Ölçek Alt Boyutları, Maddeleri Ve Güvenirlik Katsayıları;

	Alt boyut	Maddeler	Güvenirlik katsayısı Cronbach's Alpha
1.Alt boyut:	Başkalarının Görüşü	M7, M8, M11, M12, M13, M17, M18, M21, M26, M27, M29, M30, M31, M34	0,83
2.Alt boyut:	Kendi Görüşünüz	M9, M10, M16, M20, M25, M28, M32, M33	0,69
3.Alt boyut:	Gelecek ile İlgili Endişeler	M1, M5, M6, M14, M15, M19	0,84
4.Alt boyut	Hazırlanmak ile ilgili Endişeler ve Genel Sınav Kaygısı	M2, M3, M24	0,89
5.Alt boyut	Bilişsel ve Bedensel Tepkiler	M4, M22, M23	
Toplam Ölçek			0,87

Benlik Saygısı Bakımından;

Verilerin analizi SPSS 26.0 ile yapılmıştır. Araştırma da ölçek puanları hesaplanmış olup bulguların puanların normal dağılıma uygunluğun olup olmadığı belirlemesi amacı ile basıklık ve çarpıklık katsayıları incelenmiştir. Ölçek sonuçlarında elde edilen bulgular; basıklık ve çarpıklık değerleri +3 ile -3 arasında olması normal dağılım için yeterli olduğunu göstermektedir (Groeneveld & Meeden, 1984; Moors, 1986; Hopkins & Weeks, 1990; De Carlo, 1997).

Tablo 2.

Basıklık ve Çarpıklık Değerleri İle Güvenirlilik Katsayısı

	n	Çarpıklık	Basıklık
Başkalarının Görüşü	110	-0,347	0,377
Kendi Görüşünüz	110	-0,568	0,522
Gelecek ile ilgili Endişeler	110	-0,260	-0,193
Hazırlanmak ile ilgili Endişeler	110	0,488	-0,241
Bilişsel ve Bedensel Tepkiler	110	0,580	-0,068
Sınav Kaygısı	110	-0,718	0,860
Egoyu Geliştirici Dil	110	-0,067	-0,555
Etkin Dinleme	110	-0,111	-0,278
Kendini Tanıma	110	-0,106	-0,745
Empati	110	0,328	-0,406
Ben Dilini Kullanma	110	0,354	0,592
İletişim Becerileri	110	-0,012	-0,295
Benlik Saygısı	110	0,907	2,877

Çıkan bulgulara bakıldığında her bir puanın çarpıklık ve basıklık katsayıları -3 ile +3 arasında olduğu yukarıda ki tabloda görülmektedir. Bu bulgular ışığında; puanların normal bir dağılım olduğu görülmüştür. Çıkan sonuçların normal dağılım göstermesi sonucunda araştırma sırasında parametrik test teknikleri uygulanmıştır. Ölçek puanının demografik özelliklere göre farklılık gösterme durumunun göz önünde bulundurularak analiz edilmesi için t testi ve ANOVA testi kullanılmıştır. T testi, 2 gruplu demografik değişkenlerin analizinde kullanılırken ANOVA testi k ($k>2$) gruplu değişkenlerin analizi sırasında kullanılmıştır.

İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği

Buluş, Atan ve Sarıkaya (2015) tarafından geliştirilen “İletişim Becerileri Ölçeği”, yetişkinlerde kişiler arası iletişim becerilerini ölçmeye yönelik olarak hazırlanmıştır. Ölçme aracı, 5’li likert tipi olarak hazırlanmıştır ve 34 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte 15, 16, 28, 32 ve 33 numaralı maddeler tersten puanlanmaktadır. Buluş ve diğerleri (2015) tarafından ölçek için yapılan güvenirlik

ve geçerlik analizlerinde, madde-toplam korelasyonlarının 32 ile 60 arasında değiştiği görülmüştür. Ölçeğin 34 madde üzerinden faktör yapısı temel-bileşenler yöntemiyle (principals – components analysis) analiz edilmiş ve 1'in üzerinde öz değere sahip toplam varyansın % 51'ini oluşturan beş faktör bulunmuştur. İç tutarlılık katsayısı egoyu destekleyici dil alt boyutu için .72, aktif dinleme alt boyutu için .84, kendini tanıma / kendini açma alt boyutu için .76, empati alt boyutu için .85 ve ben dili alt boyutu Aile İletişim Becerileri Psiko – eğitim Programı için .836 olarak hesaplanmıştır. Dolayısıyla ölçek, alt boyutlar üzerinden puanlanacak şekilde yapılandırılmıştır. Böylece her bir alt boyuttan alınan toplam puan yükseldikçe iletişim becerilerini kullanma düzeyi de yükselmektedir.

İletişim becerileri envanteri; üç alt boyutu olan 45 maddeden oluşan Likert tipi bir ölçek kullanılmıştır. Ölçeğin duygusal, bilişsel ve davranışsal şeklinde alt boyutları oluşmaktadır. Ölçekten alınan puanlardaki artış meydana geldikçe iletişim becerilerindeki iyileşmeyi göstermektedir. Ölçek, her zaman, genellikle, bazen, nadiren ve hiçbir zaman şeklinde 5'li Likert şeklinde tasarlanmıştır. Her bir boyutu ölçmek için 15 madde oluşturulmuştur. Her boyuta giren maddeler aşağıda gösterildiği şekildedir;

Zihinsel: 1, 3, 6, 12, 15, 17, 18, 20, 24, 28, 30, 33, 37, 43, 45

Duygusal: 5, 9, 11, 26, 27, 29, 31, 34, 35, 36, 38, 39, 40, 42, 44

Davranışsal: 2, 4, 7, 8, 10, 13, 14, 16, 19, 21, 22, 23, 25, 32, 41

İletişim Becerileri Envanterinden alınabilecek en genel ve en yüksek puan 225, en düşük puan ise 45'dir. Her bir alt ölçekten alınabilecek en yüksek puan 75, en düşük puan ise 15'dir. Kişilerin hangi alt ölçekteki puanı yüksek seviyede ise, iletişim becerisi açısından o alt boyutta daha iyi olduğu söylenebilmektedir. Ölçeğin tamamı için ise, puanların yüksekliği o bireyin iletişim beceri seviyelerinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Coopersmith Özsaygı Envanteri

Bireyin öz-saygı düzeyini belirlemek amacıyla Coopersmith (1967) tarafından geliştirilmiş bir kendini değerlendirme ölçeğidir. Ölçek, çocuk ya da gencin kendisinin yetenekli, başarılı, anlamlı ve değerli olduğuna ilişkin bireysel inançları ile alışkanlık haline getirdiği davranışları ve uygun bulduğu ya da bulmadığı tutumları vurgulayan maddeler içerir. SEI öz-saygının farklı boyutları ile ilgili beş alt ölçekten oluşmaktadır. Bunlar; Genel Öz-Saygı (26 Madde), Sosyal (8

Madde), Akademik (8 Madde), Ev ve Aileye Yönelik Öz-Saygı (8 Madde), Yalan (8 Madde) alt ölçekleridir. Yalan alt ölçeğine ilişkin maddeler puanlamaya dâhil edilmemektedir. Bu nedenle puanlama 50 madde üzerinden yapılmaktadır. Alt ölçek puanları yanında ölçek toplam puanı da hesaplanmaktadır. Maddelerin ifade ediliş biçimi "Evet" ya da "Hayır" şeklinde cevap vermeyi gerektirmektedir. Yüksek öz-saygıyı gösteren cevaplara "2", düşük öz-saygıyı gösteren cevaplara ise "0" puan verilmektedir. Puanın yüksek olması öz-saygının yüksek olduğuna işaret etmektedir. Coopersmith, ölçeğin KR-21 formülü ile hesaplanan güvenirlik katsayılarını kızlar için .91, erkekler için .80 olarak bulmuştur. Beş hafta ara ile yapılan test tekrar test güvenirlik katsayısı .88, üç yıl sonra hesaplanan kararlılık katsayısı .70 olarak bulunmuştur.

Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Araştırma verilerinin istatistiki olarak çözümlenmesi Statistical Package for Social Sciences (SPSS) 26.0 yazılımıyla gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin Sınav Kaygısı Ölçeği, İletişim Becerileri Ölçeği ve Coopersmith Özsaygı Envanterine verdikleri yanıtların güvenilir olma durumu Cronbach Alfa katsayısı ile incelenmiştir. Hesaplanan katsayılar Sınav Kaygısı Ölçeği için 0,819, İletişim Becerileri Ölçeği için 0,878 ve Coopersmith Özsaygı Envanteri için 0,577 bulunmuştur. Öğrenme güçlüğü tanısı alan ve sağlıklı öğrencilerin sosyo – demografik özelliklerinin dağılım verilmiş ve karşılaştırmalar için Pearson ki kare testi kullanılmıştır.

Öğrenme güçlüğü tanısı alan ve sağlıklı öğrencilerin Sınav Kaygısı Ölçeği, İletişim Becerileri Ölçeği ve Coopersmith Özsaygı Envanteri puanlarının tanımlayıcı istatistikleri gösterilmiştir. İki grubun Öğrenme güçlüğü tanısı alan ve sağlıklı öğrencilerin Sınav Kaygısı Ölçeği, İletişim Becerileri Ölçeği ve Coopersmith Özsaygı Envanteri puanlarının karşılaştırılmasında kullanılan testlerin belirlenmesi için ilk olarak normal dağılım gösterme durumu Shapiro – Wilk testi ve çarpıklık-basıklıkla değerlendirilmiş ve normal dağılım göstermediği belirlenmiştir (Tablo 2).

Öğrenme güçlüğü tanısı alan ve sağlıklı öğrencilerin Sınav Kaygısı Ölçeği, İletişim Becerileri Ölçeği ve Coopersmith Özsaygı Envanteri puanlarının normal dağılım göstermemesinden dolayı iki grup karşılaştırılırken Mann – Whitney U testi kullanılmıştır. Öğrenme güçlüğü tanısı alan ve sağlıklı öğrencilerin Sınav Kaygısı Ölçeği, İletişim Becerileri Ölçeği ve Coopersmith Özsaygı Envanteri puanlarının

aralarındaki korelasyonlar için Spearman testi uygulanmıştır. Öğrenme güçlüğü tanısı alan ve sağlıklı öğrencilerin İletişim Becerileri Ölçeği ve Coopersmith Özsaygı Envanteri puanlarının Sınav Kaygısı Ölçeği puanlarını yordama durumu çok değişkenli regresyon analizleriyle incelenmiştir. Öğrenme güçlüğü tanısındaki Sınav Kaygısı Ölçeği, İletişim Becerileri Ölçeği ve Coopersmith Özsaygı Envanteri puanlarının etkisinin incelenmesi için lojistik regresyon analizi kullanılmıştır.

Çalışma Planı

Çalışma öncesinde 10.05.2022 tarihinde Etik Kurul İzni ve 12.05.2022’de ise uygulamanın yapılacağı okullardan idari izin ve veli izin dilekçeleri alınmıştır.

Araştırma öncesinde telefon ile Muratpaşa RAM tarafından alınan rehber öğretmenlerimizin telefonları ile ulaşıp, öğrenci potansiyeli ile ilgili görüşme yapılmıştır. 19.09.2022 – 08.11.2022 tarihleri arasında okullar ziyaret edilerek okul rehber öğretmeni ile birlikte 110 ortaokul öğrencisi ile yüz yüze veriler toplanmıştır.

Etik Konular

Araştırma öncesi Yakın Doğu Üniversitesi’nin Sosyal Bilimleri Etik Kurulu’ndan etik kurulu onayı (Proje no: YDÜ / SB / 2022 / 1280) (Ek – 8.) ve veli izin dilekçeleri alınmıştır.

BÖLÜM IV

Bulgular ve Yorumlar

Bu kısımda çalışmada elde edilen bulgu ve yorumlara değinilmiştir.

Tablo 3.

Öğrenme Güçlüğü Tanısı Alan ve Sağlıklı Öğrencilerin Sınav Kaygısı Ölçeği, İletişim Becerileri Ölçeği ve Coopersmith Özsaygı Envanteri Puanlarının Normallik Testi

	Grup	Shapiro – Wilk			Çarpıklık	Basıklık
		Değer	sd	p		
Başkalarının görüşü	Sağlıklı	0,98	55	0,434	-0,248	0,025
Kendi görüşünüz	Ö.G. Tanılı	0,96	55	0,075	-0,465	0,696
Gelecek ile ilgili endişeler	Sağlıklı	0,93	55	0,002	-0,893	0,693
Hazırlanmak ile ilgili endişeler	Ö.G. Tanılı	0,97	55	0,212	-0,294	0,835
Zihinsel ve bedensel tepkiler	Sağlıklı	0,96	55	0,100	-0,482	0,119
Sınav Kaygısı Ölçeği	Ö.G. Tanılı	0,98	55	0,614	0,093	-0,279
Egoyu Geliştirici Dil	Sağlıklı	0,95	55	0,025	0,468	-0,267
Etkin Dinleme	Ö.G. Tanılı	0,94	55	0,006	0,497	-0,341
Kendini Tanıma- Kendini Açma	Sağlıklı	0,93	55	0,003	0,875	0,968
Empati	Ö.G. Tanılı	0,96	55	0,043	0,231	-0,345
Ben Dilini Kullanma	Sağlıklı	0,92	55	0,002	-0,947	0,489
Coopersmith Özsaygı Envanteri	Ö.G. Tanılı	0,96	55	0,041	-0,533	1,479
	Sağlıklı	0,98	55	0,355	0,194	-0,017
	Ö.G. Tanılı	0,96	55	0,061	-0,330	-0,701
	Sağlıklı	0,98	55	0,409	-0,049	-0,221
	Ö.G. Tanılı	0,98	55	0,499	-0,185	-0,217
	Sağlıklı	0,94	55	0,007	0,528	1,036
	Ö.G. Tanılı	0,91	55	0,001	0,731	-0,501
	Sağlıklı	0,98	55	0,378	0,271	0,160
	Ö.G. Tanılı	0,96	55	0,051	0,228	-0,840
	Sağlıklı	0,92	55	0,002	0,538	1,709
	Ö.G. Tanılı	0,95	55	0,025	0,521	0,193
	Sağlıklı	0,97	55	0,258	0,129	-0,424
	Ö.G. Tanılı	0,95	55	0,033	-0,482	1,156

Tablo 4.

Öğrenme Güçlüğü Tanısı Alan ve Sağlıklı Öğrencilerin Sosyo – Demografik Özellikleri

	Sağlıklı		Ö.G. Tanılı		X ²	P
	n	%	n	%		
Cinsiyet						
Kız	28	50,91	33	60,00	0,920	0,337
Erkek	27	49,09	22	40,00		
Sınıf						
5.-6. Sınıf	39	70,91	32	58,18	1,947	0,163
7.-8. Sınıf	16	29,09	23	41,82		
Anne eğitim						
İlköğretim	28	50,91	23	41,82	1,725	0,422
Lise/Önlisans	15	27,27	14	25,45		
Lisans ve üzeri	12	21,82	18	32,73		
Baba eğitim						
İlköğretim	9	16,36	10	18,18	0,075	0,963
Lise/Önlisans	23	41,82	23	41,82		
Lisans ve üzeri	23	41,82	22	40,00		
Anne Baba ilişki						
Birlikte	48	87,27	44	80,00	1,063	0,303
Ayrı	7	12,73	11	20,00		

Tablo 4.'de öğrenme güçlüğü tanısı alan ve sağlıklı öğrencilerin sosyo – demografik özelliklerinin dağılımı ve karşılaştırılma sonuçları gösterilmiştir. Tablo 4.'e göre sağlıklı öğrencilerin %50,91'inin kadın, %49,09'unun erkek olduğu, %70,91'inin 5. ve 6. sınıfta, %29,09'unun 7. ve 8. sınıfta okuduğu, %50,91'inin annesinin ilköğretim, %27,27'sinin lise / önlisans, %21,82'sinin lisans ve üzeri seviyede eğitim aldığı, %16,36'sının babasının ilköğretim, %41,82'sinin lise / önlisans, %41,82'sinin lisans ve üzeri seviyede eğitim gördüğü, %87,27'sinin anne ve babasının birlikte, %12,73'ünün ayrı olduğu belirlenmiştir.

Araştırma örneklemine dâhil edilen öğrenme güçlüğü tanısı alan öğrencilerin %60,0'mın kadın, %40,0'mın erkek olduğu, %58,18'inin 5. ve 6. sınıfta, %241,82'sinin 7. ve 8. sınıfta okuduğu, %41,82'sinin annesinin ilköğretim,

%25,45'inin lise / önlisans, %32,73'ünün lisans ve üzeri seviyede eğitim aldığı, %18,18'inin babasının ilköğretim, %41,82'sinin lise/önlisans, %40,0'ının lisans ve üzeri seviyede eğitilmiş olduğu, %80,0'ının anne ve babasının birlikte, %20,0'sinin ayrı olduğu görülmüştür.

Araştırmaya alınan öğrenme güçlüğü tanısı alan ve sağlıklı öğrencilerin sosyo – demografik özelliklerinin arasında istatistiksel olarak anlamlı farkların olmadığı belirlenmiştir ($p>0,05$).

Tablo 5.

Öğrenme Güçlüğü Tanısı Alan ve Sağlıklı Öğrencilerin Sınav Kaygısı Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması

	Grup	n	$\bar{x}$	s	M	SO	Z	p
Başkalarının görüşü	Sağlıklı	55	39,27	9,06	38,00	49,02	-2,134	0,033*
	Ö.G. Tanılı	55	43,07	8,84	45,00	61,98		
Kendi görüşünüz	Sağlıklı	55	22,67	5,42	22,00	49,49	-1,980	0,048*
	Ö.G. Tanılı	55	24,15	5,16	25,00	61,51		
Gelecek ile ilgili endişeler	Sağlıklı	55	16,96	4,26	17,00	47,91	-2,506	0,012*
	Ö.G. Tanılı	55	18,75	3,20	19,00	63,09		
Hazırlanmak ile ilgili endişeler	Sağlıklı	55	9,20	2,43	9,00	54,90	-0,199	0,842
	Ö.G. Tanılı	55	9,20	1,97	9,00	56,10		
Zihinsel ve bedensel tepkiler	Sağlıklı	55	9,98	2,40	10,00	65,96	-3,473	0,001*
	Ö.G. Tanılı	55	8,49	1,90	8,00	45,04		
Sınav Kaygısı Ölçeği	Sağlıklı	55	98,09	16,74	97,00	49,44	-1,995	0,046*
	Ö.G. Tanılı	55	103,65	15,37	108,00	61,56		

* $p<0,05$

Tablo 5.'te araştırmadaki öğrenme güçlüğü tanısı alan ve sağlıklı öğrencilerin Sınav Kaygısı Ölçeği puanlarının karşılaştırıldığı Mann – Whitney U testi bulgularına yer verilmiştir.

Araştırmadaki sağlıklı öğrencilerin Sınav Kaygısı Ölçeğindeki başkalarının görüşünden $39,27 \pm 9,06$ puan, kendi görüşünüzden $22,67 \pm 5,42$ puan, gelecek ile ilgili endişelerden $16,96 \pm 4,26$ puan, hazırlanma ile ilgili endişelerden $9,20 \pm 2,43$ puan, zihinsel ve bedensel tepkilerden $9,98 \pm 2,40$ puan aldıkları, Sınav Kaygısı Ölçeği toplamından ise $98,09 \pm 16,74$ puan aldıkları belirlenmiştir.

Öğrenme güçlüğü tanısı alan öğrencilerin Sınav Kaygısı Ölçeğindeki başkalarının görüşünden $43,07 \pm 8,84$ puan, kendi görüşünüzden $24,1 \pm 5,16$ puan, gelecek ile ilgili endişelerden $18,75 \pm 3,20$ puan, hazırlanma ile ilgili endişelerden $9,20 \pm 1,97$ puan, zihinsel ve bedensel tepkilerden $8,49 \pm 1,90$ puan aldıkları saptanmış olup, öğrenme güçlüğü tanısı alan öğrencilerin Sınav Kaygısı Ölçeği toplamından $103,65 \pm 15,37$ puan aldıkları gözlenmiştir.

Araştırma kapsamındaki öğrenme güçlüğü tanısı alan ve sağlıklı öğrencilerin Sınav Kaygısı Ölçeği toplamından, başkalarının görüşünden, kendi görüşünüzden, gelecek ile ilgili endişelerden, zihinsel ve bedensel tepkilerden aldıkları puanların arasında istatistiki açıdan önemli farklılıklar bulunmuştur ($p < 0,05$). Öğrenme güçlüğü tanısı alan öğrencilerin Sınav Kaygısı Ölçeği toplamından, başkalarının görüşünden, kendi görüşünüzden, gelecek ile ilgili endişelerden aldıkları puanlar sağlıklı öğrencilerden daha fazladır. Bunun yanından öğrenme güçlüğü tanısı alan öğrencilerin zihinsel ve bedensel tepkilerden aldıkları puanlar sağlıklı öğrencilerden daha az bulunmuştur.

Tablo 6.

Öğrenme Güçlüğü Tanısı Alan ve Sağlıklı Öğrencilerin İletişim Becerileri Ölçeği Puanlarının Karşılaştırılması

	Grup	n	$\bar{x}$	s	M	SO	Z	p
Egoyu Geliştirici Dil	Sağlıklı	55	18,96	6,03	19,00	60,19	-1,546	0,122
	Ö.G. Tanılı	55	17,56	5,02	18,00	50,81		
Etkin Dinleme	Sağlıklı	55	25,60	7,09	26,00	57,25	-0,578	0,563
	Ö.G. Tanılı	55	24,65	6,83	26,00	53,75		
Kendini Tanıma- Kendini Açma	Sağlıklı	55	15,38	4,17	14,00	56,62	-0,370	0,711
	Ö.G. Tanılı	55	14,58	3,18	14,00	54,38		
Empati	Sağlıklı	55	26,25	6,66	26,00	59,34	-1,264	0,206
	Ö.G. Tanılı	55	24,58	5,31	24,00	51,66		
Ben Dilini Kullanma	Sağlıklı	55	22,82	3,58	22,00	62,18	-2,216	0,027*
	Ö.G. Tanılı	55	21,45	3,51	21,00	48,82		

* $p < 0,05$

Tablo 6.'da öğrenme güçlüğü tanısı alan ve sağlıklı öğrencilerin İletişim Becerileri Ölçeği puanlarının karşılaştırıldığı Mann – Whitney U testi sonuçlarına

yer verilmiştir.

Araştırmadaki sağlıklı öğrencilerin İletişim Becerileri Ölçeğindeki egoyu geliştirici dilden $18,96 \pm 6,03$ puan, etkin dinlemeden $25,60 \pm 7,09$ puan, kendini tanıma-kendini açmadan $15,38 \pm 4,17$ puan, empatiden $26,25 \pm 6,66$ puan ve beden dilini kullanmadan $22,82 \pm 3,58$ puan aldığı gözlenmiştir.

Öğrenme güçlüğü tanısı alan öğrencilerin İletişim Becerileri Ölçeğindeki egoyu geliştirici dilden $17,56 \pm 5,02$ puan, etkin dinlemeden $24,65 \pm 6,83$ puan, kendini tanıma-kendini açmadan $14,58 \pm 3,18$ puan, empatiden $24,58 \pm 5,31$ puan ve ben dilini kullanmadan $21,45 \pm 3,51$ puan aldığı belirlenmiştir.

Araştırmaya dâhil olan öğrenme güçlüğü tanısı alan ve sağlıklı öğrencilerin İletişim Becerileri Ölçeğindeki egoyu geliştirici dilden, etkin dinlemeden, kendini tanıma-kendini açmadan ve empatiden aldığı puanların aralarında istatistikî açıdan anlamlı seviyede farklılıkların bulunduğu belirlenmiştir ($p > 0,05$). Sağlıklı öğrencilerin İletişim Becerileri Ölçeğindeki egoyu geliştirici dilden, etkin dinlemeden, kendini tanıma-kendini açmadan ve empatiden aldığı puanlar öğrenme güçlü tanısı alan öğrencilerden fazla olsa da farklar önemli seviyede değildir.

Öğrenme güçlüğü tanısı alan ve sağlıklı öğrencilerin İletişim Becerileri Ölçeğindeki ben dilini kullanmadan aldıkları puanların arasında istatistikî açıdan önemli seviyede farklılık olduğu gözlenmiştir ($p < 0,05$). Sağlıklı öğrencilerin İletişim Becerileri Ölçeğindeki ben dilini kullanmadan aldıkları puanlar, öğrenme güçlüğü tanısı alanlardan fazladır.

Tablo 7.

Öğrenme Güçlüğü Tanısı Alan ve Sağlıklı Öğrencilerin Coopersmith Özsaygı Envanteri Puanlarının Karşılaştırılması

	Grup	n	$\bar{x}$	s	M	SO	Z	p
Coopersmith	Sağlıklı	55	13,71	3,70	14,00	62,18	-2,206	0,027*
Özsaygı Envanteri	Ö.G. Tanılı	55	12,31	3,57	12,00	48,82		

* $p < 0,05$

Tablo 7. ‘de öğrenme güçlüğü tanısı alan ve sağlıklı öğrencilerin Coopersmith Özsaygı Envanteri puanlarının karşılaştırıldığı Mann – Whitney U testi sonuçlarına yer verilmiştir. Sağlıklı öğrenciler Coopersmith Özsaygı Envanterinden $13,71 \pm 3,70$ puan alırken, öğrenme güçlüğü tanısı alan öğrenciler $12,31 \pm 3,57$ puan

almıştır. Öğrenme güçlüğü tanısı alan ve sağlıklı öğrencilerin Coopersmith Özsaygı Envanteri puanlarının arasında istatistikî açıdan önemli farklılık olduğu gözlenmiştir ($p<0,05$). Öğrenme güçlüğü tanısı alan öğrencilerin Coopersmith Özsaygı Envanterinden sağlıklı öğrencilere göre daha fazla puan aldığı belirlenmiştir.



Tablo 8.

Sağlıklı Öğrencilerin Sınav Kaygısı Ölçeği, İletişim Becerileri Ölçeği ve Coopersmith Özsaygı Envanteri Puanlarının Arasındaki Korelasyonlar

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1.Başkalarının	r	1											
görüşü	p	.											
2.Kendi	r	0,472	1										
görüşünüz	p	0,000*	.										
3.Gelecek ile	r	0,335	0,320	1									
ilgili endişeler	p	0,012*	0,017*	.									
4.Hazırlanmak ile	r	0,325	0,301	0,142	1								
ilgili endişeler	p	0,015*	0,025*	0,300	.								
5.Zihinsel ve	r	0,174	0,171	0,271	0,300	1							
bedensel tepkiler	p	0,204	0,213	0,045*	0,026*	.							
6.Sınav Kaygısı	r	0,839	0,707	0,621	0,524	0,383	1						
Ölçeği	p	0,000*	0,000*	0,000*	0,000*	0,004*	.						
7.Egoyu	r	0,016	0,233	0,216	0,289	0,539	0,198	1					
Geliştirici Dil	p	0,906	0,087	0,114	0,032*	0,000*	0,148	.					
8.Etkin Dinleme	r	0,239	0,422	0,081	0,277	0,352	0,288	0,702	1				
	p	0,079	0,001*	0,556	0,040*	0,008*	0,033*	0,000*	.				

9.Kendini Tanıma-Kendini Açma	r	-0,382	-0,240	-0,191	0,034	0,236	-0,318	0,321	0,290	1			
	p	0,004*	0,078	0,163	0,806	0,083	0,018*	0,017*	0,032*	.			
10.Empati	r	-0,078	0,081	-0,111	0,111	0,315	-0,019	0,586	0,687	0,471	1		
	p	0,570	0,557	0,419	0,421	0,019*	0,892	0,000*	0,000*	0,000*	.		
11.Ben Dilini Kullanma	r	-0,215	-0,312	-0,257	0,076	0,228	-0,278	0,366	0,274	0,464	0,376	1	
	p	0,116	0,020*	0,059	0,582	0,094	0,040*	0,006*	0,043*	0,000*	0,005*	.	
12.Coopersmith Özsaygı Envanteri	r	-0,326	-0,287	-0,239	-0,282	0,061	-0,383	0,199	0,265	0,389	0,512	0,466	1
	p	0,015*	0,034*	0,079	0,037*	0,658	0,004*	0,146	0,049*	0,003*	0,000*	0,000*	.

* $p < 0,05$

Tablo 8.'de sağlıklı öğrencilerin Sınav Kaygısı Ölçeği, İletişim Becerileri Ölçeği ve Coopersmith Özsaygı Envanteri puanlarının arasındaki korelasyonların değerlendirildiği Spearman testi sonuçları verilmiştir.

Sağlıklı öğrencilerin Sınav Kaygısı Ölçeğindeki başkalarının görüşünden aldığı puanlar ile İletişim Becerileri Ölçeğindeki kendini tanıma-kendini açmadan aldıkları puanların arasında istatistiki açıdan önemli ve negatif korelasyon görülmüştür ($p<0,05$). Benzer şekilde sağlıklı öğrencilerin Sınav Kaygısı Ölçeğindeki başkalarının görüşünden aldığı puanlar ile Coopersmith Özsaygı Envanteri puanlarının arasında istatistiki açıdan önemli ve negatif korelasyon bulunmuştur ($p<0,05$).

Sağlıklı öğrencilerin Sınav Kaygısı Ölçeğindeki kendi görüşünüzden aldığı puanlar ile İletişim Becerileri Ölçeğindeki etkin dinlemeden aldıkları puanların arasında istatistiki açıdan önemli ve pozitif korelasyon görülürken, ben dilini kullanmadan aldıkları puanların arasında negatif korelasyon görülmüştür ($p<0,05$). Sağlıklı öğrencilerin Sınav Kaygısı Ölçeğindeki kendi görüşünüzden aldığı puanlar ile Coopersmith Özsaygı Envanteri puanlarının arasında istatistiki açıdan önemli ve negatif korelasyon vardır ($p<0,05$).

Sağlıklı öğrencilerin Sınav Kaygısı Ölçeğindeki gelecek ile ilgili endişelerden aldığı puanlar ile İletişim Becerileri Ölçeğinden ve Coopersmith Özsaygı Envanteri aldıkları puanların arasında istatistiki açıdan önemli korelasyonlar yoktur ($p>0,05$). Sağlıklı öğrencilerin Sınav Kaygısı Ölçeğindeki hazırlanmak ile ilgili endişelerden aldığı puanlar ile İletişim Becerileri Ölçeğindeki egoyu geliştirici dilden ve etkin dinlemeden aldıkları puanların arasında istatistiki açıdan önemli ve pozitif korelasyon görülürken, ben dilini kullanmadan aldıkları puanların arasında negatif korelasyonlar saptanmıştır ($p<0,05$). Sağlıklı öğrencilerin Sınav Kaygısı Ölçeğindeki hazırlanmak ile ilgili endişelerden aldığı puanlar ile Coopersmith Özsaygı Envanteri puanlarının arasında istatistiki açıdan önemli ve negatif korelasyon görülmüştür ($p<0,05$). Sağlıklı öğrencilerin Sınav Kaygısı Ölçeğindeki zihinsel ve bedensel tepkilerden aldığı puanlar ile İletişim Becerileri Ölçeğindeki egoyu geliştirici dilden ve etkin dinlemeden aldıkları puanların arasında istatistikî açıdan önemli ve pozitif korelasyonlar görülmüştür ($p<0,05$). Sağlıklı öğrencilerin Sınav Kaygısı Ölçeğindeki zihinsel ve bedensel tepkilerden aldığı puanlar ile Coopersmith Özsaygı Envanteri puanlarının arasında istatistiki açıdan önemli ve negatif korelasyon saptanmıştır ($p<0,05$).

Araştırmaya dahil olan sağlıklı öğrencilerin Sınav Kaygısı Ölçeği toplamında aldığı puanlar ile İletişim Becerileri Ölçeğindeki etkin dinlemeden aldıkları puanların arasında istatistiki açıdan önemli ve pozitif korelasyon görülürken, kendini tanıma-kendini açmadan ve empatiden aldıkları puanların arasında negatif korelasyonlar olduğu belirlenmiştir ($p<0,05$). Sağlıklı öğrencilerin Sınav Kaygısı Ölçeği toplamından aldığı puanlar ile Coopersmith Özsaygı Envanteri puanlarının arasında istatistiki açıdan önemli ve negatif korelasyon görülmüştür ($p<0,05$).

Tablo 9.

Sağlıklı Öğrencilerin İletişim Becerileri Ölçeği ve Coopersmith Özsaygı Envanteri Puanlarının Sınav Kaygısı Ölçeği Puanlarını Yordama Durumu

	Std. Olm.	Standardize			F	R ²
	β	S.H.	Beta	t	p	Düz R ²
(Sabit)	115,96	10,62		10,91	0,000	
Egoyu Geliştirici Dil	0,51	0,38	0,19	1,37	0,177	
Etkin Dinleme	1,44	0,32	0,61	4,44	0,000*	12,554 0,611
Kendini Tanıma- Kendini Açma	-1,06	0,49	-0,26	-2,15	0,037*	0,000* 0,562
Empati	-0,47	0,37	-0,19	-1,29	0,203	
Ben Dilini Kullanma	-0,83	0,56	-0,18	-1,48	0,146	
Coopersmith Özsaygı Envanteri	-1,22	0,52	-0,27	-2,34	0,024*	

* $p<0,05$

Tablo 9.'da sağlıklı öğrencilerin İletişim Becerileri Ölçeği ve Coopersmith Özsaygı Envanteri puanlarının Sınav Kaygısı Ölçeği puanlarını yordama durumu çok değişkenli regresyon analiziyle incelenmiş olup, modelin anlamlı olduğu ve Sınav Kaygısı Ölçeğindeki toplam varyansın %56,2'sinin açıklandığı belirlenmiştir. Sağlıklı öğrencilerin İletişim Becerileri Ölçeğindeki etkin dinlemeden aldıkları puanlar Sınav Kaygısı Ölçeği puanlarını istatistiki açıdan önemli seviyede pozitif yönlü yordarken ($\beta=0,61$; $p<0,05$), kendini tanıma-kendini açmadan aldıkları puanlar Sınav Kaygısı Ölçeği puanlarını negatif yönde yordamaktadır ($\beta=-0,26$; $p<0,05$). Öğrencilerin Coopersmith Özsaygı Envanteri puanları Sınav Kaygısı Ölçeği puanlarını istatistiki açıdan önemli seviyede ve negatif olarak yordamaktadır ($\beta=-0,27$; $p<0,05$).

Tablo 10.

Öğrenme Güçlüğü Tanısı Alan Öğrencilerin Sınav Kaygısı Ölçeği, İletişim Becerileri Ölçeği ve Coopersmith Özsaygı Envanteri Puanlarının Arasındaki Korelasyonlar

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1.Başkalarının	r	1											
görüşü	p	.											
2.Kendi	r	0,549	1										
görüşünüz	p	0,000*	.										
3.Gelecek ile	r	0,511	0,295	1									
ilgili endişeler	p	0,000*	0,029*	.									
4.Hazırlanmak ile	r	0,272	0,336	-0,114	1								
ilgili endişeler	p	0,045*	0,012*	0,408	.								
5.Zihinsel ve	r	-0,107	0,198	0,231	0,125	1							
bedensel tepkiler	p	0,435	0,148	0,089	0,364	.							
6.Sınav Kaygısı	r	0,891	0,755	0,571	0,417	0,159	1						
Ölçeği	p	0,000*	0,000*	0,000*	0,002*	0,245	.						
7.Egoyu	r	0,235	0,166	0,321	0,016	-0,001	0,211	1					
Geliştirici Dil	p	0,084	0,225	0,017*	0,909	0,996	0,123	.					

8.Etkin Dinleme	r	0,335	0,373	0,282	0,290	0,210	0,426	0,418	1				
	p	0,012*	0,005*	0,037*	0,032*	0,123	0,001*	0,002*	.				
9.Kendini Tanıma-Kendini Açma	r	-0,363	-0,206	-0,185	-0,122	-0,251	-0,360	0,086	0,107	1			
	p	0,006*	0,131	0,177	0,376	0,064	0,007*	0,533	0,437	.			
10.Empati	r	0,335	0,215	0,195	0,321	0,028	0,297	0,333	0,495	0,144	1		
	p	0,013*	0,115	0,154	0,017*	0,841	0,028*	0,013*	0,000*	0,294	.		
11.Ben Dilini Kullanma	r	0,015	0,068	0,036	-0,141	-0,065	0,033	0,210	0,223	0,139	0,153	1	
	p	0,915	0,623	0,796	0,306	0,639	0,810	0,124	0,102	0,310	0,264	.	
12.Coopersmith Özsaygı Envanteri	r	-0,019	0,059	0,183	0,070	0,167	0,092	0,024	0,309	0,228	0,098	0,017	1
	p	0,888	0,670	0,181	0,611	0,224	0,505	0,864	0,022	0,094	0,477	0,902	.

* $p < 0,05$

Öğrenme güçlüğü tanısı alan öğrencilerin Sınav Kaygısı Ölçeğindeki başkalarının görüşünden aldığı puanlar ile İletişim Becerileri Ölçeğindeki etkin dinlemeden ve empatiden aldıkları puanların arasında istatistiki açıdan önemli ve pozitif korelasyon görülürken, kendini tanıma-kendini açmadan aldıkları puanların arasında negatif korelasyon görülmüştür ($p<0,05$).

Öğrenme güçlüğü tanısı alan öğrencilerin Sınav Kaygısı Ölçeğindeki kendi görüşünüzden, gelecek ile ilgili endişelerden, hazırlanmak ile ilgili endişelerden aldığı puanlar ile İletişim Becerileri Ölçeğindeki etkin dinlemeden aldıkları puanların arasında pozitif yönde ve istatistiki açıdan önemli korelasyon olduğu gözlenmiştir ($p<0,05$).

Öğrenme güçlüğü tanısı alan öğrencilerin Sınav Kaygısı Ölçeğindeki gelecek ile ilgili endişelerden aldığı puanlar ile İletişim Becerileri Ölçeğindeki egoyu geliştirici dil ve etkin dinlemeden aldıkları puanların arasında pozitif yönde ve istatistiki açıdan önemli korelasyon olduğu gözlenmiştir ($p<0,05$).

Öğrenme güçlüğü tanısı alan öğrencilerin Sınav Kaygısı Ölçeğindeki hazırlanmak ile ilgili endişelerden aldığı puanlar ile İletişim Becerileri Ölçeğindeki etkin dinlemeden ve empatiden aldıkları puanların arasında pozitif yönde ve istatistiki açıdan önemli korelasyon olduğu gözlenmiştir ($p<0,05$).

Araştırma kapsamındaki öğrenme güçlüğü tanısı alan öğrencilerin Sınav Kaygısı Ölçeği toplamından aldığı puanlar ile İletişim Becerileri Ölçeğindeki etkin dinlemeden ve empatiden aldıkları puanların arasında istatistiki açıdan önemli ve pozitif korelasyon görülürken, kendini tanıma-kendini açmadan aldıkları puanların arasında negatif korelasyon saptanmıştır ($p<0,05$).

Öğrenme güçlüğü tanısı alan öğrencilerin Sınav Kaygısı Ölçeği toplamından, başkalarının görüşünden, kendi görüşünüzden, gelecek ile ilgili endişelerden, hazırlanmak ile ilgili endişelerden, zihinsel ve bedensel tepkilerden aldıkları puanlar ile Coopersmith Özsaygı Envanterinden aldıkları puanlar arasında istatistiki açıdan önemli korelasyonlar yoktur ($p>0,05$).

Tablo 11.

Öğrenme Güçlüğü Tanısı Alan Öğrencilerin İletişim Becerileri Ölçeği ve Coopersmith Özsaygı Envanteri Puanlarının Sınav Kaygısı Ölçeği Puanlarını Yordama Durumu

	Std. Olm.	Standardize			F	R2
	β	S.H.	Beta	t	p	DüzR2
(Sabit)	102,67	13,34		7,696	0,000*	
Egoyu Geliştirici Dil	0,44	0,40	0,14	1,102	0,276	
Etkin Dinleme	0,71	0,32	0,32	2,227	0,031*	6,290 0,440
Kendini Tanıma- Kendini Açma	-2,80	0,56	-0,58	-4,985	0,000*	0,000* 0,370
Empati	0,41	0,37	0,14	1,116	0,270	
Ben Dilini Kullanma	-0,06	0,51	-0,01	-0,112	0,911	
Coopersmith Özsaygı Envanteri	0,62	0,51	0,14	1,230	0,225	

Tablo 11.'de öğrenme güçlüğü tanısı alan öğrencilerin İletişim Becerileri Ölçeği ve Coopersmith Özsaygı Envanteri puanlarının Sınav Kaygısı Ölçeği puanlarını yordama durumunun incelendiği çok değişkenli regresyon analizi sonuçları gösterilmiştir.

Tablo 11.'e göre öğrenme güçlüğü tanısı alan öğrencilerin İletişim Becerileri Ölçeği ve Coopersmith Özsaygı Envanteri puanlarının, Sınav Kaygısı Ölçeğindeki varyasyon %37,0'si açıkladığı ve modelin anlamlı olduğu belirlenmiştir.

Öğrenme güçlüğü tanısı alan öğrencilerin İletişim Becerileri Ölçeğindeki etkin dinlemeden aldıkları puanların Sınav Kaygısı Ölçeği puanlarını istatistikî açıdan önemli ve pozitif yönlü olarak ($\beta=0,32$; $p<0,05$), kendini tanıma-kendini açmadan aldıkları puanların ise Sınav Kaygısı Ölçeği puanlarını negatif yönlü yordadığı belirlenmiştir ($\beta=0,-58$; $p<0,05$). Öğrenme güçlüğü tanısı alan öğrencilerin Coopersmith Özsaygı Envanteri puanlarının Sınav Kaygısı Ölçeği puanlarını istatistiki açıdan önemli düzeyde yordamadığı görülmüştür ($\beta=0,12$; $p>0,05$).

Tablo 12.

Öğrencilerin Sınav Kaygısı Ölçeği, İletişim Becerileri Ölçeği ve Coopersmith Özsaygı Envanteri Puanlarının Öğrenme Güçlüğü Tanısı Alma Durumuna Etkisi

	B	S.E.	Sig.	Exp(B) (OR)	%95 G.A. Alt	Üst
Başkalarının görüşü	0,023	0,035	0,507	1,024	0,956	1,096
Kendi görüşünüz	0,014	0,061	0,824	1,014	0,899	1,143
Gelecek ile ilgili endişeler	0,225	0,083	0,007*	1,252	1,063	1,473
Hazırlanmak ile ilgili endişeler	0,042	0,113	0,711	1,043	0,835	1,302
Zihinsel ve bedensel tepkiler	-0,436	0,132	0,001*	0,647	0,499	0,838
Egoyu Geliştirici Dil	-0,053	0,059	0,367	0,949	0,846	1,064
Etkin Dinleme	0,021	0,050	0,679	1,021	0,925	1,127
Kendini Tanıma-Kendini Açma	0,111	0,088	0,207	1,117	0,941	1,326
Empati	-0,018	0,051	0,724	0,982	0,889	1,085
Ben Dilini Kullanma	-0,054	0,073	0,463	0,948	0,821	1,094
Coopersmith Özsaygı Envanteri	-0,083	0,068	0,221	0,920	0,805	1,051

$R_{Nagelkerke}^2=0,317$, Doğru Tahmin=%73,6

Tablo 12.'de öğrencilerin Sınav Kaygısı Ölçeği, İletişim Becerileri Ölçeği ve Coopersmith Özsaygı Envanteri puanlarının öğrenme güçlüğü tanısı alma durumuna etkisinin incelendiği lojistik regresyon analizi bulgularına yer vermiş olup, modelin açıkladığı varyans %31,7 bulunurken, doğru tahmin oranı %73,6'dır.

Öğrencilerin Sınav Kaygısı Ölçeğindeki gelecek ile ilgili endişelerden ve zihinsel ve bedensel tepkiler aldıkları puanların öğrenme güçlüğü tanısı alma durumuna istatistiki açıdan önemli düzeyde etki ettiği belirlenmiştir ($p<0,05$). Öğrencilerin Sınav Kaygısı Ölçeğindeki gelecek ile ilgili endişelerden aldıkları puanların 1 birim artması öğrenme güçlüğü tanısı alma riskini %25,2 artırmaktadır. Ayrıca öğrencilerin zihinsel ve bedensel tepkiler aldıkları puanların 1 birim artması öğrenme güçlüğü tanısı alma riskini %35,3 azaltmaktadır.

BÖLÜM V

Tartışma

Okul hayatı, bu dönemde elde edilen başarılar ve yaşanan zorluklar kişinin ruh sağlığını, sosyal çevresi ve etkileşimlerini, ailesiyle kurduğu ilişkileri etkileyerek bireyin gelişim sürecinde önemli bir yere sahip olmaktadır. Okul yaşantısı ve bu dönemde kazanılan başarılar, kurulan ilişkiler ve yaşanan zorluklar kişiden kişiye farklılık göstermekle birlikte öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerde okul dönemi öğrenme güçlüğüne sahip olmayan bireylerden daha sancılı geçmektedir (Sakız vd., 2016). Öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin akademik hayatlarında yaşadıkları zorluklar bireyin sınav kaygısı, benlik saygısı ve akranlarıyla kurduğu iletişimi etkileyecektir.

Bu çalışmanın amacı özgül öğrenme güçlüğüne sahip ortaokul öğrencilerinin sağlıklı kontrollerle karşılaştırılarak sınav kaygısı, benlik saygısı ve akranlarla kurdukları iletişim açısından farklılaşıp farklılaşmadığını anlamaktadır. Bu amaçla sahip oldukları özgül öğrenme güçlüğüne bağlı olarak akademik başarılarının etkilendiği düşünülen ortaokul öğrencileri ile özgül öğrenme güçlüğüne sahip olmayan ortaokul öğrencileri sınav kaygıları, benlik saygıları ve akranlarıyla kurdukları iletişim açısından Sınav Kaygısı Ölçeği, İletişim Becerileri Ölçeği ve Coopersmith Özsaygı Envanteri kullanılarak karşılaştırılmış ve elde edilen sonuçlar literatür rehberliğinde tartışılmıştır.

Araştırmaya katılan özgül öğrenme güçlüğüne sahip ortaokul öğrencileri ile sağlıklı öğrencilerin sosyo – demografik özellikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı saptanmıştır. Özgül öğrenme güçlüğü'nün nedeni tam olarak nedeni bilinmemekle birlikte çoğunlukla doğuştan gelen genetik ve nörolojik faktörlere bağlı bir bozukluktur (Asfuroğlu & Fidan, 2016). Özgül öğrenme güçlüğü kişinin sosyo – demografik özelliklerinden bağımsız olarak gelişen bir durum olduğundan sosyo – demografik verilerin sağlıklı kontroller ve özgül öğrenme güçlüğü tanımlı ortaokul öğrencileri arasında farklılık oluşturmaması beklenen bir durumdur.

Sınav esnasında gösterilen performans öğrencinin akademik başarısı, kariyeri, çevre ve ailesinden alacağı tepkileri şekillendireceğinden öğrenciler üzerinde kaygı yaratmaktadır. Önceki çalışmalarda sınav esnasında yaşanan kaygının öğrencinin

dikkat eksikliği ve bozukluğu yaşayarak soruları anlamakta zorlanmasına sebep olduğu (Kavakcı vd., 2011), kaygı düzeyinin sınav performansını etkilediği, yükselen kaygının bireyin sınav performansını olumsuz yönde etkilediği görülmüştür (Koca & Dadandı, 2019). Bu araştırmada öğrenme güçlüğü tanısı alan ve sağlıklı öğrencilerin Sınav Kaygısı Ölçeği puanları karşılaştırıldığında, toplam puandan, başkalarının görüşünden, kendi görüşünden, gelecek ile ilgili endişelerden, zihinsel ve bedensel tepkilerden aldıkları puanlar arasında istatistiksel açıdan önemli farklılıklar bulunmuştur. Öğrenme güçlüğü tanılı ortaokul öğrencilerinin sınav kaygısı ölçeği toplam puanından, başkalarının görüşünden, kendi görüşünden, gelecek ile ilgili endişelerden aldıkları puanlar sağlıklı öğrencilerden fazlayken, zihinsel ve bedensel tepkilerden aldıkları puanların sağlıklı öğrencilere göre daha az olduğu bulunmuştur. Bu bulgunun literatürdeki çalışmalarla uyumlu olduğu görülmektedir (Deniz vd., 2009; Kal, 2011; Tuğ, 2011). Saenz vd. (2005) tarafından yapılan bir çalışmada normal zekâya sahip olan fakat okuma, yazma ve matematik becerileri konusunda özgül öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların normal çocuklara göre daha fazla ve sık şekilde kaygı yaşadıkları saptanmıştır. Öğrenme güçlüğüne sahip öğrenciler okuma, yazma ve aritmetik becerilerinde yaşadıkları zorlukların farkında olduğundan bu durum onların kendileri hakkındaki görüşlerini, çevrenin beklentisi ve düşüncelerinin nasıl olacağına dair kaygılarını, bu zorluklarının üstesinden gelip gelemeyeceklerine dair gelecek ile ilgili endişelerini şekillendirerek sağlıklı kontrollerden daha kaygılı bulunmaları ilişkilendirilebilir. Kendi öğrenme güçlüğüne farkında olan ve bu durumun sınav başarısını etkileyeceğini düşünen öğrenci daha yüksek bir sınav kaygısına sahip olmaktadır. Öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin bedensel ve zihinsel tepkilerden aldıkları puanların sağlıklı kontrollere göre daha düşük olmasında öğrenme güçlüğü tanılı çocukların el-göz koordinasyonu, büyük ve küçük kasların kullanımını daha geç öğrenmeleri ve zihinsel süreçleri sağlıklı kontrollere göre daha karmaşık olduğundan daha yavaş işlemleri sebep olarak düşünülebilir. Akyol (2011) ise bu çocukların harflerin boyutunu doğru şekilde yazamadıkları, harflerin arasındaki boşlukları uygun düzenleyemedikleri ve kelimeleri hatalı ve eksik şekilde yazıklarını bildirmiştir. Demirci ve Demirci (2016) tarafından yapılan bir çalışmada öğrenme güçlüğü çeken çocukların kaba ve ince motor becerilerin oluşumu ve gelişimi aşamasında sorunlar yaşadıkları görülmüştür.

Öğrenme güçlüğü tanısı alan ve sağlıklı öğrenciler arasındaki İletişim Becerileri Ölçeği incelendiğinde egoyu geliştirici dilden, etkin dinlemeden, kendini

tanıma-kendi açmadan, empatiden ve ben dilini kullanmadan alınan puanların istatistiksel açıdan anlamlı seviyede farklılaştığı bulunmuştur. Sağlıklı öğrencilerin egoyu geliştirici dilden, etkin dinlemeden, kendini tanıma-kendini açmadan, empatiden ve ben dilini kullanmadan aldığı puanların öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerden daha fazla olduğu saptanmıştır. Avşar ve Cankaya (2021) tarafından ilkokul çağındaki dislektik çocukların iletişim problemlerinin incelendiği bir çalışmada dislektik ilkokul öğrencilerinde konuşma bozukluğu, ifade sorunu, algılamada güçlük çektiği ve özellikle asosyallik yaşadığı belirtilmiştir. Özel öğrenme güçlüğü çeken çocukların kendilerini ifade de zorluk, iletişim kurmada problemler, öfke, çekingenlik ve uyum sorunları göstererek sosyalleşme konusunda zorluklar yaşadığı görülmüştür. Öğrenme güçlüğüne sahip bireylerin sözel olmayan iletişim yöntemlerinden olan jest ve mimikleri anlama ve kullanmada da güçlük yaşadıkları görülmektedir (Aksoy, 2019). Bu çalışmanın sonuçlarıyla uyumluluk gösteren literatürdeki bu araştırmaların da ortaya koyduğu üzere öğrenme güçlüğü tanımlı öğrencilerin işitsel ve görsel algılama süreçleri ve dikkatlerinde yaşadıkları zorluklar algılama süreçlerini etkileyerek iletişim becerilerinin geri kalmasına sebep olduğu düşünülmektedir. Kişinin çevresiyle kurduğu iletişimde kullanılan mimikler, beden hareketleri, ses tonu gibi sosyal ipuçlarının anlaşılmasındaki yetersizlik öğrenme güçlüğüne sahip çocukların sosyal yaşamı ve özellikle akranlarıyla kurdukları ilişkiyi etkileyecektir (Elemek, 2008). Dikkat eksiliği sebebiyle etkin dinlemede başarısız olan öğrenme güçlüğü tanımlı öğrenciler iletişim becerilerindeki zorluklarla birlikte akranlarıyla kurdukları ilişkilerde başarısız olarak akranlarına göre daha küçük bir sosyal çevreye sahip olacaklardır.

Öğrenme güçlüğü tanısı alan ve sağlıklı öğrencilerin Coopersmith Özsaygı Envanteri puanları incelendiğinde aralarında istatistiksel açıdan önemli farklılaşma olduğu gözlenmiştir. Sağlıklı öğrencilerin Coopersmith Özsaygı Envanterinden öğrenme güçlüğü tanımlı öğrencilere göre daha yüksek puan aldığı belirlenmiştir. Bu bulgu literatürdeki diğer çalışmalarla uyumlu gözükmektedir (Saday Duman, 2014; Nelson ve Harwood, 2011). Elemek (2008) tarafından yapılan bir çalışmada öğrenme bozukluğuna sahip çocukların benlik saygılarının öğrenme bozukluğu tanısı olmayan çocuklara göre daha düşük olduğu bulunmuştur. Alesi vd. (2014) tarafından yapılan başka bir çalışmada ortalama 9 yaşındaki 132 öğrenci değerlendirilmiş, öğrenme güçlüğü olan çocukların normal öğrenme gösteren çocuklara göre daha düşük bir benlik saygısına sahipken, normal çocuklara göre daha yüksek bir okul kaygısına

sahip oldukları görülmüştür.

Önceki araştırmalar sosyal yeterlilik, sosyal biliş, sosyal davranış, sosyal ilişkiler, akran statüsü, benlik kavramı, kişilerarası beceriler, sosyal uyum, sınıf davranışı ve iletişimsel yeterlilik, öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için potansiyel sosyal zorluk alanları olduğunu göstermektedir (Özen, 2011). Bu araştırma kapsamında öğrenme güçlüğü alan öğrencilerin Sınav Kaygısı Ölçeğinden aldıkları puanlar ile İletişim Becerileri ölçeğinden aldıkları puanlar karşılaştırılmıştır. Öğrenme güçlüğü tanıılı öğrencilerin Sınav Kaygısı Ölçeğinde tanısı başkalarının görüşünden aldıkları puanlar ile İletişim Becerileri Ölçeğinde etkin dinlemeden ve empatiden aldıkları puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı ve pozitif bir ilişki görülürken, kendini tanıma-kendini açmadan aldıkları puanlar arasında negatif bir ilişki görülmüştür. Etkin dinleme insan ilişkilerinin sağlıklı gelişimi ve karşılıklı bir ilişkinin kurulması için gerekli bir faktördür (Martin & Hanley, 2022). Önceki çalışmalarda bu çalışmayla benzer şekilde öğrenme bozukluğu olan birçok çocuğun başkalarının duygularını empatik olarak anlama kapasitesinde de bir eksiklik olduğu, sözlü ve sözel olmayan ipuçları uygun olarak yorumlayamadıkları ve bu çocukların tedavisinde kendi duygularını öğrenmelerine ve sonunda başkalarıyla empatik uyum içeren ilişkiler kurulması gerektiği belirtilmiştir (Samurcu Demir, 2016). Etkin dinleme ve empati konusunda zayıf olan öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler bu yetersizliklerine bağlı olarak kendini açma konusunda da daha isteksiz olacaklardır. Singer (2005) tarafından yapılan bir çalışmada öğrenme bozukluğuna sahip çocuklarda çocuğun kendiyle alay edilmesinden çekinmesi sebebiyle akademik başarısızlıkları ve duygu durumlarını gizledikleri belirlenmiştir. Bu gibi korkular sebebiyle kendini açmak istemeyen öğrenme güçlüğü tanıılı öğrenciler sosyal ortamlarda geri çekilerek içe kapanık ve asosyal bir kişiliğe bürüneceklerdir. Önceki çalışmalarda sürekli yaşanan kaygının olası nedenlerinden biri olarak sosyal beceri yetersizliğinden kaynaklanan iletişim problemleri olduğu düşünülmektedir (Avşar & Çankaya, 2021). Bu çalışmada öğrenme güçlüğü tanıılı öğrenciler ile sağlıklı öğrencilerin sınav kaygısı ölçeği ve iletişim becerileri ölçeğinden aldıkları puanlar karşılaştırılmıştır. Sağlıklı öğrencilerin sınav kaygısı ölçeğinden başkalarının görüşünden aldıkları puanlar ile iletişim becerileri ölçeğindeki kendini tanıma-kendini açmadan aldıkları puanların arasında istatistiksel açıdan önemli ve negatif korelasyon görülmüştür. Bu bilgi sağlıklı öğrencilerin başkalarının gözünde kendilerini nasıl görmek istedikleri ile kendilerini nasıl gördükleri arasında negatif

yönlü bir ilişki olduğuna işaret etmektedir. Çocuklar çevreleriyle kurdukları etkileşimler sonucunda kendileri hakkında olumlu veya olumsuz görüşler ve fikirler geliştirirler (Elemek, 2008). Sahip oldukları kapasiteyi ve yapabileceklerinin hepsini tam anlamıyla gösterememeleri kendilerini verimsiz hissederek diğerlerinin olumsuz düşüncelerini engellemek amacıyla öğrencilerin içe kapanmasına neden olabilmektedir. Klassen ve Lynch (2007) tarafından 8. ve 9. sınıftan öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerle yapılan bir çalışmada bu öğrencilerin kendilerini verimsiz hissettikleri bulunmuştur.

Öğrenme güçlüğü tanıli öğrencilerin sınav kaygısı ölçeğindeki kendi görüşünden aldığı puanlar ile İletişim Becerileri Ölçeğindeki etkin dinlemeden aldıkları puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu bulunmuştur. Etkin dinleme konusunda daha başarılı olduğu zamanlarda öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin kendileri ile ilgili görüşleri de daha olumlu bir seyir izleyecektir. Grolnick ve Ryan (1990) tarafından yapılan bir çalışmada öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrenciler karşılaştırılmış öğrenme güçlüğü olan çocukların öğrenme güçlüğü olmayan kontrol gruplarına göre algılanan bilişsel yeterlilik ve akademik öz-düzenlemede daha düşük olduğunu, akademik sonuçlarını çevrelerindeki diğerleri tarafından kontrol ediliyormuş gibi algılama olasılıklarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Önceki araştırmalarda sosyal kaygı ile özsaygı arasında olumsuz yönde bir ilişki olduğu (Iancu vd., 2015; Çakmak vd., 2017; Murad, 2020) görülmüş ve kaygının gelişmesinde etkili olan faktörlerin özsaygının gelişiminde de etkili olan faktörler ile aynı olduğu bulunmuştur. Bu çalışmada da sağlıklı öğrencilerin sınav kaygısı ölçeğindeki başkalarının görüşünden aldıkları puanlar ile Coopersmith Özsaygı Envanteri puanlarının arasında istatistiksel açıdan anlamlı ve negatif bir ilişki görülmüştür. Kişiler benlik saygılarını oluştururken başkalarının görüşlerinden dolayısıyla çevreden etkilenmektedirler (Elemek, 2008). Bu açıdan sağlıklı öğrencilerin başkalarının görüşlerini dikkate alarak kendi özsaygılarını belirledikleri, başkalarının görüşlerini daha çok dikkate alan öğrencilerin özsaygılarının daha düşük olması yönünde bir sonuç çıkarılabilir.

Sağlıklı öğrencilerin sınav kaygısı ölçeğinden hazırlanmak ile endişelerden aldıkları puanlar ile Coopersmith özsaygı envanteri puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı ve negatif yönde bir ilişki olduğu bulunmuştur. Sınava hazırlanmadığını hisseden öğrencilerin daha yüksek endişe duyarak özsaygılarının

düşeceği beklenmektedir. Önceki çalışmalarda sınav kaygısını yordayan değişkenler arasında sınava hazırlanmanın olduğu görülmüştür (Güler & Çakır, 2013).

Sağlıklı öğrencilerin iletişim becerileri ölçeği ve Coopersmith Özsaygı Envanteri puanlarının sınav kaygısı ölçeği puanlarını yordama durumu incelendiğinde iletişim becerileri ölçeği ve Coopersmith Özsaygı Envanterinin sınav kaygısı ölçeğindeki toplam varyansın %56,2'sinin açıklandığı belirlenmiştir. Öğrencilerin Coopersmith özsaygı envanteri puanları sınav kaygısı ölçeği puanlarını istatistiksel açıdan anlamlı ve negatif bir şekilde yordamaktadır. Bu bulgu literatürdeki diğer çalışmalarla paralellik göstermektedir (Ünal, 2006; Başoğlu, 2007; Kabalcı, 2008). Çakmak vd. (2017) tarafından 7.sınıf ve 8.sınıf ortaokul öğrencileriyle yapılan bir çalışmada sınav kaygısı ile benlik saygısı arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunduğu bulunmuştur. Özsaygısı yüksek olan, kendi benliğinin, yapabileceklerinin farkında olan ve bunu kabullenen öğrencilerin sınav kaygısını daha az seviyede yaşayacağı varsayımına ulaşılabilir.

Öğrenme güçlüğü tanılı öğrencilerin İletişim Becerileri Ölçeği ve Coopersmith Özsaygı Envanteri puanlarının Sınav Kaygısı Ölçeği puanlarını yordama durumu incelendiğinde İletişim Becerileri Ölçeği ve Coopersmith Özsaygı Envanteri puanlarının, Sınav Kaygısı Ölçeğindeki varyansın %37,0'si açıkladığı bulunmuştur. Öğrenme güçlüğü tanılı öğrencilerin İletişim Becerileri Ölçeğinde kendini tanıma-kendini açmadan aldıkları puanların Sınav Kaygısı Ölçeği puanlarını negatif yönde yordadığı belirlenmiştir. Sideridis (2007) tarafından 5. ve 6. sınıflardan oluşan öğrenme bozukluğuna sahip çocuklarla yapılan bir çalışmada bu bulguyla uyumlu olarak çocukların performanslarının sergilenmesi istenildikleri durumlarda kaygı ve durumdan kaçma davranışları gösterdikleri saptanmıştır.

Öğrenme güçlüğü tanılı öğrencilerin Sınav Kaygısı Ölçeği, İletişim Becerileri Ölçeği ve Coopersmith Özsaygı Envanteri puanlarının öğrenme güçlüğü tanısı alma durumuna etkisinin incelendiği lojistik regresyon analizinde modelin açıkladığı varyans %31,7 olarak bulunmuştur. Öğrencilerin Sınav Kaygısı Ölçeğindeki gelecek ile ilgili endişelerden aldıkları puanların 1 birim artması öğrenme güçlüğü tanısı alma riskini %25,2 artırmaktadır. Ayrıca öğrencilerin zihinsel ve bedensel tepkiler aldıkları puanların 1 birim artması öğrenme güçlüğü tanısı alma riskini %35,3 azaltmaktadır. Öğrenme güçlüğüne sahip öğrenciler yaşadıkları zorluklarla birlikte gelen düşük akademik başarılarından dolayı gelecekleri ile ilgili endişe duymaktadırlar. Önceki çalışmalarda yaşam boyu süren kariyer gelişimi süreci,

öğrenme güçlüğü çeken kişiler için özel zorluklar ortaya çıkardığını göstermiştir (Kerka, 2002). Bir gelecek inşa etmek kaygısıyla akademik hayatlarında başarılı olmaya çalışan özgül öğrenme güçlüğüne sahip bireylerin akademik hayatlarında yaşadıkları her zorlukla birlikte geleceğe ilişkin kaygıları artmaktadır.

Bruininks ve Bruininks (1977) tarafından 55 öğrenme güçlüğü olan ve 55 sağlıklı öğrencinin motor yeterliliği, kapsamlı bir motor beceri testleri ile karşılaştırılmış, bu çalışmanın bulguları ile uyumlu olarak öğrenme güçlüğü olan öğrenciler, ince motor beceri ölçümlerinde ve kaba motor beceri ölçümlerinde sağlıklı öğrencilere göre önemli ölçüde daha düşük performans göstermiştir. Tüm bu alanlar, görsel ve kinestetik duyuların motor tepkilerle bütünleşmesini gerektiren karmaşık motor kalıpları içerir. Bilişsel işlemle süreçleri daha karmaşık olduğundan öğrenme güçlüğü tanımlı öğrencilerin zihinsel ve bedensel süreçleri daha yavaş olmaktadır, bu da öğrenme güçlüğüne sahip olan ve olmayan öğrencilerin ayırt edilmesinde bir faktör olarak kendini gösterdiği düşünülebilir.

Bu çalışmada öğrenme güçlüğü tanımlı ortaokul öğrencileri ile sağlıklı kontroller sınav kaygısı, benlik saygıları ve akranlarıyla kurdukları iletişimler açısından karşılaştırılmıştır. Bunun sonucunda öğrenme güçlüğü tanımlı öğrencilerin sağlıklı kontrollere göre daha yüksek sınav kaygısı yaşadığı, daha düşük benlik saygısına sahip olduğu ve akranlarıyla kurdukları iletişimler açısından daha yetersiz oldukları bulunmuştur. Bu bulgu akademik hayatta zorluk yaşayan öğrenme güçlüğüne sahip bireylerin yaşanan zorluğun sadece akademik hayatta kendisini göstermeyerek kişilik gelişimine etki eden benlik saygısı ve kişinin sağlıklı bir sosyal çevreye sahip olmasına yardımcı olan iletişim becerilerinde de kendini gösterdiğini ispatlamaktadır.

BÖLÜM VI

Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde çalışmanın amaç ve alt amaçlarında varılan sonuçlar ile bu sonuçlardan hareketle geliştirilen öneriler yer almıştır.

Sonuç

Bu araştırma öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ile normal öğrencilerin sınav kaygısı, iletişim becerileri ve benlik saygısı açısından karşılaştırılması amacıyla yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; araştırmaya katılan özgül öğrenme güçlüğü tanıılı ortaokul öğrencileri ile ve sağlıklı öğrencilerin sosyo – demografik özelliklerinin arasında istatistiksel olarak anlamlı farkların olmadığı belirlenmiştir. Araştırma kapsamındaki öğrenme güçlüğü tanısı alan ve sağlıklı öğrencilerin Sınav Kaygısı Ölçeği toplamından, başkalarının görüşünden, kendi görüşünüzden, gelecek ile ilgili endişelerden, zihinsel ve bedensel tepkilerden aldıkları puanların arasında istatistikî açıdan önemli farklılıklar bulunmuştur.

Araştırmaya dâhil olan öğrenme güçlüğü tanısı alan ve sağlıklı öğrencilerin İletişim Becerileri Ölçeğindeki egoyu geliştirici dilden, etkin dinlemeden, kendini tanıma – kendini açmadan ve empatiden aldığı puanların aralarında istatistiki açıdan anlamlı seviyede farklılıkların bulunduğu belirlenmiştir. Öğrenme güçlüğü tanısı alan ve sağlıklı öğrenciler arasındaki İletişim Becerileri Ölçeği incelendiğinde egoyu geliştirici dilden, etkin dinlemeden, kendini tanıma-kendi açmadan, empatiden ve ben dilini kullanmadan alınan puanların istatistiksel açıdan anlamlı seviyede farklılaştığı bulunmuştur.

Öğrenme güçlüğü tanıılı öğrencilerin Sınav Kaygısı Ölçeği, İletişim Becerileri Ölçeği ve Coopersmith Özsaygı Envanteri puanlarının öğrenme güçlüğü tanısı alma durumuna etkisinin incelendiği lojistik regresyon analizinde modelin açıkladığı varyans %31,7 olarak bulunmuştur. Öğrencilerin Sınav Kaygısı Ölçeğindeki gelecek ile ilgili endişelerden aldıkları puanların 1 birim artması öğrenme güçlüğü tanısı alma riskini %25,2 artırmaktadır. Öğrencilerin zihinsel ve bedensel tepkiler aldıkları puanların 1 birim artması öğrenme güçlüğü tanısı alma riskini %35,3 azaltmaktadır.

Sonuç olarak; öğrenme güçlüğü tanımlı ortaokul öğrencileri ile sağlıklı öğrencilerin karşılaştırılmasıyla elde edilen bulgular, öğrenme güçlüğü tanımlı öğrencilerin sağlıklı kontrollere göre daha yüksek sınav kaygısı yaşadığı, daha düşük benlik saygısına sahip olduğu ve akranlarıyla kurdukları ilişkiler açısından daha yetersiz olduklarını göstermektedir. Araştırmadan elde edilen bulguların özgül öğrenme güçlüğü ile çalışan klinisyenlere, ailelere ve öğretmenlere fayda sağlayabileceği düşünülmektedir

Öneriler

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgular ışığında öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların ebeveynleri, sınıf öğretmenleri, branş öğretmenleri ve ileri araştırmalara yönelik öneriler anlatılacaktır.

Ebeveynlere Yönelik Öneriler

Elde edilen bulgulardan hareketle öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların ebeveynlerine yönelik önerilerin başında ebeveynin her ne olursa olsun çocuklarına değerli olduğunu hissettirmeli ve koşulsuz sevgi göstermelidir. Sözlü ve duygusal iletişim kurularak ebeveynler çocuğun becerilerinin farkında olmalı ve bu becerilerin geliştirilmesi amacıyla çocuğu desteklemelidir. Çocuğun düzenli olarak hazırlanan bir ders çalışma programının olması ve bu programa uyulup uyulmadığının takibinde ebeveynin kontrolü olması önemlidir. Ebeveynin bu noktada hatırlatmalar yapması, uyulması gereken kuralları çocuk tarafından daha kolay öğrenilebilmesi için tekrar edilmesi gerekebilir. Özgül öğrenme güçlüğüne sahip çocukların bilişsel işlemle süreçleri daha farklı olduğundan çocuğa ortam ve zaman verilmeli, deneme süresi tanınmalıdır. Yaptığı işte cesaretlendirilerek daha yavaş da olsa başarabileceği gösterilmelidir. Ebeveynler çocuğa karşı tutarlı olmalıdır. Aile, okul, öğretmen ve psikolog arasında sıkı bir iletişim olması da önem taşımaktadır. Bu iş birliği çocuğun olumluya gidişinde çok önemlidir. Tüm bu kişiler çocuğa karşı aynı dili konuşmalı ve aynı tavrı sergilemelidir. Ebeveynler mutlaka çocuğu dinleyerek sabırlı olmalı, çocuğun yaptığı olumlu iş ve davranışlarda takdirini belirterek çocuğa teşvik sağlamalıdır. İnce – motor becerileri, yer-yön kavramı, sıralama ve organizasyon konusunda zorluk yaşayan öğrenme güçlüğüne sahip çocuklar için sağ – sol, alt – üst, ön – arka gibi kavramlarda anlamasını kolaylaştıracak yollar, yöntemler, ipuçları,

benzerlikler, bağlantılar kurmasını öğretilir. Ebeveynlerin olumlu yaklaşımları öğrenmede kolaylaştırma sağlayacaktır.

Sınıf Öğretmenleri ve Branş Öğretmenleri İçin Öneriler

Özel öğrenme güçlüğüne sahip çocukların akademik ve sosyal başarısında sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenlerine de büyük rol düşmektedir. Özel öğrenme güçlüğü olan bireyler için öğrenimleri sırasında belirlenen hedeflere ulaşmaları ve başarı duygusunu yaşamaları önemlidir. Bu nedenle; etkinlikler ve sınavlarda bireyin gelişim kolaydan zora, resimden yazıya doğru hazırlanmalıdır. Çoğu öğrenci utandığı için soru sormaz. Derste soru sorabilmek için kendilerini rahat hissedecekleri bir ortam sağlanmalıdır. Bilgiyi veya yönergeyi tekrar ettiğiniz takdirde; öğrenciye karşı sakin ve güven veren bir sesle destekleyici bir ses tonuyla konuşulmalıdır. Sınıfta o ders saatinde anlatılacak ve öğrenilecek konular hakkında bilgi verilmeli ve dersin sonunda öğrenilen konuların özeti yapılarak, öğrencinin konuları kısa süreli hafızadan, uzun süreli hafızaya aktarmasına olanak verilmelidir. Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler genellikle okurken zorlandıkları ve bazen de heceledikleri için sesli okuma özgüvenlerinin zedelendiğinden, çocuktaki motivasyon düşebilir. Bu gibi durumlarda; öğrenci sınıfta yüksek sesle okumaya teşvik edilmemeli veya öğrencinin kendi seçeceği bir okuma parçasını evde çalıştıktan sonra okuması sağlanmalıdır. Konuları bölüm ve alt bölüm başlıklarına ayırarak öğrencinin dikkatini çekilmelidir. Başlık; ana fikri ve materyalin nasıl organize edileceğini öğretmek için bilgiler arasında ilişki kurmayı sağlamaktadır. Konuları anlatırken de kendinden önce ve sonra gelen konularla ilişkili şekilde anlatmaya özen gösterilmelidir. Öğrencilerin matematik problemlerindeki çözüm yollarını sözel olarak ifade etmeleri veya problemleri zihinden çözmeleri teşvik edilmelidir. Başarıları değerlendirilirken, mümkün olduğunca sınavları çoktan seçmeli hazırlamaya ya da sözlü sınavlarla değerlendirme yapmaya özen gösterilmeli, açık uçlu klasik sorularda zorlanabilir ya da soruyu anlamakta zorluk çekebilirler.

Sınavlarda ÖÖG olan çocuklara daha uzun süre verilmeli (bu durum öğrencinin zorlandığı derslerde yapılabilir, tüm derslerde ihtiyacı yok). Sınav süresinin dışında, sınavdaki metinlerin karmaşıklığından uzak, oldukça net ve mümkün olduğunca kısa tutulmalıdır. Öğrenci sınav sırasında yönergelerini dikkatli okuması konusunda uyarılmalı ve yönergeye ait anahtar kelimelerin altını çizilebilir ya da renklendirilebilir. Öğrenme güçlüğünde görsel uyarıcılar önemli olduğundan

sınavdaki yazıların çok bitişik ve küçük olmamasına da özen göstermek gerekmektedir.

İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler

Araştırmanın örneklemini Antalya'nın Muratpaşa ilçesindeki ortaokulları ile sınırlandırılmıştır. Bundan sonra yapılacak araştırmalarda daha geniş bir örneklem grubuyla çalışılarak sonuçların genellenebilirliğinin artırılması sağlanabilir. Ortaokul öğrencilerinin yanında ilkokul, lise ve üniversite öğrencileri de sınav kaygısı, benlik saygısı ve akran iletişimi açısından karşılaştırılarak öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin akademik hayatının tümünde bu konulardaki gelişimi gözlemlenebilir. İleriki araştırmalara göre yapılacak öneriler ise şunlardır; özel Öğrenme Güçlüğü olan öğrencilerin eğitimlerinde, bu öğrencilere yönelik eğitim alan ve almayan öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları karşılaştırmalı olarak incelenebilir. Özel Öğrenme Güçlüğü olan öğrenciler için, okullarda okul yönetimi, öğretmenler, akranlar ve aile destekli eğitim ve uygulamalar hazırlanarak sonuçları araştırılabilir. Özel Öğrenme Güçlüğüne olan öğrencilerin aileleri ile çalışarak aile tutumunun öğrencinin akademik başarısı ve benlik saygısı üzerindeki etkisi araştırılabilir. Özel Öğrenme Güçlüğü olan öğrenciler ile sağlıklı kontroller kaygının öğrenciler arasında daha çok görüldüğü bir tür olan sosyal kaygı ve depresyon düzeyleri açısından karşılaştırmalı olarak incelenebilir.

Klinisyenlere Yönelik Öneriler

Yapılan çalışmanın sonuçları öğrenme güçlüğüne sahip olan öğrencilerin akademik başarılarının yanı sıra benlik saygıları ve akranlarıyla kurdukları iletişimlerde konusunda da zorluklar yaşadığını göstermiştir. Günümüzde öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerle çalışırken kişinin akademik başarısını yükseltmeye yönelik eğitimsel bir tedavi sağlanmaktadır. Bu eğitimsel tedavi kişinin akademik hayatta yaşadıkları zorluklarda yardımcı olmakta fakat odak noktası sadece eğitim olduğunda çocuğun sosyal ve kişisel hayatında yaşadığı zorluklar göz ardı edilmektedir. Bireyin kendine duyduğu özsaygı ve başkalarıyla kurdukları iletişimlerin de kaygıları üzerinde etkili oldukları, kişinin hem psikolojik hem de eğitimsel gelişiminde önem arz ettikleri unutulmamalıdır. Bu amaçla klinisyenlere önerimiz öğrenme güçlüğü olan bireylerle çalışırken sadece eğitimsel bir tedavi değil kişinin psikolojik sağlığının da iyi oluşuna yönelik bir tedavi uygulanmasıdır. Bu amaçla kişinin

akademik becerisi ile birlikte benlik saygısı, başkalarıyla kurdukları iletişimler tedavi öncesinde değerlendirilerek bütüncül bir tedavi planı hazırlanmalıdır. Bu şekilde kişinin özsaygısı, sosyal hayatı da geliştirilerek genel kaygılarıyla birlikte sınav kaygısının da azaltılması amaçlanmalıdır. Öğrenme güçlüğünden kaynaklanan çocuğun kişiliği üstünde de etki eden ruhsal ve duygusal problemler göz ardı edilmemelidir. Klinisyenler bu bilgileri aile ile de paylaşarak çocuğun sahip olduğu öğrenme güçlüğünün sadece eğitim hayatını değil kişisel ve sosyal hayatını da etkilediğini belirterek aileleri bilinçlendirmelidir.

Çoğu zaman dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu ile eş tanı alan öğrenme güçlüğü bozukluğu bu yönüyle de değerlendirilmelidir. Tedavi öncesinde çocuğun dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğuna da sahip olup olmadığı kontrol edilmeli, tedavi planı oluştururken bu bozukluğa yönelik müdahaleler de eklenmelidir. Öğrenme güçlüğüne sahip çocuklara uygulanan bu bireysel terapilerin yanı sıra grup terapileri de eklenmesi klinisyenlere önerilir. Grup terapisinin kendi doğası gereği sahip olduğu evrensellik özelliği ortak bir soruna sahip insanların bir araya geldiğinde yaşadıkları problemin sadece kendilerinde olmadığını görerek bir farkındalık yaratacaktır. Kendi ile aynı sorunu yaşayan diğer kişilerle buluşan öğrenci yalnız olmadığı düşüncesiyle birlikte kaygılarında bir azalma yaşayacaktır. Akranlarıyla kurdukları iletişimde sorun yaşayan bu öğrencilerinde konuşmak, paylaşmak ve iletişim kurmak zorunda oldukları bu grup terapisi ortamı sosyal ilişkilerinin de gelişimini sağlayacaktır.

Kaynakça

- Akça, Z. K. (2012). *Genç Yetişkinlikte Algılanan Anne-Baba Tutumlarının, Kendini Toparlama Gücü ve Benlik Saygısı Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Akgün, A., Gönen, S., & Aydın, M. (2007). *İlköğretim fen ve matematik öğretmenliği öğrencilerinin kaygı düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 6(20), 283-299.
- Aksoy, Ş. G. (2019). *Yaşam Boyu Özgül Öğrenme Güçlüğü*. İKSSTD, 11, 34-39.
- Akyol, H. (2011). *Disgrafi*. Eğitimci Öğretmen Dergisi, 1, 8-11.
- Aldhafri, S., Alkharusi, H., & Al İsmaili, A. (2015). *Predicting English test anxiety: How memorization and critical thinking function? Theory and Practice in Language Studies*, 5(4), 1159 – 1165.
- Alesi, M., Rappo, G., & Pepi, A. (2014). *Depression, anxiety at school and self-esteem in children with learning disabilities*. Journal of psychological abnormalities, 1 – 8.
- Asfuroğlu, B. Ö. & Fidan, S. T. (2016). *Özgül öğrenme güçlüğü [Specific learning disorders]*. Osmangazi Tıp Dergisi, 38(1); 49 – 54.
<http://dx.doi.org/10.20515/otd.17402>
- Aslan, H. (2006). *Çalışanların iş doyumu düzeylerine göre depresyon, benlik saygısı ve denetim odağı algısı değişkenlerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Avşar, N. (2012). *Çekingenlik*. Eğitimde Yansımalar Dergisi, 5 – 6.
- Avşar, H., & Çankaya, Ö. (2021). *Çocuklardaki Disleksi Sorununun İletişim Açısından Analizi: İlkokul Çağındaki Dislektik Çocukların İletişim Problemleri*. İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 13(1), 59-86.
- Aydoğan, Y. & Özyürek, A. (2013). *Okul Öncesi Çocuklarda Şiddet Davranışları*. Uluslararası Aile Çocuk Ve Eğitim Dergisi, 1-18.
- Bacanlı, H. (2004). *Sosyal İlişkilerde Benlik: Kendini Ayarlama Psikolojisi*. İstanbul. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Ballard, M., Rattley, K., Fleming, W., & Kidder-Ashley, P. (2004). *School Aggression And Dispositional Aggression Among Middle School Boys*. RMLE Online, 1-11.

- Baltaş, A. (1999). *Stres altında ezilmeden öğrenmede ve sınavlarda üstün başarı*. (17. Bs.). İstanbul. Remzi Kitabevi.
- Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I., & Vohs, K. E. (2003). *Does High Self – Esteem Cause Better Performance, Interpersonal Success, Happiness, or Healthier Lifestyles?* Psychological Science in the Public Interest, 4, 1–44.
- Bayar, Y. & Uçanok, Z. (2012). *Ergenlerin Dahil Oldukları Zorbalık Statülerine Göre Okul Sosyal İklimi ve Genellenmiş Akran Algıları*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri. 12(4): 2337-2358.
- Bingöl, N. & Tanrıkulu, T. (2014). *Siber Zorba ve Mağdur Olma İle Algılanan Sosyal Destek Düzeyi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Akademik Bakış Dergisi. (43).
- Brown, D. H. (2000). *Principles of language learning and teaching*. Fourth edition. New York: Pearson Education Company.
- Başoğlu, S. T. (2007). *Sınav kaygısı ile özgüven arasındaki ilişkinin erinlik döneminde incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bruininks, V. L. & Bruininks, R. H. (1977). *Motor proficiency of learning disabled and nondisabled students*. Perceptual and Motor Skills, 44(3_suppl), 1131-1137.
- Buluş, M., Atan, A. ve Sarıkaya, H. (2017). *Effective Communication Skills: A New Conceptual Framework and Scale Development Study*. International Online Journal of Educational Sciences, 10 (10): 1-16
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (14. baskı). Pegem Akademi. Ankara.
- Cevher, F.N. & Buluş, M. (2006). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 5-6 Yaş Çocuklarında Akademik Benlik Saygısı*. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 20, 28-39.
- Ceylan, İ. (2013). *Ergenlerin Benlik Saygısı ve Duygusal Öz-yeterlik Düzeylerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.
- Coopersmith, S. (1974). *The Antecedents of Self-Esteem*. San Francisco: W.H. Freeman. and Company.
- Cortiella C. & Horowitz Sh (2014). *The State Of Learning Disabilities: Facts,*

- Trends And Emerging Issues*. New York: National Center For Learning Disabilities.
- Cross, D., Barnes, A., Papageorgiou, A., Hadwen, K., Hearn, L., & Lester, L. A. (2015). *Social – Ecological Framework for Understanding and Reducing Cyberbullying Behaviours*. *Aggression and Violent Behavior*, 23: 109-117.
- Cüceloğlu, D. (2014). *İnsan ve Davranışı Psikolojisinin Temel Kavramları*. İstanbul. Remzi.
- Çağdaş, A. (2003). *Anne – Baba – Çocuk İletişimi*. Eğiten Kitap. Konya
- Çakıroğlu, O. (2019). Özel öğrenme güçlüğüne giriş. M. A. Melekoğlu & U. Sak. *Öğrenme güçlüğü ve özel yetenek içinde*. (s. 1 – 22). Pegem Akademi. Ankara.
- Çakmak, A., Şahin, H., & Demirbaş, E. A. (2017). 7. ve 8. sınıfta okul öğrencilerinin sınav kaygısı ve benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *e-Kafkas Journal of Educational Research*, 4(2), 1-9.
- De Carlo, L.T. (1997). *On the Meaning and Use of Kurtosis*. *Psychological Methods*, 2: 292-307.
- DeDeyn, R. (2011). *Student Identity, Writing Anxiety, and Writing Performance: A Correlational Study*. Published Master's Thesis. Colorado: Colorado State University.
- Samurcu Demir, N. (2016). *Dikkat eksikliği/hiperaktivite bozukluğu, öğrenme bozukluğu ve otistik spektrum bozukluğu tanılı çocukların yaş ve cinsiyet açısından eşlenmiş sağlıklı kardeşlerinde sözel olmayan iletişim becerileri, empati düzeyleri, çevresel belirteçleri ile ilişkilerinin araştırılması: kontrollü bir araştırma*. Tıpta Uzmanlık Tezi. Bolu. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Demir, N.Ö., Baran, A.G. & Ulusoy, D. (2005). *Türkiye’de Ergenlerin Arkadaş-Akran Grupları İle İlişkileri ve Sapmış Davranışlar: Ankara Örnekleme*. *Bilig-Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*. (32): 83-108.
- Demirci, N. & Demirci, P. T. (2016). *Özel öğrenme güçlüğü olan çocukların kaba ve ince motor becerilerinin değerlendirilmesi*. İnönü Üniversitesi. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 3(1), 47-57.
- Demirkol, S. (2019). *Ergenlerin Benlik Saygısı ile Algılanan Aile Tutumu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Toros Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Mersin.

- Deniz, M. E., Yorgancı, Z. & Özyeşil, Z. (2009). *Öğrenme güçlüğü görülen çocukların sürekli kaygı ve depresyon düzeylerinin incelenmesi üzerine bir araştırma*. İlköğretim Online, 8, 3, 694-708.
- Depreeuw, E. A. & De Neve, H. (1992). *Test anxiety can harm your health: Some conclusions based on a student typology*. Forays.
- Dodge, K., Lansford, J., Burks, V., Bates, J., Pettit, G. & Fontaine, R. (2003). *Peer Rejection And Social Information-Processing Factors In The Development Of Aggressive Behavior Problems In Children*. Child Development. 374-393.
- Doğan, T. & Eryılmaz, A. (2013). *Benlik Saygısı ve Öznel İyi Oluş Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi*. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33(33), 107-117.
- Doğangün, B. (2008). *Özel Eğitim Gerektiren Psikiyatrik Durumlar. İçinde Türkiye 'de Sık Karşılaşılan Psikiyatrik Hastalıklar*. İstanbul Üniversitesi. Cerrahpaşa Tıp Fakültesi. Sürekli Tıp Eğitimi Etkinlikleri Sempozyum Dizisi, 62, 157-174.
- Dordi Nejad, F. G., Hakimi, H., Ashouri, M., Dehghani, M., Zeinali, Z., Daghighi, M. S., & Bahrami, N. (2011). *On the relationship between test anxiety and academic performance*. Procedia Social and Behavioral Science, 15, 3774-3778.
- Dore, W. (2013). *Dyslexia and ADHD-The Miracle Cure*. (2.baskı). John Blake Publishing Ltd. London.
- Ekşi, H. & Yaman, E. (2010). *Çocuk Ve Ergende Şiddet*. İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Elemek, M. A. (2008). *Öğrenme bozukluğu olan çocuklarda benlik saygısının ve kaygı durumunun incelenmesi*. Doctoral dissertation. Marmara Üniversitesi. İstanbul.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Erbil, N., Divan, Z. & Önder, P. (2006). *Ergenlerin Benlik Saygısına Ailelerinin Tutum ve Davranışlarının Etkisi*. Aile ve Toplum Eğitim, Kültür ve Araştırma Dergisi. 3(10), 7-15.
- Ergül, A. (2009). *Bir Grup Süreci Olarak Akran Zorbalığı: Katılımcı Rolü Gruplarında Tepkisel-Amaçlı Saldırganlık ve Toplumsal Konum*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Ergül, C. (2014). *Sık Rastlanan Yetersizlikler*. İ.H. Diken (Ed.). Erken çocukluk eğitimi (248-274). Pegem Akademi. Ankara.
- Eroğlu, Y. (2015). *Ergenlerde Akran İlişkileri İle Siber Zorbalık Statüleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Journal of Turkish Studies. 10: 593-607.
- Erwin, P. (2000). *Çocuklukta Ve Ergenlikte Arkadaşlık*. (O. Akınhay, Çev.) İstanbul: Alfa Yayınları.
- Fremont, (2001). *American acedemy of pediatrics*. Learning Disabilities, Dyslexia and Vision. 74(1).
- Gans A.M., Kenny M.C. & Ghany D.L. (2003). *Comparing the self-concept of students with and without learning disabilities*. Journal of Learning Disability, 36(3), 287-295.
- Genç, M. & Şahin, F. (2015). *İşbirlikli Öğrenmenin Başarıya Ve Tutuma Etkisi*. Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen Ve Matematik Eğitimi Dergisi, 375-396.
- Godwin, J. (2012). *Studying with Dyslexia*. Hampshire: Macmillan Distrubution Ltd.
- Groeneveld, R.A. & Meeden, G. (1984). *Measuring Skewness and Kurtosis*. The Statistician, 33: 391-399.
- Grolnick, W. S. & Ryan, R. M. (1990). *Self-perceptions, motivation, and adjustment in children with learning disabilities: A multiple group comparison study*. Journal of learning Disabilities, 23(3), 177-184.
- Güler, D. & Çakır, G. (2013). *Lise son sınıf öğrencilerinin sınav kaygısını yordayan değişkenlerin incelenmesi*. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi 2013, 4 (39), 82-94.
- Güler Şahin, R. (2006). *Bireylerin Proaktif Kişilik Yapısı ile Benlik Saygısı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi. Sakarya.
- Güvenir, T. (2005). *Okulda Akran İstismarı*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Hiçdurmaz, D. & Öz, F. (2011). *Benliğin bilişsel yaklaşımla güçlendirilmesi*. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Hemşirelik Dergisi, 18(2) 68-67.
- Hopkins, K.D. & Weeks, D.L. (1990). *Tests for Normality and Measures of Skewness and Kurtosis: Their Place in Research Reporting*. Educational and Psychological Measurement, 50: 717-729.
- Iancu, I., Bodner, E., & Ben – Zion, I. Z. (2015). *Self esteem, dependency, self-*

- efficacy and self-criticism in social anxiety disorder*. Comprehensive psychiatry, 58, 165-171.
- In' nani, Y. (2006). *The effects of test anxiety on listening test performance*. System, 34, 317-340. <https://doi.org/10.1016/j.system.2006.04.005>
- İkiz, F. E. & Savi, F. (2010). *Perceived Social Support and Self-Esteem in Adolescence*. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 5, 2338-2342. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.460>.
- James, W. (1950). *The principles of psychology Volume I*. Reprint Edition, Dover Publications: Minela USA, <http://www.public-library.uk/ebooks/50/61.pdf>
- Javanbakht, N. & Hadian, M. (2014). *The effects of test anxiety on learners' reading test performance*. Procedia Social and Behavioral Science, 98, 775-783. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.481>.
- Joy, J. L. (2013). *The altitude of test anxiety among second language learners*. Language Testing in Asia, 3(10). <https://doi.org/10.1186/2229-0443-3-10>.
- Kabalıcı, T. (2008). *Akademik başarının yordayıcısı olarak benlik saygısı, sınav kaygısı ve sosyo – demografik değişkenler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2010). *Benlik*. Aile ve İnsan Gelişimi Kültürel Psikoloji. İstanbul: Koç Üniversitesi.
- Kal, D. (2011). *Özel öğrenme bozukluğu olan ve olmayan 9-11 yaş çocuklarının kaygı düzeylerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Bitirme Projesi. İstanbul Ticaret Üniversitesi. İstanbul.
- Kahan, L. M. (2008). *The correlation of test anxiety and academic performance of community college students*. United States: Capella University.
- Karadeniz Hacısalıhoğlu, M. (2013). *Diskalkuli Yaşayan Öğrencilere İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi*. Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 194-195.
- Karataş, Z. (2008). *Lise Öğrencilerinde Öfke Ve Saldırganlık*. Çukurova Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 277-294.
- Kass, J. (2002). *The relationship of self-handicapping and self-esteem, to the symptom reporting behavior of primart care patients*. Doctoral dissertation. <https://search.proquest.com/pqdtglobal>.
- Kavakcı, Ö., Güler, A. S. & Çetinkaya, S. (2011). *Sınav kaygısı ve ilişkili psikiyatrik belirtiler*. Klinik Psikiyatri, 14(1), 7-16.

- Kavale K. A. (2002). *Discrepancy models in identification of learning disability*. In Bradley R., Danielson L., Hallahan D. P. (Eds.), *Identification of learning disabilities: Research to practice* (pp. 369–426). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Kerka, S. (2002). *Learning disabilities and career development*. Australian Journal of career development, 11(2), 54-57.
- Klassen R.M. & Lynch S.L. (2007). *Self-efficacy from the perspective of adolescents with LD and their specialist teachers*. Journal of Learning Disability, 40(6),494–507.
- Koca, F. & Dadandı, İ. (2019). *Akademik Öz-Yeterlik ile Akademik Başarı Arasındaki İlişkide Sınav Kaygısı ve Akademik Motivasyonun Aracı Rolü*. İlköğretim Online, 18 (1).
- Koç, F. C. (2019). *Ergenlerin Ebeveynlerine Bağlanma Düzeyi ile Mental İyi Oluş, Benlik Saygısı ve Akran İlişkilerinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Üsküdar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Köroğlu, E. (2013). *Amerikan Psikiyatri Birliği, Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal Elkitabı*, Beşinci Baskı (DSM – 5), Tanı Ölçütleri Başvuru El Kitabı’ndan, çev. Köroğlu E, Hekimler Yayın Birliği, Ankara.
- Kunal, O. (2014). *Benlik Saygısı, Yaşam için Bir Pasaport*. İstanbul: Yapı Kredi.
- Kuzgun, Y. (2002). *İlköğretimde Rehberlik*. Ankara: Nobel.
- Martin, A. M. & Hanley, E. (2022). *Listening to people with severe or profound intellectual disabilities: a literature review*. Learning Disability Practice, 25(5).
- Moeller, T. G. (2001). *Youth Aggression And Violence*. New York And. Psychology Press. London.
- Mogonea, F. R. & Mogonea, F. (2014). *The Role of The Family in Building Adolescents’ Self-Esteem*. University of Craiova, Social and Behavioral Sciences, 127, 189- 193. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.238>
- Mortimore, T. (2003). *Dyslexia and Learning Sytle*. Whurr Publishers Ltd. London. Öğrenme Güçlüğü. http://www.dilsadturkdogan.com/ogrenme_guclugu.
- Moksnes, U., Moljord, I., Espnes, G. & Byrne, D. (2010). *The Association Between Stress and Emotional States in Adolescents: The Role of Gender and Self-Esteem*. Personality and Individual Differences, 49(5), 430-435.
- Moors, J. J. A. (1986). *The Meaning of Kurtosis: Darlington Reexamined*. The American Statistician, 40: 283-284.

- Murad, O. S. (2020). *Social Anxiety in Relation to Self-Esteem among University Students in Jordan*. International Education Studies, 13 (2), 96-103.
- Mutlu, Y. (2016). *Matematik öğrenme güçlüğü (gelişimsel diskalkuli)*. Matematik Eğitiminde Teoriler. Pegem Akademi. Ankara.
- Myers, D. G. (2015). *Sosyal Psikoloji*. B. Ulu (Çev.). Ankara: Nobel Akademi.
- Nar, E. (2005). *Beni Anlayın*. İstanbul: Babıali Kültür Yayıncılık.
- Nelson, J. M. & Harwood, H. (2011). *Learning disabilities and anxiety: A metaanalysis*. Journal of Learning Disabilities, 44(1), 3-17.
- Ogelman, H. G. (2018). *Okul Öncesi Dönemde Akran İlişkileri*. Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık.
- Özabacı, N. (2006). *Çocukların Sosyal Becerileri ile Ebeveynlerin Sosyal Becerileri Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma*. Journal Of Social Science, 163-179.
- Özçelik, B. (2009). *Belediyelerde çalışan iş görenlerin durumluluk kaygı, iş doyumu ve tükenmişlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özen, K. (2011). *Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış 7-9 yaş çocukların geliştirdikleri zihin kuramı yetenekleri ile sosyal gelişimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi ve sağlıklı gelişim gösteren grup ile karşılaştırılması*. Master's thesis. Maltepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özgür, İ. (2006). *Konuşma bozukluğu ve sağaltımı*. Adana: Nobel Kitabevi.
- Özkaya, K. (2019). *Genç Yetişkinlerde Ebeveyne Duygusal Erişilebilirlik ve Algılanan Ebeveynlik Biçiminin Benlik Saygısı ile İlişkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Üsküdar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özmen, R.G. (2010). *Özel Eğitime Gereklinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim, Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrenciler*. Pegem Yayınevi. Ankara.
- Öztürker, B. (2014). *6 Yaş Çocuklarının Olumlu Sosyal Davranışları İle Anne Ve Öğretmen Özgeciliği Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özyürek, M. (2003). *Öğrenme güçlüğü gösteren çocuklar*. Ed.: Ataman, A. Özel Gereklinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş. Gündüz Eğitim ve Yayıncılık. Ankara.
- Reese, S. (2008). *Factors Affecting Self – Esteem*. Master's thesis. Virginia State

University, USA.

- Robins, R. & Trzesniewski, K. (2005). *Self – Esteem Development Across The Lifespan*. Current Directions in Psychological Science, 14(3), 158-162.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving The Self*. New York: Basic Books.
- Saday Duman, N. (2014). *Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklarda Eğitsel Tedavinin Benlik Saygısı Düzeyine Etkisi*. Tıpta Uzmanlık Tezi. Ankara Üniversitesi. Ankara.
- Saenz, L. M., Fuchs, L.S. & Fuchs, D. (2005). *Peer – assisted learning strategies for English language learners with learning disability*. Exceptional Children, 71(3), 231-247.
- Sahoo, M. K., Biswas, H. & Padhy, S. K. (2015). *Psychological comorbidity in children with specific learning disorders*. Journal of family medicine and primary care, 4 (1), 21.
- Sakız, H., Sart, Z. H. & Ekinci, A. (2016). *Öğrenme güçlüğünde yaşanan zorlukların eğitsel çerçevede incelenmesi*. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(40).
- Salehi, M., & Marefat, F. (2014). *The effects of foreign language anxiety and test anxiety on foreign language test performance*. Theory and Practice in Language Studies, 4(5), 931-940.
- Sansgiry, S. S. & Kavita, S. (2006). *Effect of students' perceptions of course load on test anxiety*. American Journal of Pharmaceutical Education, 70(2), 1-9.
<https://doi.org/10.5688/aj700226>
- Sasson, H. & Mesch, G. (2014). *Parental Mediation, Peer Norms and Risky Online Behavior Among Adolescents*. Computers in Human Behavior. 33: 32-38.
- Saygılı, G., Kesecioğlu, T. İ. & Kırıktas, H. (2015). *Eğitim Düzeyinin Benlik Saygısı Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi*. Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 4(2), 210-217.
- Sevinç, M. (2003). *Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar*. Morpa Kültür. İstanbul.
- Shomoosi, N., Kassaian, Z, & Ketabi, S. (2009). *Variation of test anxiety over listening and Speaking Test Performance*. Iranian Journal of Language Studies (IJLS), Vol. 3, Issue 1, pp. 65– 78. (Indexed Journal)
- Sideridis, G. D. (2007). *Why are students with LD depressed? A goal orientation model of depression vulnerability*. Journal of Learning Disability,

40(6),526- 539.

- 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.
- Spielberger, C. D. (1983). *Manual for the state-trait anxiety inventory (STAI)*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Steinberg, L. (2017). *Ergenlik*. İmge. Ankara.
- Şad, E. D. (2007). *Akranları Tarafından Reddedilen ve Kabul Edilen İlköğretim 2. Kademe Öğrencilerinin Özsaygı, Sosyal Beceri, Davranış Problemleri Ve Okul Başarılarının Karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Şahin R. (2006). *Bireylerin proaktif kişilik yapısı ile benlik saygısı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Temel, Z. F. & Aksoy, B. A. (2001). *Ergen ve Gelişimi*. Nobel. Ankara.
- Terlemez, M. (2019). *Spora Katılımda Çekingenliğin Etkisi*. Uluslararası Beşeri Ve Sosyal Bilimler İnceleme Dergisi, 26-31.
- Totan, T. & Kabakçı, Ö. F. (2010). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinde Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerinin Zorbalığı Yordama Gücü*. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 575-600.
- Tözün, M. (2010). *Benlik Saygısı*. Actuel Medicine, 52-57.
- Tuğ, S. (2011). *Özel öğrenme bozukluğu, özel öğrenme bozukluğu/ dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu tanısı almış çocuklarda depresyon ve kaygı düzeylerinin nörogelişimsel, eğitsel, kültürel ve sosyal özellikler temelinde araştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi. İstanbul.
- Tuncer, B. (2019). *Lise Öğrencilerinin Benlik Saygısı ile Saldırganlık Düzeyleri Arasındaki İlişki (Üsküdar – Ümraniye örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Urfalı – Dadandı, P., & Şahin, M. (2018). *Özgül Öğrenme Güçlüğü Tanısı Olan ve Normal Gelişim Gösteren Çocukların Benlik Kavramları, Öz-Yeterlik İnançları ve Sosyal Becerilerinin Karşılaştırılması*. Elementary Education Online, 532-545.
- Ünal, A. (2006). *OKS (LGS) 'ye hazırlanan öğrencilerin sınav kaygıları ile benlik*

- saygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Üre, Ö. (2007). *Üniversite Öğrencilerinin Karar Vermede Öz-Saygı, Karar Verme ve Stresle Başa Çıkma Stillerinin Benlik Saygısı ve Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Vitasari, P., Wahab, M. N., Herawan, T., Othman, A., & Sinnadurai, S. K. (2011). *Validating the instrument of study anxiety sources using factor analysis*. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 3831-3836.
- Webster Stratton, C. (2006). *Teaching Students To Problem Solve. How To Promote Children's Social And Emotional Competence*. Paul Chapman Publishing Ltd. London.
- Williams, K.R. & Guerra, N.G. (2007). *Prevalence and Predictors of Internet Bullying*. *Journal of Adolescence Health*. 41(6): 14-21.
- Yapıcı, Ş. & Yapıcı, M. (2005). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*. Anı. Ankara.
- Yavuzer, H. (2003). *Doğum Öncesinden Ergenlik Sonuna Çocuk Psikolojisi*. Remzi. İstanbul.
- Yavuzer, H. (2011). *Anne – Baba ve Çocuk*. Remzi. İstanbul.
- Yörükoğlu, A. (2008). *Çocuk Ruh Sağlığı*. Özgür. İstanbul.
- Yörükoğlu, A. (2012). *Gençlik Çağı*. Özgür. İstanbul
- Yücel, N. (2009). *Ergenlerin Akran İlişkileri ve Yalnızlık Düzeylerinde Evde İnternet Kullanımının Etkisinin İncelenmesi*. Ankara Üniversitesi. Ev Ekonomisi Anabilim Dalı. Yüksek Lisans Tezi. Ankara.
- Yücel, Y. (2013). *Ortaokul Öğrencilerinin Algıladıkları Anne-Baba Tutumlarının Benlik Saygısı ve Öğrenilmiş Çaresizlik ile İlişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi. Arel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Ekler

Ek – 1.

KATILIMCI BİLGİLENDİRME FORMU

Sayın Katılımcı,

Bu çalışma, Yakın Doğu Üniversitesi Klinik Psikoloji Yüksek Lisans Öğrencisi Tuğçe ÇANKAYA tarafından Yrd. Doç. Dr. Hande ÇELİKAY SÖYLER danışmanlığında ki yüksek lisans tezi amacıyla yürütülmektedir. Bu form sizleri araştırmanın hedefleri ve koşulları hakkında bilgilendirmek için hazırlanmıştır. Bu çalışma öğrenme gücü tanımlı ortaokul öğrencilerinin sağlıklı ortaokul öğrencilerine kıyasla sınav kaygısı, benlik saygıları ve akranlarıyla yaşadıkları iletişim problemlerine dikkat çekmek ve bu alanda yapılan çalışmalara bakmak amacıyla yapılmaktadır. Sizlere verilen aydınlatılmış onam formunu onayladığınız takdirde araştırmaya katılmayı kabul etmiş olacaksınız.

Bu araştırmaya katılmak tamamen gönüllülük esasına dayalı olup soruların doğru ya da yanlış cevabı gibi bir durum söz konusu değildir. Kimlik bilgileriniz araştırmacılar dışında kimseyle paylaşılmayacaktır. Her bir ölçeği yanıtlamaya geçmeden önce ölçek başlarında bulunan kısa açıklamaları dikkatlice okumanız gerekmektedir. Araştırmaya katılmaktan vazgeçtiğiniz takdir de bizimle iletişime geçerek istediğiniz zaman çekilebilirsiniz eğer çalışmadan çekilirseniz sizden toplanan tüm veriler veri tabanınızdan silinecektir ve sizinle ilgili olan veriler çalışmada kullanılmayacaktır. Herhangi bir sorunuz veya endişeniz olduğu takdir de bize aşağıdaki iletişim bilgilerinden ulaşabilirsiniz. Katkılarınızdan dolayı çok teşekkür ederiz.

Saygılarımla,

Yrd. Doç. Dr. Hande ÇELİKAY SÖYLER

Yakın Doğu Üniversitesi

E-posta: hande.celikay@neu.edu.tr

Psk. Danışman Tuğçe ÇANKAYA

Yakın Doğu Üniversitesi

E-posta: tuqca-cankaya@hotmail.com

Ek – 2.

AYDINLATILMIŞ ONAM FORMU:

Değerli Katılımcı,

Araştırmaya katılmayı kabul etmeden önce, lütfen araştırma ile ilgili aşağıda bulunan bilgileri dikkatlice okuyunuz. Araştırma ile ilgili herhangi bir sorunuz varsa, aşağıda iletişim bilgileri bulunan araştırmacıyla iletişim kurabilirsiniz. Bu araştırmada Antalya ili, Muratpaşa İlçesindeki ortaokul seviyesinde okuyan öğrencilerin Öğrenme güçlüğü çeken ortaokul öğrencilerinin, sağlıklı ortaokul öğrencilerine kıyasla **sınav kaygısı, benlik saygıları ve akranlarıyla yaşadıkları iletişim problemleri** sürecini kıyaslayarak, öğrenciler üzerinde durularak, araştırmalar incelenmiş ve bu konudaki hassasiyete dikkat çekmek amaçlamıştır. Araştırmayı kabul ederseniz üç farklı içinde belli soruların bulunduğu bir ölçek verilecektir. Çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayalıdır ve katılmak zorunlu değildir. Çalışmadan istediğiniz zaman çekilme hakkına sahipsiniz. Araştırmadan çekilmeniz durumunda veriler yok edilecektir ve araştırmada kullanılmayacaktır.

Eğer araştırmaya katılmaya karar verir tamamlamaya izin verirsiniz cevaplar ve formlar gizlilikle korunup yalnızca araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Veriler araştırma tamamlandıktan sonra en az 2 yıl boyunca kilitli bir dolapta muhafaza edilecektir. Verilerin analizinden sonra bilgiler toplu olarak değerlendirilip bilimsel yayınlarda kullanılacaktır.

Araştırmaya yaptığınız değerli katkıdan ve katılımınızdan dolayı teşekkür ediyorum.

Yrd. Doç Dr. Hande ÇELİKAY SÖYLER

Yakın Doğu Üniversitesi

E – posta: hande.celikay@neu.edu.tr

Psk. Danışman Tuğçe ÇANKAYA

Yakın Doğu Üniversitesi

E-posta: tuqca-cankaya@hotmail.com

Aşağıya imzanızı atarak çalışmaya katılmış olursunuz.

Katılımcının Adı/Soyadı:

İmza:

Tarih:

Ek – 3.**DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU**

Sevgili Öğrenciler,

Elinizdeki soru formları, bilimsel bir araştırmaya veri sağlamak amacıyla kullanılacaktır.

Yanıtlarınız tamamen gizli kalacak ve yalnızca bu araştırma için kullanılacaktır. Bu araştırma sonuçlarının güvenilir olması açısından sorulara içten ve gerçekçi yanıtlar vermeniz çok önemlidir. Hiçbir maddeyi boş bırakmayınız. İsim yazmanıza gerek yoktur. Araştırmaya katkılarınızdan dolayı teşekkür ederiz.

Demografik Bilgi Formu

1. Okulunuz:

2. Okul Numarası:

3. Sınıf ve Şube:

4. Cinsiyet: Kadın ☐ Erkek ☐

5. Anne baba ilişki durumu:

☐ Evli, anne-baba birlikte

☐ Evli, anne baba ayrı yaşıyor

☐ Boşanmış

☐ Diğer

6. Anne babanızın eğitim durumu. Lütfen anne ve baba için uygun olan kısmı işaretleyiniz.

	Anne	Baba
1 Okuma yazma bilmiyor	☐	☐
.		
2 Eğitimi yok ama okuma yazma biliyor (Herhangi bir dilde)	☐	☐
.		
3 İlkokul terk	☐	☐
.		
4 İlkokul mezunu	☐	☐
.		
5 Ortaokul terk	☐	☐
.		
6 Ortaokul mezunu	☐	☐
.		
7 Lise terk	☐	☐
.		
8 Lise mezunu	☐	☐
.		
9 Meslek yüksekokulu terk	☐	☐
.		
1 Meslek yüksekokulu mezunu	☐	☐
0		
.		
1 Üniversite terk	☐	☐
1		
.		
1 Üniversite mezunu	☐	☐
2		
.		
1 Yüksek Lisans ve üstü	☐	☐
3		
.		

Ek – 4.**SINAV KAYGISI ÖLÇEĞİ**

Örnek üç madde ilgili ekte sunulmuştur.

Lütfen, her maddeyi dikkatle okuyarak size en uygun düzeyi işaretleyiniz. Katılımınız için teşekkürler.	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bezen	Sık sık	Her Zaman
1. Sınava girmeden de sınıf geçmenin ve başarılı olmanın bir yolu olmasını isterim.	1	2	3	4	5
2. Çevremdekiler (ailem, arkadaşlarım) sınavları başaracağım konusunda bana güvenirler.	1	2	3	4	5
3. Sınavlar sırasında, zihnimin sınavla ilgili olmayan konulara kaydığını hissedirim.	1	2	3	4	5

Ek – 5.

İLETİŞİM BECERİLERİ DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ

Açıklama: Aşağıdaki davranış maddelerini okuyunuz. Öğretim süreci içinde ders aldığınız öğretim elemanlarının verilen davranışları ne kadarının göstermiş olduklarını sağ taraftaki seçeneklerden sizin için en uygun olanı işaretleyerek belirtiniz.

Örnek üç madde ilgili ekte sunulmuştur.

		Hiç Uygun Değil	Çok Az Uygun	Kısmen Uygun	Çoğunlukla Uygun	Tamamen Uygun
1	İnsanlara eksiklerini söylerken/iletirken olumlu özelliklerinden de söz ederim.					
2	İnsanlara başarısızlıklarını ifade ederken başarılı yönlerine de muhakkak değinirim.					
3	Çevremdeki insanların yanlış ya da hatalarını onları incitmeden dile getiririm.					

Ek – 6.**COOPERSMITH ÖZSAYGI ENVANTERİ****YÖNERGE:**

Aşağıda her insanın zaman zaman hissedebileceği bir takım durumlar maddeler halinde sıralanmıştır. Bu maddelerde belirtilen ifadeler, sizin genellikle hissettiklerinizi tanımlıyor ve çoğunlukla size uygun geliyorsa ilgili maddenin karsısındaki EVET sütununa bir çarpı işareti (x) koyunuz. Bu ifadeler eğer sizin genellikle hissettiklerinizi tanımlamıyor ve çoğunlukla size uygun gelmiyorsa bu durumda da HAYIR sütununa bir çarpı işareti (x) koyunuz.

Envanterde yer alan maddelerin doğru ya da yanlış cevapları yoktur. Bu nedenle yanıtlarınızı verirken mantığınızdan çok duygularınıza kulak vermeyi unutmayınız. Lütfen yanıtlarınızı içinizden geldiği gibi ve dürüst vermeye çalışınız. Kararsız kaldığınız durumlarda bile sadece bir seçeneği işaretleyiniz. Herhangi bir maddeye ilişkin her iki seçeneği de işaretlediğinizde ya da her iki seçeneği de boş bıraktığınızda bu maddeye ilişkin yanıtınızın geçersiz sayılacağını unutmayınız.

Prof. Dr. Metin Pişkin

Örnek üç madde ilgili ekte sunulmuştur.

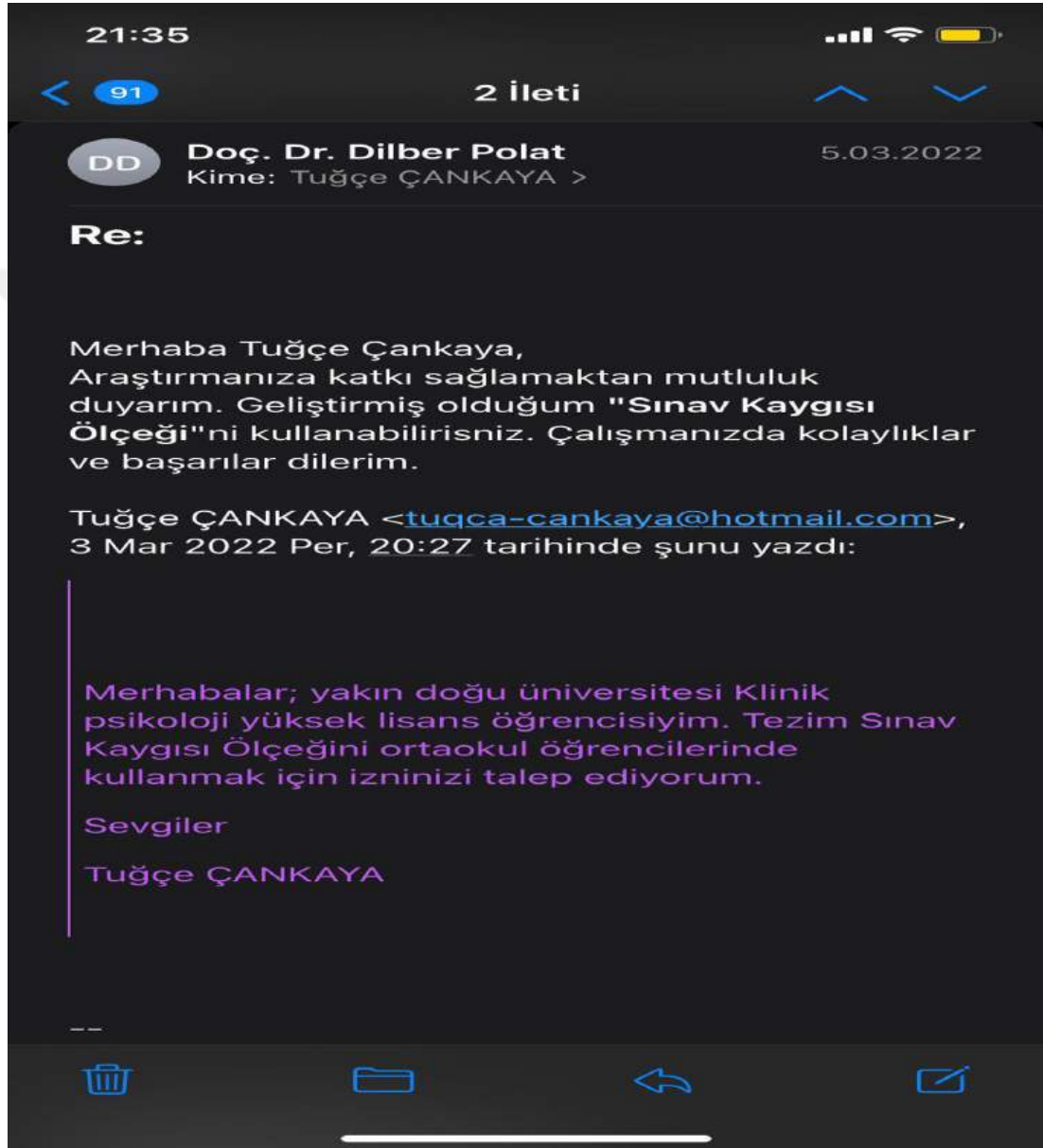
Evet Hayır

- | | | |
|--------------------------|--------------------------|--|
| ☐ | ☐ | 1. Hayatımda olanlardan genellikle rahatsızlık duymam. |
| ☐ | ☐ | 2. Sınıfın önünde konuşma yapmak bana oldukça güç gelir. |
| ☐ | ☐ | 3. Eğer gücüm yetse kendimle ilgili değiştirmek istediğim pek çok özelliğim var. |

Ek – 7.

Ölçek İzinleri

SINAV KAYGISI ÖLÇEĞİ



İLETİŞİM BECERİLERİ DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ



COOPERSMİTH ÖZSAYGI ENVANTERİ



Ek – 8.

Etik Kurul İzin Formu



YAKIN DOĞU ÜNİVERSİTESİ

BİLİMSEL ARAŞTIRMA ETİK KURULU

10.05.2022

Sayın Tuğçe Çankaya

Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu'na yapmış olduğunuz YDÜ/SB/2022/1280 proje numaralı ve **“Öğrenme Güçlüğü Tanılı Ortaokul Öğrencilerinin, Sağlıklı Ortaokul Öğrencilerine Kıyasla Yaşadıkları Sınav Kaygısı, Benlik Saygıları ve Akranlarıyla Yaşadıkları İletişim Problemleri”** başlıklı proje önerisi kurulumuzca değerlendirilmiş olup, etik olarak uygun bulunmuştur. Bu yazı ile birlikte, başvuru formunuzda belirttiğiniz bilgilerin dışına çıkmamak suretiyle araştırmaya başlayabilirsiniz.

Doçent Doktor Direnç Kanol
Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu Raportörü

Not: Eğer bir kuruma resmi bir kabul yazısı sunmak istiyorsanız, Yakın Doğu Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu'na bu yazı ile başvurup, kurulun başkanının imzasını taşıyan resmi bir yazı temin edebilirsiniz.

Ek – 9.

İntihal Raporu

Tuğçe Çankaya

ORJİNALLİK RAPORU

% 11	% 11	% 4	%
BENZERLİK ENDEKSİ	İNTERNET KAYNAKLARI	YAYINLAR	ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1	openaccess.maltepe.edu.tr İnternet Kaynağı	% 3
2	dergipark.org.tr İnternet Kaynağı	% 2
3	acikerisim.gelisim.edu.tr İnternet Kaynağı	% 1
4	1pdf.net İnternet Kaynağı	% 1
5	hdl.handle.net İnternet Kaynağı	% 1

Özgeçmiş

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı: Tuğçe Çankaya
Doğum Yeri ve Tarihi: Antalya – 15.03.1995

EĞİTİM DURUMU

Lise Eğitimi: Antalya Konyaaltı Lisesi (2009-2013)
Lisans Eğitimi: Doğu Akdeniz Üniversitesi – Eğitim Fakültesi
Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik
(2013 – 2017)

YÜKSEK LİSANS EĞİTİMİ:

Yakın Doğu Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Klinik Psikoloji Anabilim Dalı
(2020 – Devam ediyor)

BİLDİĞİ YABANCI DİLLER:

İngilizce

SERTİFİKALAR :

Profesyonel Yaşamda Beden Dili
Pozitif Stres Yönetimi
İnsan Tanımak ve Etkili İletişim
Kişiler Arası İletişim
Psikoloji Kitlesi Medyası
Etkili Sunum

İŞ DENEYİMİ:

Medikal Kolej (2017 – 2018)
Kampüs Ortaokulu (2017 – 2021)
Seviye Okulları 2021 – Devam Ediyor.

İLETİŞİM :

tuqca-cankaya@hotmail.com