



T.C.
İSTANBUL RUMELİ ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS TEZİ

**ÖZGÜL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN ÇOCUKLARIN
ANNELERİNİN MÜKEMMELİYETÇİLİĞİ İLE ÇOCUKLARIN
SOSYAL DUYGUSAL BECERİ ALGISI ARASINDAKİ İLİŞKİDE:
AİLE İLİŞKİLERİNİN ARACI ROLÜ**

Kemal KANAT
Klinik Psikoloji Anabilim Dalı

İSTANBUL

2022

T.C.
İSTANBUL RUMELİ ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÖZGÜL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN ÇOCUKLARIN
ANNELERİNİN MÜKEMMELİYETÇİLİĞİ İLE
ÇOCUKLARIN SOSYAL DUYGUSAL BECERİ ALGISI
ARASINDAKİ İLİŞKİDE:
AİLE İLİŞKİLERİNİN ARACI ROLÜ

Kemal KANAT
Klinik Psikoloji Anabilim Dalı
05/08/2022

Tez Danışmanı:
Prof. Dr. Ömer Faruk ŞİMŞEK

İSTANBUL
2022

TEŞEKKÜR

Değerli önerileri, bana kattıkları ve yardımlarından dolayı en başta tez danışmanım sayın Prof. Dr. Ömer Faruk ŞİMŞEK'e,
Tüm yaşamım boyunca hep destekleyen, sevgilerini en derinden hissettiğim, güç ve cesaret kaynağım annem Halime Kanat, babam Adnan Kanat ve kardeşim Buse Kanat'a,
Tez sürecimde, en başından itibaren daima desteğini hissettiğim değerlim Hazel Koç'a,
Tez yazım sürecimde motive eden, her zaman destekleyen çok değerli dostum Ahmet Uğur'a,
İş ve akademik hayatımın şekillenmesinde emeği ve yönlendirmesi olan, değerli hocam Atila Tunçel'e,
Araştırmaya, pandemi olmasına rağmen katılan değerli anneler ve çocuklara,
Araştırmanın örneklemine ulaşmam konusundaki yardımları ve uygulamam sırasında desteklerini esirgemeyen, araştırma süresince uygulama yaptığım tüm özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi idarecilerine ve meslek elemanlarına,
Çok teşekkür ederim. İyi ki varsınız...

Kemal KANAT
İstanbul, Ağustos 2022

ÖZET

ÖZGÜL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN ÇOCUKLARIN ANNELERİNİN MÜKEMMELİYETÇİLİĞİ İLE ÇOCUKLARIN SOSYAL DUYGUSAL BECERİ ALGISI ARASINDAKİ İLİŞKİDE: AİLE İLİŞKİLERİNİN ARACI ROLÜ

Kemal KANAT

İstanbul Rumeli Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Klinik Psikoloji Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Prof. Dr. Ömer Faruk ŞİMŞEK

05/08/2022, 112

Bu çalışmanın amacı, özgül öğrenme güçlüğüne sahip olan çocukların annelerinin mükemmeliyetçiliği ile çocuklarının sosyal duygusal beceri algıları arasındaki ilişkide destekleyici ve engelleyici aile ilişkilerinin rolünü ortaya koymaktır. Araştırma, İstanbul ilinde yaşayan ve özgül öğrenme güçlüğü tanısı almış 288 çocuk ve bu çocukların anneleri ile yapılmıştır. Araştırmanın verileri Frost Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği, Aile İlişkileri Ölçeği, Sosyal Duygusal Beceri Algısı Ölçeği ve araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu aracılığıyla toplanmıştır. Yürütülen araştırmada verilerin analizi için Yapısal Eşitlik Modellemesi uygulanmıştır. Yapılan analizlerin sonucunda özgül öğrenme güçlüğüne sahip çocukların annelerinin mükemmeliyetçilikleri ile çocukların sosyal duygusal beceri algısının alt boyutlarından benlik saygısını artıran beceriler arasındaki ilişkide engelleyici aile ilişkilerinin aracı rolü olduğu görülmüştür.

Anahtar sözcükler: Özgül Öğrenme Güçlüğü, Mükemmeliyetçilik, Sosyal Duygusal Beceriler, Aile İlişkileri

ABTRACT

THE ROLE OF FAMILY RELATIONS IN THE RELATIONSHIP BETWEEN THE PERFECTIONISM OF THE MOTHERS OF CHILDREN WITH SPECIFIC LEARNING DISABILITIES AND THE CHILD'S PERCEPTIONS OF SOCIAL EMOTIONAL SKILLS

Kemal KANAT

Istanbul Rumeli University

Graduate Education Institute

Master of Science Thesis Clinical Psychology

Advisor: Prof. Ömer Faruk ŞİMŞEK

08/05/2022, 112

The aim of this study is to reveal the role of supportive and obstructive family relationships in the relationship between the perfectionism of mothers of children with special learning disabilities and their children's perceptions of social emotional skills. The study was conducted with 288 children living in Istanbul and diagnosed with specific learning disabilities and their mothers. The data of the study was collected through the Frost Multidimensional Perfectionism Scale, the Family Relationship Scale, the Social Emotional Skills Perception Scale and the personal information form prepared by the researcher. To analyze the data in the present study, Structural Equation Modeling was applied. As a result of the analyzes made, it was seen that obstructive family relationships play a mediating role in the relationship between the perfectionism of mothers of children with specific learning disabilities and the skills that increase self-esteem, one of the sub-dimensions of children's perception of social emotional skills.

Keywords: Special Learning Disability, Perfectionism, Social Emotional Skills, Family Relation

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

TEŞEKKÜR	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
İÇİNDEKİLER.....	v
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	ix
TABLolar DİZİNİ	x
BÖLÜM 1	
GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Gerekçesi / Problemi	5
1.2. Araştırmanın Amacı.....	5
1.3. Araştırmanın Önemi.....	6
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	7
1.5. Araştırmanın Sayıltıları.....	7
BÖLÜM 2	
GENEL BİLGİLER	9
2.1. Özgöl Öğrenme Güçlüğü	9
2.2. Özgöl Öğrenme Güçlüğü'nün Tarihi Gelişimi ve Tanımı	9
2.3. Özgöl Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklarda Gelişim.....	11
2.4. Özgöl Öğrenme Güçlüğü'nün Sınıflandırılması	15
2.4.1. Okuma Güçlüğü (Disleksi).....	16
2.4.2. Matematik Öğrenme Güçlüğü (Diskalkuli)	17
2.4.3. Yazılı Anlatım Güçlüğü (Disgrafi)	17
2.5. Özgöl Öğrenme Güçlüğü'nde Tanı	19
2.6. Özgöl Öğrenme Güçlüğü'nün Nedenleri.....	23
2.7. Özgöl Öğrenme Güçlüğü'nün Yol Açtığı Sorunlar	27
2.8. Mükemmeliyetçilik	28
2.8.1. Mükemmeliyetçiliğin Tanımı	28
2.8.2. Mükemmeliyetçilik Yaklaşımları.....	29
2.9. Sosyal Duygusal Beceriler	32
2.9.1. Sosyal Duygusal Beceri Kavramı.....	32

2.9.2. Sosyal Duygusal Gelişim Süreci	34
2.9.3. Sosyal Duygusal Gelişimi Etkileyen Faktörler	36
2.10. Aile İlişkileri	37
2.10.1. Ailenin Tanımı ve Rolü	37
2.10.2. Aile Türleri	38
2.10.3. Ailenin Boyutları	40
2.10.4. Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuğa Sahip Aileler	43
2.11. Kuramsal Çerçeve	43
2.11.1. Psiko-sosyal Gelişim Kuramı	43
2.11.2. Ekolojik Yaklaşım.....	46
2.11.3. Sosyal-Bilişsel Öğrenme Kuramı	48
2.11.4. Bilişsel-Davranışçı Yaklaşım	52
2.12. İlgili Araştırmalar	55
2.12.1. Özgül Öğrenme Güçlüğü Alanında Yapılan Araştırmalar	55
2.12.2. Mükemmeliyetçilik Alanında Yapılan Araştırmalar.....	56
2.12.3. Aile İlişkileri Alanında Yapılan Araştırmalar	57
2.12.4. Sosyal Duygusal Alanda Yapılan Araştırmalar.....	59
BÖLÜM 3	
GEREÇ VE YÖNTEM	61
3.1. Araştırmanın Modeli	61
3.2. Evren ve Örneklem	61
3.3. Veri Toplama Araçları.....	62
3.3.1. Demografik Bilgi Formu	62
3.3.2. Frost Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği.....	63
3.3.3. Çocuklar İçin Aile İlişkileri Ölçeği	63
3.3.4. Sosyal-Duygusal Beceri Algısı Ölçeği	64
3.4. Verilerin Toplanma Süreci	64
3.5. Verilerin Analizi.....	65
BÖLÜM 4	
BULGULAR	67
4.1. Ölçme Modeli.....	67
4.2. Ölçme Modeli İçin Uyum İyiliği Değerleri.....	69

BÖLÜM 5

TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	79
5.1. Tartışma	79
5.1.1. “Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Annelerinin Mükemmeliyetçiliği İle Çocuğun Sosyal Duygusal İletişim Becerisi Arasındaki İlişkide Destekleyici Aile İlişkilerinin Aracı Rolü Var Mıdır?” Sorusuna İlişkin Sonuç ve Tartışma	79
5.1.2. “Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Annelerinin Mükemmeliyetçiliği İle Çocuğun Sosyal Duygusal Stresle Başa Çıkma Becerileri Arasındaki İlişkide Destekleyici Aile İlişkilerinin Aracı Rolü Var Mıdır?” Sorusuna İlişkin Sonuç ve Tartışma	80
5.1.3. “Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Annelerinin Mükemmeliyetçiliği İle Çocuğun Sosyal Duygusal Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkide Destekleyici Aile İlişkilerinin Aracı Rolü Var Mıdır?” Sorusuna İlişkin Sonuç ve Tartışma	82
5.1.4. “Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Annelerinin Mükemmeliyetçiliği İle Çocuğun Benlik Saygısını Artıran Becerileri Arasındaki İlişkide Destekleyici Aile İlişkilerinin Aracı Rolü Var Mıdır?” Sorusuna İlişkin Sonuç ve Tartışma	83
5.1.5. “Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Annelerinin Mükemmeliyetçiliği İle Çocuğun Sosyal Duygusal İletişim Becerisi Arasındaki İlişkide Engelleyici Aile İlişkilerinin Aracı Rolü Var Mıdır?” Sorusuna İlişkin Sonuç ve Tartışma	84
5.1.6. “Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Annelerinin Mükemmeliyetçiliği İle Çocuğun Sosyal Duygusal Stresle Başa Çıkma Becerileri Arasındaki İlişkide Engelleyici Aile İlişkilerinin Aracı Rolü Var Mıdır?” Sorusuna İlişkin Sonuç ve Tartışma	85
5.1.7. “Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Annelerinin Mükemmeliyetçiliği İle Çocuğun Sosyal Duygusal Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkide Engelleyici Aile İlişkilerinin Aracı Rolü Var Mıdır?” Sorusuna İlişkin Sonuç ve Tartışma	86
5.1.8. “Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Annelerinin Mükemmeliyetçiliği İle Çocuğun Benlik Saygısını Artıran Becerileri Arasındaki İlişkide Engelleyici Aile İlişkilerinin Aracı Rolü Var Mıdır?” Sorusuna İlişkin Sonuç ve Tartışma	87
5.2. Öneriler	89
5.2.1. Araştırmacılara Öneriler	89
5.2.2. Uygulayıcılara Öneriler	91
KAYNAKLAR.....	94
EKLERİ	I
EK 1. Anne Formu	II
EK 2. Sosyodemografik Bilgiler	III
EK 3. Frost Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği	IV
EK 4. Çocuk Formu	VI

EK 5. Çocuklar İçin Aile İlişkileri Ölçeği	VII
EK 6. Sosyal Duygusal Beceri Algısı Ölçeği	IX



ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa No

Şekil 1. Mükemmelliyetçilik ile sosyal duygusal iletişim becerileri, sosyal duygusal problem çözme becerileri, sosyal duygusal stresle başa çıkma becerileri, sosyal duygusal benlik saygısını artıran beceriler arasında engelleyici ve destekleyici aile ilişkilerinin aracı rolü	66
Şekil 2. Ölçme modeline ilişkin standardize çözümleme değerleri	70
Şekil 3. Ölçme modeline ilişkin t değerleri	71
Şekil 4. Revize edilmiş ölçme modeline ilişkin standardize çözümleme değerleri	73
Şekil 5. Revize edilmiş ölçme modeline ilişkin t değerleri	74
Şekil 6. Yapısal eşitlik modeline ilişkin uyum iyiliği değerleri ve standardize edilmiş yol katsayıları	77

TABLÖLAR DİZİNİ

	Sayfa No
Tablo 1. Demografik bilgiler	62
Tablo 2. Değişkenler arası ilişkiler	68
Tablo 3. Ölçme modeli için uyum iyiliği değerleri	69
Tablo 4. Ölçme modeline ilişkin faktör yükleri, standart hata değerleri ve t değerleri	72
Tablo 5. Revize edilmiş ölçme modeli için uyum iyiliği değerleri	73
Tablo 6. Revize edilmiş ölçme modeline ilişkin faktör yükleri, standart hata değerleri ve t değerleri	75
Tablo 7. Ölçme modelinde örtük değişkenler arasındaki ilişkiler	76
Tablo 8. Yapısal eşitlik modeli için uyum iyiliği değerleri	77

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Çocukluk döneminde en sık karşılaşılan sorunlardan olan özgül öğrenme güçlüğü üzerine çok sayıda çalışma bulunmaktadır. Akademik başarısızlık ile kendini gösteren özgül öğrenme güçlüğü, pek çok ülkede zihinsel engel olarak bilinmektedir. Gillberg ve Soderstrom (2003) tarafından, özgül öğrenme güçlüğü'nün ruhsal bir bozukluk olmadığı açıklanırken, psikiyatrik tanı kriterleri arasında bozukluk olarak yer almasına dikkat çekilmiştir. Araştırmacılar tarafından özgül öğrenme güçlüğü'nün çevresel ve genetik kaynaklı olabileceği üzerinde durulurken, kesin bir neden açıklanmamıştır (Grigorenko ve diğerleri, 2020).

Özgül öğrenme güçlüğü'nün eğitimciler, okul idarecileri ve ebeveynler tarafından yeterince bilinmiyor olması, çocuğun eğitim hayatındaki başarısının düşmesine neden olurken, olumsuz tepkilerin gelişmesine katkı sağlamaktadır. Akıncı (2011), özgül öğrenme güçlüğü hakkında bilgi sahibi olmayan ebeveynlerin, olumsuz yaklaşımlar sergilediklerini bildirirken, ruhsal açıdan ciddi sonuçlar doğurabileceğine önemle dikkat çekmiştir. Pynoos ve arkadaşları (1995) tarafından, çocukluk döneminde yaşanan zorlukların yaşam boyu etkileri olduğunu açıklanırken, karşılaşılan zorlukların, yetişkinlik döneminde duygu, davranış ve düşüncelerin şekillenmesine yol açtığı bildirilmiştir.

Toplumların oluşmasında en önemli rollerden birini aile olgusu oynamaktadır. Demirbilek'e (2016) göre bireyin maddi ve manevi olarak gelişmesini, bir birey olmasını sağlayan aile sağladığı bu olumlu yönler dışında bazen birey üzerinde olumsuz etkilere de neden olabilmektedir. Erdoğan (2006) özgül öğrenme güçlüğü olan çocukların görmezden gelinmesi, başarılarının görülmemesi, başarısızlıklarının üzerinde çok durulmasının, çocuğun kendisini daha yetersiz görmesine neden olduğunu bildirirken, özgül öğrenme güçlüğü olan çocuklarda aile ilişkileri çocuğa yönelik olan tutumları kritik bir öneme sahip olduğu vurgulamıştır. Özellikle aile bireyleri çocuğun olumlu bir benlik algısı kazanmasında kritik rol oynamaktadır. Araştırmalarda bunu destekler nitelikte sonuçlar görülürken, aile yani çocuğun ebeveynleri ya da bakımından sorumlu kişiler ve yine okul ortamı bunlar daha çok çocuğun eğitime dahil olan öğretmenleri, çocuğun gelişimi üzerinde yarattığı olumlu veya olumsuz etkilerin önemli bir rolü olduğu bilinmektedir (Üstün ve Akman, 2002; Taştepe, 2013).

Alan yazında da aile olgusu ikiye ayrılmakta; olumlu ve olumsuz yönlerini öne çıkaracak şekilde sağlıklı ve sağlıklı aileler olarak adlandırılmaktadır. Bulut (1990) sağlıklı aileleri; ailede yer alan üyelerin sorunlarının çözüldüğü, üyelerin birbirlerine duygusal olarak bağlı olduğu ve doğrudan ilişkilere sahip olunan aileler olarak tanımlamaktadır. Öte yandan sağlıklı ailelerde bireylerin iletişimi bozuk olmakta, belirli roller kişilere zorla verilmekte ve katı kurallar bulunmaktadır. Çocuk açısından bakıldığında ise ailenin yeri çok daha önemli hale gelmektedir. Çocuk ilk sosyal deneyimlerini aile içinde yaşamaktadır. Ailenin sağladığı ortamın sağlıklı veya sağlıklı bir yapıya sahip olma durumu, gelişim üzerinde büyük etkileri nedeniyle çocuk üzerinde direkt bir etkiye sahip olmakta ve yine kişiliğinin gelişmesinde büyük pay bulundurmaktadır (Şıkşık, 2016; Taştepe, 2013).

Büyükçakmak'a (2015) göre gelişim açısından anormal bir durum göstermeyen çocuklarda bile ebeveynlerin ilgisi ve aile içindeki ilişkiler çocuğun fiziksel ve ruhsal gelişimini önemli düzeyde etki etmektedir. Çocuğun herhangi bir soruna sahip olması durumunda ise bu ilgi ve aile ilişkilerinin önemi daha da artmaktadır. Örneğin özgül öğrenme güçlüğüne sahip bir çocuk, anne tarafından sevgi ve ilgiye muhtaçtır. Aynı zamanda, baba otorite ve toplumsal değerleri temsil etmekte ve çocuğa koruyucu olmaktadır. Erdoğan (2006) tarafından, çocuğun aile içerisinde gelişimine her anlamda etki eden bu ortamda olması gereken olumlu özelliklerden yoksun olması sahip olduğu sorunun olumsuz etkilerinin artmasına neden olabileceğine dikkat çekilmiştir. Aynı zamanda araştırmacı tarafından, aile içerisinde ki sağlıklı iletişimin, çocuğun iletişim becerilerinin gelişmesinde önemle bir rolü olduğuna dikkat çekilmiştir.

Özgül öğrenme güçlüğüne sahip çocukların gelişiminde aile ilişkilerinin yanında önemli olan bir diğer konu sosyal duygusal becerilerdir. İnsanlar sağlıklı birey olmak için sosyal ve duygusal açıdan belli bir yeterliğe sahip olmalıdır. Bu becerilerden yoksun olmak insan hayatında olumsuz birtakım yaşantıların olmasına sebebiyet vermektedir. Bağımlılık (sigara, alkol vb.) AIDS, beslenme ve uyku düzeninde bozulmalar, şiddet gibi birçok problemin kökeninde sosyal duygusal beceri eksikliği yatmaktadır. Bu olumsuz etkileri yaşamamak için bilhassa çocukluk döneminde koruyucu bir yapının oluşmaya başlaması gerekmektedir. Bu noktada sosyal duygusal beceriler işin içine girmektedir. Öncelikle çocuğun ailesi, daha sonra da öğretmenlerinin sosyal ve duygusal becerileri öğrenmesinde çocuğa eşlik etmesi hayati önem taşımaktadır (Kabakçı ve Korkut, 2010; Totan, 2011).

Sosyal duygusal beceriler birçok şekilde tanımlanmasına karşın genel olarak kişinin sosyal, duygusal ve akademik alanlarda gelişimi için gerekli olan çeşitli becerileri işaret

etmektedir. Bu beceriler alanyazında çeşitli şekilde sınıflandırılmaktadır. Sosyal duygusal öğrenme becerileri temel olarak; problem çözme becerileri, iletişim becerileri, stresle baş etme becerileri, benlik değerini artıran beceriler olmak üzere dört alanda gruplandırılmaktadır (Kabakçı ve Korkut Owen, 2010).

Bir başka sınıflandırmada sosyal duygusal beceriler; öz farkındalık, sosyal farkındalık, öz-yönetim, ilişki kurma becerileri ile sorumlu bir şekilde karar verebilme olmak üzere beş bileşenden oluşmaktadır. Öz-farkındalık, bireyin kendi duygularını fark etmesiyle ortaya çıkmakta ve yeteneklerini gerçekçi bir şekilde değerlendirmesine ve özgüveninin artmasına katkıda bulunmaktadır. Sosyal farkındalık, başkalarının sahip olduğu duyguları anlamak ile ortaya çıkmakta ve grup içinde diğerleriyle uyumlu bir şekilde çalışmayı sağlamaktadır. Öz yönetim ise kişinin yapması gereken sorumlulukları zorlaştırmak yerine duyguları kullanarak onları kolaylaştırmaya dayanmaktadır (Aksoy, 2020).

Totan (2011) ilişki kurma becerileri, etkili bir şekilde yürütülen ilişkilerde duyguları kullanma temelli olduğunu söyler. Başkalarıyla iş birliği yapmaya, çatışmaları anlaşma yoluyla çözmeye ve gerektiğinde diğerlerinden yardım istemeye dayanmaktadır. Son olarak, sorumlu bir şekilde karar verme riskleri tüm yönüyle değerlendirmeyi içermektedir. Karar verme sürecinde diğer seçenekleri de değerlendirmeye almaya, kişisel sorumluluk almaktan çekinmemeye dayanmaktadır.

Sosyal becerisi gelişen çocuklar diğerlerine göre daha kolay arkadaş edinebilmekte, seçimlerinde daha özgür davranmakta ve kendi başına karar almakta, hem kendi hakkını savunmakta hem de başkalarının haklarına saygı duymayı öğrenmektedir. Bunun yanında çocukluğun gerektirdiği görev ve aktiviteleri de daha kolay yerine getirebilmektedirler. Örneğin sosyal becerisi gelişen bir çocuk diğerlerine nispeten daha kolay oyun arkadaşı bulabilmektedir. Daha geniş bir çerçeveden bakılırsa sosyal beceri çocuğun sosyal durumlarda gereken tepkileri vermesini kolaylaştırmaktadır (Kabakçı ve Korkut Owen, 2010; Melikoğlu, 2020; Totan, 2011). Bunun yanında çocuğun duygusal becerileri de davranışlarında etkili olmaktadır. Duygusal becerisi gelişen bir çocuğun kendi duygularını bilmesi ve bunları yönetebilmesi, diğerlerine duygularını ifade etmekte güçlük çekmemesi beklenmektedir (Güleç, 2020).

Melikoğlu (2020) çocuğun sosyal duygusal gelişimi kalıtsal özelliklerin yanı sıra çevresindeki insanlarla ilişkisinden (ebeveyn, öğretmenler, akranlar), özellikle aile ilişkilerinden etkilendiğini savunur. Çocuk tüm yaşamı boyunca sosyal uyum sürecini sürdürse de uyumun en önemli noktası aile ile olan ilişkilerdir.

Tas ve Arabacı'ya (2020) göre çocuk ilk sosyal çevresini ailede edinmekte, ilk davranış örneklerini aile ortamında sergilemektedir. Çocuğun bu davranışları sergilemesinde anne ve baba rol model olmakta ve sosyal uyumu etkilemektedir. Bu sebeple anne ve babanın çocuğa güvenli bir aile ortamı sunması ve sorumluluklarını yerine getirmesi çocuğun sosyal becerilerinin gelişimine katkıda bulunmaktadır. Özgül öğrenme güçlüğüne sahip çocuğu olan ailelerde ise anne babanın katkısı daha da önemli hale gelmektedir. Güleç (2020), olumsuz aile ilişkileri olan ve özgül öğrenme güçlüğü çeken bir çocuğun kendini ifade etmede, diğerleriyle iletişime geçmede, arkadaş edinmede, duygularını paylaşmada, akademik başarı elde etmede ve daha birçok alanda problemlerin yaşanmasına neden olduğunu bildirmiştir.

Araştırmacılar tarafından mükemmeliyetçilik, kişilik özelliği olarak açıklanırken, çocukluk döneminde bireyin öğrenme yoluyla edindiği olumsuz kişilik özelliklerinden olduğuna, aynı zamanda mükemmeliyetçiliğin seviyesi bazı durumlarda motive edici etkisi olduğu, bazı durumlarda ise tam tersine problem oluşturduğuna dikkat çekilmiştir (Şenol ve Koca, 2020).

Stoeber ve Otto'ya (2006) göre birey kendisinden ve diğerlerinden beklentileri anormal derecede yüksek tutmayı öğrenmekte ve bunu bir kişilik özelliği haline getirmektedir. Aynı şekilde mükemmeliyetçi birey başarısız olduğu konuları da anormal derecede büyütme ve başarılarını küçültme eğilimindedir. Bu bireyler kendilerine ve diğerlerine ilişkin mantıksız, ulaşılması son derece güç standartları bulunmaktadır. Genelde, psikolojik rahatsızlıklardan biri olarak bilinen obsesif kompulsif bozukluğa sahip bireyler mükemmeliyetçi özellikler taşımaktadırlar. Kaya (2015) tarafından, mükemmeliyetçi bireylerin davranışlarının altında, 'ancak mükemmel olursam diğerleri tarafından kabul görürüm' veya 'eğer kusursuz olursam değerli olurum' gibi mantıklı olmayan düşüncelerin olduğunu bildirilmiştir. Bu bağlamda ele alındığında, söz konusu düşüncelerin ve kişilik özelliklerinin birçok ebeveynde görülmesinin, çocukları ile ilişkilerini şekillendirirken, özellikle özgül öğrenme güçlüğü olan bireylerin akademik başarısızlığa olan eğilimi de düşünülünce ebeveynlerin bu tarz kişilik özelliklerine sahip olması ve çocuktan mükemmel olmayı beklentileri çocuğun büsbütün yetersiz hissetmesine yol açacaktır.

Özetle, özgül öğrenme güçlüğü dünyada olduğu gibi ülkemizde de yaygındır. Özgül öğrenme güçlüğü olan çocukların aileleri ile olan ilişkileri sorunun etkisine yön vermektedir. Ayrıca aile çocuğun sosyal duygusal beceriler edinmesinde rol oynamaktadır. Bu sebeple aile ilişkilerinin, özelde ebeveynlerin kişilik özelliklerinden biri olan mükemmeliyetçiliğin,

sosyal duygusal becerilerin ve özgül öğrenme güçlüğü'nün araştırmalarda daha çok ele alınmasına ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırma, özgül öğrenme güçlüğü olan çocukların annelerinin mükemmeliyetçiliği ile sosyal duygusal beceri algıları arasında aile ilişkilerinin aracı etkisinin olup olmadığını ele almaktadır. Çalışmanın birinci bölümü olan giriş kısmında araştırmanın gerekçesi/problemi, amacı, önemi, sınırlılıkları ve sayıltılarına yer verilmiştir. İkinci bölümde araştırmaya konu olan kavramların teorik alt yapısı ve ilgili değişkenler ile literatürde yapılmış araştırmalar detaylıca açıklanmıştır. Üçüncü bölüm olan yöntem kısmında; araştırmanın deseni, kullanılan analiz yöntemi, katılımcılar, işlem ve araştırmada kullanılan ölçme araçlarına değinilmiştir. Dördüncü bölümde yapılan istatistiksel analizin bulguları ele alınmış ve yorumlanmıştır. Son kısımda ise araştırmanın sonuçları ayrıntılı olarak tartışılmış ve gelecekte çalışma yapacak araştırmacılara çalışmanın sınırlılıkları çerçevesinde önerilerde bulunulmuştur. Aynı zamanda elde edilen bulgular doğrultusunda klinik alanda çalışanlara birtakım öneriler verilmiştir.

1.1. Araştırmanın Gerekçesi / Problemi

Bu araştırma, “Özgül öğrenme güçlüğü olan çocukların annelerinin mükemmeliyetçiliği ile çocukların sosyal duygusal beceri algısıyla ilişkisinde, aile ilişkilerinin aracı etkisi var mıdır?” sorusuna cevap arama gerekçesiyle yapılmıştır. Araştırmada test edilen model, ilgili literatürden ulaşılan kaynaklarla sınırlı olmak kaydıyla ulusal alanyazında ilk kez yapılacağı düşünülmektedir. Bu sebeple araştırma bulgularından elde edilecek sonuçlar ile literatürde eksik görülen bir açığın kapatılacağı düşünülmektedir.

Araştırmada, özgül öğrenme güçlüğü olan çocukların annelerinin mükemmeliyetçiliği ile sosyal duygusal beceri algısı ilişkisi kapsamında aile ilişkilerinin alt boyutları olan engelleyici ve destekleyici aile ilişkilerinin aracılık etkisinin olup olmadığı ayrı ayrı incelemek ve daha spesifik bir sonuç elde edilecektir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, özgül öğrenme güçlüğüne sahip çocukların, annelerin de gözlemlenen mükemmeliyetçilik ile çocukların sosyal duygusal beceri algıları arasında ilişkinin tespit edilmesidir. Tespit edilen ilişki de, aile kavramının aracı rolü olup olmadığının bulgular açıklanması hedeflenirken, araştırma aşağıdaki sorulara cevap bulmayı amaçlamaktadır:

1. Özgöl öğrenme güçlüğü olan çocukların annelerinin mükemmeliyetçiliğı ile çocuğun sosyal duygusal iletişim becerisi arasındaki ilişkide destekleyici aile ilişkilerinin aracı rolü var mıdır?
2. Özgöl öğrenme güçlüğü olan çocukların annelerinin mükemmeliyetçiliğı ile çocuğun sosyal duygusal stresle başa çıkma becerileri arasındaki ilişkide destekleyici aile ilişkilerinin aracı rolü var mıdır?
3. Özgöl öğrenme güçlüğü olan çocukların annelerinin mükemmeliyetçiliğı ile çocuğun sosyal duygusal problem çözme becerileri arasındaki ilişkide destekleyici aile ilişkilerinin aracı rolü var mıdır?
4. Özgöl öğrenme güçlüğü olan çocukların annelerinin mükemmeliyetçiliğı ile çocuğun benlik saygısını artıran becerileri arasındaki ilişkide destekleyici aile ilişkilerinin aracı rolü var mıdır?
5. Özgöl öğrenme güçlüğü olan çocukların annelerinin mükemmeliyetçiliğı ile çocuğun sosyal duygusal iletişim becerisi arasındaki ilişkide engelleyici aile ilişkilerinin aracı rolü var mıdır?”
6. Özgöl öğrenme güçlüğü olan çocukların annelerinin mükemmeliyetçiliğı ile çocuğun sosyal duygusal stresle başa çıkma becerileri arasındaki ilişkide engelleyici aile ilişkilerinin aracı rolü var mıdır?
7. Özgöl öğrenme güçlüğü olan çocukların annelerinin mükemmeliyetçiliğı ile çocuğun sosyal duygusal problem çözme becerileri arasındaki ilişkide engelleyici aile ilişkilerinin aracı rolü var mıdır?
8. Özgöl öğrenme güçlüğü olan çocukların annelerinin mükemmeliyetçiliğı ile çocuğun benlik saygısını artıran becerileri arasındaki ilişkide engelleyici aile ilişkilerinin aracı rolü var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Özgöl öğrenme güçlüğü ve sosyal duygusal beceri algısı arasındaki ilişki literatürde birçok değişken ile birlikte incelenmiştir. Ancak aile ilişkilerinin aracı rolü kavramı ile ilgili alandaki çalışmalara görece daha az rastlanmaktadır. Özellikle yurt içinde aile ilişkilerinin etkisi ile ilgili oldukça az sayıda çalışmanın olması bu çalışmayı yapma ihtiyacı doğurmuştur. Mevcut çalışmalar incelendiğinde, Güleç (2020) özgöl öğrenme güçlüğü bağlamında destek eğitimi alan çocukların aile ilişkileri ve sosyal duygusal becerileri çeşitli değişkenler açısından incelenmesini amaçlanmış; Özdarendeli (2021) tarafından ise özgöl

öğrenme güçlüğü tanısı olan çocukların internet bağımlılığı, denetim odağı ve aile içi ilişkileri incelenmiştir.

Bu çalışmalarda özgül öğrenme güçlüğü ile aile içi ilişkiler arasındaki korelasyona odaklanılmış olup, Özatça'nın (2009) çalışmasında, ergen bireylerdeki sosyal ve duygusal yalnızlık durumu ile aile ilişkileri detaylı bir şekilde ele alınmış; Kurtbeyoğlu ve Demirtaş (2020) tarafından ise, özgül öğrenme güçlüğü tanısı almış çocukların ebeveynlerinin algılanan sosyal destek ve depresyon düzeyleri incelenmiştir.

Bu bağlamda elde edilen kaynaklarla sınırlı kalmak şartıyla, yapılan çalışmaların bu çalışmada kullanılan değişkenlerin ikisi ile ilgilendiği, bu çalışmadaki tüm değişkenlerin ilişkisinin incelendiği bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Diğer taraftan bu çalışmaların değişkenler arası korelasyon ya da istatistiksel farklılığa odaklandıkları görülmüken bu çalışmada hem değişkenler arası ilişkiye hem de aile içi ilişkiler değişkeninin aracı rolüne odaklanılmıştır. Yukarıda ifade edilen gerekçeler doğrultusunda, bu çalışma literatürde görülen boşluğu doldurmaya katkı sunacağı düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma İstanbul ilinde 8 farklı ilçeden bu ilçelerde faaliyet gösteren 9 özel eğitim ve rehabilitasyon merkezine devam eden çocuklar ve annelerinin oluşturduğu katılımcılardan oluşmaktadır. Araştırma, 7-13 yaş aralığında özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerine devam eden, özgül öğrenme güçlüğü tanısı olan çocuklar ve annelerinin oluşturduğu 288 katılımcının katılımı ile sınırlı tutulmuştur.

Araştırmada kullanılan, Baydan (2010) tarafından geliştirilen sosyal duygusal beceri algısı ölçeği, 9-12 yaş arası çocuklar için kullanılabilir olmasına rağmen istenilen değişkeni ölçecek alternatif bir ölçek bulunamadığı için ve gelişimsel olarak yakın dönemler olduğu için araştırmada kullanılmıştır. Yürütülen araştırmada 7-13 yaş grubu ile çalışıldığı için yaş aralıkları arasında uyumsuzluk bulunması bu araştırmanın sınırlılıklarından biridir.

1.5. Araştırmanın Sayıtları

Araştırmaya katılan 288 katılımcının araştırma evrenini yeterince doğru temsil edeceği varsayılmaktadır. Araştırma Frost Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği, Çocuklar İçin Aile İlişkileri Ölçeği, Sosyal-Duygusal Beceri Algısı Ölçeği ile ölçülmektedir. İlgili ölçeklerin araştırma modelini test etmek için yeterli olduğu varsayılmaktadır. Katılımcıların ölçek maddelerin samimi cevap verdikleri ve bu bağlamda analiz sonuçlarının doğru olduğu

varsayılmaktadır.



BÖLÜM 2

GENEL BİLGİLER

2.1. Özgül Öğrenme Güçlüğü

Bu aşamada özgül öğrenme güçlüğü'nün tarihi gelişimi, tanımı, özgül öğrenme güçlüğü tanısı almış çocukların gelişim özellikleri, özgül öğrenme güçlüğü'nün sınıflandırılması, özgül öğrenme güçlüğü'nde tanı, özgül öğrenme güçlüğü nedenleri ve yol açtığı sorunlara yer verilmiştir.

2.2. Özgül Öğrenme Güçlüğü'nün Tarihi Gelişimi ve Tanımı

Özgül öğrenme güçlüğü, özel eğitim branşının en yeni tanı alanlarından biri olmasına rağmen en sık rastlanan ve çelişki içeren tanı gruplarından birisidir (Topbaş, 1997). Yakın tarihe bakıldığında, özgül öğrenme güçlüğü'ne yönelik farklı bakış açıları sergilendiği ve bu bakış açısıyla farklı tanımlamalar yapıldığı görülmektedir. Bu bağlamda 1960-1975 arasındaki süreç, pek çok araştırmacının yürüttüğü çalışmalar ve ebeveynlerin çalışmaları ile şekillenmiş ve öğrenme güçlüğü sorununun giderek daha farkındalık kazandığı bir dönem olarak kabul edilmiştir (Wong, Graham, Hoskyn ve Berman, 2008). Özgül öğrenme güçlüğü'ne dair ilk tanı, 1963 senesinde Psikolog Samuel Kirk tarafından söylenmiş ve yaptığı çalışmalarla öğrenme güçlüğü'nün insan yaşamında ne derece önemli bir etki yarattığını gözler önüne sermiştir (Akt. Soysal, Koçkar, Erdoğan, Şenol ve Gücüyener, 2001).

Samuel Kirk, öğrenme güçlüğü ifadesini 1962 yılında yayımlanan “İstisnai Çocukları Eğitme” adlı eserinde kullanmış ve konuşma, dil, okuma, yazma ve aritmetik becerilerde meydana gelen ya da davranışsal veya duygusal rahatsızlıkların yol açtığı psikolojik etkilerden kaynaklanan bozulma, gecikme veya gecikmeli gelişim şeklinde ifade etmiştir (Hallahan, Pullien ve Ward, 2013). Kirk daha sonrasında bu terimi, verdiği bir konferansta ebeveynlere de sunmuştur. Kirk tarafından ortaya konan bu terimi, ebeveynler sevinçle karşılamıştır. Bunun sebebi Kirk'ün bu terim ve tanımla beraber, öğrenme güçlüğü yaşayan çocukları zihinsel engelli çocuklardan ayırarak, normal bir zeka seviyelerinin olduğuna bir kez daha vurgu yapmış olmasıdır. Bunun neticesinde bugün ismi Amerikan Öğrenme Güçlüğü Derneği olan dernek, konferansta Kirk'ü dinleyen anne babalar tarafından kurulmuştur (Shepherd, 2001). Ancak bu adımdan sonrasında, öğrenme güçlüğü'ne uygun

bir tanım getirme evresinin de oldukça zor olduğu görülmüştür. Öğrenme güçlüklerinin tanımlarının yapılması ve sınırlarının çizilmesi, bu bozukluğun parametrelerinin tanı ve tedavi amacıyla net bir şekilde bilinmesi ve ölçülebilir olması, zorunlu bir ihtiyaç halini almıştır. Ters durumda değerlendirme, teşhis ve ayırt etme aşamalarında sorunlar meydana gelecektir (Wong, Graham, Hoskyn ve Berman, 2008). 1975-85 yılları arasında araştırmacılar, araştırmaya dair eskide kalmış metotları terk etmiş, bunun yerine onaylanmış araştırmaları uygulamalı şekilde gerçekleştirmeye eğilmişlerdir (Hallahan ve Mercer, 2001). Engelli Bireyler Eğitim Yasası (IDEA), 2004 senesinde ABD’de yayınlanmış ve öğrenme güçlüğü alanındaki tanımlamalara son şeklini vermiştir. Öğrenme güçlüğü terimi IDEA’da; sözlü dili anlama, yazılı dili anlama ya da kullanmanın da dahil olduğu temel psikolojik süreçlerin bir ya da birden fazlasında ortaya çıkan bozukluklar ve bu bozukluklarla ilişkili dinleme, düşünme, konuşma, yazma, heceleme, okuma ya da aritmetik hesaplar yapma yetilerinde problemlere rastlanan çocukları ifade edecek şekilde kullanılmıştır (IDEA, 2004).

Amerikan Psikiyatri Birliği’nin yayınladığı DSM 5’ de Özgül Öğrenme Güçlüğü kişinin yaşının ve beklenen düzeyin altında olacak şekilde, en az altı ay süren öğrenme ve okul becerilerini kullanma güçlükleri olarak tanımlanmıştır (Amerikan Psikiyatri Birliği, 2014). DSM IV’ün tanımı ise; “Çocuğun bireysel ve standart test uygulaması sonucunda tespit edilen okuma, matematik veya yazılı anlatımı; yaşı, okul durumu ve zekâ seviyesinden beklenene oranla düşüktür. Test sonuçları ile akademik başarı arasında negatif bir ilişki görülmektedir. Çocuğun öğrenme problemleri akademik başarısını veya okuma, matematik ya da yazma yetisi gerektiren günlük etkinliklerini olumsuz olarak etkilemektedir.” şeklindedir (Amerikan Psikiyatri Birliği, 1994). Engelli Bireyler Eğitim Yasası’nda (IDEA, 2004) yapılan tanımlama ise “Yazılı ve sözlü dili kullanmada ortaya çıkan düşünme, dinleme, konuşma, okuma, yazma ve matematiksel hesaplama yapmada karşılaşılan problemlerdir.” şeklinde yapılmıştır.

Ülkemizde 2006 yılında yayımlanmış olan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde özgül öğrenme güçlüğüne, yazılı ve sözlü olarak dili kullanabilmek ve bunun için gereken bilgi işlem süreçlerinin bir veya birden fazlasında görülebilen okuma, yazma, dinleme, konuşma, odaklanma, heceleme ve aritmetik işlemleri gerçekleştirmede ortaya çıkan zorluklar şeklinde yer verilmiştir (Resmi Gazete, 2006).

Öğrenme güçlüğü tanısı almış çocukların zeka düzeyleri normal ya da yüksek olmasına karşın, okuma-yazma aşamasında karşılaşılan zorluk sebebiyle okul başarıları beklenenin

gerisinde kalmaktadır (Çakıroğlu, 2015; Karaman, Kara ve Durukan, 2012). Öğrenme güçlüğü tanımlı çocuklar genellikle algılama, odaklanma, bilgiyi işleme gibi bilişsel süreçlere dayanan konularda sorun yaşamaktadır (Glago, Mastropieri ve Scruggs, 2009). Bilişsel süreçlerde yaşanan bu problemler, dili anlama ve kullanma, okuma ve yazma gibi konularda gerekli performansın gösterilememesine sebep olmaktadır (Lerner, Learning Disabilities: Theories, Diagnosis and Teaching Strategies, 2000). Bunun yanında öğrenme güçlüğü tanımlı çocukların yaşadığı bu tarz akademik başarısızlıklara ek olarak, sosyal alanda da bir takım problemlerin de görüldüğü ifade edilmektedir (Nabuzoka ve Smith, 1999). Bu durumlar, çocuğun hem eğitim hem sosyal hayatını olumsuz etkileyebilmektedir.

Yani Özel Öğrenme Güçlüğü aslında zihinsel yeterlilik normal sınırlar içinde olduğu halde öğrenme zorluğunun yaşanmasıdır ve bu çocukların en belirgin özelliği, akademik alanda başarısız olmaları ve okumada güçlük yaşamalarıdır (Tuğ, 2011).

Özetle, ilerleyen süreç içerisinde ve özel eğitim alanında yaşanan gelişmelerle öğrenme güçlüğü kavramına yönelik birçok kişi ve kurum tarafından farklı tanımlamalar yapılmış ve bu tanımlamalar kapsamında uygulamalar geliştirilmiştir.

2.3. Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklarda Gelişim

Öğrenme güçlüğü, okul çağındaki çocuklarda en sık rastlanan sorunlardan biridir (Lerner, Learning Disabilities: Theories, Diagnosis and Teaching Strategies, 2000). Bu sorun normal ya da normal üstü zekaya sahip olan ancak herhangi bir fiziksel, duyuşsal, ruhsal, nörolojik, özürlü olmadığı halde kendini ifade etme, zaman ve mekanda yönelme, okuma, yazma, matematik, düşünme gibi alanların biri veya çoğunda yetersizliğe sebep olan bir bozukluktur (Salman ve diğ., 2016).

İlkokul kademesinde yer alan öğrencilerde özellikle okuma yazma alanında özgül öğrenme güçlüğüne rastlanmaktadır (İlker ve Melekoğlu, 2017). Aslında özgül öğrenme güçlüğü genellikle, çocuk okula başladığı zaman, akademik olarak başarılı olamadığında fark edilmeye başlar. Okul başarıları yaşlarına ve zekâ düzeylerine göre beklenen düzeyde değildir ve akademik başarı değişkenlik gösterir yani bazı derslerde başarıyla bazılarında ise başarısızdır. (Uçgun, 2003). Bu nedenle okuma, yazma ve aritmetik işlemlere yönelik yetiler ile doğrudan bağlantı içinde olan öğrenme güçlüğünün, ilkököl bir ve ikinci sınıftaki çocuklarda tanısının konması ve değerlendirilmeye alınması oldukça önemlidir (Kuruyer ve Çakıroğlu, 2017). DSM-V’de “Özgül öğrenme güçlüğü olan çocuğun okul becerileri, kişisel olarak uygulanan geçerli başarı ölçümleri ve kapsamlı klinik

değerlendirme ile doğrulanmalıdır. Bu ölçüm ve klinik değerlendirmeler sonucunda, çocuktan beklenen okul becerilerini sergilenme düzeyinin önemli ölçüde ve ölçülebilir derecede beklenenin altında olduğu saptanmalıdır” şeklinde yapılan tanım, kısaca “çocukta özgül öğrenme güçlüğü’nün farkına varılması, çocuğun ilkokula başlamasının ardından gerçekleşir” şeklinde açıklanabilir.

Fakat bu cümleden yola çıkarak özgül öğrenme güçlüğü’nün okuma yazma süreçlerinin başladığı ilkokulda ortaya çıktığı yanlışına varılmamalıdır. Öğrenme güçlüğü, çocuğun doğduğu süreçten itibaren var olabilir, ancak etkisi okul döneminin getirdiği becerisel gerekliliklerin yerine getirilip getirilememesi ile görünür hale gelmektedir (Güleç, 2020).

İlköğretimde özgül öğrenme güçlüğü yaşayan çocuk sayısı çok fazladır ve hemen hemen her sınıfta bir tane öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenci vardır. Aileleri ve eğitimciler tarafından fark edilemedikleri için de bu öğrenciler eğitim hayatlarında zorlanmaktadırlar (Salman ve diğ., 2016). İlkokul çağındaki özgül öğrenme güçlüğü çeken çocukların yaşadığı gelişimsel sorunlar dört başlık halinde verilebilir.

Bilişsel gelişim; özgül öğrenme güçlüğü olan çocukların bilişsel becerilerindeki dağılımın düzgün olmadığı görülmektedir (Salman ve diğ., 2016). Bu çocukların zeka seviyeleri normal ya da normal üstü olmasına rağmen standart testlere tabii tutulduklarında dikkat ve hafıza gibi bilişsel becerilerinin beklentiyi karşılayacak seviyede değildir. Alan yazın taraması yapıldığında, dikkatin özgül öğrenme güçlüğü ile en fazla ilişkilendirilen bilişsel özellik olduğu ortaya çıkmaktadır (Güleç, 2020). DuPaul ve Stoner’ın 1978-1993 yılları arasında yapılan araştırmaları incelediklerinde gördükleri üzere, dikkat eksikliği tanısı olan çocukların %30’undan fazlası, bununla birlikte özgül öğrenme güçlüğü türlerinden birinden de tanı almıştır. Dikkat eksikliği ve öğrenme güçlüğü tanılarının her ikisine de sahip olan çocuklarda dürtü kontrol problemi ve sıralarını beklemede zorluk çekme gibi davranışlar gözlemlenebilmektedir (Ercan ve Haktanır, 2001). Nöropsikolojik bakış açısına göre bilişsel süreçler dikkat, duyum, hafıza gibi pek çok faktöre dayanmakta ve öğrenmenin oluşabilmesi için gereken bu faktörlerde problem meydana gelmesi, öğrenme güçlüğüne yol açmaktadır. Bu sebeplerle ilişkili olarak, öğrenme güçlüğü tanısı almış çocuklarla gerçekleştirilen çalışmalarda dikkat ve hafızada yaşanan sorunlar göz önüne alınarak yapılandırılmalı, sık sık ve tekrar eden periyotlarla uygulanmalıdır (Girli, 2014).

Dil Gelişimi; dil gelişimi ile alakalı bozukluklar ile özgül öğrenme güçlüğü arasındaki ilişki son yirmi senedir inceleme konusu yapılmıştır. Yürütülen çalışmalar sürekli olarak bu iki gelişimsel geriliğin birbiriyle bağlantısı olduğu sonucunu ortaya koymuştur. Dil

bozukluğu ve özgül öğrenme güçlüğü'nün ilişkisi karmaşıktır. Fakat günümüzde yapılan çalışmalar incelendiğinde öğrenme güçlüğü tanısı almış çocukların dil gelişimi ile alakalı sorunlar yaşadığına ilişkin bulgulara sıklıkla rastlanmaktadır (Turan ve Yükselen, 2004). Özgül öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların büyük bir kısmında dikkat problemleri görüldüğü gibi, dil ile ilişkili sorunlar da ortaya çıkabilmektedir. Ana dillerini konuşurken, yazılı metinleri okuyarak anlamada, düşündüklerini sözlü şekilde dile getirmede, objeleri adlandırmada zorluk yaşadıkları görülür. Genellikle, söylemek istediklerinin dillerinin ucunda olduğunu dile getirmektedirler. Sözcükleri, kullanmak istediklerinde belleklerinden çağırmakta güçlük çekerler (Güleç, 2020). Tercan ve Bıçakçı'nın (2018) yaptığı bir çalışmaya göre, bu belirtilerin yanında geç konuşma, çocuğun kendini ifade etmede akranlarından geride kalması, sosyal anlamda dili kullanabilme yetersizliğine dair bulgular da bulunmaktadır. Özgül öğrenme güçlüğü çeken çocuklarda, dil bozukluğuna sahip çocuklara benzer şekilde dili kullanma yetisinin okul başarısını etkilediği, Feagans ve Appelbaum (1986) tarafından ortaya konmuştur. Roth ve Speakman (1986) ise, öğrenme güçlüğü çeken çocuklarda dili kullanma ve kullandıkları dili anlama becerisinde bozukluk olduğunu keşfetmişlerdir. Yıldırım Doğu ve ark.(2010), yaşı ile paralel gelişim gösteren çocuklarda, özgül öğrenme güçlüğüne sahip çocuklara göre alıcı dil becerilerinin ciddi oranda yüksek olduğunu keşfetmişlerdir. Özgül öğrenme güçlüğü çeken çocuklar kendilerini ifade etmede zorluk çekiyorlarsa, kendilerini ifade etmeleri için ihtiyaç duydukları zamanı onlara tanımak, onları bu konuda desteklemek, cesaretlendirici bir tavır sergilemek, çocukları pozitif yönde etkiler (Güleç, 2020).

Sosyal ve duygusal gelişim; sosyal duygusal sorunlar, özgül öğrenme güçlüğü tanısı alan çocuklarda karşılaşılan durumlar arasındadır. Bu tanıyı almış çocukların erken yaşlardan itibaren yaşlıtlarınca dışlanması ve benlik algılarında ortaya çıkan sorunlar sosyal-duygusal problemler yaşama ihtimallerini yükseltmektedir. Özgül öğrenme güçlüğü tanısı alan çocuklar sosyal farkındalık konusunda güçlükler yaşamakta ve sosyal ipuçlarını hatalı okuma, diğer bireylerin duygularını hatalı yorumlama, başka insanlarda rahatsızlık oluşturduğunu fark edememe, tavırlarının başkalarının üzerindeki etkilerini ayırt edememe ve diğer insanların bakış açısını anlayamama gibi sosyal ilişkileri negatif yönde etkileyebilecek davranışlara sahip olabilmektedir (MEB, 2021). Bu çocukların yaşlıtları ile ilişkilerinde bir takım zorluklar olabilir. Davranışlarının nereye gideceğini düşünmeden hareket edebilirler, yaşının gerektirdiğinin altında davranabilirler. Yaşlıtlarından gelen tenkitleri ve uyarı dikkate almazlar veya bu uyarılara aşırı tepki gösterirler. Bu nedenle

arkadaşlarınca dışlanabilirler. Jest, mimik, sözel olmayan iletişim becerilerini fark etme ve kullanabilme konusunda zorluk yaşarlar (Aksoy, 2019). Kavale ve Mostert, öğrenme güçlüğü olan 4 çocuktan 3'ünün bir sosyal beceri eksikliği türü gösterdiğini ifade etmişlerdir (Kavale ve Mostert, 2004). Guilford'un (1986) yaptığı bir araştırmada ise sosyal ilişki kurmada zorluk çeken kız çocuklarının, okumada da zorluk çektikleri görülmüştür. Sucuoğlu ve Özokçu (2005), öğrenme güçlüğü görülen çocuklarda düşük sosyal beceri ve yüksek problem davranışının rastlandığını tespit etmişlerdir. Öğrenme güçlüğü olan bir çocukla gerçekleştirdiği bir vaka çalışmasında Çayır (2009), çocuğun sosyal uyum becerilerinde eksiklikler tespit etmiştir. Urfalı Dadandı (2015), özgül öğrenme güçlüğü olan çocuklarda, yaşlarıyla paralel gelişim gösteren çocuklara kıyasla ciddi seviyede bir düşük sosyal beceri seviyesi gözlemlemiştir. Mc Leod (1993), gerçekleştirdiği bir çalışmada öğretmenlerin, öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerini “hiperaktif, agresif, dikkat eksikliği çeken, içine kapanık, sorumluluk duygusu olmayan, ilgisizlik, dağınıklık, düşmanlık ve kırgınlık” benzeri davranış özellikleri gösteren çocuklar şeklinde ifade ettiklerini görmüştür. Özgül öğrenme güçlüğü olan çocukların ebeveynlerinin ya da onlarla ilgilenen meslek çalışanlarının, çocukların akademik performanslarının yanı sıra sosyal ve duygusal gelişimleriyle de ilgilenmeleri, çocukta pozitif bir etki yaratacaktır. Sosyal duygusal beceri seviyesinin akademik beceriler üstündeki etkisini göz önünde bulundurarak hareket etmek, çocuğun gelişiminde olumlu bir etkiye sebep olacaktır (Güleç, 2020).

Motor Gelişim; özgül öğrenme güçlüğü olan çocuklar tekrar edildikçe otomatikleşmesi düşünülen motor becerilerde zorlanırlar. El tercihinde zorlanır (sağ ve sol eli karışık kullanmak), yapboz, küpler, lego gibi oyuncaklar ile oynarken zorlanırlar. Kalem yanlış tutar, şekillerin çizimine ters taraftan başlar, geometrik şekillerin çizerken (modelden bakarak doğru kopya etme) zorluk çekerler. İnce motor becerilerin yanında kaba motor becerilerde ve koordinasyonda (ritmik hareket etmek, el çırpma, merdiven inip-çıkma, sek sek oynamak, zıplamak, top atmak-yakalamak, ip atlamak ve bisiklet sürmek vb.) güçlük çekerler (Demirci ve Demirci, 2016). Diş fırçalama, çatal bıçak kullanma, kutu kapakları açma, giyinme gibi ince motor becerilerde ve oturma, emekleme, yürüme, koşma, zıplama, bir şeyleri fırlatma ve dengede durma gibi kaba motor becerilerde özgül öğrenme güçlüğü çeken çocukların, akranlarından daha farklı şekillerde zorluk çektikleri belirtilmektedir (Güleç, 2020). Miyahara ve ark. (1997), öğrenme güçlüğü olan çocuklarda el kullanımını gerektiren ince motor aktivitelerini gerçekleştirmede eksiklik yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Piek ve Dyck (2004) ise özel eğitim ihtiyacı olan çocuklarda ince ve kaba motor

koordinasyonlarını gözlemlerinde düşük performans görüldüğünü belirtmişlerdir. Öğrenmenin temeli, Kephart'a göre motor becerilerden oluşmaktadır. Söz konusu temel bir bebeğin el hareketleri, nesnelere dokunması gözü ile takip edebilmesi ile başlamakta, bebek böylece eliyle dokunabildiği şeyleri görmeyi öğrenmektedir (Reynolds ve Fletcher Janzen, 2007). Doğan, öğrenme güçlüğü çeken çocuklarda çizim yapma ve kendilerine verilen metni ya da görselleri kopyalamada gönülsüzlük; ayakkabı bağlamada, çatal kaşık kullanımında ve geometrik şekiller çizmekte zorluk yaşadıklarını ve hatalı kalem tutuş şekillerine rastlanabildiğini dile getirmiştir (Doğan, 2012). Demirci ve Demirci (2016) özgül öğrenme güçlüğü çeken çocuklarda meydana gelen ince ve kaba motor gelişimi problemlerini ortaya koymuşlardır. Özgül öğrenme güçlüğüne sahip çocukların motor becerilerinin desteklenmesi, gelişimle ilgili tüm diğer konularda olduğu gibi çocuk için ciddi bir önem oluşturmaktadır.

Özetlenecek olursa, özgül öğrenme güçlüğü olan çocukların gelişimsel açıdan farklı alanlardaki yaşam faaliyetlerini etkileyebilmektedir. Bu bağlamda, gelişim alanlarının tümünü desteklemek, çocuğun etrafındakilerle uyumluluk sağlamasına büyük oranda fayda sağlayacaktır (Güleç, 2020).

2.4. Özgül Öğrenme Güçlüğü'nün Sınıflandırılması

Her birinin kendine özel özelliklerinin olduğu pek çok farklı özgül öğrenme güçlüğü bulunmaktadır. Özgül öğrenme güçlüğü tanımlı kişilerin bazılarında yalnızca bir tür öğrenme güçlüğü gözlenirken, bazılarında da birden fazla türde öğrenme güçlüğü olduğu görülebilmektedir. Özgül öğrenme güçlüğü tanısındaki en kafa karıştırıcı kısım burasıdır. Heterojen bir grup olmasından dolayı ayırım yapmak güçleşmekte ve çeşitliliğe sahip kişiler ile sık sık karşılaşmaktadır. Yazmakta sorun yaşayan bir birey aynı zamanda becerikli bir okuyucu olabilir veya yetenekli bir matematikçi sosyal becerilerinde yetersizlik gösterebilir. Ya da sosyal becerileri yüksek bir kişi, eşyalarını ve akademik çalışmalarını bağımsız şekilde düzenlemekte sorun yaşayabilir. Özgül öğrenme güçlüklerinin en sık rastlanan türleri okuma güçlüğü, yazılı anlatım güçlüğü ve matematik öğrenme güçlüğüdür (Cortiella ve Horowitz, 2014). İlk olarak 1994 senesinde yayınlanıp 2000 yılında revize edilmiş olan Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder (Tanı Ölçütleri Başvuru El Kitabı) ve DSM'de, öğrenme güçlüğünün alt türleri ayrı ayrı değerlendirilirken, 2013 yılında revize edilen DSM-V'te yayınlanan güncel tanı ölçütleri kitabında öğrenme güçlüğü tanısı ve alt türleri, bir başlıkta bir araya getirilmiştir. Özgül Öğrenme Güçlüğü başlığında toplanarak tanıya eşlik

eden okuma güçlüğü, matematiksel güçlük, yazılı anlatım güçlüğü olarak yer almıştır (APA, 2013).

2.4.1. Okuma Güçlüğü (Disleksi)

Dil temelli bir özgül öğrenme güçlüğü olan okuma güçlüğü, yaygın şekilde disleksi olarak da isimlendirilir. Özgül öğrenme güçlüğü olan çocukların büyük kısmında okuma, temel zorluk kaynağıdır. Okuma güçlüğü çeken kişiler, çoğunlukla fonolojik işleme tanımına dayanan yazım ve kod çözmede güçlük çekmektedirler. Özgül öğrenme güçlüğü'nün alt türlerinden olan okuma güçlüğü'nün bulguları bir kişiden diğerine değişiklik göstermekle birlikte genellikle; fonemik farkındalık ile alakalı zorluk, sözcüklerdeki bireysel seslerin farkına ve ayırtına varma, sözcükleri çözümleme, akıcılık, okuma hızı, kelime bilgisi, heceleme, kafiye, anlama ve kendini yazılı olarak ifade etme ile alakalı zorluklar şeklinde görünür hale gelmektedir (Cortiella ve Horowitz, 2014).

Amerikan Psikiyatri Akademisi (APA), disleksisi olan kişilerin tanımını, bir metindeki harfleri çıkardıkları seslerle birleştirmekte güçlük çeken, okuduğu sözcük ya da metinleri yavaş ve akıcı olmayan şekilde okuyan kişiler, olarak yapmaktadır. Bunun yanı sıra okumayı öğrenmeden önceki dönemde çocukların kafiyeyle sözcükleri tanıyarak, sözcükleri sözel şekilde hecelere ayırmada zorluk yaşayabileceklerini belirtmekte, bunun erken süreçteki belirtilerinin de altı çizilmektedir (Penesetti, 2018). Dil; konuşma, dinleme ve düşünme, okuma ve yazma gibi işlevler ile iç içe olan çok modlu bir öğrenme unsuru ve yeni yorumlar ortaya koymak ya da dışa vurmak için işitilen ya da okunan şeylerin analizini yapmak, yorumlamak ve birleştirmek için bir araç şeklinde ifade edilmektedir (Silliman, Bahr, Wilkinson ve Turner, 2002). Okuma güçlüğü çeken pek çok çocuğun da dilde gelişimsel güçlükler yaşadığı, yapılan çalışmalarda gözlemlenmektedir (Lovett ve diğerleri, 2008). Dili anlamlı şekilde kullanmanın temelini oluşturan kelime dağarcığı, pek çok erken dönem okuma yazma çalışmalarında oldukça önemli bir konu olarak yer almaktadır (Hoff, 2006; Senechal, Ouellette ve Rodney, 2006). Okumaya yönelik öğrenme süreci bu temel üzerine inşa edilmekte ve dil yeterliliğinin ortaya çıkmasında kelime tanıma ve anlama becerilerinin gelişmesi önem arz etmektedir (Wong, Graham, Hoskyn ve Berman, 2008). Özgül öğrenme güçlüğüne sahip çocuklar, pek çok sebepten dolayı anlama problemi çekebilme, fakat buna genellikle arkan plan bilgilerini uygun olarak kullanmakta zorluk yaşamak yol açmaktadır. Kelime tanıma ve kod çözme güçlükleri kelime dağarcığındaki eksiklik, akıcılık, strateji oluşturma gibi problemler çocuklarda okuma sürecini ve buna bağlı olarak

okuduğunu anlama ve yorumlama becerisini etkilemektedir (Kauffman, Hallahan ve Pullen, 2017).

2.4.2. Matematik Öğrenme Güçlüğü (Diskalkuli)

Diskalkuli, matematiğe bağlı öğrenme güçlüğü olarak açıklanmaktadır. Matematik öğrenme güçlüğü olan kişiler çoğunlukla matematiksel kavramları anlamada ve matematiksel hesaplar yapmada zorluk yaşamaktadırlar. Diskalkuli, mekânsal yönelme, mekanda konum alma, yer ve yön kavramlarını algılama, sıralama becerisi ve zaman kavramlarını algılayabilmede yaşanan güçlükler şeklinde ayırt edilmektedir (Cortiella ve Horowitz, 2014). Matematik öğrenme güçlüğü çeken kişiler, matematik sembollerini algılamada karışıklık yaşayabilmektedir. Örnek olarak “+” sembolünü “x” sembolü ile, “6” rakamını “9”, “4” rakamını “1” ya da “2” rakamını “3” ile karıştırabilmekte, geometrik şekiller yalnızca birer çizgi olarak algılayabilmektedirler. Bu özgül öğrenme güçlüğüne sahip olan kişiler temel matematik kavramlarını anlamakta güçlük çekmekte ve bu belirtiler, bu durumun farkına varma anlamında ebeveyn ve öğretmenlere ipucu vermektedirler (Lerner ve Kline, 2006). Matematik öğrenme güçlüğü çeken çocuklar, çoğunlukla matematiksel terim ve kavramlara anlam yüklemekte zorluk çekmekte, duydukları terimleri kağıda dökmede sorun yaşayabilmektedirler (Shalev, Manor ve Gross Tsur, 2005). En çok da sözel ifadeleri ve problem cümleleri içeren matematiksel işlemleri anlamakta sorun yaşayan çocuklar, zihinlerinde bu ifadeleri anlamlandırıp somutlaştıramadıkları için çözüm aşamasında zorluk çekmektedirler (Wong, Graham, Hoskyn ve Berman, 2008). Yapılan araştırmalarda da matematik özgül öğrenme güçlüğüne sahip olan çocuklarda matematik ile ilgili bilgiler edinme, matematiksel işlemleri yapma ve bilişsel stratejileri kullanma, ayrıca matematiksel işlemlere dair bir strateji meydana getirmekte zorlanma sorunları tespit edilmiştir. Bu becerilerin birbiriyle ilişkili olmalarından dolayı, matematik öğrenme güçlüğü çeken kişilerin öğrenme durumlarına etki ettiği ifade edilmektedir (Geary, Hoard, Byrd Craven ve Desoto, 2004).

2.4.3. Yazılı Anlatım Güçlüğü (Disgrafi)

Yazım ile alakalı öğrenme güçlükleri, genelde el yazısında harf ya da sözcük oluşturma ya da belli bir konuda yazı yazma gibi güçlükleri ifade etmede kullanılan disgrafi sözcüğüyle isimlendirilebilir. Yazma konusundaki diğer öğrenme güçlüğü türleri yazım, anlamsal hafıza, morfolojik farkındalık, gramer yapıları, bilgi düzenleme, düşünceleri

kağıda dökme ya da çalışma hafızası ile alakalı güçlüklerden oluşmaktadır (Berginer, 2009). Özgül öğrenme güçlüğü çeken çocuklar rastlanan problemlerden biri de yazı yazma becerisinde ortaya çıkmaktadır. Karmaşık bir beceri olan yazım, tekrarlayıcı şekillerde bir takım bilişsel süreçlerle oluşmaktadır. Bu süreçler kişinin çalışma belleğinden yüksek oranda faydalanan planlama, taslak oluşturma ve gözden geçirme aşamalarından meydana gelmektedir (Wong, Graham, Hoskyn ve Berman, 2008).

Yazma güçlüğü, çoğunlukla yazım esnasında yazım ya da çizim eylemlerinden kaçınma, çabuk yorulma, harfi yazmak için gereken şekilleri oluşturmada zorluk yaşama, harfler ve sözcükler arasına anlamsız boşluklar koyma, bir satırı kullanma ya da kenar boşluklarına yazamama sorunu, aklındakileri yazıya dökme ve düzenleme gibi konularda zorluk yaşama şeklinde ortaya çıkabilmektedir (Cortiella ve Horowitz, 2014). Yazılı anlatım güçlüğü çeken çocuklarda algıya yönelik sorunlar; örnek olarak bir yere yazılmış olan bir yazıyı algılayarak başka bir yere kopyalama, kelimeleri hecelerine ayırma ve yazma ya da sözcükleri, sayıları, heceleri yazmak için gerekli olan kas olgunluğu, parmaklarda duyuşal farkındalığın olması ve motor planlama gibi motor gelişim konularındaki eksikliklere ilişkin problemler şeklinde ortaya çıkabilmektedirler (Lupuleac, 2014; Martins ve diğerleri, 2013). Heceme ve gramer konusunda güçlük yaşayan çocuklar bir kelimeyi tekrarlı şekillerde yazmakta, noktalama işaretlerini doğru şekillerde kullanamamakta ve yazım kurallarına uygun yazı yazamamaktadır.

Yazılı anlatım konusunda öğrenme güçlüğü çeken çocuklar, çoğunlukla metin yazarken metnini içeriğini belirleyememekte, içerik ile ilgisiz ifadeler yazmakta ve sık sık birbirine benzeyen ifadeleri tekrarlayarak yazmaktadırlar (Laufer, 2000; Marone ve Johnston, 2002).

Yazılı anlatım güçlüğü çeken çocuklarda el – göz koordinasyonunda problemler ve harflerin orantısız şekillerde ve boyutlarda yazılması ve yazım esnasında satır çizgisinden taşma gibi sorunlar gözlemlenmektedir (Aral ve Gürsoy, Özel Eğitim Gerektiren Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş, 2009). Bunların yanı sıra yazma güçlüğü çeken çocukların noktalama işaretlerinin kullanımı, cümleye büyük harfle başlama gibi yazım ve gramer kurallarına uygun şekilde yazma, yazacakları konuyla ilgili bir plan oluşturma, kağıda döküleceği düşüncelerin düzenlemesi gibi konularda zorlukla karşılaştıkları da görülmektedir (Olinghouse ve Colwell, 2013).

Özetle, özgül öğrenme güçlüğünün birçok türünün olduğu ve sabit bir özgül öğrenme güçlüğü tipinden bahsetmenin zor olduğu görülmektedir. Bu durum özgül öğrenme güçlüğü olan çocuklara karşı geliştirilecek uygulamalara geçilmeden önce doğru tanılama işleminin

yapılmasının önemini ortaya koymaktadır.

2.5. Özgül Öğrenme Güçlüğüde Tanı

Özgül öğrenme güçlüğü olan okul çağındaki çocuklarda görülen farklı değişken ve özellikler özgül öğrenme güçlüğü tanımının kapsamını genişletmekte, ayrıca tanılama aşamasına da etki etmektedir. Tanılama aşamasında dünden bugüne farklı modeller denenmiştir. Bu modeller; psikolojik işlemlerin değerlendirilmesi/bireysel farklılıklar, tutarsızlık modeli, düşük başarı ve MTM'dir (Fletcher, Lyon, Fuchs ve Barnes, 2018). Temeli tıbbi yaklaşıma dayanan psikolojik işlem değerlendirmesi/bireysel farklılıklar modelinde öğrencinin; bilgi işlem sürecine etki eden görsel, işitsel algı, motor becerileri ve zeka seviyeleri değerlendirilmektedir. Bu model çocukları için Cas Testi, Wechler Zeka Testi, Wood-Johnson Psikoeğitimsel Bataryası'nın bilişsel bölümü, The Stanford Binet Zeka Testi ve Çocuklar için Kaufman Değerlendirme Bataryası Testleri'nin uygulanmasından ve gelişimsel dengesizlik kavramından yola çıkmaktadır. Zeka puanını belirlemede genel bir puan, sözel ve performans olmak üzere ise iki puan yer almaktadır. Sözel zeka dil becerilerine göre hesaplanırken performans zeka, görsel yorum, sentez ve desenleri kopyalama becerisinin ölçümü baz alınarak yapılmaktadır. Bu iki ölçüm, birbirinden aralıklı olarak farklı olduğunda, gelişimsel dengesizlik söz konusu demektir ve bu durum özgül öğrenme güçlüğü'nün bir belirtisi olarak değerlendirilebilir. Görsel Algı Görsel Motor Testi, Bender Görsel Motor Testi, Gestalt Testi, Görsel Motor Gelişim Testi ve diğer pek çok zeka testlerinin alt testleri görsel alanlar barındırsa da, genel alanları zeka testlerinin ele aldığı şekilde kapsamlı ele almaz. Bundan dolayı bilişsel ölçümler ve/veya zeka testleriyle beraber bu testlere destekleyici veriler oluşturmak için bu modelde yer almaktadır (Bender, 2012).

Dil ve işitsel ölçümde ise Illinois Psikolinguistik Yetenek Testi, Peabody Resim kelime Testi ve Wepman İşitsel Ayrım Testi, en sık kullanılan testlerdendir. Dil gelişim testleri ise dil için kullanılmaktadır (Akın, 2020). Psikolojik süreç değerlendirmesi yapılırken “başarısızlık”, öğrenme güçlüğü'nün ayırım ögesi olarak konumlandırılır. Kişiler arasındaki farklılıkları değerlendirmeye de yarayan psikolojik işlem değerlendirmesi, beklenmedik düşük başarıyı ifade etmek için kişinin zayıf ve güçlü yanlarını tespit etmenin önemini belirtir. Bundan dolayı psikolojik işlem değerlendirmesi; bilişsel ya da nöropsikolojik batarya ve testlerle ortaya konan performansın belirttiği gibi, gelişimdeki tutarsızlığı açığa çıkarma beklenmeyen başarısızlığı fonksiyonel şekilde açığa çıkarma

uğraşıdır (Ergün ve Özsüer, 2006).

Hale ve arkadaşları (2004), psikolojik işlem değerlendirmesinin sonucunda öğrenme güçlüğü tanısı almış çocuklardan bir kısmının esasında öğrenme güçlüğüne sahip olmadığını, yalnızca düşük başarı sergilediklerini, fakat bu iki grubun ayırt edilmesinin objektif bireysel değerlendirmelerle gerçekleştirebileceğini dile getirmişlerdir. Bunun yanı sıra bu modelde yer verilen bazı testlerin güvenilirlik değerlerinin düşük olması, testi uygulayan kişilerin gereken objektifliği göstermede yetersiz kalabilmesi ve elde edilen verilerin müdahaleyi belirleme konusunda yeterli olmamasından dolayı çalışmacılar ve uygulayıcılar, tanılama konusunda bu söz konusu değerlendirmelerin ancak sınırlı sonuçlar ortaya koyabildiğini tespit etmişlerdir (Bender, 2012). Psikolojik İşlemlerin Değerlendirmesi yaklaşımının ardından yetenek ve başarı arasındaki farkı baz alan tutarsızlık modeli tanılama alanında ön plana çıkmış olup, halen pek çok ülkede uygulanmaya devam etmektedir. Bu yöntem geleneksel yöntem olarak isimlendirilmekte ve öğrencinin potansiyeli ve başarı seviyesi arasındaki farkı, psikometrik ölçekler kullanarak ölçmeye yaramaktadır. Beklenmedik başarı öğrenme güçlüğü tanılamasının temel yapı taşlarından olup beklenmedik başarısızlık, yetenek ve başarı arasındaki tutarsızlığı ifade etmektedir (Fırat ve Bildiren, 2022).

Bundan dolayı da bu tip değerlendirmelerde kişinin değerlendirilmesi hem zeka hem de başarı testleri kullanılarak yapılır (Fletcher ve diğerleri, 1994). Çocuğun özgül öğrenme güçlüğüne sahip olup olmadığına, aradaki puan farkı baz alınarak karar verilir. Zeka seviyesinin normal, başarının ise düşük olması, öğrenme güçlüğüne işarettir. Yetenek-başarı tutarsızlığı, çocuğun taşıdığı potansiyel ile okul hayatındaki derslerin bazılarında göze çarpacak şekilde sınırlılık göstermesi şeklinde ifade edilmektedir (Fletcher ve diğerleri, 1994). Tutarsızlığın ölçüt olarak kullanıldığı yetenek ve başarı testlerinin sonucunda alınan standart puanlar arasında fark, öğrenme güçlüğü tanılamada kullanılır. Kullanımı oldukça yaygın olan pek çok testte standart puan 100 ve sapma puanı 15 olarak alınır, bu farkın ise 15 standart sapmadan büyük olması gerekmektedir. Buradaki ana işlem, başarı testindeki puanların yetenek testindeki puanlardan çıkarılması aşamasında uygulanır. İki testin sonuçları arasında fark baz alınarak kişinin öğrenme güçlüğü olup olmadığına dair veri elde edilir. Zeka düzeyinin normal ya da normalin üstünde olmasına rağmen yetersiz başarı göstermek, öğrenme güçlüğüne işaretidir. Fakat uygulanan testlerdeki yetenek ve başarı arasındaki fark değişiklik göstermekte ve aradaki farkı belirlemede anlaşmazlıklar yaşanmaktadır. Söz konusu fark yaklaşımının uzun senelerdir savunucuları olmakla beraber, özgül öğrenme

güçlüğünün karmaşık yapısını ifade etmede fazla deneysel ve eksik kaldığı yönünde yapılan eleştiriler de vardır. Bunun yanında bu modele göre, duygu davranış bozukluğu gibi farklı türlerde problemlerle karşı karşıya kalan çocukların okul başarılarının düşük olması, bu kişilerin öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklarla karıştırılmalarına yol açabilmektedir (Johnson, Humphrey, Mellard, Woods ve Swanson, 2010).

Hoskyn ve Swanson'ın (2000) araştırmaları sırasında yetenek-başarı tutarsızlığını baz alan öğrenme güçlüğü tanılamalarının zayıf geçerliliği olduğunu tespit etmişlerdir. Bunun yanında öğrenme güçlüğü tanılamasında yetenek-başarı tutarsızlığının baz alınması, müdahale uygulaması için yeteri kadar bilginin toplanamamasına yol açmaktadır (Vellutino, Scanlon, Small ve Fanuele, 2003). Örneğin Vellutino, Scanlon ve Lyon (2003); yetenek-başarı tutarsızlığı ve okuma becerisi testlerini konu alan çalışma sonuçlarını derleyerek yetenek-başarı tutarsızlığının özgül öğrenme güçlüğü yaşayan ya da yaşamayan kişiler arasında çok net bir ayrım olmadığını dile belirtmişlerdir. Başka bir deyişle bu çalışma, müdahale gereksiniminin daha yoğun olduğu çocuklar ile genel eğitim sınıfında yapılabilecek basit uygulamalarla geri dönüş alınabilecek olanların ayırtımı yapma ve çocukların müdahaleye verecekleri geri dönüşün tahmin edilebilmesine olanak sağlamamaktadır (Şener Akın ve Özmen, 2019).

Öğrenme güçlüğünün bir belirtisi olan tutarsızlık modelini teyit eden çalışmalar (Rutter ve Yule, 1975), yerlerini tanılama sürecinde daha farklı etkenlere yönelen çalışmalara (Fletcher ve diğerleri, 2002) bırakmışlardır. Bu yaklaşım yeni tanılama sistemlerine olan gereksinime ve çoğalan eleştirilere rağmen sıklıkla çalışmalarda yer bulmaktadır. Bunun sebebi bu yaklaşımın yerine geçebilecek sistematik bir tanılama metodunun henüz tam anlamıyla yerleştirilememiş olmasıdır. Özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilere tanı koyabilmek için kullanılan bir başka öge, düşük başarıdır. Öğrenme güçlüğü olan çocuklar okuma, yazılı ve matematiksel ifade becerilerinin bir veya birden fazlasında sıklıkla düşük başarı gösterebilirler (Pierangelo ve Giuliani, 2006).

Öğrenim güçlüğünün tanılanmasında sadece düşük başarının baz alınması, düşük başarı ile özgül öğrenme güçlüğünü eş değer tutmak olarak anlaşılabilir. Öğrenim güçlüğü olan çocukların, böyle bir yaklaşım tarafından bir ek ölçüt olmadan tanılanması, tartışılması gereken bir konudur. Değerlendirmede, düşük başarıya sebep olan diğer etkenlerin hariç tutulması gerekmektedir. Bu durumda özgül öğrenme güçlüğünün varlığına işaret etmeyen dışlayıcı koşullar saptandıktan sonra başarı konusundaki yetersizliklere sebep olan unsurların değerlendirilmesi önem teşkil etmektedir. Dışlayıcı etkenler, çocukların öğrenme

güçlüğü haricinde öğrenmelerini güçleştiren bu etkenler olarak tanımlanmakta ve tanı aşamasında göz ardı edilmemesi gereken unsurlar olmaktadır (Pierangelo ve Giuliani, 2006).

Barkley (2006), öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklarda, diğer özel eğitim gruplarında olan çocuklara ait özelliklerin de gözlenebileceğini dile getirmektedir. Örnek olarak düşük başarıya, duygu davranış bozukluğu gösteren kişilerde de rastlanabilmektedir. Duygu davranış bozukluğu olan kişiler ile özgül öğrenme güçlüğü olan kişiler arasında çok net bir ayrım yoktur. Bundan dolayı özgül öğrenme güçlüğü tanılarının büyük bir kısmında, duygu davranış problemlerinedayanan düşük başarı, özgül öğrenme güçlüğü dışında tutulur. Bu değerlendirmeyi yapmak oldukça zordur. Bunun sebebi, özgül öğrenme güçlüğü hiperaktivite (DEHB), dikkat eksikliği, duygu davranış bozukluğu gibi diğer problemlerle birlikte ortaya çıkabilmesidir. Bundan dolayı, değerlendirmedeki sorulara yanıt verilirken ek değerlendirme ve gözlemler yapılması gerekmektedir. Öğretmenlerin, öğrencilerin sınıf içerisindeki davranışlarını ve sosyal süreçlerini gözlemlemesi, bu anlamda önem teşkil etmektedir. Öğrenme güçlüğü çeken çocukların %40'ında hiperaktivite bozukluğu görülebildiğinden (Barkley, 2006), öğretmenlerin gözlem ve görüşleri, birincil ve ikincil tanıları belirlemede yardımcı olabilir. Düşük başarı gösteren çocuklarla öğrenme güçlüğü olan çocukları ayırt etmek ise oldukça güçbir durumdur. Bu çocuklara, şayet bilişsel süreçlerde yaşadıkları zorlukların varlığı kanıtlanamazsa, öğrenme güçlüğü tanısı konmaması tavsiye edilmektedir (Barkley, 2006).

Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB) teşhisi konan bireyler özgül öğrenme güçlüğü tanısı alabilmektedir. DEHB teşhisi konan bireyler ya dikkatsizlik ya da hiperaktivite durumlarından birine ya da ikisine sahiptir. Bu bağlamda DSM-V'e göre dikkatsizlik belirtilerinin bazıları şunlardır (APA, 2013):

Ayrıntıları gözden kaçırma, etkinlikleri hatalarla yapma,
Etkinlik yaparken dikkati sürdürmede sorun yaşama,
Birini uzun süre dinlemede güçlük yaşama,
Kural ve talimatlara uymama,
Organizasyon yapmada güçlük yaşama,

Bu bağlamda DSM-V'e göre hiperaktivite belirtilerinin bazıları şunlardır (APA, 2013):

Hareketli olma,

Uzun süre oturamama,
Çok konuşma,
Birinin konuşmasının bitirmesini beklemeden yanıtlamaya çalışma,
Sıra beklemede güçlük yaşama,
Koşma, tırmanma gibi hareketleri sürekli yapma.

Özgül öğrenme güçlüğüne yönelik tanılama yaklaşımları ve faaliyetleri genel olarak değerlendirildiğinde, özgül öğrenme güçlüğü tanısı için zeka ve başarı puanı arasındaki farkın yeterli bir veri olmadığı anlaşılmaktadır. Bunun sebebi bu tarz ölçümlerlerde öğrenme güçlüğü yaşayan çocukları, düşük başarı gösteren çocuklardan veya başka tür yetersizliklerin başarı seviyelerini etkilediği çocuklardan ayırt etmenin zor olmasıdır. Bundan dolayı özgül öğrenme güçlüğüne varlığını destekleyen ek bulgulara da gereksinim vardır. Başarı-yetenek arasındaki özgül öğrenme güçlüğüne varlığını ortaya koyan puan farkının tartışmalı olması ve test verilerinin değişkenlik göstermesi, özgül öğrenme güçlüğüne tanılanma sürecinde bir problem olarak var olmaktadır.

2.6. Özgül Öğrenme Güçlüğüne Nedenleri

Özgül öğrenme güçlüğüne sebep olan ana unsur kesin ve net olarak bilinmemesine rağmen genetik, nörolojik ve dış faktörlerden kaynaklanabileceğinin altı çizilmektedir. Peng ve Fuchs (2014), özgül öğrenme güçlüğüne okuma, yazma, anlama, konuşma veya matematiksel becerilere sahip olunması ve bunların kullanılmasında gecikme veya bozukluk gösterme şeklinde kendini belli eden bir grup heterojen bozukluk içeren bir terim olduğu yönündeki görüşünü ifade etmiştir. Bu bozuklukların, merkezi sinir sisteminde meydana gelen birtakım bozulmalara dayandığı iddia edilmektedir. Hatta bazı çalışmalarda, özgül öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin hafıza ile alakalı birtakım sorunlarla karşı karşıya kaldıkları ortaya konmuştur. Özgül öğrenme güçlüğüne kalıtsal sebeplerini araştırmak için Melekoğlu'nun (2015) gerçekleştirdiği ikiz çalışmalarında, ikizlerden biri okuma güçlüğü yaşıyorsa, diğer ikizde bu güçlüğü olma ihtimali tek yumurta ikizlerinde %68, çift yumurta ikizlerinde ise %40 olduğu saptanmıştır. Bunun yanında okuma güçlüğü yaşayan bir ebeveynin çocuğunda da okuma güçlüğü görülme olasılığının bulunduğu öne sürülebilir (Asfuroğlu ve Fidan, 2016). Farklı dil ve kültürlerde yetişmiş okul çağındaki kişiler arasında okuma, yazma ve matematik konularında özgül öğrenme güçlüğüne yaşanması sıklığı %5 ila %15 arasındadır. Genele bakıldığında özgül öğrenme güçlüğüne erkeklerde, kızlara göre 3/2 oranla daha fazla rastlanmaktadır (APA, 2013).

Pennington ve Smith, yaptıkları bir araştırmada disleksi tanısı olan ebeveynlerin çocuklarında okuma bozukluğuna rastlanması riskinin erkek çocuklar için %30-40, kız çocuklar için ise %17-18 olduğunu saptamışlardır. Elde edilen bu oran, normal nüfusun taşıdığı riskten 5 ila 12 kat daha fazladır (Doğan H., 2012). Diğer yandan bazı çalışmalardan elde edilen sonuçlar, öğrenme güçlüğünde cinsiyet farklılığının bulunmadığını, bazı çalışmalarda ise öğrenme güçlüğüne erkeklerde kızlara oranla daha kalıcı ve daha şiddetli seyrettiğini göstermiştir (Özat, 2010). Öğrenme güçlüğüne yaygınlığını ve görülme sıklığını ölçmek amacıyla yapılan epidemiyolojik çalışmalar, kendi aralarında farklılıklar barındırmaktadır. Görülme sıklığı okula giden çocuklarda %5 olarak belirlenmiş olsa da (Lagae, 2008), genel olarak %1 ila 33 arasında farklı sonuçlar da elde edilebilmektedir. Sebeplerinin kalıtsal ve çevresel faktörlerle belirlendiği biyolojik bir temele dayandırılmış öğrenme güçlüğüne dair temel etkenin, kalıtsal faktörler olduğunu iddia eden pek çok araştırma bulunmaktadır. Normal veya normal üstü zeka düzeyine sahip olmalarına rağmen öğrenme güçlüğü olan çocuklar, zeka seviyelerine rağmen bunu yaşayabilmektedirler. Öğrenme güçlükleri, bilgiyi anlamlandırma veya ifade etme sürecinde oluşan zihinsel süreç bozukluklarıdır (Faraone ve diğerleri, 1993).

Özgül öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların zeka düzeyleri normal ya da normale yakın olmasına karşın, görülmesi beklenen başarıları göstermekte güçlük çekerler. Gözle görülür bir sorunları olmayan bu çocuklar, okul yaşamlarının başlangıcından itibaren çeşitli güçlüklerle karşı karşıya kalabilirler (Saenz, Fuchs ve Fuchs, 2005). Bu güçlüklerin bir bölümü işitsel, görsel, zihinsel, sosyal ve duygusal açılarda sorun olmamasına rağmen okuma, yazma, konuşma ve matematiksel alanların birinde ya da hepsinde meydana gelebilir (Wong B. Y., 1998). Yaşanılan bu güçlükler bir yandan çocuğun okul başarısına olumsuz etki ederken, bir yandan da başarısızlığının asıl sebebinin anlaşılmasından dolayı bunun sorumlusu çocuğun hem kendisi hem de ailesi olarak görülür (Rea, McLaughlin ve Walter Thomas, 2002).

Okul yaşamında zorluklar yaşayan, kendisini yaşıtlarından farklı gören, ebeveynleri ve öğretmenleri ile olumsuz bir iletişim çocukların karakter gelişiminde de sorunlar meydana getirmesi kaçınılmazdır. Depresyon, kaygı bozukluğu, düşük özgüven, düşük özsaygı gibi psikolojik problemler, karşılaşılan güçlükleri tetikleyen unsurlardır (Erden, Kurdoğlu ve Uslu, 2002). Öğrenme sorunları ve okuldaki başarısızlığın kişiye dayalı sebeplerden bazıları; gelişimsel bozukluk, duyuşal problemler, zihinsel ve nörolojik engeller, kronik hastalıklar, hiperaktivite ve öğrenme bozukluğu şeklinde sayılabilir. Çevreden kaynaklanan nedenler ise

aile içi çatışmalar, ebeveynlerin yanlış tutumları, gündelik hayatta meydana gelen olaylar (yeni bir kardeşin doğması, okul, çevre, ev değiştirmek, vb.), ekonomik ve sosyal dezavantajlar, okul ya da öğretmenden kaynaklanan problemler, travma sonrası stres bozukluğu gibi durumlarda karşılaşılan güçlüklerdir (Korkmazlar, 2003). Bunların yanında çocuğun beyinsel gelişimine ve beyin işleme sürecine olumsuz etki eden çevredeki zehirli maddeler ve şiddetli kafa travmaları da özgül öğrenme güçlüğüne yol açabilmektedir (Melekoğlu, 2015).

Annenin hamileyken kullandığı maddeler veya yaşadığı zehirlenme olayı, çocukta oluşan özgül öğrenme güçlüğü'nün çevresel faktörlerine örnek verilebilir (Sadock, Sadock ve Levin, 2013). Konuyla ilgili yürütülen bazı çalışmalarda, özgül öğrenme güçlüğü olan kişilerin fonolojik kodlamalarda ve çözümlemelerde karşılaştıkları güçlüklerin sebebinin görsel algılarındaki bozukluk ya da algısal kayıt ve şekil depolama özelliklerinden değil, bir tür hafıza sorunundan kaynaklandığı ifade edilmektedir. Özgül öğrenme güçlüğü olan kişilerin hafıza performansı ile ilgili yapılan araştırmada bu kişilerin sözel-işitsel ve sözel-görsel kısa süreli hafızalarında sorunların olduğu tespit edilmiştir (Turgut, 2008).

Özgül öğrenme güçlüğü, çoğunlukla hayat boyu süren, kişiye göre değişik tedavi yöntemleri bulunan bir farklılık şeklinde değerlendirilmektedir. Özgül öğrenme güçlüğü yaşayan kişilerin öğretmenleri, doktorları ya da ailesi tarafından zamanında fark edilerek tanı alması, ona göre bir eğitim programına alınması, başka psikiyatrik rahatsızlıkların göz ardı edilmemesi ve uygun tedavi yöntemleri uygulanması, uzun vadede kişinin yaşamını olumlu yönde etkileyecek, kişiye ve topluma büyük faydalar sağlayacaktır (Nicolson ve Fawcett, 2001). Türkiye'de genellikle özgül öğrenme güçlüğüne rastlanan çocuklar rehberlik araştırma merkezlerine gönderilerek burada değerlendirilmekte ve çocuklara değerlendirme sonrasında kurum tarafından bir kaynaştırma raporu verilmektedir. Kaynaştırma raporu almış çocukların büyük bir kısmını çevresi ve hatta bazen kendisi dahi, zihinsel engelli olarak değerlendirmektedir. Bunun sebebi, özgül öğrenme güçlüğü'nün henüz yeteri kadar bilinmemesidir. Bazı vakalarda özgül öğrenme güçlüğü'nün yaşam boyu devam ettiği de hesaba katıldığında, özgül öğrenme güçlüğü kişilerin gelecekleriyle ilgili hedeflerini, başarılarını ve yaşam kalitelerini ciddi oranda etkilemektedir. Özgül öğrenme güçlüğü yaşayan kişiler öğrenme aşamasında önemli bir nokta olan bilgiyi işleme sürecinin (bilgiyi alma, düzenleme, bellekte depolama ve iletme) bir bölümünde ya da tamamında problemle karşılaşabilirler. Bilgi işlem sürecinin dört aşaması bulunmaktadır (APA, 2013);

Girdi aşaması, bilginin duyu organları aracılığıyla beyin tarafından algılanması sürecidir. Özgül öğrenme güçlüğünde uyarıcıların görsel, işitsel, dokunsal, hareketel ve dengesel olarak algılanmasında sorun yaşanabilir.

İşleme aşaması, beyne ulaşmış bilginin işleme sürecidir. Sıraya koyma, soyutlama ve organizasyon olmak üzere üç aşamada meydana gelmektedir. Özgül öğrenme güçlüğü olan çocuklarda bu aşamaların biri ya da hepsinde problem yaşanabilir.

Bellek depolama aşamasında, beyne ulaşan bilgi burada işlenir ve daha sonra kullanılmak üzere bellekte depolanır. Özgül öğrenme güçlüğü olan çocuklarda kısa ve uzun süren, işleyen bellekle alakalı sorunlar görülebilir.

Çıktı aşamasında ise, bilginin mesaj olarak beyinden hücrelere, kaslara, dil ya da motor aktivite bölgelerine gönderilme sürecidir. Bilgiler, öğrenildikten sonra yazma, çizme, konuşma, jest ve mimikler şeklinde dışa vurulurlar. Özgül öğrenme güçlüğü söz konusu olduğunda ise bu unsurların bir ya da birden fazlasında güçlük ortaya çıkabilmektedir. Özgül öğrenme güçlüğü olan çocuklarda okul öncesinden başlayarak algı, kavram, dil, motor koordinasyon, bellek, dikkat, sıralama, düzenleme, sosyal duygusal konularda güçlük çekme gözlemlenebilmektedir.

Özetle, özgül öğrenme güçlüğü yaşayan kişi gündelik işlerini yapmakta, bir işe başlama ve o işi tamamlamakta güçlük çeker. Ödevlerini ve görevlerini planlamada, eşyalarını temiz ve düzenli tutmada, yaptığı işleri kontrol etmede zorlanır. Düşüncelerini organize etmek ve düzgün bir sıra halinde dile getirmekte sorun yaşar. Bu kişiler ders çalışırken de akranlarına kıyasla daha fazla problem yaşarlar. Jest ve mimikleri anlamlandırmakta çok başarılı olamadıklarından (kızgınlık, öfke gibi ifadeleri anlayamamak vb.), iletişim kurarken duygularını kontrol etmekte güçlük yaşar, düşünmeden hareket edebilir ya da aşırı tepki gösterebilirler. Değişime uyum sağlamakta zorlanırlar. Sık sık duygu durumlarında değişiklik yaşarlar, özsaygıları ve özgüvenleri düşüktür. Öğrenme konusunda pek çok travmatik deneyim yaşarlar. Okula gitmekten kaçınma, karın ağrısı, okuldan kaçma gibi davranış bozukluklarıyla karşılaşılabilir. Özgül öğrenme güçlüğü yaşayan kişiler, öğrenme sürecinde olmazsa olmaz olan bilişsel strateji geliştirmede güçlük çekebilirler. Akademik alanlarda da yetersizlikler görülebilmektedir. Fakat bu kişiler tüm bu semptomlara sahip olmayabilir ya da bu semptomları farklı şiddetlerde deneyimleyebilirler.

2.7. Özgöl Öğrenme Güçlüğünün Yol Açtığı Sorunlar

Özel eğitim destek hizmetlerinden yararlandırılmak istenen çocuklara uygulanan standart akademik testler ve zeka testleri, çocukların akademik işlevleri ile alakalı bazı belirtiler elde etmeye yararken, çocuklar sosyal duygusal becerilerini ölçemez. Bu durumda, öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların sınıf ortalamasından önemli seviyede geri kalmasıyla beraber öğrenme güçlüğü şüphesi ile akademik destek almaya yönlendirilebilirken sosyal duygusal sorunları gözden kaçırılabilir (Thaler, Kazemi ve Wood, 2010). Ne var ki özgöl öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların tamamı sosyal problemlerle karşılaşmamaktadır. Bu bağlamda özgöl öğrenme güçlüğü türlerine göre değışmek üzere; iyi bir sporcu, sınıfında sevilen eğlenceli bir arkadaş, sanatsal olarak yetenekli ve üretken bir öğrenci, öğrenme güçlüğü alanlarından bağımsız şekilde sınıfının önemli bir üyesi olarak yer alabilmekte ve sosyal konularda oldukça iyi durumda olabilmektedirler (Judd, 2012).

Toplum içinde, okulda, topluluklarda iletişimin başlaması ve gelişebilmesi sosyal uyum ve katılıma da etki ederek başarıyı sağlayan önemli bir olaydır. Özgöl öğrenme güçlüğü yaşayan kişilerin hayatlarındaki türlü konularda yardıma gereksinim duyabilmeleri gibi, bu konuda da yardım gereksinimi duymakta ve iletişimini geliştirmek ve ilişkiler inşa etmek için cesaretlendirilmeleri, destek görmeleri gerekmektedir. Kendini izole hissetme durumu, kişilerde psikolojik yıpranma ve çarpık düşüncelerin oluşmasına yol açabilmektedir (Burton, Kagan ve Clements, 1995).

Avustralya'nın Victoria eyaletinde, çocukların akademik öğrenme, sosyal iletişimleri ve refah seviyeleri arasındaki ilişkinin önemine yönelik bir çalışma başlatılmıştır. Bu çalışma 2002'de yılında yapılmış ve hükümet, başarılı eğitimsel sonuçların topluma etkili öğrenebilen ve sosyal becerileri yüksek kişiler yetiştirilerek kazandırılması sayesinde alınabileceğine kanaat getirerek akademik başarı ile birlikte sosyal başarıyı da destekleyici girişimlerde bulunmuştur (Canaz ve Küçüker, 2019).

Kendilerini okula ait ve önemli hisseden çocukların öğrenme süreçlerinin daha olumlu geçtiğı bilgisi, bu çalışmada yön gösterici nitelikte olmuştur. Bunun yanı sıra dışlayıcı olmayan bir ortamda çocuklar arasındaki iletişimin güçlendiğı, takım halinde çalışma, bir ürün meydana getirme, bir işe katkıda bulunma hissinin çocuklara güçlenme duygusunu aşıladığı ifade edilmektedir. Güvenli, ilgi uyandırıcı ve destekleyici alanların oluşturulmasının, çocuklardaki stres düzeyini düşürmeye ve öğrenmeye yönelik pozitif bir tutum oluşturmaya yarar sağlayacağı da belirtilmiştir (Wong, Graham, Hoskyn ve Berman, 2008).

Genel olarak alan yazın incelendiğinde; okula ait hissetme, sosyal ve akademik kaygı, sosyal ilişkiler, okul ortamında olumluluğun hakim olması, öğrenme sürecinde çocuğa etki eden önemli noktalar olarak değerlendirilmekte ve bu gibi faktörler yaşıyla paralel gelişim gösteren çocuklara etki ettiği kadar özgül öğrenme güçlüğü tanısı almış çocuklarda da etkili olmaktadır.

2.8. Mükemmeliyetçilik

2.8.1. Mükemmeliyetçiliğin Tanımı

Mükemmeliyetçilik yaygın olarak çok boyutlu bir yapı olarak tanımlanmaktadır (Frost, Heimberg, Holt, Mattia ve Neubauer, 1993; Slaney, Rice, Mobley, Trippi ve Ashby, 2001). Hewitt ve Flett (1991) genel mükemmeliyetçilik yapısının kendine yönelik, başkasına yönelik ve toplumsal kaynaklı mükemmeliyetçilik olmak üzere üç boyutu olduğunu ifade etmektedir. Kendine yönelik mükemmeliyetçilik, kendinden mükemmelliği talep etmek ve bunun için çabalamakla ilgilidir. Başkasına yönelik mükemmeliyetçilik, bireyin başkalarından gerçekçi olmayan, aşırı yüksek standartlarda mükemmellik beklemesiyle karakterize edilir. Son olarak, toplumsal kaynaklı mükemmeliyetçilik ise bireyin toplumdaki insanların kendisinden gerçek dışı yükseklikte mükemmellik beklediğine yönelik inancıyla ilgilidir.

Genel bir tanım yapmak gerekirse, Hollender'a (1978) göre mükemmeliyetçilik “durumun gerektirdiği yüksek nitelikli verimi kendisinden ve başkalarından talep etme edimi” olarak ifade edilmektedir. Mükemmeliyetçiliğin ortaya çıkması ve kişilerde bu durumun ilerlemesine dair bazı modeller ortaya çıkmıştır. Bu modellerde erken dönemlerde mükemmeliyetçiliğin ortaya çıkıp geliştiği ve ebeveynlerin yani ailenin mükemmeliyetçi bireylerin oluşmasında etkili olduğu belirtilmektedir. Bu mükemmeliyetçilik modelleri; sosyal beklentiler modeli, sosyal reaksiyon modeli, kaygılı yetiştirme modeli ve sosyal öğrenme modelleri olarak belirtilmektedirler (Flett ve diğerleri, 2002).

Mükemmeliyetçilik kavramı ele alındığında anahtar ifadeler “yüksek nitelik”, “kendi”, “başkası”, “durum”, “gerçek dışı” olarak belirtilebilir. Mükemmeliyetçilik yaklaşımları da bu kavramlar çerçevesinde ortaya çıkmıştır. Buna göre “kendi” kavramı kendine yönelik mükemmeliyetçiliği kapsarken “başkası” ifadesi toplumsal kaynaklı ve başkasına yönelik mükemmeliyetçiliği karşılamaktadır. Bir başka boyutsal yaklaşım ise mükemmeliyetçiliğin olumlu ve olumsuz yönleri ile ilgilidir. Olumlu çaba ve olumsuz mükemmeliyetçilik algıları ile şekillenen kavram, psikoloji literatüründe pek çok kurama ve araştırmaya konu olmuştur

(Bieling, Israeli ve Antonya, 2004).

2.8.2. Mükemmeliyetçilik Yaklaşımları

Mükemmeliyetçilik literatürde öncelikle, olumsuz etkilerle ilişkilendirilen olumsuz tek boyutlu bir yapı olarak yorumlanmıştır. Hamachek (1978), mükemmeliyetçiliğin iki boyutlu biçimde değerlendirilmesi gerektiğini ilk kez öne sürmüştür; nevrotik ve normal mükemmeliyetçilik. Hem nevrotik hem de normal grupların yüksek standartları olmasına rağmen, normal mükemmeliyetçiler yüksek standartları karşıladıklarında tatmin olurken, nevrotik mükemmeliyetçiler performanslarından tatmin olamamaktadırlar ve hatta performanslarına karşı eleştirel yaklaşmaktadırlar. Mükemmeliyet takıntısı olan ebeveynlerin uyumsuz eleştirilerinden kaynaklı çocuklarında da sürekli bir onaylanma ihtiyacı ortaya çıkmakla birlikte benlik değerlerini gösterdikleri performansa bağlamaktadırlardır. Daha sonra literatürde mükemmeliyetçilik, olası olumlu boyutları olan çok boyutlu bir yapı olarak kavramsallaştırılmıştır.

Frost ve diğerlerine (1990) göre mükemmeliyetçilik altı yön içermektedir: hatalarla ilgili endişe, yüksek kişisel standartlar, yüksek ebeveyn beklentisi ve yüksek ebeveyn eleştirisi algısı, eylemler hakkında şüpheler ve düzen ve organizasyon tercihi. Hewitt ve Flett (1991), mükemmeliyetçiliğin çok boyutlu kavramsallaştırmasını kişisel ve sosyal bileşenleri içerdiği için genişletmişlerdir. Mükemmeliyetçiliğin kendine yönelik mükemmeliyetçilik, başkalarına yönelik mükemmeliyetçilik ve toplumsal kaynaklı mükemmeliyetçilik olmak üzere üç boyutu belirlemişlerdir. Hill vd. (2004), iki faktör ve sekiz boyutu içeren Mükemmeliyetçilik Envanteri geliştirerek mükemmeliyetçiliği tanımlamıştır. Özellikle ikinci dereceden keşfedici ve doğrulayıcı analizlerin, Vicdanlı Mükemmeliyetçilik ve Kendini Değerlendiren Mükemmeliyetçilik olarak adlandırılan 2 bileşik Mükemmeliyetçilik Envanteri faktörünün 8 ölçekli Mükemmeliyetçilik Envanteri modeline (hatalarla ilgili endişe, başkaları için yüksek standartlar, onaylanma ihtiyacı, organizasyon, ebeveyn baskısı, planlı olma, ruminasyon ve hayal kurma çabası) destek sağladığını bildirmişlerdir.

Mükemmeliyetçilik yapısını daha iyi anlamak için Slaney ve Ashby (1996), kendileri veya yakın çevreleri tarafından mükemmeliyetçi olarak kabul edilen 37 katılımcı ile nitel bir çalışma yürütmüştür. Bu katılımcılarla yapılan görüşmeler, mükemmeliyetçilerin üç ortak özelliğini ortaya çıkarmıştır: yüksek kişisel standartlar, yüksek standartlar ile gerçek performans arasındaki düzen, tutarsızlık. Bu ortak özellikler daha sonra bir mükemmeliyetçilik ölçüsünün alt ölçekleri olarak geliştirilmiştir. Yüksek kişisel standartlar

ve düzen boyutları uyumlu mükemmeliyetçilik olarak tanımlanırken, tutarsızlık boyutu uyumsuz mükemmeliyetçiliğin bir göstergesi olarak kabul edilmiştir (Slaney, Rice, Mobley, Trippi ve Ashby, 2001).

Çok boyutlu kavramsallaştırmalarla mükemmeliyetçiliğin de olumlu olabileceği anlaşılmıştır. Stoeber ve Otto (2006) yaptıkları incelemede mükemmeliyetçiliğin olumlu ve olumsuz boyutlarını birbirinden ayırmışlar ve olumlu mükemmeliyetçi çabaların yüksek kişisel standartlar, kendine odaklı mükemmeliyetçilik ve vicdani mükemmeliyetçiliği içerdiğini, olumsuz mükemmeliyetçi endişelerin ise hatalarla ilgili endişeleri, eylemlerle ilgili şüpheleri içerdiğini belirtmişlerdir. Mükemmeliyetçi çabalar boyutunun daha yüksek düzeyde vicdanlılık, dışa dönüklük, dayanıklılık, olumlu duygulanım, yaşamdan memnuniyet, aktif başatma tarzları ve başarı ile daha düşük düzeyde dış kontrol ve intihar düşüncesi ile ilişkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Mükemmeliyetçilik psikoloji alanında birçok boyutu ile incelenmektedir. İlk zamanlarda psikolojik incelemelerde her ne kadar negatif bir kişilik özelliği ve kendilerine yüksek derecede standartlar belirleyen kişiler oldukları şeklinde ve bireyin sadece kendisi hakkında ifade ettiği mükemmeliyetçiliği üzerinde durulmuş tek boyutu ile incelenmiştir. Devam eden dönemlerde ise, tek boyutlu mükemmeliyetçilik, çok boyutlu mükemmeliyetçilik, pozitif ve negatif (uyumlu ve uyumsuz) mükemmeliyetçilik şeklinde üç grupta incelendiği görülmektedir (Burns, 1980).

Tek Boyutlu Mükemmeliyetçilik

Mükemmeliyetçilikte kişinin birtek kendisi hakkında belirttiği mükemmeliyetçiliğinden bahsedilmiştir. Tek boyutlu mükemmeliyetçilik hakkındaki araştırmalarda klinik deneylerden ve gözlemlerden elde ettikleri bilgilerle mükemmeliyetçiliği tek boyutlu bir yapı olarak incelemişlerdir. Bu bireylerin genelinde görülen durumun yani mükemmeliyetçiliğin negatif(olumsuz) bir kişilik özelliği ve mükemmeliyetçi olanların kendilerine önemli derecede ölçünler belirleyen bireyler olduklarını belirtmişlerdir (Burn, 1980; Hamacheck, 1978; Hollender, 1965; Patch, 1984).

Uyumlu ve Uyumsuz Mükemmeliyetçilik

Mükemmeliyetçiliğin uyumlu yani pozitif(olumlu/ sağlıklı/ normal) ve uyumsuz yani negatif (olumsuz/ sağlıksız/ nörotik) olarak iki şekilde olduğu belirtilmektedir. Yapılan tanımlamalarda uyumlu yani pozitif mükemmeliyetçilik sağlıklı, normal kişilerin

mükemmeliyetçi özelliklerini belirtirken uyumsuz yani negatif kişilerde ise sağlıklı, psikopatoloji ile alakalı nörotik bir kişilik özelliği olarak belirtilmektedir(Rice ve Mirzadeh, 2000). Mükemmeliyetçiliğin uyumsuz yani negatif veya problemli olma durumunda kişilerin kendilerine yönelik fazla öz eleştiri, devamlı olarak benzer başarı beklentisi ve kendilerine yönelik eksik olma algıları görülmüyorken, pozitif yani uyumlu mükemmeliyetçi kişilerde kendilerine yönelik daha az eleştirinin eşlik ettiği belirtilmektedir(Rice, Tucker ve Desmond, 2008). Uyumlu yani pozitif mükemmeliyetçiliği daha etkili olan kişilerin var olan olumsuzluklarını bilmeleri ve verilen göreve yönelik beklentileri mükemmeliyetçiliklerini kullanarak avantajlı durumda olurken, uyumsuz yani negatif mükemmeliyetçiliği olanlar kişilerde fazla beklentiye girmeleri, hatasız ve ailelerinden herhangi bir eleştiri almaktan çok fazlaca kaçınan bireyler oldukları belirtilmektedir (Bieling, Israeli ve Antony, 2004). Mükemmeliyetin pozitif yani uyumlu bireylerde yüksek standartlar, başarılı akademik performans ilişkilendirilirken negatif yani uyumsuz mükemmeliyetçilerin ise yaratıcılığı engelleyen, yeteneklerini kullanmasını sınırlandıran, performansı düşüren ve hatasız olma endişesi ile ilişkilendirildiği belirtilmiştir.

Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik

Frost ve diğerleri (1990) altı boyuttan oluşan çok boyutlu mükemmeliyetçilik ölçeği geliştirmişlerdir. Mükemmeliyetçiliği hata yapma endişesi, kişisel standartlar, ebeveyn beklentileri, ebeveynlerinden şüphe duyma, organizasyon ve ebeveynlerin eleştiriciliği şeklinde sıralamışlardır ve bu başlıklar altında incelemişlerdir. Hewitt ve Flett (1991) ise mükemmeliyetçiliğin bireyler arası ilişkilerde varolan boyutlarını da dikkate alarak çok boyutlu mükemmeliyetçilik ölçeği geliştirdiği geliştirmişlerdir.

Çok boyutlu mükemmeliyetçiliği üç boyuttan oluşturarak kendine yönelen, diğer insanlara yönelen ve toplum tarafından yönlendirilen mükemmeliyetçilik olarak sıralamışlardır. Ölçekte bulunan bu üç boyuttan, kendine yönelen mükemmeliyetçiliğin kişide kendine yönelik mükemmel olma şeklindeki motivesi ile birlikte yüksek standartlar, suçluluk hissi, hayal kırıklığı ve kendini eleştirmeyeyle ilişkili olduğu görülmektedir. İkinci boyutu olan diğer insanlara yönelen mükemmeliyetçiliğin başkalarını kendi koyduğu ölçütler üzerinden değerlendirirken bazen düşmanca kişileri suçlayıcı tavırlar, amiranelik yani otoriterlik ve narsizmle ile ilişkilendirilmiştir. Üçüncü boyut olan toplum tarafından yönlendirilen mükemmeliyetçiliğin ise çevrenin kendisi ile ilgili standartlar koyduğuna inanan ve bu standartlara ulaşmaya çalışırken onaylanma ihtiyacı, olumsuz yani negatif bir

şekilde değerlendirilme endişesi ve öfke yine aşırı şekilde psikopatolojik durumlar ile ilişkilendirilmiştir (Hewitt ve arkadaşları, 1991; Hewitt ve Flett, 1991).

2.9. Sosyal Duygusal Beceriler

2.9.1. Sosyal Duygusal Beceri Kavramı

En genel tanımıyla sosyal beceriler; bireyin psikolojik ya da fiziksel olarak diğer insanlara zarar vermeden sosyal etkileşimlerde başarılı olması için davranışsal unsurları gerçekleştirmesi, diğerlerinin duygularını, düşüncelerini ve davranışlarını anlaması için ihtiyaç duyulan sosyal iletişimin merkezi olarak tanımlanır. Sosyal beceriler kişilerarası durumlarda da dâhil olmak üzere başkalarının duygularını, düşüncelerini ve davranışlarını anlamak ve bu anlayışa göre hareket etmek, çeşitli durumlarda öğrenme, çalışma ve paylaşım gibi faaliyetleri gerçekleştirmeyi de kapsamaktadır (Elliott, Malecki ve Demaray, 2001; Marlowe, 1986; Spence, 1983). Sosyal gelişim, sosyal beklentiler doğrultusunda kazanılan davranışsal yetenek olarak tanımlanır.

Bireyin mutlu, sağlıklı ve başarılı bir yaşama sahip olması için fiziksel ve sosyal çevreye uyum büyük öneme sahiptir. Avcıoğlu (2005) sosyal becerileri; sosyal bütünleşmeyi gerçekleştirme ve sosyal hayatı sürdürmeyi kolaylaştıran beceriler olduğunu ifade etmiştir. Bu beceriler kişilerarası ilişkilerin oluşumunda ve toplumsal amaçların gerçekleştirilmesinde önemli bir rol oynarlar. Erken çocukluk yıllarında sosyal becerilerin kazanılması ve geliştirilmesi önemlidir. Çünkü bu beceriler sonraki yıllarda insanların farklı alanlardaki başarısını etkiler (Uz Baş, 2003).

Erken çocuklukta sosyal duygusal uyum çok değişkenli bir yapıdadır ve duygusal, bilişsel ve davranışsal gelişim alanlarına dağılmış beceri ve bilgi birikiminden oluşur (Degnan, Calkins, Keane ve Hill-Soderlund, 2008). Örneğin, duygusal farkındalık, duygulanım, duygu tanımlama, durumsal bilgi ve duygu düzenleme bilincini ve ifadesini içerir (Denham, 1998; Saarni, 1999). Duygusal farkındalık, dikkat, engelleyici kontrol ve problem çözme gibi bilişsel becerilere hizmet eder (Blair, 2002). Sosyal duygusal uyumun bir başka unsuru olan öz düzenleme, pozitif sosyal davranış için temel gerekliliklerden biridir ve başkalarının bakış açılarını ele alma ve problemleri düşünme yeteneğini de içerir (Youngstrom ve diğerleri, 2000).

Diğer insanlarla sosyal açıdan bağ kurulmasında önemli bir role sahip olan duygular, her insanda bulunur. ‘‘Sosyal duygusal’’ terimi, araştırmacılar tarafından ‘‘insan davranışının duygusal ve sosyal tarafının ne denli iç içe geçmiş olduğunu vurgulamak’’ için

icat edilmiştir (Bayhan ve Artan, 2004, s. 217). Sosyal uyum, “kişinin başka insanlarla uyum sağlama oranı ve ait olduğu grupta kendine ait bir yer edinebilmesi” şeklinde tanımlanmaktadır (Yavuzer, Ana Baba ve Çocuk, 2007). Gerek sosyal destek gerekse sosyal ilişkiler, kişinin gelişiminde son derece büyük bir öneme sahiptir (Mishna, 2003). Bununla birlikte sosyal ilişkiler, kişinin özellikle “benliğini” kazanması sürecinde önem arz eder. Bu bağlamda kişinin yaşamı boyunca başından geçen olayların kendi üzerinde oluşturduğu etkiye bağlı olarak şekillenen pozitif ve negatif hükümlerin tamamına “benlik” denir. Benlik değeri ise; kişilerin belirledikleri değeri ifade etmekle birlikte, bu değerın yüksek olması, kişinin olumlu davranışlar sergilediğine; düşük olması da kötü davranışlar sergilediğine ilişkin bir işarettir (Akarsu, 2001).

Çevre, kişinin kendisine dair algılarının kaynağıdır. Kişinin başka insanlarla pozitif veya negatif anlamda ilişki kurması, benlik gelişimi için zaruridir. Araştırmacılara göre, kişinin başkalarıyla kurduğu bu ilişki, “kişileşme sürecinin” en belirgin özelliğidir (Rogers, 1959). Yani bir bakıma, kişinin günlük hayatta başkalarıyla girdiği etkileşimlerin tamamı, onun karakterinin şekillenmesinde etkilidir. Bireyin sağlıklı bir gelişim süreci geçirmesi için, yaşamının tamamında, özgür seçim olanaklarına sahip olması şarttır. Bu açıdan, kişiye, yardıma ihtiyaç duyduğu anlarda ona yardım etmek veya yeni heyecanlara yelken açmak istediğinde teşvik ederek güvende olduğunu hissettirmek çok büyük öneme sahiptir (Maslow, 1968). İnsandış dünyayı “tehlikeli” bir ortam olarak algılasa, kendi içsel dünyasını tam anlamıyla asla tanıyamaz (Gençtan, 1997, s. 169).

Dolayısıyla, benlik algısı sağlıklı bir insan yetiştirebilmek için onu çocukluğundan erişkinliğine kadar devamlı güvende hissettirmek gerekir. Çocuk, kendini güvende hissettiği ortamlarda, hem yeni tecrübeler edinmeye açık olur hem de ihtiyaç duyduğunda başkalarından yardım isteyip sosyal açıdan uyumlu hâle gelir. Kişinin kendi değerinden emin olması, onda sağlıklı benlik kavramının geliştiği anlamına gelir. Bununla birlikte bu kavram, kişiyi büyürken karşılaşması muhtemel olan baskı ve çatışmalardan büyük oranda korur (Saygılı, 2005, s. 12).

Kişi, yaşamı boyunca, diğer insanlarla münasebet kurduğu her an ve ortamda kendini baskı ve çatışma ortamında bulabilir. Bu yüzden aileler, çocuklarının sağlıklı bir benlik anlayışına sahip olabilmesi için onları sürekli teşvik etmeli ve gelecekte baskıyla mücadele edebilecek seviyeye gelmeleri için uğraşmalıdır.

2.9.2. Sosyal Duygusal Gelişim Süreci

Somut şekilde dışarıdan da gözlemlenebilen heyecan ve duygular, kişiden kişiye değişebilen uyarılma durumları olarak tanımlanmaktadır. Bu durumlara okul döneminde de sıkça rastlanılmakla beraber heyecan biçimi tiplerini şu şekilde anlatmak mümkündür (Yavuzer, 2011, s. 72, 97-98):

Korku, çocuğun aniden gerçekleşen bir olay/durum sonrasında oluşur ve yaşa paralel olarak artış gösterir. Bununla birlikte, korku, oluşum sürecinde; geçmiş tecrübeler, çevresel koşullar, uyarının veriliş biçimi ve uyarıcıyla yüz yüze gelindiği anda gerçekleşen psikolojik ve fizyolojik duruma sınıksız bağlıdır. Çocuklarda okul döneminde fiziksel yaralanmaları, sosyal ilişkileri ve okula ilişkin olayları içeren birçok korkunun oluşması muhtemeldir.

Genellikle kızgınlığın bir sonucu olarak doğan *kıskançlık*, “bir insanın başka birine imrenmesi” olarak tanımlanmaktadır. Çocukta kıskançlık genellikle sevdiği kişiler söz konusu olunca ortaya çıkar ve bu ortamın doğuşunda toplumun önemi büyüktür. Kişinin bastırmaya uğraştığı kızma duygusu sıklıkla “kıskançlık” şeklinde ortaya çıkar; dolayısıyla kıskançlık, bir bakıma şefkat, sevgi ve ilgi eksikliğine cevaben oluşturulan doğal bir tepkidir. Çocuk, engelleyici bir nesne, durum ya da tutumla karşılaştığında öfke duyar (Bilici, 2019).

Endişe (Anksiyete), sorunun neyden kaynaklandığını ve hangi anlama geldiğini bilmeden şiddetli şekilde hissedilen bir korku olarak tanımlanır. Büyük oranda beklentilerin gerçekleşmemesi ve olumsuz ortamlarda bulunulması nedeniyle ortaya çıkan gerginlik, kendini “sinirli olma hâli” gibi birçok kötü durumla gösterir. Ebeveyn sevgisini yeteri kadar hissedemeyen çocuklarda, özellikle okul döneminde anksiyeteye sebebiyet verecek pek çok değişkene rastlamak mümkündür. Yakın birinden zarar görme beklentisine sahip olan çocuklarda, kısa süre sonra korku, duygusal reaksiyonlar ve anksiyete baş gösterir (Beck, 2015, s. 67-68). Anksiyetenin derecesini azaltmak amacıyla öğrenilmiş tepki biçimine “savunma mekanizması” denir. Kendisini rahat hissetmeyen her kişi, kaygı duyuyorsa, bu durumdan kurtulma isteğine yenik düşüp savunma mekanizmaları geliştirir. Bu bir bakıma Ego’nun büyük bir içgüdüyle kendini zararlı dış etmenlerden muhafaza etme uğraşısıdır. Savunma mekanizmaları (Yavuzer, 2011, s. 101):

- Gerilme,
- İç çekilme,
- İnkâr,
- Yansıtma,
- Bastırma.

Çocuk, okul döneminde uzun süreli bir arkadaş, sınıf ve oyun grubuna girip kendi cinsiyet ve yaşına uygun bir grubun düzenlemiş olduğu aktivitelere katılır; arkadaşlarıyla iletişim kurmaya çalışır. Okul dönemdeki çocuklarda rastlanan toplumsal özellikleri şu şekilde sıralamak mümkündür (Yavuzer, 2011, s. 115-116):

Kolay Etkilenme

Kişi, tüm hayatı boyunca en kolay etkilenme dönemini bu evrede geçirir.

Karşıt Görüşte Olma

Çocuk gerek düşünce gerekse davranışları itibarıyla yetişkinlere yahut kendinden büyük çocukların görüşlerine karşı çıkarken, yaşlılarıyla genellikle aynı fikirleri taşır; bu süreç, ‘‘çocukluk dönemi’’ süresince tüm hızıyla devam eder.

Rekabet

Çocuk, kendi grubuyla, karşıt gruplar arasında, sürekli çatışır. Bu çatışma, genellikle kavgaya sebep olur.

Sorumluluk

Çocuk, üzerine aldığı sorumlulukları başarıyla yerine getirmesi durumunda ‘‘lider’’ statüsüne yükselir. Çocuk, tartışma ve sosyal çatışma anlarında başka insanların düşünce, duygu ve davranışların altında yatan sebebi anlamaya çalışır. Bunun sonucunda kendi davranışlarının, başkaları üzerinde nasıl bir etki oluşturacağı sonucuna ulaşır. Eğer elde ettiği bu sonuçlara dair düşünebilirse, sosyal davranışlarında kendisi ve diğerleri için büyük bir düzelme görülür (Rubin ve Rose-Krasnor, 1992, s. 18).

Empati

Kişide, tartışma ve sosyal çatışmalar aracılığıyla gelişir. Kişinin yaşadığı zihinsel karışıklıklar, onda birçok duygusal tepkinin oluşmasına sebebiyet verir; ayrıca, çocuk duygusal bakımdan yeterli gelişimi gösteremezse, insanlarla iletişim kurmakta çok büyük zorluklar çeker. Dolayısıyla sosyal gelişimle duygusal gelişim arasındaki çizgiyi kesin bir şekilde çizmek güçtür (Aral, Baran, Bulut ve Çimen, 2000, s. 56-57).

Özetle, okul dönemi çocuklarda sosyal duygusal açıdan farklı duygu-durumların ortaya çıkabildiği ve bu çocukların farklı sosyal özellikler taşıyabildikleri görülmektedir.

2.9.3. Sosyal Duygusal Gelişimi Etkileyen Faktörler

Çocukların duygularının oluşmasında büyüüp geliştikleri aile ortamının önemli bir rolü bulunmaktadır (Yavuzer, 2011, s. 104). Başka bir tabirle, aile tutumu ve aile ortamı, çocuğun benlik algısının gelişiminde oldukça önemlidir (Kapıkıran, 2003). Büyüdükçe çevresiyle etkileşimini artıran çocuk, bu süreç boyunca davranış alışkanlıkları edinir ve kendisi hakkındahüküm sahibi olmaya başlar (Gün, 2006). Yani, çocuk, ebeveynlerinin davranışlarını gözlerken onlardan toplumsal cinsiyet rollerini öğrenir ve kişiliği oluşum sürecine girer (Senemoğlu, 2009, s. 11).

Okul döneminin, çocuğun duygusal ve sosyal gelişimindeki payı büyüktür; ebeveynlerin bu dönemde çocukla girdiği etkileşimin niteliğine dikkat etmesi şarttır. Araştırmacılara göre, çocuğa, bu dönemde kararlı ve tutarlı şekilde yaklaşılmalı; sosyal ve duygusal gelişimine olumlu yönde katkıda bulunmak için sağlıklı özdeşim kurmaya özen gösterilmelidir (Kandır ve Alpan, 2008, s. 37). Çocuk için son derece önemli olan yetişkinlerin ona karşı tutumları, bir süre sonra çocuğun benlik kavramını yansıtır. Dolayısıyla ebeveynleri tarafından itilip kakılan çocukların, bir süre sonra kendini değersiz hissetmesi normaldir (Gençtan, 1997, s. 44).

Araştırmalar, okulların çocuğun sosyalleşme sürecinde, bir nevi “deney ortamı” işlevi gördüğünü ileri sürmektedir (Stanton, 1962). Bu deney ortamının yöneticisi konumunda bulunan öğretmenler, çocuğun ebeveynlerinden sonra onu en çok etkileyen kişilerdir (Ülgen, 1995, s. 81). Öğretmenlerin okulda öğrenciye karşı takındıkları tutum, sosyal gelişim sürecinin önemli bir aşamasıdır. Yani öğretmenler kişinin benlik gelişimi sürecinde, olumlu ya da olumsuz olarak söz sahibidirler (Ahmetoğlu, 2009, s. 59). Öğrenci ve öğretmen arasında şekillenen ilişki seviyesi; sosyoekonomik durum, zekâ, yaş ve başarıya paralel olarak değişim gösterebilir (Kulaksızoğlu, 2001, s. 96). Öğretmenin gerek bağımsızlığını gerekse biricikliğini temsil eden insancıl yaklaşım, eğitimde uygulandığında çocukların benlik kavramının, kişisel gelişiminin, duygularının ve iletişim becerilerinin ön plana çıkarılmasıyla gerçekleşir. Bu türde eğitim verilen ortamlarda; genellikle işbirliğine dayanan öğrenme örnekleri ve öğrenme tarzları gözlemlenir (Bacanlı, 2009, s. 201-202).

Kişide oluşan benlik kavramı, “gelişimin bir bütün olduğu prensibi” dikkate alındığında, sosyal gelişimini de etkilediği sonucuna ulaşılabilir. Sosyal gelişim ve benlik arasındaki etkileşimin farkına varabilen öğretmenler (Ülgen, 1995, s. 81);

- Kişinin okuldaki insan ilişkilerinin öğrenme faaliyetlerine doğrudan etki edeceğini

bilirler,

- Hem öğrenci-öğretmen hem de öğrenci-öğrenci arasındaki iletişim ve etkileşimi daha kolay bir hâle getirirler,
- Öğrenme faaliyetlerinin daha etkili ve başarılı olmasını sağlarlar,
- Sınıf yönetiminde karşılaşılmaması muhtemel olan sorunları önceden engelleyebilirler,
- Öğrencilerin olumlu anlamda bir benlik algısı geliştirmesinde onlara yardım edebilirler,
- Olumsuz benlik algısına sahip olan öğrencilerin, bu algısını değiştirmede onlara yardımcı olabilirler.
- Ebeveynler çocuklarının duygusal ve sosyal gelişimi desteklemek amacıyla (Kandır ve Alpan, 2008);
- Yeterli ve nitelikli olacak şekilde birlikte vakit geçirirler,
- Sosyal yaşantılarını onlarla paylaşırlar,
- Etkin şekilde dinlerler,
- Sorularına anlayabileceği kadar açık ve aynı zamanda gerçekçi cevaplar verirler,
- Gelişim dönemine uygun uyarıcılarla karşılaşmalarını sağlarlar,
- Sorunlarına yönelik çözüm yolları bulmaları için yardım ederler,
- Güven verirler,
- Gerekli görmeleri durumlarda sıcakkanlı bir şekilde sınırlamalar getirirler.

Görüldüğü üzere çocukların sosyal duygusal gelişiminin doğru şekilde tamamlanabilmesi için gerek ebeveynler gerekse öğretmenler, üzerine düşen sorumlulukların farkında olmalı ve buna aykırı şekilde hareket etmemelidir.

2.10. Aile İlişkileri

Bu bölümde aile kavramının tanımına, ailenin işlevsellğine ve rolüne, aile türlerine ve özgül öğrenme gücüyle yaşayan öğrenci ailelerinin karşılaştıkları durumlar açıklanmaya çalışılmıştır.

2.10.1. Ailenin Tanımı ve Rolü

Aileye yönelik birçok farklı tanım yapılmıştır. Bu tanımların bazılarında aileyi oluşturan bağlara, bazılarında paylaşılan ortaklığa dikkat çekilmiştir. Bu bağlamda literatürde ki aile tanımlarından bir kısmı şu şekildedir. Gladding'e (2012) göre aile; biyolojik ve psikolojik bağların yanı sıra tarih, duygusallık ve maddi birlikteliği ifade eden ve ailede bulunan tüm fertlerin yaşam faaliyetlerin paylaşıldığı ev ortamını kendine ait

hissettiği yapılar olarak açıklanmaktadır. Özgüven (2010) aileyi karşı cinsten iki yetişkin bireyin yasaya ve töreye uygun olarak kurulan birliktelik ve biyolojik, psikolojik ve sosyolojik işleve sahip yapı olarak tanımlamıştır. Tezcan'a (2000) göre ise aile; insan türünün sürekliliğini sağlamak amacıyla toplumsallaşma kapsamında ve belirli kurallar çerçevesinde belirlenen karşılıklı ilişkiler ve bu ilişkilerin toplumun sahip olduğu maddi ve manevi zenginlikleri nesillere aktaran biyolojik, psikolojik, ekonomik, toplumsal ve hukuksal yanlara sahip yapılar olarak açıklamıştır.

Çocukların toplumun kültürel değerlerini devamını sağlamak amacıyla bu değerleri bir sonraki nesillere aktarılması olarak benimsemesini sağlamak ailenin temel görevleri arasında yer almaktadır. Çocukların sosyalleşmesi yine ailenin en önemli görevleri arasında yer almaktadır (Yavuzer, 2005). Aile içi ilişkilerde anne-babanın çocukların sağlıklı bir kimlik edinmesi, onların topluma kazandırılması, fizyolojik ve psikolojik ihtiyaçlarının giderilmesi gibi görev ve sorumlulukları bulunmaktadır (Kızıldağ, 2017).

Açıklandığı üzere aile ilişkileri, bireyin hemen tüm davranışsal örüntüleri ve psikolojik özellikleri üzerinde etkilidir. Bu öneminden ötürü bireylerin aileleriyle olan ilişkileri pek çok farklı değişkenle beraber ele alınmaktadır.

2.10.2. Aile Türleri

İşleyiş ve değer yönünde aileler: geniş aile, çekirdek aile ve geçiş aile olarak üç gruba ayrılırken; aile içi ilişkiler yönünden sağlıklı aile ve sağlıksız aile olarak ikiye ayrılmaktadır. İşleyişi ve değer yönünden incelendiğinde geniş, çekirdek ve geçiş aile grupları şu şekilde açıklanmaktadır:

Geniş Aile

Daha çok erkeğin egemen olduğu aile yapılarıdır. Hem ekonomik geçim hem de alınan kararlar açısından baba karakterinin baskın olduğu aile yapılarıdır. Az gelişmiş ülkeler ve kırsal kesimlerde daha çok rastlanmaktadır (Çağan, 2011).

Çekirdek Aile

Özellikle gelişmiş batı ülkelerinde yaygın olarak görülen bu aile yapıları, anne, baba ve çocuklardan meydana gelmektedir.

Geçiş Aile

Görünüş olarak çekirdek ancak yapı olarak geniş aileyi andıran yapılardır. Bu aile türünün ortaya çıkmasındaki en büyük etken artan nüfusa mevcut ekonomik kaynakların yetmemesidir (Özgüven, 2010).

Aile içi ilişkilerin yönü açısından sağlıklı ve sağlıklı olmayan aile türleri bulunmaktadır:

Sağlıklı (İşlevsel) Aile

Bu aile türünde aile içi ilişkilerde karşılıklı saygı ve anlayış hakimdir. Aile fertleri arası doğrudan, açık bir iletişim kurulur. Aile fertleri öz saygıları gelişmiş, sosyal, kendini ifade edebilen kişilerdir. Bu ailede fertlerin sorumlulukları vardır ve birbirleriyle vakit geçirmekten keyif alırlar (Erürker, 2007). Aileye ve üyelerine bağlılık, karşılıklı değer verme, işlevsel iletişim kurma, sorunları beraber çözme, üyeler arası dayanışma sağlıklı ailenin özelliklerinden bazılarıdır (Gladding, 2012).

Sağlıksız (İşlevsel Olmayan) Aile

Aile içi ilişkilerde samimiyetsizlik, dengesizlik, tutarsızlık hakimdir. Karşılaşılan problem durumuna yönelik nasıl reaksiyon gösterileceği konusunda bir belirsizlik vardır. Dayanışma ve yardımlaşma konusunda süreklilik bulunmamaktadır.

İnsan hayatının ilk sosyal ortamı olarak tanımlanan aile kavramı, insanların davranış ve tutumlarının şekillenmesinde oldukça mühim bir kurum olarak görülür. Ailenin insan iç dünyası üzerindeki tesirinin önemi sebebiyle aile tarafından çocuğa yöneltilen destekleyici veya engelleyici tutumlar çocuğun üstünde oldukça etkilidir. Aile ilişkileri çocuğun kendini sorgulamasında, kendine yönelik yönelttiği davranışlarında öz eleştiri yapmasında oldukça önemli bir araç konumundadır (Öztürk, 2020).

Ebeveynin çocuğa yönelttiği tutum ve davranışları, bir yandan çocuğun psiko-sosyal gelişimini etkileyip, diğer yandan çocuğun arkadaşları ile ilişkisinde ve diğer insanlarla olan sosyal ilişkilerinde model olması beklenir. Çocuğun çevresine uyum göstermesine ya da uyumsuzluk yaşamasına sebep olan etkilerin büyük çoğunluğu aile içerisinde gerçekleşir (Dam, 2008).

Ebeveynin anlayamadığı, aralarında tartışmaların yaşandığı, duygu, düşünce ve problemlerin açık ve doğrudan ifade edilemediği ya da saldırgan bir üslupla gösterildiği, görevlerin adaletli ve belirgin şekilde aile üyelerine dağıtılmadığı, çocuğun yapması gereken

görevlerinin onun adına yerine yapıldığı, başına sürekli olumsuz bir şey gelecekmiş davranıldığı, ebeveynin çocuklarının ne yaşadığına ilişkin ilgisiz kalması, çocuğun kendi davranışlarını kontrol altına alamadığı, çocuğun temel ve duygusal gereksinimlerine duyarsız kaldığı, ihmal edildiği, aşırı serbest disiplin uygulanan, duygusal paylaşımların kısıtlı olduğu aile yapısında yetişen çocuklar, devamlı olarak duygusal gerilim içinde bulunmakla birlikte, yaşlılarına göre yoğun bir uyumsuzluk sergilemektedir (Kalyencioğlu ve Kutlu, 2010).

Olumlu ebeveyn tutumuna sahip bireyler çocukları ile etkin ve sağlıklı etkileşim kuran, çocuğunu etkili şekilde dinleyen, onun ihtiyaçlarını fark eden, çocuğunun problemini önemseyip uygun yanıtlar veren ve çocuğunun ilgi ve kişiliğine uygun sorumluluklar yükleyen, çocuğunu bağımsız bir birey olarak kabul eden ve çocuğun haklarını ona fark ettiren ve çocuğun haklarına saygı gösteren ebeveynlerdir. Bu ortamda yetişen çocuklar geleceklere güvenli ve huzur içinde bakarlar (Dündar, 2018).

Mert ve Kahraman'ın (2018) yaptığı çalışmaya göre destekleyici aile ilişkileri alt boyutu ile mutluluk arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı korelasyona rastlanırken engelleyici aile ilişkileri alt boyutu ile mutluluk arasında negatif yönlü anlamlı bir korelasyon olduğu görülmüştür. Bu sonuç destekleyici aile ilişkileri yükseldikçe öğrencilerin mutluluk düzeylerinin de yükseldiğini, engelleyici aile ilişkileri arttıkça öğrencilerin mutluluk düzeylerinin azaldığını göstermiştir.

Özetle, farklı bağlamlarda aile tipleri farklı gruplara ayrıldığı görülmektedir. Aile içi ilişkinin işlevsel olduğu ailelerde çocuklar daha mutlu, sosyal, karar verebilen, görüşlerini ifade edebilen bireyler olabilmektedir.

2.10.3. Ailenin Boyutları

Aile bireylerinin farklılıklarının ve yeteneklerinin desteklenmesi, çocukların kişisel gelişimini sağlayarak sağlıklı birer yetişkin hale gelmesi için aile içi ilişkilerin iyi bir şekilde yapılandırılması gerekmektedir (Matejevic, Jovanovic ve Lazarevic, 2014). Böyle bir aile içi yapının ortaya çıkmasını sağlayan birçok boyut bulunmaktadır. Bunlar;

- Aile içi iletişim,
- Aile içi roller,
- Aile içi sınırlar,
- Aile içi kurallar,

- Aile içi destek,
- Aile içi ritüeller ve
- Aile içi bağlılık ve güven,

Yukarıda yer alan boyutlara kısaca değinmenin önemli olacağı düşünülmüştür.

Aile İçi İletişim

Ailede yer alan fertler birbiriyle duygu ve düşüncelerini konuşarak paylaşma, birbirini dinleme, birbirlerine karşı empatik olma, birbirlerinin sorununa çözüm bulma noktasında sürekli iletişim kurarlar. Kurulan bu iletişim sayesinde aile fertleri arasında bir anlayış gelişir, birbirlerine saygı duyarlar. Bu tür olumlu unsurlara sahip olmayan bir iletişimin hakim olduğu ailelerde, kural belirlemek, birbirlerine saygı geliştirmek, sorunlara çözüm üretmek güç hale gelmektedir (Worden, 2013). Bu bakımdan aile içi iletişimde anne-ve babanın tutumları önemli bir role sahiptir (Şahin ve Aral, 2012). Bu bağlamda, ebeveynlik tutumları çok boyutludur. Çocukların gelişim, davranış ve ailedeki rolleri ile ilgili beklentileri içerir ve ayrıca ebeveynlerin çocuklarının bakış açılarını anlama, çocuklarına empati gösterme ve disipline ilişkin inançlarını kapsamaktadır (Gratton, 2001; Wamser-Nanney ve Campbell, 2020). Topham vd. (2011) göre, ebeveynleri daha otoriter olan, çocuklarının duygularını küçümsemeyen ve duygusal olarak daha duyarlı olan ebeveynlerin çocuklarının duygusal sorunlar yaşama ihtimali daha düşüktür.

Aile İçi Roller

Aile içi roller kültürden kültüre ve toplumdan topluma değişiklik göstermektedir (Bulut, 1993). Bu bağlamda ortaya çıkan aile içi roller, ailedeki bireylere farklı roller yükleyerek, bireylerin hangi işlerden sorumlu olduğunu ortaya koymaktadır (Worden, 2013).

Aile İçi Sınırlar

Aile içi sınırlar, bireylerin rollerini ve neler yapacağını, nerede duracağını belirler. Aile içi sınırlar, ailede konuşulacak şeyleri, kimlerin yanında konuşulacağı ya da kimlerin aile içinde konuşabileceği gibi durumları ortaya koyar. Aile içi sınırın belirgin olduğu ailelerde çocukların bağımsızlığı desteklenirken; belirgin sınırları olmayan aile yapıları bu bağımsızlığı desteklemez ve kimi zaman bireylere özel alanlar ve zamanlar bırakmaz (Worden,2013).

Aile İçi Kurallar

Aile içi kuralların evdeki bazı kişi ya da kişiler tarafından belirlendiği durumlarda, kurallara uyma itaat şeklindedir ve genelde otoritenin varlığıyla bu kurallara itaat sürdürülür. Bu bazı kişilerin konuşmasını, görüş belirtmesini ve alınan kararlara ortak olmasını engelleyen bir durumu ortaya çıkarır. Öte yandan kuralların ortak bir şekilde belirlendiği ailelerde ise kurallar aileyi ve ailedeki bireyleri bir arada tutan temel değer olarak görülür ve bu kurallara uyma ve devamlılığını sağlama daha kolaydır (Matejevic, Jovanovic ve Lazarevic, 2014).

Aile İçi Destek

Ailedeki bireyler, diğer aile bireylerin bazen duygusal, bazen psikolojik desteğine ihtiyaç duyarlar. Özellikle ocuklar ailedeki büyüklerin özellikle de anne-babanın desteğine ihtiyaç duyarlar. Çocukların böyle bir desteğe ihtiyaç duymalarındaki en önemli unsurlarından birisi deneyim eksikliğidir. Bu noktada sağlıklı aile yapılarında özelde ocuklaragenelde tüm aile bireyelerine fiziksel ve psikolojik destek sağlanmaktadır (nal, 2009).

Aile İçi Ritüeller

Aileyi bir arada tutan unsurlardan birisi ailece yapılan etkinliklerdir. Aileler bu etkinliklerle kendilerini iyi hissettiren zamanlar geçirirler. Bu tür birlikte geçirilen etkinlik ritüelleri aileden aileye değişiklik gösterir. Ailece yapılan piknikler, spor aktiviteleri, film izleme, oyun oynama bunlara örnek olarak verilir (Gladding, 2012).

Aile İçi Bağlılık ve Güven

Aileler aralarında sağlıklı duygusal bağ geliştirebilmek için karşılıklı güven geliştirirler. Bu güveni hissedenden aile bireyleri arasında bağlılık artar. Oluşan bu güven ve bağ ailenin devamlılığı ve aile içi olumlu dinamiklerin oluşumunu desteklemektedir (Gladding, 2012).

Özetle, aile kurumunun çok yönlü bir yapı olduğu ve bu yönleri belirleyen birçok aile içi boyutların olduğu görülmektedir. Sağlıklı aile yapılarında herkesin değerli olduğu ve söz hakkı olduğu görülürken; sağlıklı olmayan aile yapılarında bireylerin değeri, rolü gibi boyutların belirgin olmadığı ortaya çıkmaktadır.

2.10.4. Özgöl Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuğa Sahip Aileler

Genel anlamda özel gereksinimli çocuklar özelde ise özgöl öğrenme güçlüğü tanısı almış çocuklar çevresine adaptasyon, sosyalleşme ve psikolojik anlamda güçlükler yaşamaktadır. Bu çocukların aileleri de birçok sorun yaşamaktadır. Özgöl öğrenme güçlüğü tanısı olan çocukların aileleri sosyal ve duygusal birçok sorunla karşılaşmakta ve çocuklarının bu durumunu kabullenme ve bu duruma uyum sağlama hususunda güçlük yaşamaktadırlar. Bu aileler, çocuklarına konan bu teşhis karşısında nasıl bir aksiyon alacaklarını, ne gibi çözüm yollarının olduğunu bilememenin verdiği bir rahatsızlık vardır. Çocukların sahip olduğu özel durumlardan dolayı ailelerinin yaşayış şeklini, sosyal çevreleriyle olan ilişki ve iletişimlerini, ekonomik aktiviteleri gibi birçok boyutu etkilemektedir (Hawling ve Rutter, 1987).

Özetle, özgöl öğrenme güçlüğüne sahip ailelerin birçok alandaki mevcut alışkanlıklarını etkilemekte ve aileleri bu faaliyetlerde yeniden düzenlemeye zorlamaktadır. Ailelerin bu süreci daha kolaylatması ve bu durumu kabullenerek sürece adapte olmaları için uzmanlardan destek alınabilir. Böylece hem süreci yönetme gücü elde etmeleri hem de neler yapabilecekleri hususunda bir bilinç kazanmaları sağlanabilir.

2.11. Kuramsal Çerçeve

Konuyu açıklayan çok fazla kuram vardır. Bununla birlikte yapılan araştırmayla bu bölümde anlatılan dört kuramın konuyla daha yakın ilişkili olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle alan yazının incelenmesinde bu dört kuramın ele alınması tercih edilmiştir.

2.11.1. Psiko-sosyal Gelişim Kuramı

Erik Erikson'a göre, kişilik gelişimi, tüm hayat boyunca sürmekle beraber, ilk çocukluk evresinde oluşmamaktadır (İnanç ve Yerlikaya, 2012, s. 162). Doğuştan gelen özellikler, tarihi ve sosyal değerlerle birlikte kişilik oluşumunda büyük önemli bir role sahiptir. Her toplum farklı bir çocuk yetiştirme yöntemine sahiptir. Toplumların çocuk yetiştirirken takındıkları tavır, kişiyi, toplumun ihtiyaç, kültür ve değerleri bakımından şekillenmektedir. Çocuğun yetişmesi sürecindeki herhangi bir aşamada, ruhi bakımdan sağlıklı bir karaktere sahip olması için geçirdiği kriz ve yaşadığı çatışmaları doğru şekilde atlatması gerekmektedir. Bu dönemi sağlıklı şekilde atlatan çocuk, gelecekte daha sağlam bir karaktere sahip olur. Aksi durumdaysa birey, yaşadığı sorunu atlatıncaya dek onunla mücadele etmek zorunda kalır (Senemoğlu, 2009). Erikson sosyal gelişimi belirli yaş

aralığına göre şu şekilde gruplandırmıştır:

Temel Güvene Karşı Güvensizlik (0-2 Yaş)

Bebek, annesi onunla ilgilenince kendini güvende hisseder. Böylelikle, etrafındaki insanlara karşı büyüdükçe daha açık bir tavır sergileyip dışa dönük bir karaktere sahip olur; tersi durumdaysa, kendini devamlı tehlikede hissederek gelişimi sekteye uğrar.

Özerkliğe Karşı Kuşku ve Utanç (2-4 Yaş)

Erikson bu devri “ikinci psikososyal dönem” şeklinde, Freud ise “anal dönem” olarak adlandırmaktadır (İnanç ve Yerlikaya, 2012, s. 167). Çocuk bu çağda konuşmaya, yürümeye başlar. Dolayısıyla bir müddet sonra, annesine bağımlılığı son derece zayıflar. Yürümeyi öğrenen çocuk, çeşitli nesneleri eliyle kavrayarak sağa sola atıp bırakabilir ya da koşabilir. Herhangi birine ihtiyaç duymaksızın gerçekleştirdiği tüm eylemlerden büyük bir zevk duyar. Bu dönemde, çocuğa, eylemlerini denetlemesine izin verilmesi durumunda, ondan bağımsız olma duygusu giderek gelişir. Aksi durumdaysa, anne babasının aşırı denetimci tavrının ve baskısının altına ezilen çocuk, her eyleminden suçluluk duymaya ve doğruluğu konusunda emin olmamaya başlar.

Girişimciliğe Karşı Suçluluk Duygusu (4-6 Yaş)

Freud’un “fallik dönemi” olarak adlandırdığı bu dönemde, daha önceki evrelerde bağımsızlık duygusunun temelleri atılan çocuk, gelecek için çevresini keşfedebilme, hoşlandığı nesne ve insanları sahiplenebilme gibi davranışlar için hazırlanır. Artık bağımsızlığına kavuşan çocuk, hayatın içindeki her şeye ilişkin sorular sorarak, merak duygusunu gidermeye, etrafındaki olayları anlamlandırmaya çalışır. Sorularına cevap alan çocukta, bu dönemde sosyal beceri ve dil gelişimi açısından büyük bir ilerleme görülür. Sorularına cevap verilmez, susturulur, engellenir ya da bağırılırsa çocuk asla girişimci bir ruha sahip olamaz. Böyle davranılan çocuk büyüdüğünde ürkek, çekimser ve karamsar olur (Corey, 2008).

Başarıya Karşılık Aşağılık Duygusu (6-12 Yaş)

Altı yaştan başlayarak on iki yaşa kadar devam eden bu süreçte, Erikson’a göre çocuk; birinci adımda “bana ne verildiyse oldum”, ikinci adımda “ne yaparsam oyum”, üçüncü adımda “tahayyülümdeki şeyi başaracak kişiyim”, dördüncü adımda “ne öğrenirsem

oyum’’ gibisinden görüşlere sahiptir. Okula başlayan çocukta, sosyal açıdan genişleme ve büyük bir değişim gözlenir. Yavaş yavaş yeni bir çevre edinen çocuğun üzerindeki ebeveyn etkisi azalıp arkadaş etkisi artmaya başlar. Bu dönemde çocuklar özellikle anne babalarının kullandığı materyal ve aletlere ilgi duymaya başlarlar. Bu ilginin sonucunda, alet ve materyalleri kullanarak ortaya bir ürün çıkarmaya uğraşırlar. Araştırmalara göre, çocuğun bu dönemdeki çalışma ve öğrenme isteği devamlı olarak desteklenirse, cesaretlenen çocuğun davranışlarında olumlu yönde değişimler meydana gelir (Kılıç, 2007). Ortaya koyduğu çalışmalar sayesinde özgüveni giderek artan çocuk, daha sonra kişisel gelişimine katkı sağlayacak etkinliklerde gönüllü olmak isteği duyar. Bu sayede yeterlik hissi son derece gelişmiş olur. Aksi durumdaysa, içerisinde bulunduğu gelişim evresine aykırı hareket eden çocuk, sık sık hayal kurarak yaratıcılığını beslemeyecek oyunlar oynamaya başlar (İnanç ve Yerlikaya, 2012, s. 169).

Kimlik Kazanmaya Karşı Kimlik Karmaşası (12-18 Yaş)

12 yaşından 18 yaşına dek devam eden bu dönemde çocuk ‘’ergen’’ olarak nitelendirilir. Kimlik edinme uğraşına giren çocuk, bedeninde büyük bir hızla meydana gelen değişimleri dikkatle izleyip alışmaya çalışır. Aynı zamanda gerek eğitim gerekse meslekî açıdan gelecek için kaygı duyar. ‘’Ben kimim?’’ sorusuna cevap arayan ergen, ebeveynlerinden ziyade akranlarının etkisi altına girer (Kılıç, 2007). Ergen, ebeveynleri üzerindeki baskıyı giderek azaltmaya başladığı için gerek mahalle gerekse okuldaki arkadaşlarıyla fikri anlamda alışveriş yapar. Erikson bu dönemi, ‘’değişme dönemi’’ olarak adlandırmakla birlikte ‘’ergenliğe’’ ise, ‘’askıya alma dönemi’’ der. Ergenlik çağındaki birey, ailesi tarafından çocukluk evresinde öğretilen farklı rol ve becerileri hayatın ilkeleriyle kıyaslamaya başlar. Aile bireylerinin buna aykırı hareket edip etmediğini anlamaya çalışır (İnanç ve Yerlikaya, 2012, s. 171). Hayata yönelik pek çok soru soran ergen, yaşamının sonraki evrelerinde başarılı olup olamayacağı hususunda büyük bir kaygı duyar. Vaktinin önemli bir kısmını bu türden sorulara cevap aramakla geçiren ergen için bu dönemde çevresinde onun için örnek teşkil edebilecek bir yetişkinin bulunması gerekir. Etrafında iyi bir rol model bulunan ergen, kişisel gelişiminin en önemli safhalarından olan ‘’kimlik kazanma’’ sürecini sağlıklı bir şekilde tamamlar. Özgüveni yüksek, ayağı yere sağlam basan, ne istediğini ve yaptığını bilen ve başarılı olmak için gereken şeyleri yapmaktan çekinmeyen biri olur. Kişinin özgüvenli biri olması için kimlik kazanımında başarılı olması şarttır.

Yakınlığa Karşı Yalıtılmışlık (18-30 Yaş)

Kişi, bu evrede etrafındaki insanlarla yakından ilişki kurma beklentisi içerisinde. Bu beklentisi olumlu şekilde neticelenen kişi, karşı cinsle iletişim kurarak ilişkilerini kuvvetlendirir. İlişkilerini güçlendiren kişi, aile kurmaya yönelir. Aksi durumdaysa, büyüdüğünde sorumluluk almaktan sakınan, özgüvensiz biri olur (Corey, 2008).

Üretkenliğe Karşı Durgunluk (30-60 Yaş)

Kişi, yetişkinlik evresinde sadece kendinden değil aynı zamanda, çocuklarını doğru şekilde yetiştirmekten ve sözlü kültürü aktarmakla da sorumludur. “Orta yetişkinlik” olarak da adlandırılan bu evrede birey, sonraki kuşakların başarılı olabilmesi için onlara tecrübeleriyle yardımcı olmalı, rehberlik ederek yaratıcılıklarını artırmalıdır (İnanç ve Yerlikaya, 2012, s. 173). Bununlabirlikte, orta yetişkinliğe erişene kadar tecrübe ettikleri dolayısıyla benliğini gerçekleştiren kişi, olumsuz tecrübeleri yüzünden kendini mutsuz hisseder (Gürses ve Kılavuz, 2011).

Özetlenecek olursa, psiko-sosyal kuram, sosyal gelişim evrelerini psikanalitik kuramda olduğu gibi belirli yaş dönemlerine ayırması açısından ortak özellik; ancak ergenlik sonrası yaşları da açıklayacak sınıflandırmalar getirmesi açısından psikanalitik kuramdan farklı özellik göstermektedir.

2.11.2. Ekolojik Yaklaşım

Ekolojik yaklaşımın temelleri, 1970’li senelerde Urie Bronfenbrenner tarafından atılmıştır. Bu yaklaşıma göre, insanın geçirdiği evrim ve gelişimi tam anlamıyla anlamak için kişinin büyüdüğü zamanki tüm ekolojik sistemin değerlendirilmesi gerekir. İnsan gelişim evresi genişledikçe, kendini giderek daha karmaşık bir düzende bulur. Bu dönemde insanın yakın çevresi nesneler ve biyolojik organizmalardan oluşur. Yani bu devirde etkileşim, düzeni aksamayacak şekilde yürütülmelidir. “Proximal process” yakın çevreyle etkileşim türüyle ilişkili kalıcı formlardan biridir. Yazmak, yeni alışkanlıklar kazanmak, keşfetmek, tek ya da birtopulukla etkileşime girmek, çalışmak, çocuk-çocuk ve çocuk-ebeveyn ilişkileri “proximal process” için örnek teşkil eder. Diğer bir deyişle; çocukla etrafı arasındaki çift yönlü ilişki genellikle yakın çevresi, bireysel farklılıklar ve ilişkilerin önemine odaklanmıştır (Değirmencive Demircioğlu, 2019).

Kişiyi yaşamı süresince idare eden durum ve şartlara ilişkin teori ve araştırmalar ekolojik modellerin bir parçasıdır. Alt yapısı Bronfenbrenner tarafından oluşturulan ve

geliştirilen bu teori, aslında Berlin’de 1870 yılında başlayan çocukların mahalle ortamında geçirdiği gelişime yönelik bir çalışmanın sonucudur. Yıllar boyu süren bu çalışmada, pek çok araştırmacı görev almıştır. Elde edilen verilerle Bronfenbrenner’in teorik sistemini oluşturan temel esaslar ortaya konulmuştur. Buna göre sistem, kendi içerisinde beş alt sistemden meydana gelmekte ve insan gelişimine hem rehberlik hem de yardım etmektedir (Değirmenci ve Demircioğlu, 2019).

Bu sistemler, aile ve okul gibi mikrosistem alanlarının kopmaz bir parçasıdır. Gelişme sürecinde olan kişinin, iki ya da daha fazla olguyla girdiği etkileşime “mezosistem” denilmektedir. Mezosistem, başka bir tabirle, çocuğun iki veya ikiden fazla mikrosistemle kurduğu bağlantıdır. Ekzosistem gelişmekte olan bir insanı kapsamayan, en az iki kişi ve daha fazla insan arasındaki etkileşimi içeren bir sistemdir. Ekzosistem, bir bakıma, çocuğun gelişimine dolaylı şekilde etki eden bir sistem; makrosistemse, kültür açısından kurumsal bir sistem kimliğindedir. Aile-arkadaş muhiti, aile-okul yönetimi ve öğretmen-okul idaresi arasındaki bütün ilişkiler makrosistem içerisinde değerlendirilebilir. Kronosistem, tarihi, çevresel, sosyal ve kültürel koşulların değişmesiyle beraber ortaya çıkan değişimin bireyin hayatına bir şekilde yansımaları ve tecrübelerine katkıda bulunmasıdır. Kronosistem, kişiyi açıklamaya çalışırken onun sadece şahsi özelliklerini değil aynı zamanda nasıl bir çevrede yaşadığını ve bu çevreden nasıl etkilendiğini de hesaba katar: ikamet edilen yer, gündelik yaşam becerisi ve iş gibi (Değirmenci ve Demircioğlu, 2019).

Çocuk, ekolojik yaklaşımın temelini teşkil etmektedir. Etrafındaki kişilere tesir edebilen çocuğun başkalarından etkilenmesi de ihtimal dahilindedir. Hatta çocuğun gelişiminde, dolaylı şekilde içerisinde bulunduğu sistemlerin de etkisi büyüktür. Bununla birlikte çocuğun gelişimini sağlıklı bir şekilde sürdürebilmesi için sistemler arasında gerçekleşen iletişimin tutarlı, kaliteli ve sık olması da önemlidir (Doğan, 2010).

Mikrosistem

Hem etkinlikleri hem de sosyal rolleri kapsayan mikrosistem, gelişme aşamasında olan bir bireyin doğrudan etkileşime girdiği tüm rolleri bünyesinde barındırır. Aile, okul, iş ve arkadaş toplulukları kişinin gelişim sürecinde ona en çok etki eden olgulardır.

Mezosistem

Kişinin iki ya da daha fazla olguyla girdiği etkileşime mezosistem denir. Mezosistem, bir başka tabirle, çocuğun devamlı etkileşim hâlinde olduğu iki veya daha fazla mikrosistem

arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktadır. Buna örnek olarak, ‘‘okul ve işyeri arasındaki ilişki’’ ya da ‘‘okul ve ev arasındaki ilişki’’ gösterilebilir. Çocuğun sosyoekonomik durumuna aile de okul süreci de etki eder.

Ekzosistem

İnsanları dolaylı olarak kapsayan ekzosistem, gelişme sürecinde olan kişiyi kapsamamakla birlikte, en az iki veya daha fazla insan arasındaki etkileşimi ifade etmektedir. Ekzosisteme örnek olarak herhangi bir ebeveyn söz konusu olduğunda mahalle-okul arasındaki; çocuk söz konusu olduğundaysa anne babanın çalıştığı yer ve ev arasındaki bağ gösterilebilir. Tarihi süreç içerisinde ekzosistem temelli çalışmalar, 1980’li yılların başlarında çok büyük ivme kazanmıştır. Bu dönemde gerçekleştirilen çalışmalarda başta çocuk ve gençlerin gelişimi olmak üzere, aile ve okulların da etkilerinin söz konusu edildiği üç farklı ekzosistem dikkate alınmıştır. Anne babanın işyerleri, sahip oldukları sosyal çevre, yaşadıkları mahalle ve diğer insanlarla kurdukları bağ ekzosistemin konuları içerisinde yer almaktadır. Bu ekzosistemin, çocuğun doğrudan içerisinde bulunmadığı fakat gelişimi için son derece önemli olan bütün etkileşimleri içerisine alan kapsamlı bir sistem olduğunu anlamına gelmektedir.

Makrosistemler

Ekzosistem, alt kültür ve üst kültür unsurlarıyla beraber bütün hayat tarzını içerisine alan bir sistem olarak değerlendirilirken, makrosistemse makro ve mikro gibi terimleri büyük oranda içerisine almaktadır. Makrosistemi kısaca, ‘‘bireylerin hayat tarzını, sosyo-ekonomik statülerini, toplumun inanç ve kültürel değerlerini kapsayan bir sistem’’ olarak tanımlamak mümkündür. Kişilerin psikolojik ve sosyal açıdan sahip oldukları özellikleri doğru bir şekilde tespit edebilmek için mikrosistemdeki süreç ve şartlara etki eden makrosistemler olduğunu bilmek gerekir.

2.11.3. Sosyal-Bilişsel Öğrenme Kuramı

Sosyal-bilişsel öğrenme kuramı, kariyerinin başlarında çalışmalarının çoğunu klinik psikoloji alanında sürdürülen Albert Bandura tarafından geliştirilmiştir. Esas olarak bir kişinin başka bir insan tarafından ortaya konan çalışmaları taklitle sınırlı kalmadığı aynı zamanda etrafında meydana gelen tüm olayları zihinsel açıdan anlamlandırmaya çalıştığı iddiasını benimseyen bu kurama ‘‘gözlem yoluyla öğrenme’’ de denilmektedir (Senemoğlu,

2009, s. 224). Sosyal bilişsel öğrenme kuramı içerisinde değerlendirilen temel kavramlar şöyledir:

Dolaylı Pekiştirme

Rol model olarak belirlenen kişi üzerinde yapılan gözlemlerin olumlu sonuçlanması durumunda çocuk o davranışları pekiştirerek daha fazla tekrar etmeye başlar. Etrafında yer alan insanların olumlu şekilde sonuçlanmasını tecrübe eden gözlemci, modeli daha sık taklit eder. Araştırmalar, olumlu davranış sonrasındaki ödüllendirmenin gözlemcinin davranışlarını artırdığını, olumsuz davranış sonrasındaki cezalandırmanın ise gözlemciyi o davranışları terk etmeye teşvik ettiğini göstermektedir (İnanç ve Yerlikaya, 2012, s. 217).

Dolaylı Ceza

Gözlemci konumunda bulunan birey, cezaların da ödüllendirmelerin de farkındadır. O, davranışları olumsuz yönde değerlendirilen kişiyi de olumlu yönde değerlendirilen kişiyi de kendi içlerinde değerlendirir ve doğru olanı örnek almaya çalışır. Bu konuya değinen Albert Bandura, kültür aktarımında (özellikle toplumsal değerlerin gelecek jenerasyonlara aktarımında) hem dolaylı cezanın hem de dolaylı pekiştirmenin son derece önemli bir yere sahip olduğunu altını çizmektedir (İnanç ve Yerlikaya, 2012, s. 218).

Dolaylı GÜdülenme

Etrafındaki insanların başarı ve başarısızlıklarını inceleyen gözlemci, nasıl hareket edeceğini belirlemeye çalışırken kendi yeteneklerinin farkına varmaya başlar (Senemoğlu, 2009, s. 225-226). Genellikle başarılı kişileri model alır ve bu kişilerin davranışlarını defalarca tekrar eder. Eğer model alınabilecek durumdaysa, güçlü insanlara yönelir. Davranışa doğrudan olmasa da dolaylı şekilde etki eden pekiştirme, güdüleyici özelliğe sahiptir.

Dolaylı Duygu

Kişi, tecrübe ettiği olumlu ya da olumsuz olaylar nedeniyle tepki verirken, gözlemcinin verilen bu tepkiden etkilenmesi yüksek bir ihtimaldir. Empati, kişinin ona haz ya da acı veren şeylerin ne olduğunu tespit etmesinde önem arz eder. Kişi, etrafındaki modellerin olumsuz türden davranışlarını dikkatlice gözlemleyerek insanlardan, olaylardan yahut kötü herhangi bir durumdan korkmayı öğrenebilir (İnanç ve Yerlikaya, 2012, s. 218).

Model Özellikleri

Gözlemci ve modelin karakteristik özelliklerinin benzerlik göstermesi durumunda, gözlemcinin modelin olumlu davranışlarını daha sık tekrar etmesi muhtemeldir. Büyük bir güce ya da yüksek bir statüye sahip olan modeller, gözlemcinin üzerinde daha çok etki bırakmaktadır (Senemoğlu, 2009, s. 226). Altı ana prensip sosyal bilişsel kurumun esasını oluşturur. Bunları şu şekilde ifade etmek mümkündür:

Karşılıklı Belirleyicilik

Bu ilke, kişi, çevre ve davranış adlı üç değişken olduğunu öne sürer. Bu üç değişken, birbirini devamlı etkiler. İnsan davranışı bu etkileşimin bir sonucudur. Ancak bu etkileşim, her zaman aynı şekilde gerçekleşmemektedir. Bunun nedeni, değişkenlerindominantlığının bazen farklılık gösterebilmesidir. Albert Bandura'ya göre, davranış, çevre ve diğer kişisel değişkenler olarak anlam kazanan düşünce, inanç ve beklentiler birbirlerine sürekli etkilemektedir (İnanç ve Yerlikaya, 2012).

Sembolleştirme Kapasitesi

Albert Bandura, insan türünün dilini kullanma ve düşünebilme becerisine sahip olduğunu ileri sürmektedir. Bu beceriler, insan türünün gerek geçmişte yaşanan olayları aklında tutabilmesine gerekse geleceğe ilişkin bir takım fikirler yürütmesine olanak tanımaktadır. İnsan, önce geleceğe yönelik davranışlarını zihninde sembolik olarak canlandırır, olaylara ilgi duyar, ardından onların akla yatkın olup olmadığını sorgular. Fikirler, geçmiş ve geleceğin sembolü olmakla beraber; davranışların ortaya çıkmasında ve uygulamaya geçirilmesinde büyük öneme sahiptir (Senemoğlu, 2009, s. 229).

Öngörü Kapasitesi

Öngörü kavramı, “kişinin kendini herhangi bir şeye odaklayabilmesi, tahmin yürütebilmesi ve çıkarsamalar yaparak davranışlarını kontrol edebilmesi” şeklinde açıklanmaktadır. Sosyal öğrenme kuramına göre kişi, herhangi bir amaç doğrultusunda davranış sergiler; öngörü, bu davranışların düzenlenmesinde etkilidir. Kişiler, gelecek zamanlarda etrafında yer alacak insanların davranışları üzerine akıl yürütebilmeli, belli bir amaç doğrultusunda ileriye yönelik planlar yapabilmelidir (Senemoğlu, 2009, s. 230).

Dolaylı Öğrenme Kapasitesi

Bu ilke, kişinin hem kendi tecrübeleriyle hem de etrafındaki insanları gözlemleyerek bir şeyler öğrenebileceği düşüncesinin altını çizer. Dolaylı öğrenme sayesinde, kişi, deneme-yanılma yöntemiyle bir şeyleri öğrenmeye çalıştığı sırada yaşadığı zaman kaybını minimuma indirir ve yapması muhtemel, telafi edilmesi imkânsız hataları biraz olsun önlemiş olur. Ayrıca, süre, kaynak ve yer gibi sebeplerle erişmesi mümkün olmayan bilgilere ulaşmasını sağlar. Örneğin kişi, televizyon sayesinde, davranış ve model sayısını artırarak çevresinin sınırlarını zorlar.

Öz Düzenleme Kapasitesi

Bu prensibe göre, kişi, ne kadar çalışması gerektiğini, konuşma süresini, ne kadar uyuyacağını, ne yiyip ne içemeyeceğini ve toplum önünde ne türden davranışlar sergilememesi gerektiğini bilir. Bireyin iç dünyası ve odaklanma seviyesi, kişinin sergilediği davranışları büyük ölçüde etkiler. İnsanların, başkalarının çeşitli olaylara verdikleri tepkileri gözlemleyerek onlardan olumlu ya da olumsuz şekilde etkilenmesi de ihtimaller arasındadır. Bununla birlikte insan, başkalarının davranışlarından etkilense bile, sadece kendi davranışlarından sorumludur (Senemoğlu, 2009, s. 230).

Öz Yeterlilik

Farklı değişkenlerin etkisi sonucunda gelişmeye başlayan bu algının başlangıcı çocukluk dönemine tekabül eder. İnsan, kendi başından geçen olayları bilinçaltına ittiği gibi, duygu ve düşüncelerini de biriktirir. Çıkarım yaparak hareketlerinin doğru mu yoksa yanlış mı olduğu hususunda akıl yürütmeye çalışır. Bu sayede ele aldığı işte yetkin olup olmadığını noktasında aydınlanma yaşar. Bununla birlikte insan, kendisi hakkındaki görüşü olumlu ya da olumsuz olsa dahi yaratıcılığını sergileyebileceği fırsatları yakalamaya çalışır. Bandura, öz-yeterliliğin en çok başarı ve başarısızlık deneyimlerinden etkilendiğini; dolayısıyla, başarılı veya iyi olarak nitelendirilebilecek deneyimlerin bu algıyı artırdığını; başarısız veya kötü olarak nitelendirilebilecek deneyimlerinse bu algıyı azalttığını iddia etmektedir. Düşük öz yeterlilik inancına sahip olan insanlar, karşılaştıkları sorunları gözlerinde büyütürken onların üstesinden gelmenin çok zor olduğunu düşünürler. Öz yeterlilik inancı düşük olan bireyler, durum ve olayların çok güç olduğunu düşünürler. Dolayısıyla başarılı olma ihtimalleri düşüktür (Bandura, 1977).

Öz Yargılama Kapasitesi

Kendi sahip olduğu düşünceleri biriktiren insan, doğal olarak bu düşüncelerin yeterli mi yoksa yetersiz mi olduğu hususunda akıl yürütebilir. Bu sürecin sonunda, insan, işiyle meşgul olurken donanım ve kabiliyetinin sınırlarının farkına varır ve işini başarılı şekilde bitireceğine dair mevcut olan bakış açısına yeni bir boyut kazandırır (Senemoğlu, 2009, s. 230).

Sosyal gelişim kuramları genel olarak incelendiğinde, bazı kuramların kişinin sosyal gelişimini belirli dönemlerdeki eğitim ve karşılaştıkları uygulamalarla; bazı kuramlar ise kişinin yakın çevresinin ya da içinde bulunduğu sosyal ortamların gözlenmesi ve gözlemlerin sonucu ile açıklamaya çalışmaktadır.

2.11.4. Bilişsel-Davranışçı Yaklaşım

Bilişsel Davranışçı yaklaşım insanların davranış biçimlerini, psikopatolojik durumlarını içine alan bilişsel kuram ile davranışçı yaklaşımın birlikte ele alarak ortaya koyar (Özdel, 2015, Yalçın ve diğ., 2020). Bu yaklaşımın geçmişi 1925'lere kadar gitse de uygulama sahasında kendini göstermesi 1950'lerdedir. Kuramın ilerleme evreleri, birbirinin devamı niteliğinde olup, kendinden bir önceki dönemin zayıf yönlerine ve tenkitlerine göre şekillenen üç kuşak olarak ele alınır. İlk kuşak, klasik koşullanma ve edimsel koşullanmanın temel alındığı davranışçı yaklaşım kuşağıdır (Vatan, 2016).

Davranışçı yaklaşım insan zihni ile bedenini ayırmaz ve daha çok davranışa kısmına odaklanır (Yalçın ve diğ., 2020). Davranışçı yaklaşım duygular yerine fizyolojik tepkilere odaklanır. Etrafımızda olanlar bizim davranışlarımızı etkiler, bu sebeple değişim, yalnızca bireyin çevresinde bir değişiklik gerçekleşirse meydana gelir. 1960'lı yılların sonlarına kadar psikanalitik kurama karşı davranışçı kuram daha popüler olsa da öğrenme ve psikopatoloji ile ilgili durumları açıklayamaması eleştirilmesine neden olmuştur (Özdel, 2015).

O dönemlerde bilgisayar teknolojisi ve yapay zekâ ile ilgili gerçekleşen gelişmeler insan beyninin de dış dünyadan gelen bilgileri işlediği ve buna düşüncelerin neden olduğu şeklinde bir düşüncenin ortaya çıkmasında etkili olmuştur. Bilişsel kuramın temel yapısını da bu ifadeler oluşturmaktadır. Bu düşünceye göre davranışlarımızı etkileyen şey olayların kendisi değil olaylara verdiğimiz anlamlardır. Yani uyaran ile davranışlarımız arasındaki zihinsel süreçlerdir (Özdel, 2015).

Bilişsel yaklaşım davranış ve duygularımızın, olayları yorumlama biçimimize göre şekillendiğini aktarır. Kurama göre duygularımızın oluşmasını sağlayan gerçekleşen durum

değil, insanların gerçekleşen olaya düşünsel bağlamda yüklediği anlamdır. Bu perspektiften bilişsel kuram içsel yaşantılara (duygular, tutumlar, davranışlar vb.) daha fazla odaklanarak, davranışçı kuramdan bu yönüyle ayrılmaktadır (Bengisoy ve diğ., 2019).

Bilişsel kurama göre birey iki temel konuda değerlendirilir: bilişsel akışı sağlayan, sözel ve imgesel olarak algılanabilen ve zihne aniden gelen otomatik düşünceler ile ara inançlar (altta yatan inançlar ve kurallar) ve temel inançlar olarak ikiye ayrılan şemalar (Yalçın ve diğ., 2020).

Bu aşamanın ardından ikinci kuşakta, bilişsel davranışçı yaklaşımların ön planda görüldüğü evre başlamaktadır. Nesnel davranışçılığın yerine uyarıcı ve tepki arasındaki ilişkide aracı konumda olan bilişsel yapılara odaklanılmaktadır. Birinci kuşağın son safhasında işlevselliğin bozulmasıyla meydana gelen davranışların temel sebebi nedeni işlevsel olmayan bilişsel yapılar olarak görülmüştür ve tedavide buna odaklanılmıştır (Vatan, 2016).

Davranışçı kuramın ortaya koyduğu kavramların klinikte kullanılmasıyla başlayan öğrenme kuramları bir süre sonra bilişsel kuramlarla içeriği donanımlı hale getirilmiş ve psikoloji alanında bu iki kuramın entegre edilmesi oldukça önemli bir yer edinmiştir (Özdel, 2015).

Davranışçı ve bilişsel yaklaşım arasındaki entegrasyon sonucunda 1980’lerde ortaya çıkan bilişsel davranışçı terapi psikoterapi alanında en başarılı bütünleşme örneklerinden biri olmuştur. Özellikle İngiltere ekolündeki kuramcılarının köklü davranışçı geçmişlerinin etkisiyle belki de psikoterapi tarihinde ilk kez ortaya çıkan bir başarıyla davranışçılığın bilişsel kuramla birleşmesi ve iki kuramın bilişsel davranışçı terapi adıyla tek bir olarak ortaya çıkması 1980’lerde gerçekleşmiştir. Başlangıçta yalnızca depresyonun tedavisine odaklı sınırlı bir kuram özelliği ile ortaya çıkan bilişsel terapi 1980’lerde panik bozukluk, sosyal fobi, obsesif kompulsif bozukluk, yaygın anksiyete bozukluğu gibi konulara odaklanmış, bunu kişilik bozuklukları, yeme bozuklukları, somatoform bozukluklar ve psikotik bozukluklarla ilgili psikopatoloji ve tedaviye yönelik kuramsal çalışmalar seyretnmiştir (Türkçapar ve Sargın, 2012).

Üçüncü kuşakta, bilinçli farkındalık (mindfulness), içgörü ve yargısız kabul, öz şefkat yaklaşımlarının ön planda olduğu yaklaşımlar bulunmaktadır. İkinci kuşağın son dönemlerinde bilişsel davranışçı literatür çerçevesinde dizayn edilen uygulamalarda davranış değişikliklerine ek olarak yapılan bilişsel müdahalelerin olumlu etkisinin çok anlamlı olmadığı gibi eleştiriler bulunmaktadır. İşlevsel olmayan düşünce biçimleri ile

davranışlar arasındaki doğrudan ve dolaylı tüm etkileşimlerde bireyin iç dünyasına ait yaşantılarının göz ardı edildiği düşünülmektedir. Buna benzer tenkitler bireyin içsel dünyasına ait deneyimleri çalışmakla ilgili yeni yöntemlerin ortaya konmasını önemli hale getirmiştir. Buradan hareketle, üçüncü kuşakta odaklanılan temel nokta içsel deneyimlere kanalize edilmiştir. İçsel deneyimler, davranışlar gibi diğer insanlar tarafından açıkça gözlemlenemeyeceği için bireyin bunları öz farkındalığı üzerinden ortaya koyması gerekir. Üçüncü kuşak terapi yaklaşımlarındaki ana tema, içsel bir farkındalık oluşturmaktır (Vatan, 2016).

Bilişsel davranışçı terapi, duygusal sıkıntılara eşlik eden negatif otomatik düşüncelerle ilgilenir. Bu düşünceler çoğunlukla fark edilmez ancak düşünceye eşlik eden duygu fark edilebilir. Otomatik düşüncelerdeki sürekli tekrar eden gündemlerden, derine inme tekniği ya da ölçekler kullanılarak ara inançlar ortaya çıkarılabilir.

Çok fazla ifade edilmese de, “eğer” ile başlayan ve “meli-malı” gibi gereklilik içeren düşünceler kurallar veya ara inançları ortaya koyabilir. Bunlar insanların negatif temel inançlardan kendilerini korumak amacıyla geliştirdikleri koruyucu bir takım savunma mekanizmalarıdır. Bilişsel davranışçı terapide de temel hedef işe yaramayan ara inanç veya katı kuralları fark ederek bunların revize edilmesi ya da esnetilmesidir (Yalçın ve diğ., 2020). Bilişsel ve Davranışçı yaklaşımda temel teknikler şu şekildedir:

1. Danışan katılımı: (Sözleşme yapmak, bilgilendirici dokümanlar vermek, duygu ve düşünce ilişkisine yönelik eğitim).
- 2.Çarpıtılmış otomatik düşünceleri tanımlama ve sınıflandırma: (otomatik düşünceleri tanıma, otomatik düşüncelerin oluşturduğu duyguları tanımlama, inanç düzeyini belirleme),
3. Çarpıtılmış otomatik düşüncelere karşı çıkma: (alternatif düşünceler oluşturabilme, bu amaçla psikoeğitim verme, kavramları yeniden tanımlama)
4. Uyumsuz ara inançları tanıma: (çarpıtılmış otomatik düşüncelerin altında yatan nedenleri bulma)
5. Uyumsuz ara inançlara karşı çıkma:
6. İşlevsel olmayan şemaları tanıma: (şemalar nasıl oluştu, karşı çıkmaktan nasıl kaçınılıyor)
7. İşlevsel olmayan şemalara karşı çıkmak: (rol oynama, senaryoyu yeniden yazma),
8. Problem çözme ve kendini kontrol etme: (problemi tanımlama, alternatif hedefleri

inceleme), (Toker, 2014).

Bunların yanı sıra soru sorma (sokratik sorgulama/ yönlendirilmiş keşif) ve ev ödevleri de bilişsel davranışçı terapide oldukça önemli yer etmektedir. Sokratik sorgulamanın terapide uygulanış biçimi yönlendirilmiş keşif olarak adlandırılır bununla birlikte danışan hakkında bilgi edinmeye yönelik, yorum, analiz ve analitik sentez sorularıdır (Toker, 2014)

Sokratik sorgulama tekniği sorunun yeni bir çervede tekrar tanımlanması, analiz edilmesi, yeni alternatifler sunması, ortaya çıkan yeni bilgilerin kullanılmasıyla yeniden tanımlama yapılması ve son aşamada eski akılcı olmayan inancın sorgulanıp, ortaya çıkan yeni düşünce ışığında bir neticeye varma ve davranışa dönüşmesi aşamalarından oluşur. (Türkçapar ve Sargın 2012: 15).

Mükemmeliyetçilik davranışının daha çok bilişsel ve akılcı-duygusal yaklaşımlarla birlikte ele alınmasıyla birlikte çocuğun aile ilişkilerini destekleyici veya engelleyici algılaması bilişsel süreçlerde gerçekleşmesi nedeniyle bu bölümde psikoterapi ekollerinden bilişsel yaklaşıma yer verilmiştir. Ayrıca sosyal duygusal becerilerin alt boyutlarından stresle başa çıkma, iletişim becerileri, problem çözme ve benlik saygısı faktörleri ayrı ayrı psikoterapide bilişsel yaklaşımı temel alarak çalışılmaktadır. Bu nedenle bilişsel-davranışçı yaklaşım bu araştırmanın çerçevesini oluşturma noktasında yol gösterici olmuştur.

2.12. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde; özgül öğrenme güçlüğü, mükemmeliyetçilik aile ilişkileri ve sosyal duygusal gelişim alanlarında yapılan yurtiçi ve yurt dışında yapılmış çalışmalara yer verilmiştir. Çalışmalar kronolojik sıralamaya göre sıralanmıştır.

2.12.1. Özgül Öğrenme Güçlüğü Alanında Yapılan Araştırmalar

Pourebrahim ve Doniamaly'nin (2021) araştırmalarında, özgül öğrenme güçlüğü bulunan ve bulunmayan çocukların annelerinde ebeveynlik stresi, olumsuz duygular ve bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin karşılaştırılmasına odaklanılmıştır. Bu bağlamda, özgül öğrenme güçlüğü bulunan çocukların annelerinin özgül öğrenme güçlüğü bulunmayan çocukların annelerine göre ebeveynlik stres düzeylerinin, olumsuz duyguların ve uyumsuz bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin daha yüksek düzeyde bulunduğu tespit edilmiştir.

Aydın (2020) çalışmasında, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde eğitim alan ve almayan özgül öğrenme güçlüğü tanısı alan 100 çocuk ile çalışmıştır. Çalışmanın amacı özgül öğrenme güçlüğü tanısı alan çocukların benlik saygı düzeylerinin incelenmesidir. Çalışma

sonuçlarına göre, özgül öğrenme güçlüğüne sahip çocukların benlik saygı düzeyleri arasında anlamlı farklılık olduğu ortaya konmuştur. Diğer taraftan özgül öğrenme güçlüğü tanısı olan çocuklara sağlanan özel eğitim hizmetinin çocuğu akademik olarak desteklediği ve benlik gelişimine katkı sunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Güleç (2020) araştırmasında, özgül öğrenme güçlüğü bağlamında destek eğitimi alan çocukların aile ilişkileri ve sosyal-duygusal becerileri çeşitli değişkenler bakımından incelenmiştir. Bu bağlamda 4. Ve 5. Sınıf düzeyinde yer alan 108 çocuk araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Çocukların İçin Aile İlişkileri Ölçeği ve Sosyal Duygusal Beceri Algısı Ölçeklerinden aldıkları puanlar açısından cinsiyetin, sınıf düzeyinin, çocukların kardeşi olup olmamasının, doğum sırasının, anlamlı bir farklılığa neden olmadığı belirlenmiştir.

Tsmpalas vd. (2018) disleksi tanısı alan yedi yaşındaki iki çocukla öğrenme stillerine ilişkin bir araştırma çalışma yapmışlardır. Her iki çocuğun iki-üç aylık takipleri sonucunda özgül öğrenme güçlüğü tespit edilmiştir. Her ne kadar özgül öğrenme güçlüğü teşhisi konsa da çocukların güçlük yaşadıkları durumların birbirinden farklı olduğu belirlenmiş ve bu doğrultuda müdahale programları hazırlanmıştır. Araştırmanın sonucunda, multidisipliner yapıda hazırlanan ve uygulanan müdahalelerin özgül öğrenme güçlüğü olan bu çocukların öğrenme başarıları üzerinde etkili olduğuna ulaşılmıştır.

Kurtbeyoğlu'nun (2018) çalışmasında, özgül öğrenme güçlüğü tanısı almış çocukların ebeveynlerinin algılanan sosyal destek ve depresyon düzeylerini incelenmiştir. Çalışmada, özgül öğrenme güçlüğü olan 6-18 yaş arasında çocuğu olan 175 anne-baba ile çalışılmıştır. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre; ebeveynlerin cinsiyet, eğitim durumu, gelir düzeyi ve sahip oldukları çocuk sayısına göre algılanan sosyal destek düzeyleri arasında; gelir düzeyi ve eğitim durumuna göre depresyon seviyeleri arasında anlamlı farklılık saptanmıştır. Diğer taraftan ebeveynlerin algılanan sosyal destek ve depresyon seviyeleri arasında negatif ve anlamlı bir ilişki saptanmışken, sosyal destek düzeylerinin ise depresyon düzeylerini %11 oranında yordadığı tespit edilmiştir.

2.12.2. Mükemmeliyetçilik Alanında Yapılan Araştırmalar

Aydın (2019) çalışmasında, 10-12 yaş arası çocukların güvenli bağlanma tarzının benlik algısı ve mükemmeliyetçi tutum ile ilişkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. 707 ortaokul öğrencisiyle yürütülen çalışma, değişkinler arası ilişkilerin incelenmesine odaklanmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre güvenli bağlanma ile öğrencinin kendisine

yönelik ve sosyal kaynaklı mükemmeliyetçilik algısı arasında bir ilişki olmadığı belirlenmiştir. Diğer taraftan sosyal onay, akademik yeterlik ve atletik benlik ile sosyal mükemmeliyetçilik arasında anlamlı ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

Ögcem (2019) çalışmasında, 6-14 yaş arası dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğuna sahip olan ve olmayan çocukların ebeveynlerinin mükemmeliyetçilik düzeylerinin incelenmesine odaklanmıştır. 103 kişinin deney, 53 kişinin kontrol grubunda yer aldığı çalışmada, gruplar arası mükemmeliyetçilik düzeyi açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Kontrol grubundaki ebeveynlerin dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu ile mükemmeliyetçiliği arasında anlamlı ilişki bulunmuştur.

Doksat, Doksat ve Zengin (2018), 135 dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu tanısı almış ve almamış çocukların anne ve babalarının mükemmeliyetçilik ve DEHB tanısı açısından karşılaştırmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu tanısı almış olan çocukların ebeveynlerinde, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu toplam puan ortalamaları ve mükemmeliyetçilik toplam puan ortalamaları anlamlı şekilde daha yüksek bulunmuştur.

Villiers (2009) tez çalışmasında, kolej öğrencilerinin mükemmeliyetçilik ve sosyal anksiyete düzeyleri arasında ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonucuna göre mükemmeliyetçilik ve psikopatolojinin bazı şekilleri arasında güçlü bir ilişkinin olduğu ortaya konmuştur. Mükemmeliyetçilik özelliğinin dört akademik alanda oldukça benzer olduğu ortaya konmuştur. Sosyal anksiyete puanlarındaki ırk, yaş, kalınan yer ve cinsiyet özelliklerinden sadece yaşlar sosyal anksiyete düzeyini yordamış, sosyal anksiyet düzeyinde görece yaşlı öğrenciler daha düşük çıkmıştır.

2.12.3. Aile İlişkileri Alanında Yapılan Araştırmalar

Anuar, Aden, Yahya ve Ghazali'nin (2021) yaptığı çalışmada, özgül öğrenme güçlüğü tanısı almış çocukları bulunan ailelerin stres ve stresle başa çıkma yollarına odaklanılmıştır. Çalışma, Malezya'da özgül öğrenme güçlüğü tanısı almış çocuğu bulunan 274 ebeveyn ile yürütülmüştür. Çalışma sonuçları, çocukların ailelerinin yüksek seviyede stres olduğunu ortaya koyarken bu stres düzeyinin anne ve baba anlamlı bir farklılığın bulunmadığını ortaya koymuştur. Öte yandan eğitim ve sosyoekonomik düzeyi yüksek ailelerin, eğitim ve sosyoekonomik düzeyi düşük olan ailelerine göre daha stresli hissetme eğilimindedirler. Ailelerin stresle başa çıkmadaen çok duygu temelli başa çıkma stratejilerini kullandığı ortaya çıkarılmıştır.

Yıldız (2021) çalışmasında ergenlik döneminde yer alan kişilerin stresle başa stratejilerinin aile ilişkileri açısından incelenmesini amaçlamıştır. Çalışmanın örneklem grubunu dört lisede öğrenim gören 400 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma sonuçları, çalışmaya katılan öğrencilerin stresle başa çıkma stratejileri anne, baba ve ailece zaman geçirme, cinsiyet ve evde yaşayan başka biri olması durumuna göre farklılık olduğunu ortaya çıkarmıştır. Stresle başa çıkma stratejileri boyutlarından sosyal destek arama ve problem çözme boyutlarında anne-baba ve ergen ilişki niteliğinin anne açıklama, baba açıklama, anne olumlu ergen ilişkisi ve baba olumlu ergen ilişkisi ile pozitif yönde ilişki ortaya çıkmıştır.

Özdarendaeli'nin (2021) özgül öğrenme güçlüğü tanısı olan ve özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde eğitim alan 14-16 yaş arasındaki çocukların internet bağımlılığı, denetim odağı ve aile içi ilişkilerini incelemeyi amaçlayan çalışmasında, bu değişkenler arasındaki ilişkiyi ilişki tarama modeli ile ortaya koymaya çalışılmıştır. Çalışma grubu, Konya, Aksaray, Karaman ve Ankara'da bulunan özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde eğitim alan özgül öğrenme güçlüğü tanısı konan 386 çocuktan oluşmaktadır. Çalışmanın sonuçlarına göre özgül öğrenme güçlüğü tanısı alan çocukların internet bağımlılığının yüksek seviyede olduğu, iç denetim odaklı oldukları ve sağlıksız aile ilişkilerine sahip oldukları ortaya konulmuştur. Öte yandan çalışma grubunun internet bağımlılık düzeyleri ile aile ilişkileri düzeyleri arasında pozitif, internet bağımlılık düzeyleri ile denetim odağı düzeyleri arasında negatif, aile ilişkileri düzeyleri ile denetim odağı düzeyleri arasında ise negatif bir ilişkinin olduğu saptanmıştır.

Özatça'nın (2009) ergen bireylerdeki sosyal ve duygusal yalnızlık durumu ile aile ilişkilerinin incelenmesi amaçlandığı araştırmanın çalışma grubunu Adıyaman ilindeki dört genel lisedeki 504 öğrenci oluşturmaktadır. Yapılan regresyon analizi sonucunda, ergenlerde duygusal yalnızlığın aile ilişkileri alt boyutunu en fazla yordayan değişkenlerin genel işlevler, duygusal tepki verebilme ve problem çözme alt boyutları olduğu; sosyal yalnızlığın sosyal ilişkiler alt boyutunu ise genel işlevler ve gereken ilgiyi gösterme alt boyutlarının yordadığı ortaya çıkmıştır. Aile işlevlerinin diğer üç boyutunun sosyal ve duygusal yalnızlığı anlamlı olarak yordamadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Manongdo ve Garcia (2007) çalışmalarında, ergenlerin davranış sorunlarıyla anne-babaların çocuklarına karşı gösterdikleri tutumlar arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Bu amaç doğrultusunda çalışma sonuçlarına göre destekleyici anne-baba tutumunun kız çocukların davranış problemleriyle negatif yönde ilişkiye sahip olduğu, şiddetli ebeveyn kontrolü tutumu ile erkek çocukların gösterdikleri depresif semptomlar arasında ise pozitif

yönde anlamlı ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca destekleyici ebeveynlik tutumunun kız çocuklardaki problemleri ve depresif semptomlar ile arasında negatif yönde ve düşük düzeyde anlamlı ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır.

2.12.4. Sosyal Duygusal Alanda Yapılan Araştırmalar

O'Neal, Boyars ve Riley (2019) 142 ilkokul öğrencisinde oluşan araştırmalarında, azmin okuma-yazma becerisini ortaya koymadaki etkisine ve azim ile sosyal-duygusal gelişim ve başarı ilişkisini incelemişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre ilkokul öğrencilerinin azimlerinin arttığında okuma-yazma motivasyonlarının da arttığı tespit edilmiştir. Öte yandan sosyal- duygusal beceriler ile okuryazarlık arasında ilişki olduğu da saptanmıştır. Azmin okuma-yazma motivasyonu üzerindeki etkisinin sosyal duygusal gelişime olan etkisinden daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Thomson vd. (2018) araştırmalarında hem ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerine hem de ortaokul öğrencilerine uygulanmasına izin veren ve öğrencilerin okullardaki öznel iyi oluşları ile sosyal- duygusal gelişim düzeylerini ortaya koymaya yarayan “The Middle Years Development Instrument” isimli ölçme aracıyla bu ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma sonuçları, ilkokul kademesinde yer alan öğrencilerin okuldaki öznel iyi oluşlarının incelenmesine işaret edilerek öğrencilerin sosyal-duygusal gelişimlerinin ölçülmesinde, akran ve ebeveyne bağlanma, uyku ve beslenme, okul dışı öğrenme ortamları gibi öğrencinin çevresel yaşantılarının ilişkisi ortaya çıkarılmıştır.

Esen-Aygün ve Şahin-Taşkın (2017), ilkokul üçüncü ve dördüncü sınıflarda bulunan ilkokul öğrencilerinin sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin ortaya konulması amacıyla “Sosyal- Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği”ni geliştirmişlerdir. Bu amaç doğrultusunda, araştırmanın örneklem grubunu 439 ilkokul 3. ve 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Yapılan analizler sonucunda yedi alt boyut ve 27 maddeden oluşan bir ölçeğe ulaşılmıştır. Ölçeğin alt boyutları; arkadaşlık ilişkileri, başarı, öz yönetim, arkadaşlık algısı, dürtü kontrolü, öz güven ve süreklilik şeklinde ortaya çıkmıştır. Yapılan analizler sonucunda ölçeğin ilkokul öğrencilerinin sosyal- duygusal öğrenme becerilerini tespit etmede geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğuna karar verilmiştir.

Magnano ve diğerlerinin (2016) sosyal-duygusal gelişim açısından önemli bir öge olan duygusal zeka ile başarı motivasyonu ve dayanıklılık arasındaki ilişkinin yanı sıra duygusal zeka ile akademik motivasyon arasındaki ilişkiye dayanıklılığın aracı etkisini ortaya amaçladığı araştırma 488 kişiden veri toplanarak gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla araştırmada

iş memnuniyeti, iş motivasyonu ve iş başarıları incelenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre araştırmaya katılma kişilerin duygusal zekâları ile iş motivasyonları arasında ilişki olduğu ve bu ilişkinin bir kısmını dayanaklılığın açıkladığı ortaya çıkarılmış ve dayanaklılığın bu değişkenler arasında aracı bir role sahip olduğu belirlenmiştir.

Kabakçı ve Totan'ın (2013) araştırmalarında sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin çok boyutlu yaşam doyumu ile umut arasındaki ilişki incelenmiş ve sonuçların sınıf düzeyi ve cinsiyet değişkenleri açısından da karşılaştırılması yapılmıştır. Çoklu doğrusal regresyon ile yapılan araştırmanın örnekleme 368 öğrenciden meydana gelmektedir. Bu bağlamda araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin sosyal-duygusal öğrenme becerileri ile yaşam doyumlarının sınıfdüzeyi ve cinsiyete göre farklılaştığı; umudun ise sınıf düzeyine göre farklılaştığı, sosyal duygusal öğrenme becerilerinin yaşam doyumu ve umudu pozitif yönde yordadığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca sosyal-duygusal gelişimi destekleyen sosyal-duygusal öğrenme becerileri ile öznel iyi oluşun yaşam doyumu alt boyutu puanlarının cinsiyet değişkenine göre kızlarda daha yüksek olduğu saptanmıştır.

BÖLÜM 3

GEREÇ VE YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde sırasıyla; araştırmanın modeli, örneklem, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analiziyle ilgili açıklamalar bulunmaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma, özgül öğrenme güçlüğü olan çocukların ebeveynlerinin mükemmeliyetçiliği ile sosyal-duygusal beceri algısı arasındaki ilişkide aile ilişkilerinin aracılık rolünü incelemeyi amaçlayan nicel bir çalışmadır. Bu amaçla Yapısal Eşitlik Modeli (YEM) kullanılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini İstanbul ilinin 2017 Sanayi bakanlığı sosyo-ekonomik gelişmişlik sıralamasına göre 1. Kademe de yer alan, Bakırköy, Başakşehir, Sarıyer, Bağcılar ve 2. Kademe de yer alan Eyüp, Çekmeköy, Sancaktepe, Esenler de 9 farklı Özel Eğitim ve Rehabilitasyon merkezlerine başvuran ve yaşları 7-13 arasında değişen özgül öğrenme güçlüğü tanısı almış çocuklar ve anneleri oluşturmaktadır. Örneklem ise kolay ulaşılabilir örnekleme yoluyla ulaşılan 288 çocuk ve onların anneleridir.

Bu örnekleme özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri yoluyla ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan çocukların yaş ortalamaları 9.95 (SS=1.74)'dir. Çocukların tanı aldıkları yaş ortalaması ise 7.56 (SS=1.65)'dir. Katılımcıların özelliklerine ilişkin diğer demografik bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Demografik bilgiler

Çocuk				Anne		
Değişken		N	%	Değişken	N	%
Cinsiyet				Anne Yaş		
Kız		154	53.5	22-29 yaş	19	6.6
Erkek		134	46.5	30-38 yaş	133	46.2
Sınıf				39-46 yaş	107	37.2
2. sınıf		55	19.1	47-54 yaş	27	9.4
3. sınıf		47	16.3	55 yaş ve üzeri	2	.7
4. sınıf		55	19.1	Anne Eğitim		
5. sınıf		60	20.8	Okuryazar	8	2.8
6. sınıf		71	24.6	İlkokul	47	16.3
Dileksi Tanısı				Ortaokul	39	13.5
Yok		47	16.3	Lise	91	31.6
Var		241	83.7	Ön lisans	29	10.1
Diskalkuli Tanısı				Lisans	52	18.1
Yok		159	55.2	Yüksek lisans	14	4.9
Var		129	44.8	Doktora	2	.7
Disgrafi Tanısı				Kayıp Veri	6	2.1
Yok		198	68.8	Medeni Hal		
Var		90	31.3	Evli	248	86.1
Ek Tanı				Ayrı yaşıyor	8	2.8
Ek tanı yok		165	57.3	Boşanmış	23	8.0
DEHB		106	36.8	Vefat	7	2.4
Diğer Hastalıklar		17	5.9	Kayıp Veri	2	.7
Tanı Aldığı Yaş				Çocuk Sayısı		
7. yaş		141	48.9	1 çocuk	52	18.1
8. yaş		88	30.6	2 çocuk	160	55.6
9. yaş		37	12.8	3 çocuk	54	18.8
10. yaş		13	4.5	4 ve üzeri çocuk	19	6.6
11. yaş		3	1	Kayıp Veri	3	1
Kayıp veri		6	2.1	Anne Meslek		
Sosyoekonomik Durum				Memur	45	15.6
Düşük		41	14.2	İşçi	37	12.8
Orta		232	80.6	Serbest meslek	29	10.1
Yüksek		13	4.5	Ev hanımı	170	59.0
Kayıp Veri		2	.7	İş arıyor	4	1.4
				Kayıp veri	3	1

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada Demografik Bilgi Formu, Frost Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği, Çocuklar İçin Aile İlişkileri Ölçeği, Sosyal-Duygusal Beceri Algısı Ölçeği kullanılmıştır.

3.3.1. Demografik Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından geliştirilen bir kişisel bilgi formu ile katılımcı çocuklara ve annelerine yönelik birtakım bilgiler elde edilmesi amaçlanmıştır. Hazırlanan bu formda; çocukların yaş, cinsiyet, sınıf düzeyi, özgül öğrenme güçlüğü tanısı alma durumu (var ise

tanın ne olduğu), eşlik eden başka tanıli sorunların olup olmadığı (var ise tanın ne olduğu); annelere yönelik olarak ise yaş, eğitim düzeyi, medeni durum, meslek, Sosyo-ekonomik düzey ve çocuk sayısı bilgileri sorulmuştur. (Ek 1.) Formda çalışmanın gönüllülük esasına dayalı olduğu, katılımcılara kimliğı belli edecek soruların sorulmayacağı, elde edilecek bilgilerin yalnızca bilimsel amaçlı kullanılacağı bilgisi verilmiştir.

3.3.2. Frost Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeğı

Çok boyutlu Mükemmeliyetçilik ölçeğı, Frost ve arkadaşları tarafından (1990), bireylerin Mükemmeliyetçilik eğilimlerini ortaya çıkarmak amacıyla geliştirilmiştir. Ölçeğın 35 maddeden ve altı boyuttan oluşmaktadır. Ölçek beşli Likert tipi bir öz bildirim ölçeğı olup, seçenekler; “Kesinlikle katılmıyorum” ile “Tamamen katılıyorum” arasında değişmektedir. Ölçeğın geçerlik ve güvenirlik çalışmaları sonucu iç tutarlık katsayıları; hata yapma endişesi alt boyutu için .88; kişisel standartlar için .83; ailesel beklentiler için ve aileden eleştiri için .84; yaptığından emin olamama için .77 ve düzen için .93 olarak bulunmuştur (Frost et al., 1990).

Ölçeğın Türk kültürüne uyarlama çalışması ise Kağan (2011) tarafından yapılmıştır. Ölçeğın geçerlik ve güvenirlik çalışmaları sonucunda, DFA uyum index değerleri ($\chi^2=1353.66, sd=545(p<0.01)$; $\chi^2/sd=2.48$; RMSEA =0.06 ($p<0.05$); NFI=0.94, CFI= 0.96 ve SRMS= 0.07) olarak hesaplanmıştır. Ölçeğın güvenilirliğine ilişkin yapılan değerlendirmeler elde edilen iç tutarlılık katsayısı 0.91 olarak elde edilmiştir. Ölçeğın alt boyutlarının değerleri ise; hata yapma endişesi alt boyutu için .85; kişisel standartlar için .79; ailesel beklentiler için .84; aileden eleştiri için .72; yaptığından emin olamama için .64 ve düzen için .94 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğın 15 günlük test tekrar test sınıf içi korelasyonu 0.82; alt ölçekler için test tekrar test değerleri 0.63-0.82 arasında bulunmuştur. Yapılan analizler sonrasında ölçeğın Türk örnekleminde istenen düzeyin üzerinde yüksek güvenirlik düzeyine sahip olduğu görülmüştür.

3.3.3. Çocuklar İçin Aile İlişkileri Ölçeğı

Çocuklar İçin Aile İlişkileri Ölçeğı Ölçeğı, Demirtaş Zorbaz ve Korkut Owen (2011) tarafından çocukların aile işlevlerini nasıl algıladıklarını ölçmek amacıyla, sağlıklı ailelerin özellikleri temel alınarak, ilköğretim 4. ve 5. Sınıf öğrencilerine yönelik olarak geliştirilmiştir. Ölçeğın geçerlik çalışmaları kapsamında ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinden oluşan 590 katılımcı ile açımlayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir.

Açımlayıcı faktör analizi sonucunda varimax rotasyonu ile ölçek, 20 maddelik iki boyutlu bir yapıya indirgenmiş; birinci alt boyuta engelleyici aile ilişkileri; ikinci alt boyuta da destekleyici aile ilişkileri adı verilmiştir. Ölçek, “Her Zaman”, “Bazen” ve “Hiçbir Zaman” şeklinde olmak üzere 3’lü derecelmeli Likert tipi bir ölçektir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda uyum indeksi değerleri $\chi^2/sd=1.89$, NFI= .90, CFI= .96, GFI= .91, AGFI= .89 ve RMSEA= .05 olarak hesaplanmış ve iki faktörlü yapı doğrulanmıştır. Cronbach Alfa iç tutarlılık kat sayısı birinci alt boyut olan Engelleyici Aile İlişkileri için .82 ve ikinci alt boyut olan Destekleyici Aile İlişkileri için .76 olarak hesaplanmıştır. Alt boyutlara ilişkin içeriğin tezatlığından dolayı, ölçekten toplam puan elde edilmek yerine boyutlara ait toplam puanların ayrı ayrı analiz edilmesi uygundur.

3.3.4. Sosyal-Duygusal Beceri Algısı Ölçeği

Baydan (2010) tarafından 9-12 yaş aralığındaki çocuklar için geliştirilen Sosyal-Duygusal Beceri Algısı Ölçeği, 21 madde ve dört alt ölçekten oluşan, üçlü derecelmeli Likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin dört alt boyutu olup bunlar; ; “İletişim Becerileri”, “Benlik Saygısını Artıran Beceriler”, “Problem Çözme Becerileri” ve “Stresle Başa Çıkma Becerileri”dir. Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda madde faktör yüklerinin .39-.63 arasında değiştiği görülmektedir. Tüm faktörlerin toplam varyansın %37.41’ini açıkladığı görülmüştür. KMO değeri .917 olarak hesaplanmıştır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 21, en yüksek puan ise 63’tür. Ölçeğin iki hafta arayla yeniden uygulanması sonucunda elde edilen Pearson korelasyon katsayısı hesaplanmış ve .84 bulunmuştur. İç tutarlılığı belirlemek için Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmış ve ölçeğin tümü için .92, iletişim becerileri alt boyutu için .59, benlik saygısını artıran beceriler alt boyutu için .64, problem çözme becerileri alt boyutu için .75 ve stresle başa çıkma beceriler alt boyutu için .73 sonuçlarının elde edildiği görülmüştür (Baydan, 2010).

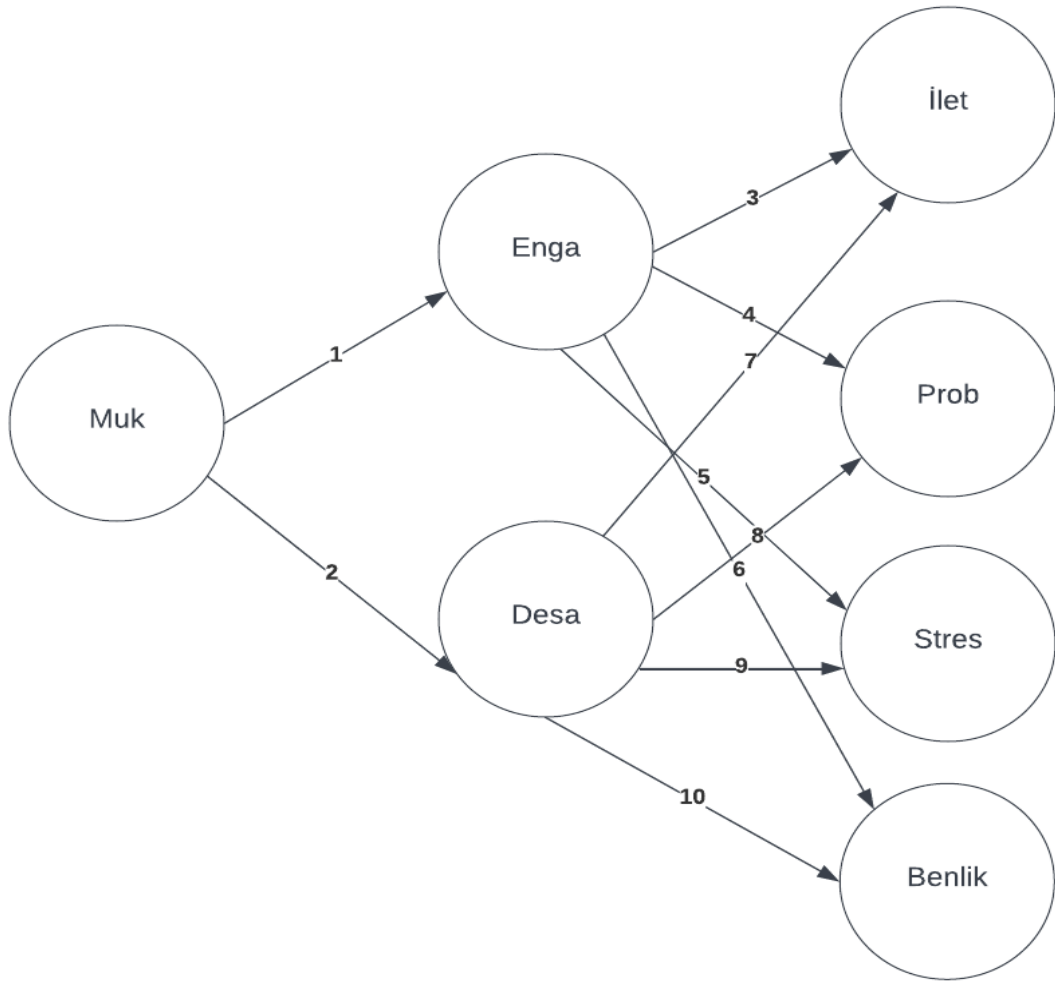
3.4. Verilerin Toplanma Süreci

Veriler toplanmadan önce İstanbul Rumeli Üniversitesi etik kurul komisyonuna başvurularak izin alınmıştır. Katılımcılara ölçekler yöneltilmeden önce ise aydınlatılmış rızaları alınmıştır. Aydınlatılmış rıza metni içeriğinde ise verilerin sadece bilimsel amaçlı kullanılacağı, istedikleri zaman yanıtlamayı bırakabilecekleri, araştırmanın amacı gibi noktalar açıklanmıştır. Veri toplama işlemi 16.07.2021 – 07.02.2022 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada, elde edilen veriler SPSS 21.0 programıyla analize hazır hale getirildikten sonra, ölçme modeli ve yapısal modelin test edilmesi amacıyla Lisrel 8.51 kullanılmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda Şekil 1’de gösterilen yapısal model test edilmiştir. Yapısal Eşitlik Modeli(YEM) kullanılmıştır. Mükemmelliyetçiliğin (Muk) aile ilişkileri; engelleyici aile ilişkileri (Enga) ve destekleyici aile ilişkileri (Desa) olarak etkilediği, bunun da sosyal duygusal iletişim becerileri (İlet), sosyal duygusal problem çözme becerileri (Prob), sosyal duygusal stresle başa çıkma becerileri (Stres), sosyal duygusal benlik saygısını artıran becerilere (Benlik) katkıda bulunduğu düşünülmektedir.





Şekil 1. Mükemmeliyetçilik ile sosyal duygusal iletişim becerileri, sosyal duygusal problem çözme becerileri, sosyal duygusal stresle başa çıkma becerileri, sosyal duygusal benlik saygısını artıran beceriler arasında engelleyici ve destekleyici aile ilişkilerinin aracı rolü

Notlar: Muk = Mükemmeliyetçilik; Desa = Destekleyici Aile İlişkileri; Enga = Engelleyici Aile İlişkileri; İlet= Sosyal Duygusal İletişim Becerileri, Prob= Sosyal Duygusal Problem Çözme Becerileri, Stes = Sosyal Duygusal Stresle Başa Çıkma Becerileri, Benlik: Sosyal Duygusal Benlik Saygısını Artıran Beceriler Path 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 Mükemmeliyetçiliğin; Sosyal Duygusal İletişim Becerileri, Sosyal Duygusal Problem Çözme Becerileri, Sosyal Duygusal Stresle Başa Çıkma Becerileri, Sosyal Duygusal Benlik Saygısını Artıran Beceriler üzerindeki dolaylı etkilerini göstermektedir.

BÖLÜM 4

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde katılımcılardan toplanan veriler ışığında ortaya çıkan bulgulara yer verilecektir. Modeli test etmeye geçmeden önce ölçme modeli test edilmiştir.

4.1. Ölçme Modeli

Ölçme modeline ait kullanılan tüm gözlenen değişkenler arasındaki korelasyon değerleri hesaplanmıştır. Söz konusu korelasyon değerleri ve her bir değişkenin ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 2."de verilmektedir.

Tablo 2. Değişkenler arası ilişkiler

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
1.MHYE																				
2.MKS	.60**	1																		
3.MAB	.46**	.47**	1																	
4.MAE	.48**	.29**	.53**	1																
5.MYEO	.61**	.38**	.36**	.34**	1															
6.MD	.00	.29**	.08	-.09	-.07	1														
7.SDIB-SP1	.00	-.00	.05	.01	-.01	.14*	1													
8.SDIB-SP2	-.01	.02	.03	-.00	-.03	.16**	.514**	1												
9.SDPCB-SP3	-.03	.07	.03	-.06	-.07	.10	.45**	.48**	1											
10.SDPCB-SP4	-.04	.07	.00	-.06	-.10	.24**	.46**	.49**	.71**	1										
11.SDSBCB-SP5	-.14*	.05	-.03	-.16**	-.14*	.15*	.32**	.37**	.58**	.55**	1									
12.SDSBCB-SP6	-.05	.07	.00	-.07	-0.09	.17**	.31**	.34**	.55**	.55**	.51**	1								
13.SDBSAB-SP7	-.09	.10	.10	-.12*	-.10	.24**	.35**	.40**	.40**	.44**	.39**	.35**	1							
14.SDBSAB-SP8	-.14*	.03	0.07	-.05	-.18**	.24**	.32**	.38**	.38**	.38**	.41**	.31**	.59**	1						
15.ENG-A-AP1	.12*	-.02	.04	.16**	.07	-.19**	-.17**	-.24**	-.23**	-.20**	-.30**	-.21**	-.32**	-.31**	1					
16.ENG-A-AP2	.18**	-.03	.03	.14*	.13*	-.12**	-.19**	-.29**	-.26**	-.27**	-.41**	-.21**	-.32**	-.31**	.44**	1				
17.ENG-A-AP3	.20**	-.00	.00	.18**	.20**	-.24**	-.21**	-.27**	-.32**	-.39**	-.38**	-.26**	-.47**	-.44**	.51**	.55**	1			
18.DESA-AP4	-.08	.06	.01	-.09	-.14*	.17**	.26**	.39**	.31**	.35**	.41**	.23**	.27**	.32**	-.20**	-.40**	-.41**	1		
19.DESA-AP5	-.10	.03	-.06	-.15*	-.15*	.24**	.28**	.38**	.34**	.36**	.34**	.28**	.45**	.42**	-.34**	-.44**	-.56**	.52**	1	
20.DESA-AP6	-.15*	-.01	-.04	-.14*	-.16**	.20**	.34**	.39**	.37**	.39**	.39**	.29**	.48**	.40**	-.37**	-.43**	-.54**	.53**	.68**	1
Ort.	20.00	21.90	13.69	9.87	10.33	22.78	2.42	2.26	2.25	2.29	2.12	2.14	2.58	2.52	1.69	1.63	1.46	2.56	2.71	2.52
SS	5.89	5.02	4.37	3.49	3.25	4.66	.60	.59	.58	.53	.60	.53	.46	.54	.41	.46	.48	.41	.40	.46

MHYE: Mükemmelliyeçilik Hata Yapma Endişesi, MKS: Mükemmelliyeçilik Kişisel Standartlar, MAB: Mükemmelliyeçilik Ailesel Beklentiler, MAE: Mükemmelliyeçilik Aileden Eleştiri, MYEO: Mükemmelliyeçilik Yaptığından Emin Olamama; MD: Mükemmelliyeçilik Düzen, SP1 Sosyal Duygusal İletişim Becerileri Parsel 1, SP2 : Sosyal Duygusal İletişim Becerileri Parsel 2, SP3 : Sosyal Duygusal Problem Çözme Becerileri Parsel 1, SP4 : Sosyal Duygusal Problem Çözme Becerileri Parsel 2, SP5: Sosyal Duygusal Stresle Başa Çıkma Becerileri Parsel 1, SP5: Sosyal Duygusal Stresle Başa Çıkma Becerileri Parsel 2, SP7 : Sosyal Duygusal Benlik Saygısını Artıran Beceriler Parsel 1, SP8 : Sosyal Duygusal Benlik Saygısını Artıran Beceriler Parsel 2, AP1: Engelleyici Aile İlişkileri Parsel 1, AP2: Engelleyici Aile İlişkileri Parsel 2, AP3: Engelleyici Aile İlişkileri Parsel 3, AP4: Destekleyici Aile İlişkileri Parsel 1, AP5: Destekleyici Aile İlişkileri Parsel 2, AP6: Destekleyici Aile İlişkileri Parsel 3

** p<.001, p<.0

Tablo 2’den anlaşılacağı üzere, gözlenen değişkenler arasındaki istatistiksel açıdan anlamlı korelasyonlar -.56 ile .68 arasındadır. Ancak Frost Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği’nin bazı alt boyutlarının diğer değişkenlerin alt boyutları ilişkisinin anlamsız olduğu görülmüştür. Bunlar sırasıyla belirtilmiştir. Mükemmeliyetçilik düzen alt boyutu ile mükemmeliyetçilik hata yapma endişesi, mükemmeliyetçilik ailesel beklentiler, mükemmeliyetçilik aileden eleştiri, mükemmeliyetçilik yaptığından emin olamama alt boyutları arasındaki ilişkiler anlamsızdır ($p>.05$). Ayrıca mükemmeliyetçilik kişisel standartlar ve mükemmeliyetçilik ailesel beklentiler alt boyutlarının sosyal duygusal iletişim becerileri, sosyal duygusal problem çözme becerileri, sosyal duygusal stresle Başa çıkma becerileri, sosyal duygusal benlik saygısını artıran beceriler, engelleyici aile ilişkileri, destekleyici aile ilişkileri alt boyutlarının parselleriyle ilişkisi anlamsızdır ($p>.05$). Mükemmeliyetçilik yaptığından emin olamama alt boyutu ile sosyal duygusal iletişim becerileri, sosyal duygusal problem çözme becerileri alt boyutlarının parselleri ve sosyal duygusal benlik saygısını artıran beceriler alt boyutunun birinci parseli ile ilişkisi anlamsızdır ($p>.05$).

4.2. Ölçme Modeli İçin Uyum İyiliği Değerleri

Öncelikle aile ilişkileri, sosyal duygusal beceri algısı ve mükemmeliyetçilik alt boyut puanları gözlenen değişken olarak test edilmiştir. Test edilen ölçme modeline ilişkin uyum iyiliği sonuçları Tablo 3’de gösterilmiştir.

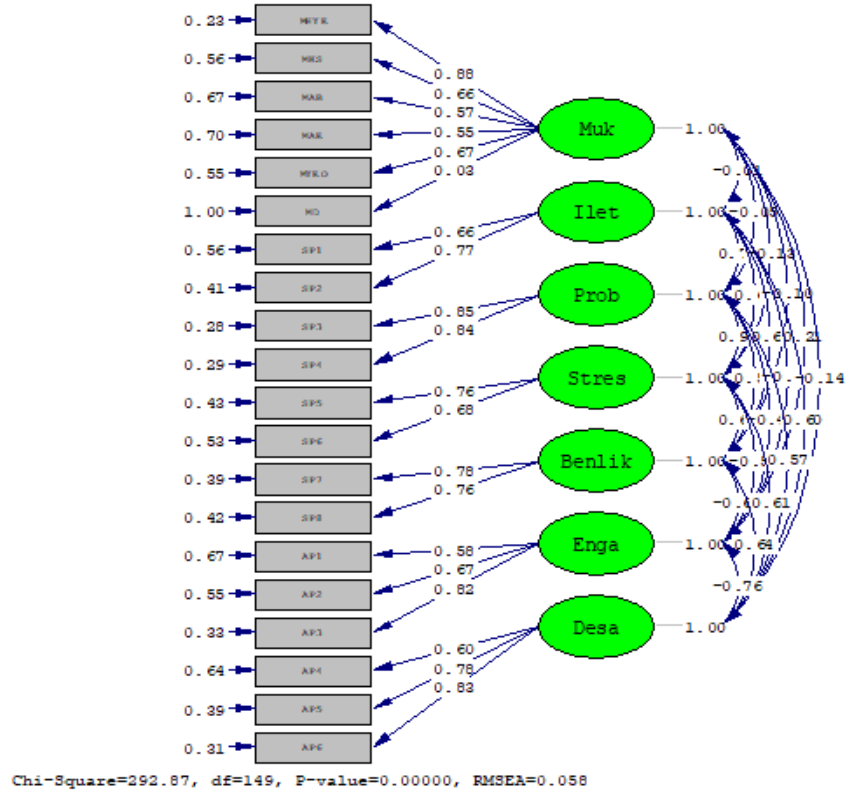
Tablo 3. Ölçme modeli için uyum iyiliği değerleri

Uyum Ölçüsü	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Değer	Yorum
X^2			292.87	
sd			149	
X^2/sd	2	5	1.96	İyi Uyum
RMSEA	$0<RMSEA<.05$	$.05<RMSEA<.10$	.05	Kabul edilebilir uyum
SRMR	$0<RMSEA<.05$	$.05<RMSEA<.08$	.069	Kabul edilebilir uyum
NFI	$.95<NFI<1$	$.90<NFI<.95$	.94	Kabul edilebilir uyum
CFI	$.95<CFI<1$	$.90<CFI<.95$	.97	İyi Uyum
GFI	$.95<GFI<1$	$.90<GFI<.95$	.91	Kabul edilebilir uyum

SRMR= Standardized Root Mean Square Residual, RMSEA= Root Mean Square Error of Approximation, NFI= Normed Fit Index, CFI = Comparative Fit Index, GFI= Goodness of Fit Index

Tablo 3’de görüldüğü üzere uyum iyiliği değerlerinin kabul edilebilir ve iyi uyum

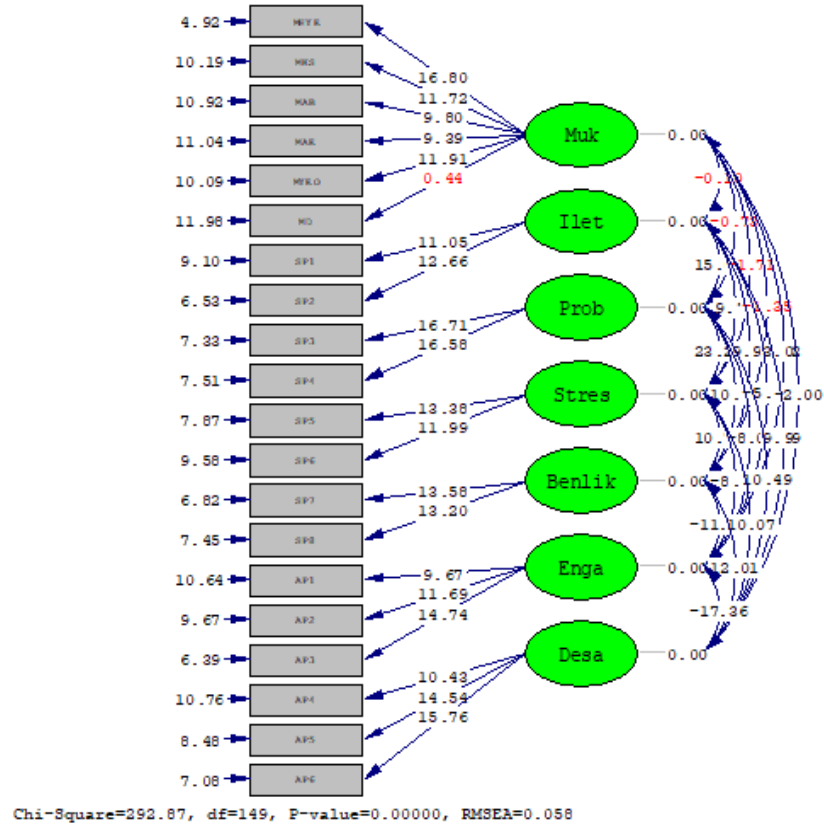
gösterdiği anlaşılmaktadır.



Şekil 2. Ölçme modeline ilişkin standardize çözümleme değerleri

MHYE: Mükemmeliyetçilik Hata Yapma Endişesi, MKS: Mükemmeliyetçilik Kişisel Standartlar, MAB: Mükemmeliyetçilik Ailesel Beklentiler, MAE: Mükemmeliyetçilik Aileden Eleştiri, MYEO: Mükemmeliyetçilik Yaptığından Emin Olamama; MD: Mükemmeliyetçilik Düzen, İLET: İletişim Becerileri, PROB: Problem Çözme Becerileri, STRES: “Stresle Başa Çıkma Becerileri, BENLİK: Benlik Saygısını Artıran Beceriler ENGA: Engelleyici Aile İlişkileri, DESA: Destekleyici Aile İlişkileri

Şekil 2’deki değerler incelendiğinde, genel olarak faktör yük değerlerinin .50 üzerinde olduğu, sadece mükemmeliyetçilik örtük değişkeninin bir alt faktörüne ilişkin yük değerinin düşük olduğu gözlenmiştir (.03). Ayrıca tüm faktör yük değerlerinin t değerleri hesaplandığında, yine aynı alt faktörün istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir.



Şekil 3. Ölçme modeline ilişkin t-değerleri

MHYE: Mükemmeliyetçilik Hata Yapma Endişesi, MKS: Mükemmeliyetçilik Kişisel Standartlar, MAB: Mükemmeliyetçilik Ailesel Beklentiler, MAE: Mükemmeliyetçilik Aileden Eleştiri, MYEO: Mükemmeliyetçilik Yaptığından Emin Olamama; MD: Mükemmeliyetçilik Düzen, ILET: İletişim Becerileri, PROB: Problem Çözme Becerileri, STRES: “Stresle Başa Çıkma Becerileri, BENLİK: Benlik Saygısını Artıran Beceriler ENGA: Engelleyici Aile İlişkileri, DESA: Destekleyici Aile İlişkileri

Tablo 4.Ölçme modeline ilişkin faktör yükleri, standart hata değerleri ve t değerleri

Örtük ve Gözlenen Değişkenler	Standardize Edilmemiş Faktör Yükleri	SH	T-değerleri	Standardize Faktör Yük Değerleri
MUK				
MHYE	5.17	7.97	16.60**	.88
MKS	3.33	14.16	11.72**	.66
MAB	2.50	12.82	9.80**	.57
MAE	1.92	8.48	9.39**	.55
MYEO	2.18	5.81	11.91**	.67
MD	.13	21.72	.44	.03
ILET				
SP1	.40	.20	11.05**	.66
SP2	.45	.14	12.66**	.77
PROB				
SP3	.49	.09	16.71**	.85
SP4	.45	.08	16.58**	.84
STRES				
SP5	.45	.15	13.38**	.76
SP6	.36	.15	11.99**	.68
BENLİK				
SP7	.36	.08	13.58**	.78
SP8	.41	.12	13.20**	.76
ENGA				
AP1	.24	.11	9.67**	.58
AP2	.31	.12	11.69**	.67
AP3	.39	.08	14.74**	.82
DESA				
AP4	.25	.11	10.43**	.60
AP5	.31	.06	14.54**	.78
AP6	.38	.07	15.76**	.83

MHYE: Mükemmeliyetçilik Hata Yapma Endişesi, MKS: Mükemmeliyetçilik Kişisel Standartlar, MAB: Mükemmeliyetçilik Ailese Beklentiler, MAE: Mükemmeliyetçilik Aileden Eleştiri, MYEO: Mükemmeliyetçilik Yaptığından Emin Olamama; MD: Mükemmeliyetçilik Düzen, ILET: İletişim Becerileri, PROB: Problem Çözme Becerileri, STRES: “Stresle Başa Çıkma Becerileri, BENLİK: Benlik Saygısını Artıran Beceriler ENGA: Engelleyici Aile İlişkileri, DESA: Destekleyici Aile İlişkileri, TÜM “P” harfleri parselleri ifade etmektedir.

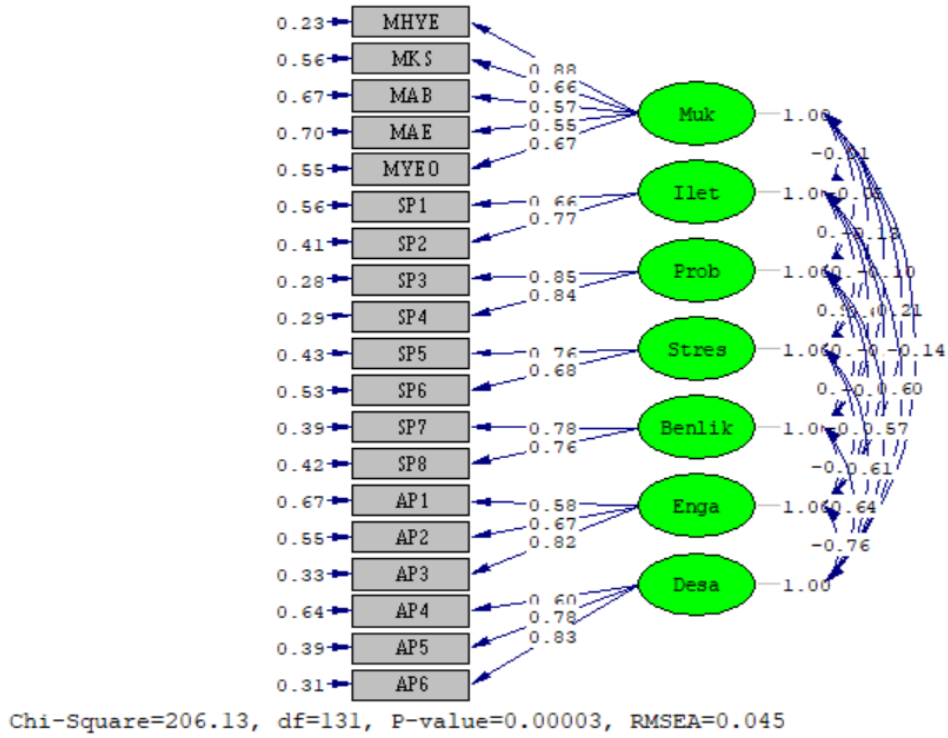
Tablo 4 ’den anlaşılacağı üzere, standardize edilmiş faktör yüklerinin .03 ile .88 arasında değiştiği ancak Path diyagramı incelendiğinde MD değişkenine ait t değerinin

anlamsız olduğu görülmektedir. Bu nedenle t değeri anlamsız olan MD değişkeni çıkarılarak ölçme modeli yeniden test edilmiştir.

Tablo 5. Revize edilmiş ölçme modeli için uyum iyiliği değerleri

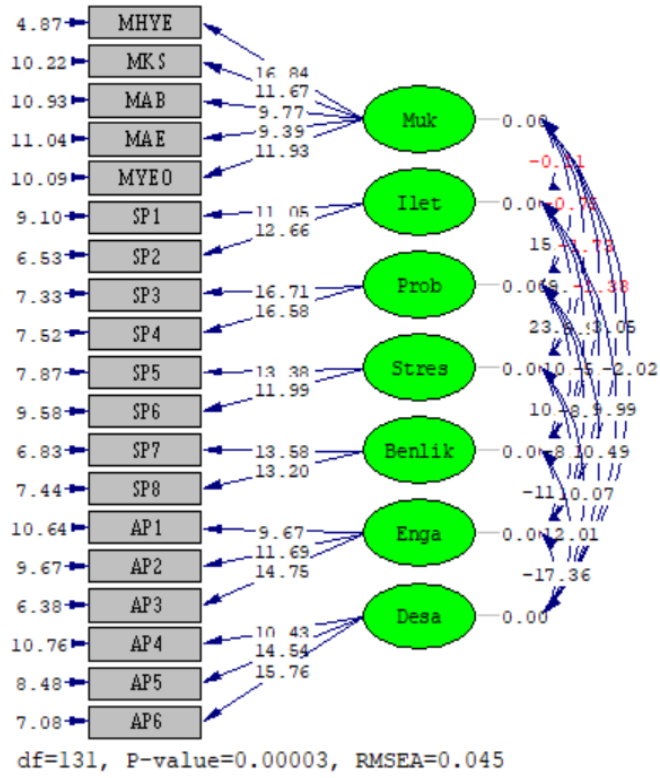
Uyum Ölçüsü	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Değer	Yorum
X^2			206.13	
sd			131	
X^2/sd	2	5	1.61	İyi Uyum
RMSEA	$0 < RMSEA < .05$	$.05 < RMSEA < .10$	.045	Kabul edilebilir uyum
SRMR	$0 < RMSEA < .05$	$.05 < RMSEA < .08$	.052	Kabul edilebilir uyum
NFI	$.95 < NFI < 1$	$.90 < NFI < .95$	.95	Kabul edilebilir uyum
CFI	$.95 < CFI < 1$	$.90 < CFI < .95$	.98	İyi Uyum
GFI	$.95 < GFI < 1$	$.90 < GFI < .95$	.93	Kabul edilebilir uyum

SRMR= Standardized Root Mean Square Residual, RMSEA= Root Mean Square Error of Approximation, NFI= Normed Fit Index, CFI = Comparative Fit Index, GFI= Goodness of Fit Index



Şekil 4. Revize edilmiş ölçme modeline ilişkin standardize çözümleme değerleri

MHYE: Mükemmeliyetçilik Hata Yapma Endişesi, MKS: Mükemmeliyetçilik Kişisel Standartlar, MAB: Mükemmeliyetçilik Ailesel Beklentiler, MAE: Mükemmeliyetçilik Aileden Eleştirisi, MYEO: Mükemmeliyetçilik Yaptığından Emin Olamama; MD: Mükemmeliyetçilik Düzen, ILET: İletişim Becerileri, PROB: Problem Çözme Becerileri, STRES: “Stresle Başa Çıkma Becerileri, BENLİK: Benlik Saygısını Artıran Beceriler ENGA: Engelleyici Aile İlişkileri, DESA: Destekleyici Aile İlişkileri



Şekil 5. Revize edilmiş ölçme modeline ilişkin t değerleri

MHYE: Mükemmeliyetçilik Hata Yapma Endişesi, MKS: Mükemmeliyetçilik Kişisel Standartlar, MAB: Mükemmeliyetçilik Ailesel Beklentiler, MAE: Mükemmeliyetçilik Aileden Eleştirisi, MYEO: Mükemmeliyetçilik Yaptığından Emin Olamama; MD: Mükemmeliyetçilik Düzen, ILET: İletişim Becerileri, PROB: Problem Çözme Becerileri, STRES: “Stresle Başa Çıkma Becerileri, BENLİK: Benlik Saygısını Artıran Beceriler ENGA: Engelleyici Aile İlişkileri, DESA: Destekleyici Aile İlişkileri

Tablo 6. Revize edilmiş ölçme modeline ilişkin faktör yükleri, standart hata değerleri ve t değerleri

Örtük ve Gözlenen Değişkenler	Standardize Edilmemiş Faktör Yükleri	SH	T-değerleri	Standardize Faktör Yük Değerleri
MUK				
MHYE	5.18	7.89	16.84**	.88
MKS	3.32	14.33	11.67**	.66
MAB	2.49	12.87	9.77**	.57
MAE	1.92	8.48	9.39**	.55
MYEO	2.18	5.80	11.93**	.67
ILET				
SP1	.40	.20	11.05**	.66
SP2	.45	.14	12.66**	.77
PROB				
SP3	.49	.09	16.71**	.85
SP4	.45	.08	16.58**	.84
STRES				
SP5	.45	.15	13.38**	.76
SP6	.36	.15	11.99**	.68
BENLİK				
SP7	.36	.08	13.58**	.78
SP8	.41	.12	13.20**	.76
ENGA				
AP1	.24	.11	9.67**	.58
AP2	.31	.12	11.69**	.67
AP3	.39	.08	14.75**	.82
DESA				
AP4	.25	.11	10.43**	.60
AP5	.31	.06	14.54**	.78
AP6	.38	.07	15.76**	.83

MHYE: Mükemmeliyetçilik Hata Yapma Endişesi, MKS: Mükemmeliyetçilik Kişisel Standartlar, MAB: Mükemmeliyetçilik Ailesel Beklentiler, MAE: Mükemmeliyetçilik Aileden Eleştiri, MYEO: Mükemmeliyetçilik Yaptığından Emin Olamama; MD: Mükemmeliyetçilik Düzen, ILET: İletişim Becerileri, PROB: Problem Çözme Becerileri, STRES: “Stresle Başa Çıkma Becerileri, BENLİK: Benlik Saygısını Artıran Beceriler, ENGA: Engelleyici Aile İlişkileri, DESA: Destekleyici Aile İlişkileri, TÜM “P” harfleri parselleri ifade etmektedir.

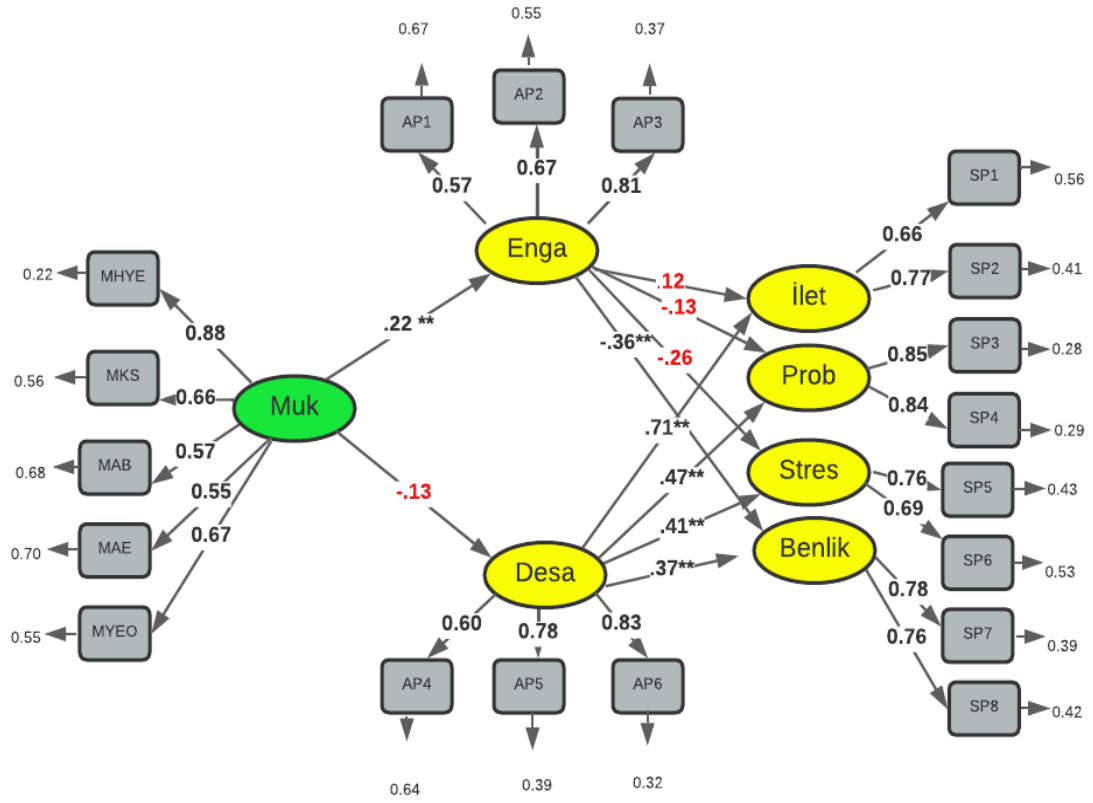
Tablo 6’den anlaşılabacağı üzere, standardize edilmiş faktör yüklerinin .55 ile .88 arasında değiştiği ve tümünün istatistiksel olarak anlamlı olduğu anlaşılmaktadır. Dolayısıyla, söz konusu istatistikler, ölçme modelindeki gözlenen değişkenlerin, örtük değişkenlerinin güvenilir göstergeleri olduğuna ilişkin kanıt olarak sunulmaktadır.

Tablo 7. Ölçme modelinde örtük değişkenler arasındaki ilişkiler

Örtük Değişkenler	muktop	AETE	AETD	SDPC	SDSBC	SDIB
MUKTOP						
AETE	.14*	-				
AETD	-.12*	-.61**	-			
SDPC	-.02	-.38**	.45**	-		
SDSBC	-.08	-.42**	.44**	.70**	-	
SDIB	.01	-.32**	.46**	.58**	.44**	-
SDBSA	-.04	-.51**	.52**	.48**	.47**	.47**

MUKTOP: Mükemmeliyetçilik toplam AETE: Çocuğun Algılanan Ebeveyn Tutumları-Engelleyici Aile İlişkileri, AETD: Çocuğun Algılanan Ebeveyn Tutumları-Destekleyici Aile İlişkileri, SDPC: Çocuğun Sosyal Duygusal Becerisi-Problem Çözme Becerileri, SDSBC: Çocuğun Sosyal Duygusal Becerisi-Stresle Başa Çıkma Becerileri, SDIB Çocuğun Sosyal Duygusal Becerisi-İletişim Becerileri, SDBSA: Çocuğun Sosyal Duygusal Becerisi-Benlik Saygısını Artıran Beceriler

En yüksek ilişki çocuğun sosyal duygusal becerisi-problem çözme becerileri çocuğun sosyal duygusal becerisi-stresle başa çıkma becerileri arasında görülmektedir ($r=.70, p<.001$).



Şekil 6. Yapısal eşitlik modeline ilişkin uyum iyiliği değerleri ve standardize edilmiş yol katsayıları

Tablo 8. Yapısal eşitlik modeli için uyum iyiliği değerleri

Uyum Ölçüsü	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Değer	Yorum
χ^2			207.74	
sd			135	
χ^2/sd	2	5	1.54	İyi Uyum
RMSEA	$0 < RMSEA < .05$	$.05 < RMSEA < .10$	.043	Kabul edilebilir uyum
SRMR	$0 < RMSEA < .05$	$.05 < RMSEA < .08$	.053	Kabul edilebilir uyum
NFI	$.95 < NFI < 1$	$.90 < NFI < .95$	.95	Kabul edilebilir uyum
CFI	$.95 < CFI < 1$	$.90 < CFI < .95$	.98	İyi Uyum
GFI	$.95 < GFI < 1$	$.90 < GFI < .95$	.93	Kabul edilebilir uyum

SRMR= Standardized Root Mean Square Residual, RMSEA= Root Mean Square Error of Approximation, NFI= Normed Fit Index, CFI = Comparative Fit Index, GFI= Goodness of Fit Index

Tablo 9’da yapısal eşitlik modelinin kabul edilebilir uyum iyiliği değerlerine sahip olduğu görülmektedir. Ayrıca path değerleri incelendiğinde Desa alt boyutuna ait t değerinin

anlamsız olduğu gör÷lmüştür.

LISREL programı tarafından hesaplanan dolaylı etkilere ilişkin istatistikler, engelleyici aile ilişkilerinin aracı etkisinin .22 olduğunu ve anlamlı ($t=2.93$, $p<.05$) göstermektedir. Mükemmeliyetçilik değişkeninin benlik saygısını artıran beceriler üzerindeki dolaylı etkisinin -.08 olduğunu ve bu dolaylı etkinin istatistiksel olarak anlamlı olduğunu ($t= 3.72$, $p<.05$) göstermektedir. Mükemmeliyetçilik değişkeninin stresle başa çıkma beceriler üzerindeki dolaylı etkisinin -.06 olduğunu ve bu dolaylı etkinin istatistiksel olarak anlamsız olduğunu ($t= 1.1$, $p>.05$) göstermektedir. Mükemmeliyetçilik değişkeninin problem çözme beceriler üzerindeki dolaylı etkisinin -.03 olduğunu ve bu dolaylı etkinin istatistiksel olarak anlamsız olduğunu ($t= 1.9$, $p>.05$) göstermektedir. Mükemmeliyetçilik değişkeninin iletişim beceriler üzerindeki dolaylı etkisinin .03 olduğunu ve bu dolaylı etkinin istatistiksel olarak anlamsız olduğunu ($t= 3.72$, $p>.05$) göstermektedir. Model testi sonucunda elde edilen değerler, buradaki modelin, iletişimdeki varyansın %37'sini, problem çözmedeki varyansın %33'ünü, stresle başa çıkmadaki varyansın %39'unu, benliğin %47'sini ve destekleyici aile içi ilişkilerdeki varyansın ise %5'ini ve engelleyici aile içi ilişkilerdeki varyansın %2'sini açıkladığını ortaya koymuştur. Destekleyici aile ilişkilerinin aracı etkisinin -.13 ve anlamsız olduğunu ($t=-1.86$, $p>.05$) göstermektedir.

BÖLÜM 5

TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmaya katılan özgül öğrenme güçlüğü tanısı almış çocuklar ve onların ebeveynlerinden toplanan veriler ışığında ortaya konan bulgular literatürdeki ilgili çalışmalar çerçevesinde tartışılacaktır ve bu bağlamda araştırmacı ve uygulayıcılara öneriler sunulacaktır.

5.1. Tartışma

Araştırmanın temel sorusu “Özgül öğrenme güçlüğü olan çocukların annelerinin mükemmeliyetçiliği ile çocukların sosyal-duygusal beceri algısı arasındaki ilişkide aile ilişkilerinin aracı rolü var mıdır?” ifadesidir. Bu soruya yanıt aramak için dizayn edilen araştırmaya hizmet edeceği düşünülen diğer sorular araştırmanın amacı bölümünde verilmiştir. Buradan hareketle sırasıyla araştırmanın soruları, bulgular ve alan yazın çerçevesinde tartışılacaktır.

5.1.1. “Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Annelerinin Mükemmeliyetçiliği İle Çocuğun Sosyal Duygusal İletişim Becerisi Arasındaki İlişkide Destekleyici Aile İlişkilerinin Aracı Rolü Var Mıdır?” Sorusuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

Özgül öğrenme güçlüğü tanısı almış çocuğa sahip annelerin mükemmeliyetçilikleri ile çocuğun iletişim becerisi arasındaki ilişki incelendiğinde mükemmeliyetçiliğin düzen alt boyutu ile iletişim becerisi arasında her iki parselde de pozitif yönlü anlamlı ilişki gözlenmiştir. Yani anne mükemmeliyetçiliğinin düzen boyutu arttıkça çocuğun iletişim becerisi yükselmiştir. İletişim becerileri gelişmiş çocuklar hem ebeveynleriyle hem de akranlarıyla daha etkin bir bağ geliştirirler kendilerini daha verimli ifade edebilirler (Güleç, 2020; Wong, Graham, Hoskyn ve Berman, 2008). İletişim becerilerinin çocuk üzerinde her ne kadar istendik davranışları ortaya koyacağı düşünülmekle birlikte anne mükemmeliyetçiliğinin çocuğun davranışlarını olumsuz etkilediğine ilişkin sonuçlara ulaşmak mümkündür (Güngör ve Buluş, 2016; Pulat, 2011; Şahingiray, 2020). Bu nedenle iki değişken arasında negatif yönlü bir ilişkinin olması beklenirken düzen alt boyutu hariç diğer alt boyutlarda anlamlı bir ilişki görülmemiştir.

Çocuğun sosyal duygusal iletişim becerisi ile destekleyici aile ilişkileri arasındaki ilişkiler incelendiğinde bu iki değişken arasında parsellerin tamamında pozitif yönlü anlamlı korelasyonlar gözlenmiştir. Demirtaş Zorbaz ve Korkut Owen (2013) destekleyici aile ilişkilerine sahip olan aileleri sağlıklı iletişim örüntülerinin olduğu bir yapıyla açıklar. Buradan hareketle destekleyici aile ilişkilerine sahip çocukların benzer şekilde iletişim becerilerinin de yüksek olacağı beklenen bir durumdur. Nitekim Güleç (2020) özgül öğrenme güçlüğü tanısı almış çocuklarla yürüttüğü araştırmasında ortaya konan bu sonuçla aynı bulguya ulaşmıştır. Ek olarak mükemmeliyetçiliğin hata yapma endişesi, yaptığından emin olamama ve aileden eleştiri alt boyutlarının destekleyici aile ilişkileri ile arasında negatif yönlü anlamlı ilişki görülürken mükemmeliyetçiliğin düzen alt boyutunun destekleyici aile ilişkileri ile arasında pozitif yönlü ilişki görülmüştür.

Değişkenler ve alt boyutları arasında ortaya çıkan anlamlı korelasyonlar görülmesi bu değişkenler arasında yapısal modelin test edilmesi için yeterli görülmüştür. Buradan hareketle anne mükemmeliyetçiliği ile çocuğun sosyal duygusal iletişim becerisi arasındaki ilişkide destekleyici aile ilişkilerinin rolü test edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda destekleyici aile ilişkilerinin anne mükemmeliyetçiliği ile sosyal duygusal iletişim becerisi arasındaki ilişkiye aracılık yapmadığı görülmüştür. Ortaya konan bu sonuç beklenenin dışındadır. Fakat bu sonuçlar özgül öğrenme güçlüğü tanısı almış çocuklar ve anneleri bağlamında değerlendirilmelidir çünkü Bahçalı ve Odluyurt'a (2021) göre özgül öğrenme güçlüğü tanısı alan çocuklar akranlarına göre sözlü veya sözsüz iletişimde daha geridedir. Bu durum iletişim becerileri puanlarına etki etmiş olabilir. Veya annelerin her ne kadar mükemmeliyetçi bir kişilik özelliğine sahip olsalar da tanı almış çocuklarına karşı gösterdikleri esneklik ve anlayışla açıklanabilir.

5.1.2. “Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Annelerinin Mükemmeliyetçiliği İle Çocuğun Sosyal Duygusal Stresle Başa Çıkma Becerileri Arasındaki İlişkide Destekleyici Aile İlişkilerinin Aracı Rolü Var Mıdır?” Sorusuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

Özgül öğrenme güçlüğü tanısı almış çocukların annelerinin mükemmeliyetçiliği ile çocuğun stresle başa çıkma becerisi arasındaki ilişki incelendiğinde bu mükemmeliyetçiliğin alt boyutlarından; hata yapma endişesi, aileden eleştiri, yaptığından emin olamama alt boyutları ile sosyal duygusal stresle başa çıkma becerisinin birinci parselde negatif yönlü anlamlı ilişkileri görülmüştür. Ancak mükemmeliyetçiliğin düzen alt boyutu ile stresle başa

çıkma becerisi arasında her iki parselde de pozitif yönlü anlamlı ilişki görülmüştür. Yani stresle başa çıkma becerisi artarken anne mükemmeliyetçiliğinde düzen artarken hata yapma endişesi, aileden eleştiri, yaptığından emin olamama azalmaktadır. Özgül öğrenme güçlüğü tanısı almış çocuklar stresle başa çıkma becerisi konusunda sorunlar yaşayabilmektedir (Yıldız, 2004). Annenin mükemmeliyetçiliğinin de çocuk üzerinde bıraktığı etkiler düşünüldüğünde anne mükemmeliyetçinin çocuk üzerinde oluşturacağı baskı çocuğun stresle başa çıkma becerileri üzerinde olumsuz bir etki sağlamış olabilir. Bunun zıttı olarak anne mükemmeliyetçiliğinin düzen alt boyutu ile çocuğun stresle başa çıkma becerisi arasında pozitif yönlü ilişki görülmüştür. Mükemmeliyetçiliğin diğer alt boyutlarının stresle başa çıkma ile negatif yönlü bir ilişki eğilimi göstermekte iken düzen alt boyutunun pozitif yönlü ilişkisinin olması şaşırtıcı bir sonucu ortaya koymaktadır. Yine benzer şekilde mükemmeliyetçiliğin hata yapma endişesi, yaptığından emin olamama ve aileden eleştiri alt boyutlarının destekleyici aile ilişkileri ile arasında negatif yönlü anlamlı ilişki görülürken mükemmeliyetçiliğin düzen alt boyutunun destekleyici aile ilişkileri ile arasında pozitif yönlü ilişki görülmüştür. Bu sonuç destekleyici aile ilişkileri ve stresle başa çıkma becerisi bağlamında mükemmeliyetçiliğin düzen alt boyutunun diğer boyutlarla paralellik göstermediğini ortaya koymaktadır.

Çocuğun sosyal duygusal stresle başa çıkma becerisi ile destekleyici aile ilişkileri arasında değişkenlerin tüm parsellerinde pozitif yönlü korelasyonlar görülmüştür. Demirtaş Zorbaz ve Korkut Owen'a (2013) göre çocuğun aile ilişkilerini destekleyici olarak algılaması zorlayıcı anlarda kendine güven duymasını sağlamaktadır. Bu haliyle çocukların stresle başa çıkma becerilerinin gelişmesi beklendik bir durumu ortaya koymuştur.

Ortaya konan anlamlı korelasyonlar bu değişkenler arasında yapısal modelin test edilebileceğini göstermektedir. Buradan yola çıkarak anne mükemmeliyetçiliği ile çocuğun sosyal duygusal stresle başa çıkma becerisi arasındaki ilişkide destekleyici aile ilişkisinin arası rolü incelenmiştir. Kurulan yapısal eşitlik modeli çerçevesinde yapılan analizlerde destekleyici aile ilişkilerinin anne mükemmeliyetçiliği ile çocuğun sosyal duygusal stresle başa çıkma becerisi arasındaki ilişkiye aracılık yapmadığı görülmüştür. Ortaya konan korelasyonlar her ne kadar anlamlı sonuç verse de yapısal eşitlik modeli test edildiğinde aracılık ilişkisinden söz etmek için yeterli olmadığı görülmüştür. Destekleyici aile ilişkilerinin bu iki değişkene aracılık etmemesi özgül öğrenme güçlüğüne sahip çocuklar ve onların annelerinin psiko sosyal özellikleri bağlamında değerlendirilmelidir.

5.1.3. “Özgöl Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Annelerinin Mükemmeliyetçiliğı İle Çocuğun Sosyal Duygusal Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkide Destekleyici Aile İlişkilerinin Aracı Rolü Var Mıdır?” Sorusuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

Özgöl öğrenme güçlüğü tanısı almış çocukların sosyal duygusal problem çözme becerileri ile annelerinin mükemmeliyetçiliğı arasındaki ilişki incelendiğinde ikinci parselde yalnızca mükemmeliyetçiliğın düzen alt boyutunda pozitif yönlü ilişkiye rastlanmıştır. Birinci parselde ve diğler alt boyutlarda anlamlı düzeyde ilişkiye rastlanmamıştır. Ek olarak çocuğun sosyal duygusal problem çözme becerisi ile destekleyici aile ilişkisi arasında tüm parsellerde pozitif yönlü ilişkilere rastlanmıştır. Güleç’in (2020) araştırması da bu sonuçla paralellik göstermektedir. Demirtaş Zorbaz ve Korkut Owen (2013) destekleyici aile ilişkisine sahip çocukların sorunlarla başa çıkma noktasında aile ilişkilerini engelleyici algılayan çocuklara göre daha önde olabileceğini belirtmişlerdir. Bu nedenle aile ilişkilerini destekleyici algılayan çocukların sosyal duygusal problem çözme becerilerinin de yüksek olması beklendik bir durumdur. Ek olarak mükemmeliyetçiliğın hata yapma endişesi, yaptığından emin olamama ve aileden eleştiri alt boyutlarının destekleyici aile ilişkileri ile arasında negatif yönlü anlamlı ilişki görülürken mükemmeliyetçiliğın düzen alt boyutunun destekleyici aile ilişkileri ile arasında pozitif yönlü ilişki görölmüştür.

Ortaya konan anlamlı korelasyonlar değişkenler arasında yapısal eşitlik modelinin kurulması için yeterli görölmüştür. Ancak kurulan yapısal eşitlik modeli çerçevesinde yapılan analizlerde destekleyici aile ilişkisinin sosyal duygusal problem çözme becerisi ile anne mükemmeliyetçiliğı arasındaki ilişkide aracı rolünün bulunmadığı görölmüştür. Anne mükemmeliyetçiliğının yalnızca düzen alt boyutunda problem çözme ile ilişkisinin görölmesi ve diğler alt boyutlarda ilişki görölmemesi bu sonucu ortaya çıkarmış olabilir. Bununla birlikte araştırmanın özgöl öğrenme güçlüğü tanısı almış çocuklar ve onların anneleriyle yürütölmüş olması da sonuca etki etmiş olabilir. Çünkü problem çözme becerisi konusunda özgöl öğrenme güçlüğü tanısı almış çocukların, tanı almamış çocuklara göre daha farklı özellikte olabileceğı düşünölmektedir.

5.1.4. “Özgöl Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Annelerinin Mükemmeliyetçiliğı İle Çocuğun Benlik Saygısını Artıran Becerileri Arasındaki İlişkide Destekleyici Aile İlişkilerinin Aracı Rolü Var Mıdır?” Sorusuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

Özgöl öğrenme güçlüğü tanısı almış çocukların annelerinin mükemmeliyetçiliğı ile çocuğun benlik saygısını artıran becerileri arasındaki ilişki incelendiğinde ikinci parselde mükemmeliyetçiliğın hata yapma endişesi, aileden eleştiri ve yaptığından emin olamama alt boyutları ile benlik saygısını artıran becerilerin negatif yönlü anlamlı ilişkileri görülürken mükemmeliyetçiliğın düzen alt boyutunun benlik saygısını artıran beceriler ile pozitif yönlü anlamlı ilişkisi görölmüştür. Birinci parselde ise aileden eleştiri ile benlik saygısı arasında negatif yönlü ilişki düzen ile benlik saygısı arasında pozitif yönlü ilişki görölmüştür. Mükemmeliyetçiliğın diğeri alt boyutları negatif ilişki gösterme eğilimindeyken düzen alt boyutunun pozitif yönde ilişki göstermesi düzen alt boyutunun doğasının diğeri alt boyutlardan benlik saygısını artıran beceriler bağlamında farklı olduğunu göstermektedir.

Benlik saygısını artıran beceriler ile destekleyici aile ilişkileri arasındaki ilişki incelendiğinde tüm parsellerde pozitif yönlü korelasyonlar görölmüştür. Yani çocuğun aile ortamını destekleyici algılaması arttıkça benlik saygısını artıran becerileri daha gelişmiş olmaktadır. Aile ilişkilerini destekleyici algılayan çocukların sosyal duygusal becerileri ile birlikte benlik saygılarının daha gelişmiş olduğuna ilişkin bulgulara literatürde rastlamak mümkündür (Güleç, 2020). Bununla birlikte problem çözme, stresle başa çıkma ve iletişim becerilerinin de destekleyici aile ilişkisine sahip çocuklarda daha yüksek olduğu bu araştırmada göröldüğü için benlik saygısını artıran becerilerin destekleyici aile ilişkileri ile paralellik göstermesi beklendik bir durumdur. Bununla birlikte mükemmeliyetçiliğın hata yapma endişesi ve yaptığından emin olamama alt boyutlarının ikinci parselde destekleyici aile ilişkileri ile arasında negatif yönlü anlamlı ilişki görülürken mükemmeliyetçiliğın düzen alt boyutunun destekleyici aile ilişkileri ile arasında pozitif yönlü ilişki görölmüştür. Birinci parselde de aileden eleştiri ile destekleyici aile ilişkileri arasında negatif düzen arasında pozitif ilişki görölmüştür.

Ortaya konan anlamlı korelasyonlar bu değişkenler arasında yapısal bir modelin kurulabileceğini göstermektedir. Destekleyici aile ilişkilerinin anne mükemmeliyetçiliğı ile benlik saygısını artıran beceriler arasındaki ilişkide aracı rolü incelenmiştir. Destekleyici aile ilişkilerinin aracılık rolü olmadığı ortaya konmuştur. Değişkenler arasındaki anlamlı ilişkiler destekleyici aile ilişkilerinin benlik saygısını artıran beceriler ile anne mükemmeliyetçiliğı

arasındaki ilişkideki rolü için yeterli olmamıştır. Kalafatoğlu ve Çelik'e (2015) göre özgül öğrenme güçlüğü tanısı almış çocukların benlik saygıları daha düşük olabilir ve desteklenmesi gerekmektedir. Bu nedenle araştırmanın özgül öğrenme güçlüğü tanısı almış çocuklar ile yürütülmesi bu sonucun ortaya çıkmasını etkilemiş olabilir.

5.1.5. “Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Annelerinin Mükemmeliyetçiliği İle Çocuğun Sosyal Duygusal İletişim Becerisi Arasındaki İlişkide Engelleyici Aile İlişkilerinin Aracı Rolü Var Mıdır?” Sorusuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

Özgül öğrenme güçlüğü tanısı almış çocukların annelerinin mükemmeliyetçiliği ile iletişim becerisi arasındaki ilişki incelendiğinde yalnızca mükemmeliyetçiliğin düzen alt boyutu ile iki parselde de iletişim becerisi arasında pozitif yönlü ilişki görülmüş olup yaptığından emin olamama, hata yapma endişesi, aileden eleştiri, ailesel ilişkiler alt boyutlarında anlamlı fark görülmemiştir. Ayrıca iletişim becerisi ile engelleyici aile ilişkileri arasında negatif yönlü ilişkiler gözlenmiştir. Demirtaş Zorbaz ve Korkut Owen (2013) engelleyici aile ilişkilerine sahip ailelerin verimli olmayan ilişki ve iletişim örüntülerine sahip olduğunu söyler. Haliyle engelleyici bir ilişki ortamında büyüyen çocukların iletişim becerilerinin daha kısıtlı gelişmesi beklenebilir. Bu nedenle engelleyici aile ilişkileri ile çocukların iletişim becerisi arasındaki negatif yönlü ilişki beklentiyi karşılar niteliktedir. Ayrıca mükemmeliyetçiliğin yaptığından emin olamama, aileden eleştiri ve hata yapma endişesi alt boyutlarının engelleyici aile ilişkileri ile arasında pozitif yönlü ilişki görülürken düzen alt boyutu ile engelleyici aile ilişkileri arasında negatif yönlü ilişki görülmüştür. Tıpkı destekleyici aile ilişkilerinde olduğu gibi engelleyici aile ilişkileri bağlamında da düzen alt boyutu diğer alt boyutlarla farklı bir ilişki yapısına sahiptir.

Her ne kadar yalnızca düzen alt boyutunda anlamlı ilişki görülse de anne mükemmeliyetçiliği ve engelleyici aile ilişkilerinin iletişim becerileri ile arasındaki anlamlı korelasyonlar ve engelleyici aile ilişkileri ile mükemmeliyetçiliğin alt boyutları arasındaki korelasyonlar bu değişkenler arasında bir yapısal eşitlik modelinin oluşturabileceğini düşündürmüştür. Buradan hareketle engelleyici aile ilişkilerinin anne mükemmeliyetçiliği ile iletişim becerileri arasındaki ilişkideki rolü incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda engelleyici aile ilişkilerinin anlamlı oranda bir rolünün bulunmadığı görülmüştür. Bu durum beklenenin dışında olmakla birlikte anne mükemmeliyetçiliği alt boyutlarının birçoğu ile iletişim becerileri arasında anlamlı ilişki olmaması bu durumu ortaya koymuş olabilir.

Yalnızca düzen alt boyutundaki ilişki modelin anlamlı sonuç vermesinde yeterli olmamıştır. Bu araştırmanın özgül öğrenme güçlüğü tanısı almış çocuklarla yapılmıştır. Yılmaz’a (2015) göre bu çocukların iletişim, kendini ifade etme becerisi gibi konularda akranlarından daha geride olabileceği düşünülmektedir. Ortaya konan sonuç bu bağlamda değerlendirilmelidir.

5.1.6. “Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Annelerinin Mükemmeliyetçiliği İle Çocuğun Sosyal Duygusal Stresle Başa Çıkma Becerileri Arasındaki İlişkide Engelleyici Aile İlişkilerinin Aracı Rolü Var Mıdır?” Sorusuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

Özgül öğrenme güçlüğü tanısı almış çocukların annelerinin mükemmeliyetçiliği ile çocukların stresle başa çıkma becerileri arasındaki ilişki incelendiğinde mükemmeliyetçiliğin alt boyutlarından; hata yapma endişesi, aileden eleştiri, yaptığından emin olamama alt boyutları ile sosyal duygusal stresle başa çıkma becerisinin birinci parselde negatif yönlü anlamlı ilişkileri görülmüştür. Yani annelerin mükemmeliyetçiliğinin bu alt boyutlarına ait puanlar azaldıkça stresle başa çıkma becerisi artmaktadır. Ancak düzen alt boyutu ile stresle başa çıkma arasına her iki parselde de pozitif yönlü anlamlı ilişkisi görülmüştür. Anne mükemmeliyetçiliğinin çocuklar üzerinde baskı oluşturacağı ve özellikle özgül öğrenme güçlüğü tanısı alan çocukların bu baskıya karşı daha kırılgan olabileceği düşünüldüğünde mükemmeliyetçilik düştükçe çocukların stresle başa çıkma becerisinin artması beklenen bir durumdur. Yıldız’a (2004) göre özgül öğrenme güçlüğü tanısı alan çocuklar stresle başa çıkma konusunda zorlanmaktadır. Bu nedenle anne mükemmeliyetçiliğinin etkisi özgül öğrenme güçlüğüne sahip çocuklarda daha belirgin görülebilir.

Engelleyici aile ilişkilerinin stresle başa çıkma becerisi ile arasındaki korelasyon incelendiğinde aralarında negatif yönlü bir korelasyon görülmüştür. Bu negatif ilişki engelleyici aile ilişkilerinin tüm parsellerinde görülmüştür. Demirtaş Zorbaz ve Korkut Owen (2013) engelleyici aile ilişkilerine sahip ailelerde çocuğun daha kısıtlanmış ve baskı altında olduğunu ifade eder. Bu nedenle aile ilişkilerini engelleyici olarak algılayan çocukların stresle başa çıkma becerilerinin düşük olması beklenen bir durumdur. Ek olarak mükemmeliyetçiliğin yaptığından emin olamama, aileden eleştiri ve hata yapma endişesi alt boyutlarının engelleyici aile ilişkileri ile arasında pozitif yönlü ilişki görülürken düzen alt boyutu ile engelleyici aile ilişkileri arasında negatif yönlü ilişki görülmüştür. Bu bağlamda anlamlı ilişkilerin görülmesi bu değişkenler arasında bir yapısal eşitlik modelinin

kurulabileceğini göstermiştir. Ancak kurulan yapısal eşitlik modelinin sonuçlarına bakıldığında engelleyici aile ilişkilerinin annelerin mükemmeliyetçilikleri ile çocuğun stresle başa çıkma becerisi arasındaki ilişkiye aracılık etmediği görülmüştür. Bu sonuç beklenenin dışındadır çünkü engelleyici aile ilişkilerinin özgül öğrenme güçlüğüne sahip çocukların üzerinde daha fazla etkiye sahip olabileceği düşünülmektedir. Özellikle stresle başa çıkma bağlamında daha fazla rolü olabileceği tahmin edilmiştir. Sonuçların bunu karşılamaması düşündürücü olmuştur.

5.1.7. “Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Annelerinin Mükemmeliyetçiliği İle Çocuğun Sosyal Duygusal Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkide Engelleyici Aile İlişkilerinin Aracı Rolü Var Mıdır?” Sorusuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

Özgül öğrenme güçlüğü tanısı almış çocukların annelerinin mükemmeliyetçiliği ile çocuğun problem çözme becerisi arasındaki ilişkiye bakıldığında yalnızca mükemmeliyetçiliğin düzen alt boyutu ile ikinci parselde çocuğun problem çözme becerisi arasındaki ilişki anlamlıdır ve bu ilişki pozitif yönlüdür. Aileden eleştiri, hata yapma endişesi, yaptığından emin olamama, ailesel beklentiler ve kişisel standartlar alt boyutlarında anlamlı ilişkiler görülmemiştir. Frost ve diğerlerine (1990) göre düzen alt boyutu hayatın içindeki temel yaşama ortamlarının düzeninin bozulmamasına yönelik bir çabayı içerir ve bu anlamda mükemmeliyetçiliğin bir özelliğini ifade eder. Diğer alt boyutlar ile problem çözme becerisinin ilişkisi yokken yalnızca düzen alt boyutunun anlamlı ilişkisinin olması şaşırtıcıdır. Yine buna ek olarak mükemmeliyetçiliğin yaptığından emin olamama, aileden eleştiri ve hata yapma endişesi alt boyutlarının engelleyici aile ilişkileri ile arasında pozitif yönlü ilişki görülürken düzen alt boyutu ile engelleyici aile ilişkileri arasında negatif yönlü ilişki görülmüştür. Yani problem çözme ve engelleyici aile ilişkileri bağlamında mükemmeliyetçiliğin düzen alt boyutunun diğer alt boyutlar ile paralellik göstermediği görülmüştür.

Özgül öğrenme güçlüğü tanısı almış çocuğun problem çözme becerisi ile engelleyici aile ilişkileri arasındaki korelasyona bakıldığında negatif yönlü ilişkiler gözlenmiştir. Demirtaş Zorbaz ve Korkut Owen (2013) çocuğun aile ilişkilerini engelleyici olarak algıladığı ailelerde çocuğun yapmaya istekli olduğu faaliyetlere süre bir kısıtlama getirildiğini ve çocuğun eleştirildiğini söyler. Böyle bir aile ortamında büyüyen çocuğun problem çözme becerisinin düşük olacağı düşünülmektedir. Bu çerçevede ortaya konan

bulgu beklenen bir sonuçtur. Nitekim Kumaş, Dada ve Yıkımış (2019) özgöl öğrenme güçlüğüne sahip çocukların problem çözme becerilerinin tanı almamış diğer akranlarından daha düşük olduğunu söylemektedir. Engelleyici aile ilişkileri de eklendiğinde özgöl öğrenme güçlüğüne sahip çocukların problem çözme becerileri daha fazla olumsuz etkilenebilir.

Ortaya konan anlamlı korelasyonlar bu değişkenler arasında yapısal bir modelin kurulabileceğini göstermektedir. Kurulan yapısal eşitlik modelinin ardından yapılan analizlerde engelleyici aile ilişkilerinin anne mükemmeliyetçiliği ile problem çözme becerisi arasındaki ilişkide aracılık rolünün olmadığı görülmüştür. Bu durum beklenenin dışındadır. Çünkü daha önce belirtildiği üzere özgöl öğrenme güçlüğüne sahip olan çocuklar problem çözme becerisi konusunda akranlarından daha geride olmakla birlikte engelleyici tutumla karşılaştığında daha kırılgan bir yapıda olabileceği düşünülmektedir. Bu nedenle engelleyici aile ilişkilerinin aracılık etmemesi şaşırtıcı olmuştur.

5.1.8. “Özgöl Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Annelerinin Mükemmeliyetçiliği İle Çocuğun Benlik Saygısını Artıran Becerileri Arasındaki İlişkide Engelleyici Aile İlişkilerinin Aracı Rolü Var Mıdır?” Sorusuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

Özgöl öğrenme güçlüğü tanısı alan çocukların annelerinin mükemmeliyetçiliği ile çocuğun benlik saygısını artıran becerileri arasındaki korelasyon incelendiğinde mükemmeliyetçilik alt boyutlarından hata yapma endişesi, aileden eleştiri ve yaptığından emin olamama ile ikinci parselde benlik saygısını artıran becerilerin negatif yönlü anlamlı ilişkileri görülürken mükemmeliyetçiliğin düzen alt boyutunun her iki parselde de benlik saygısını artıran beceriler ile pozitif yönlü anlamlı ilişkisi ortaya konmuştur. Mükemmeliyetçiliğin alt boyutlarının benlik saygısını artıran beceriler negatif ilişki gösterme eğilimi gözlenirken düzen alt boyutunun pozitif ilişkisinin olması düzen boyutunun yapısıyla alakalı düşündürücü bir konudur. Yine benzer şekilde mükemmeliyetçiliğin yaptığından emin olamama, aileden eleştiri ve hata yapma endişesi alt boyutlarının engelleyici aile ilişkileri ile arasında pozitif yönlü ilişki görülürken düzen alt boyutu ile engelleyici aile ilişkileri arasında negatif yönlü ilişki görülmüştür.

Engelleyici aile ilişkileri ile benlik saygısını artıran beceriler arasındaki ilişki incelendiğinde bu iki değişken arasındaki negatif yönlü anlamlı korelasyon engelleyici aile ilişkilerinin üç parselinde de göze çarpmaktadır. Ek olarak bu anlamlı korelasyonun düzeyi

problem çözme, iletişim becerileri ve stresle başa çıkma becerilerinden daha yüksektir. Yani özgül öğrenme güçlüğü tanısı almış çocukların engelleyici aile ilişkileri ile benlik saygısını artıran becerileri arasındaki ilişkinin diğer değişkenlere göre daha kuvvetli olduğu görülmüştür. Ortaya konan bu anlamlı korelasyonlar bu değişkenler arasında bir yapısal eşitlik modelinin kurulabileceğini göstermektedir. Kurulan yapısal eşitlik modelinde anne mükemmeliyetçiliği ile çocuğun benlik saygısını artıran beceriler arasındaki ilişkiye engelleyici aile ilişkilerinin anlamlı oranda aracılık ettiği görülmüştür. Kalafatoğlu ve Çelik'e (2015) göre özgül öğrenme güçlüğü olan çocukların benlik saygıları daha düşük olabilmektedir. Benlik saygısı düşük olan çocuklar annelerinin mükemmeliyetçi tavırlarına karşı daha kırılgan bir yapıda olabilir ve benlik saygıları bu durumdan daha fazla etkilenebilir. Yine aynı şekilde engelleyici aile ortamlarında yetişmiş özgül öğrenme güçlüğü olan çocuklar da oldukça bu engelleyici ilişkilerden olumsuz etkilenmeleri beklenebilir. Güleç (2020) de aile ortamlarını engelleyici algılayan çocukların benlik saygılarının daha düşük olduğunu belirtmiştir. Bu nedenle engelleyici aile ilişkilerinin anne mükemmeliyetçiliği ile benlik saygısını artıran beceriler arasındaki ilişkiye aracılık etmesi beklendik bir durum olmakla birlikte oldukça önemli bir sonucu ifade etmektedir. Çünkü problem çözme, iletişim becerileri ve stresle başa çıkma becerileri ile anne mükemmeliyetçiliği arasındaki ilişkide engelleyici aile ilişkilerinin aracı rolü bulunmazken benlik saygısı ile arasındaki ilişkide aracı rolü bulunmaktadır. Anne mükemmeliyetçiliği ve engelleyici aile ilişkilerinin çocuğun en çok benlik saygısını etkilediği çıkarımı yapılabilir. Ayrıca destekleyici aile ilişkileri anne mükemmeliyetçiliğinin benlik saygısı ile arasındaki ilişkiye aracılık etmezken, engelleyici aile ilişkilerinin aracılık etmesi göz önüne alınmalıdır. Bu sonuç özgül öğrenme güçlüğüne sahip çocukların benlik saygılarının engelleyici aile ilişkilerinden olumsuz etkilendiklerini gösterebilir.

Sosyal duygusal becerilerin alt boyutları olan problem çözme, stresle başa çıkma, benlik saygısı ve iletişim becerileri alt boyutları ile aile ilişkileri arasındaki korelasyonlar görece anne mükemmeliyetçiliği ile aile ilişkileri arasındaki korelasyona göre katsayı bağlamında daha kuvvetlidir. Aile ilişkileri ile sosyal duygusal becerilere ait veriler çocuklardan toplanırken, mükemmeliyetçilik değişkenine ait veriler bu çocukların annelerinden toplanmıştır. Anne mükemmeliyetçiliği ile aile ilişkileri arasındaki korelasyonların daha düşük çıkması verilerin farklı kaynaklardan toplanmasından kaynaklı olabilir. Her ne kadar farklı kaynaklardan toplanan veriler olsa da anne mükemmeliyetçiliği ile çocuğun benlik saygısı arasındaki ilişkiye engelleyici aile ilişkilerinin aracılık etmesi bu

araştırmanın önemli bulgularından biridir.

Özetlemek gerekirse özgül öğrenme güçlüğüne sahip çocukların annelerinin mükemmeliyetçilikleri ile problem çözme, stresle başa çıkma, iletişim becerileri ve benlik saygıları arasındaki ilişkiye destekleyici aile ilişkileri aracılık yapmamaktadır. Ek olarak annelerinin mükemmeliyetçilikleri ile problem çözme, stresle başa çıkma ve iletişim becerileri arasındaki ilişkiye engelleyici aile ilişkileri aracılık yapmazken benlik saygısı ile ilişkisinde engelleyici aile ilişkilerinin aracı rolü bulunmuştur.

5.2. Öneriler

Bu çalışmada özgül öğrenme güçlüğüne sahip çocukların annelerinin mükemmeliyetçilikleri ile çocukların sosyal duygusal beceri algıları arasındaki ilişkide aile ilişkilerinin rolü incelenmiştir ve engelleyici aile ilişkilerinin anne mükemmeliyetçiliği ile çocuğun benlik saygısı arasındaki ilişkiye aracılık ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Ortaya konan bu sonuç çerçevesinde araştırmacılara ve uygulayıcılara öneriler sunulmuştur.

5.2.1. Araştırmacılara Öneriler

Bu çalışmada anne mükemmeliyetçiliğinin yaptığından emin olamama, aileden eleştiri, kişisel standartlar, hata yapma endişesi, ailesel beklentiler alt boyutlarının problem çözme, stresle başa çıkma, iletişim, benlik saygısı becerileri ve destekleyici aile ilişkileri ile negatif yönlü ilişki gösterme eğilimindeyken mükemmeliyetçiliğin düzen alt boyutu pozitif yönlü ilişkiler göstermiştir. Buradan hareketle düzen alt boyutunun yapısı ayrı olarak incelenebilir ve bu farklılığın nedenleri ortaya konabilir.

Bu çalışmada engelleyici aile ilişkilerinin çocuğun benlik saygısı ile anne mükemmeliyetçiliği arasındaki ilişkiye aracılık yaparken destekleyici aile ilişkilerinin yapmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu farklılığa çocukların özgül öğrenme güçlüğü tanısı almış olmaları etki etmiş olabilir. Tanı almamış çocuklarla bu araştırma tekrarlanarak sonuçlar bu araştırma ile karşılaştırılabilir. Böylelikle destekleyici ve engelleyici ilişkilerin çocuk üzerindeki etkisi daha net bir şekilde görülebilir.

Görgü (2017) özgül öğrenme güçlüğü tanısı almış çocuklarla yürüttüğü araştırmasında grupla psikolojik danışma uygulamasının bu çocuklar üzerinde olumlu etkiler sağladığını ortaya koymuştur. Benzer şekilde içeriğine benlik saygısı, iletişim becerileri, problem çözme becerileri, stresle başa çıkma becerileri gibi sosyal duygusal becerilerin eklendiği grupla psikolojik danışma uygulamasının çocukların sosyal duygusal becerilerine etkisi

incelenebilir.

Ebeveynlere yönelik grupla psikolojik danışma uygulamalarının yanısıra özgül öğrenme güçlüğü tanısı almış çocuklara veya onların annelerine yönelik psikoeğitim programlarının etkinlikleri incelenebilir. Psikoeğitim grupları, eğitim içerikli olmakla birlikte katılımcılara beceri kazandırmayı amaçlayan programında başarılması gereken hedefleri olan gündemli uygulamalardır. Grupla psikolojik danışmaya göre daha didaktik niteliktedir (Jacobs vd., 2006). Atan (2016) ebeveynlere yönelik ve ebeveynlik becerilerini içeren bir psikoeğitim programını uygulamış. Ebeveynlerin üzerinde olumlu davranış değişikliklerinin olduğunu gözlemlemiştir. Benzer şekilde özgül öğrenme güçlüğü tanısı almış çocukların annelerine içeriğinde mükemmeliyetçilik ve aile içi ilişkilerin entegre edildiği psikoeğitim programlarının uygulanarak etkinlikleri incelenebilir.

Bu araştırmada anne mükemmeliyetçiliğinin özgül öğrenme güçlüğü tanısı almış çocuğun problem çözme, iletişim, stresle başa çıkma ve benlik saygısı ile ilişkisi ele alınmıştır. Çocukların hayatlarındaki diğer önemli figürler olan baba veya sınıf öğretmeni mükemmeliyetçiliği kavramıyla da bu kavramlar incelenerek daha geniş bir bakış açısı sunulabilir.

Bu araştırma İstanbul ilinde ve Türk kültüründe yaşayan bireylerle yürütülmüştür. Bu haliyle sonuçlar araştırma yürütülen örnekleme bağlamaktadır. Ülkenin farklı coğrafi bölgelerinde de araştırmanın değişkenleri test edilebilir ve sonuçlar karşılaştırılabilir.

Anne mükemmeliyetçiliği ile problem çözme, iletişim, stresle başa çıkma ve benlik saygısı arasındaki ilişkide aile ilişkilerinin rolü özel gereksinimli (bedensel yetersizlik, işitme yetersizliği, görme yetersizliği vb.) diğer çocuklar için de incelenip bu araştırmanın sonuçları ile birlikte değerlendirilebilir.

Özgül Öğrenme güçlüğü olan çocuklara problem çözme, iletişim, stresle başa çıkma ve benlik saygısı becerilerini temel alan destek eğitim programları uygulanıp, bu programların çocukların sosyal duygusal becerilerine etkisi araştırılabilir. Güleç (2020) araştırmasına bu öneriyi getirmiştir. Hazırlanacak destek eğitim programının yalnızca çocuğu hedef alan bir yaklaşımla değil aile ve okulu da sürecin içine dâhil eden bütüncül bir yaklaşımla ele alınmalıdır.

Ayrıca bu araştırmanın verileri pandemi döneminde toplanmıştır ve pandemi sürecinin doğurguları araştırmanın değişkenlerine etki etmiş olabilir. Çocukların aile ortamlarını destekleyici veya engelleyici algılamaları, annelerin mükemmeliyetçilikleri, sosyal duygusal becerilere ait puanlarında pandemi sürecinde değişiklik yaşanmış olabilir. Bu nedenle

pandemi etkileri tamamen ortadan kalktığında yeniden bu araştırma yürütülebilir ve sonuçları karşılaştırılabilir.

Bu çalışmada Kağan'ın (2011) Türk kültürüne uyarladığı Frost Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği kullanılmıştır. Kaya ve Hamamcı (2011) Anne-Babaların akılcı olmayan inançları ölçeği'ni geliştirmişlerdir. Bu ölçekte mükemmeliyetçilik alt boyutu 12 madde ile temsil edilmektedir. Bu ölçek ebeveynlere yönelik geliştirildiği için bir yönüyle Kağan'ın (2011) ölçeğinden farklıdır ve bu çalışmanın amacına hizmet edebilir. Bu ölçeğin benzer bir çalışmada kullanılarak bu çalışma sonucu ile karşılaştırılması önerilebilir.

Araştırmada özgül öğrenme güçlüğüne sahip çocukların sosyal duygusal beceri algıları Baydan'ın (2010) geliştirdiği sosyal duygusal beceri algısı ölçeği ile ölçülmüştür. Bu ölçek yerine Kabakçı ve Korkut Owen'ın (2010) geliştirdiği sosyal duygusal öğrenme beceri ölçeği kullanılarak bu çalışma tekrarlanabilir ve bu çalışma sonuçları ile karşılaştırılabilir.

5.2.2. Uygulayıcılara Öneriler

Araştırmanın örneklemini oluşturan çocuklar, Erikson'un psikososyal gelişim kuramının başarıya karşı aşağılık duygusu evresini içine alan yaşam dönemindedirler. Bu evrede çocuk aile tarafından desteklenmeye ve başarılı olarak algılanmaya ihtiyaç duyar. Eğer çocuğun bu ihtiyacı karşılanmazsa aşağılık ve yetersizlik duyguları gelişmeye başlar. Özgül öğrenme güçlüğü olan çocukların akranlarından bazı alanlarda daha geride olduğu düşünüldüğünde ailelerinden ihtiyaç duydukları onaylanmayı alamadıkları zaman aşağılık duygusu oluşma ihtimali daha fazla olasıdır (Kılıç, 2007). Bu nedenle özellikle özgül öğrenme güçlüğü tanısı almış çocuklara aile tarafından kabul edici ve destekleyici bir ortam sunmak çocuğun bu gelişim döneminin krizlerini daha sağlıklı atlattırmasını sağlayacaktır. Bu çerçevede alanda çalışan uygulayıcılar hem çalışma ortamlarında bu desteği çocuğa kendileri sağlamalıdır, hem de ailelere bu desteği sunma noktasında destek olmalıdır. Buradan hareketle ailelere yönelik hazırlanacak eğitim programları çocukların sağlıklı gelişimi için de oldukça büyük önemdedir.

Kaya ve Hamamcı'ya (2011) göre ebeveynlerin akılcı olmayan inançlarının bir boyutu da mükemmeliyetçiliktir. Çocuğa kaldırabileceğinden daha fazla sorumluluk yüklemek ve çocuğa hata yapma toleransı tanımamak akılcı olmayan bir davranış olarak tanımlanmaktadır. Özellikle akranlarından bir takım becerileri gösterme konusunda daha geride olan özgül öğrenme güçlüğü tanısı almış çocuklar annelerinin kendilerine yönelttiği

beklentileri karşılarken zorlanabilmektedir. Bu bağlamda özgüven geliştirme ile alakalı sorunlar yaşabilir. Ebeveyn mükemmeliyetçiliğinin arttıkça çocuklarının sosyal duygusal becerilerinde düşüş görüldüğü bu araştırmada ortaya konmuştur. Bu nedenle annelere yönelik hazırlanan bilişsel davranışçı temelli eğitim programları ile akılcı olmayan inançlar ve mükemmeliyetçilik üzerine grupla psikolojik danışma uygulamaları yürütülebilir. Bu grupla psikolojik danışma uygulamasına özgül öğrenme güçlüğü tanısı almış annelerin yanısıra tanı almamış çocukların anneleriyle birlikte heterojen bir grup yapısı oluşturarak karşılıklı öğrenmeler artırılabilir.

Bu araştırma özgül öğrenme güçlüğüne sahip annelerin mükemmeliyetçiliklerinin, çocuklarının sosyal duygusal becerileriyle ilişkisini ortaya koymuştur. Ayrıca Şahingiray (2020) ebeveyn mükemmeliyetçiliğinin çocuk üzerindeki olumsuz etkilerinden söz etmiştir. Buradan hareketle özgül öğrenme güçlüğü tanısı olan çocukların annelerine bu konudaki farkındalıklarını artırıcı nitelikte seminer veya psiko-eğitim programları hazırlanıp uygulanabilir. Psiko-eğitim programının içeriğinde sosyal duygusal becerilerin her bir alt boyutunun ayrı bir oturumda işlendiği ve bu alt boyutların geliştirilmesine yönelik etkinliklerin yürütüldüğü bir çerçevede planlanabilir.

Ekolojik kurama göre çocukları anlamak ve davranışlarını anlamlandırmak için içinde bulunulan dönem tüm boyutlarıyla incelenmelidir. Özellikle 2000’li yıllardan sonra gerçekleşen dijital devrimlerle, çocukların teknoloji ile daha iç içe büyümelerini sağlamıştır. Bu durum da çocukların davranışlarında önemli değişiklikler oluşturmuştur (Değirmenci ve Demircioğlu, 2019). Bu nedenle çocuklar ile ilgili bir destek eğitim programı hazırlanırken veya onların becerilerini geliştirmeye yönelik bir eğitim materyali hazırlarken içinde bulunulan dönem ile uyum içinde olunmalıdır. Çocukların sosyal duygusal becerilerini geliştirmeye yönelik destek eğitim programları hazırlanmalıdır fakat bu dijital ve görsel materyallerin daha yoğun kullanımıyla yapılabilir.

Özel gereksinimli bireylerin ebeveynlerine yönelik destekleyici ve engelleyici aile ilişkilerinin çocuk üzerinde bıraktığı etkileri konu alan eğitimler hazırlanabilir. Çünkü Öztaş (2020) ebeveynlere yönelik hazırladığı eğitimlerden sonra çocukların aile ilişkilerini daha destekleyici algılamaya başladığı sonucuna ulaşmıştır. Bandura’nın geliştirdiği sosyal bilişsel öğrenme kuramına göre çocuklar onlara anlatılardan çok gördüklerinden ve model aldıklarından öğrenirler. Bu anlamda gerek okulda öğretmeninin gerek sokakta arkadaşının gerek te evde ailesinin ortaya koyduğu davranışları model alır. Bu nedenle problem çözme, iletişim kurma, stresle başa çıkma gibi sosyal duygusal becerilerinin gelişimi de çocuğun

model aldığı bireylere göre değişebilmektedir. Çocuğa geribildirim verilirken hem alanda çalışan uygulayıcıların hem de ailenin sosyal öğrenme kaynaklarını verimli kullanmaları gerekmektedir (İnanç ve Yerlikaya, 2012). Bu nedenle aileleri ve uygulayıcıları çocuğa etkin model olma konusunda donanımlı hale getirmek gerekmektedir. Ailelere verilecek eğitimlerin içeriği sosyal öğrenme kuramıyla zenginleştirilmelidir. Bunun yanı sıra özgül öğrenme güçlüğüne sahip çocukların sosyal duygusal becerilerine geliştirmeye yönelik hazırlanan destek eğitim programları sosyal öğrenme kuramının kavramlarıyla zenginleştirilmelidir. Dolaylı pekiştirme, dolaylı güdülenme, sembolleştirme kapasitesi gibi kavramlarla zenginleştirilmiş destek eğitim programları çocuğun sosyal duygusal becerilerinin gelişmesine katkı sağlayacaktır. Çünkü özgül öğrenme güçlüğüne sahip çocuklar bir takım becerilerinin gelişmesi için çevrelerindeki etkin modellere akranlarına göre daha fazla ihtiyaç duyabilir. Bu bağlamda okullarda akran danışmanlığı gibi uygulamalarla özgül öğrenme güçlüğüne sahip çocuklar başarılı akranlarıyla eşleştirilerek birlikte çalışmaları sağlanabilir.

Bu araştırmanın ortaya koyduğu sonucuna göre özgül öğrenme güçlüğü tanısı almış çocukların problem çözme, iletişim, stresle başa çıkma ve benlik saygısı becerileri daha kırılgan olabilmektedir. Bu çocukların sosyal duygusal becerilerini geliştirmeye yönelik oluşturulan grup çalışmaları organize edilebilir. Nitekim Kalafatoğlu ve Çelik'in (2015) geliştirdiği psikoeğitim programının özgül öğrenme güçlüğü olan çocukların benlik saygıları üzerinde olumlu etkilerinin olduğu görülmüştür.

Özetle özgül öğrenme güçlüğüne sahip çocuklarla çalışırken aile ve okul boyutlarıyla işbirliği içerisinde olmak verilecek olan eğitim sürecinin niteliği açısından önemlidir. Bu yüzden bu çocuklara yönelik hazırlanacak olan eğitim programlarının aileyi, okulu ve akranlarını da içine alacak şekilde çok boyutlu olarak hazırlanması gerekmektedir. Daha önce belirtildiği üzere akran danışmanlığı gibi uygulamaların yanısıra çocuklara dijital ve görsel bağlamda zenginleştirilmiş bir eğitim verirken, ailelere de destekleyici ebeveynlik becerileri yöntemleriyle desteklenmiş eğitimlerin verilmesi gerekmektedir. Çok boyutlu yürütülen çalışmalar çocuğa daha faydalı olacaktır.

KAYNAKLAR

- Afat, N. (2013). Çocuklarda üstün zekanın yordayıcı olarak ebeveyn tutumları. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 155-168.
- Ahmetoğlu, E. (2009). Sosyal Gelişim. Y. Fazlıoğlu içinde, Erken Çocukluk Gelişimi ve Eğitimi (s. 39-61). Ankara: Kriter Yayınları.
- Akarsu, F. (2001). Üstün Yetenekli Çocuklar Aileleri ve Sorunları. Ankara: Eduser Yayınları.
- Akın, U. (2020). *Öğrenme güçlüğü riski olan öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde zenginleştirilmiş okuma becerileri müdahale paketinin etkililiği: Müdahaleye tepki modeli düzey-II yaklaşımı uygulaması* (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi,1
- Akıncı, B. (2011). *Özgül öğrenme güçlüğü gösteren çocuklarda öz-kavramı, algılanan sosyal destek ve sosyo-demografik değişkenlerin incelenmesi*. İstanbul: Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aksoy, Ö. N. (2020). Ergenlerin sosyal duygusal öğrenme düzeylerinin incelenmesi. *İnsan ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 576-590.
- Aksoy, Ş. G. (2019). Yaşam boyu özgül öğrenme güçlüğü. *İKSSTD*, 11, 34-39.
- Altındağ Kumaş, Ö., Dada, Ş. D. ve Yıkmış, A. (2019). Öğrenme Güçlüğü Olan ve Olmayan Öğrencilerin Sözel Problem Çözme ve Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişkiler. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (2), 542-554.
- Amerikan Psikiyatri Birliği. (1994). *Mental Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı (DSM IV)*. (E. Köroğlu, Çev.) Ankara: Hekimler Yayın Birliği,
- Amerikan Psikiyatri Birliği. (2014). *Ruhsal bozuklukların tanısal ve sayımsal elkitabı (DSM-5)*, 5. Baskı. Ankara: Hekimler Yayın Birliği. 34-35.
- Anuar, A., Aden, E., Yahya, F. ve Ghazali, N. M. (2021). Stress and coping styles of parents with children with learning disabilities. *Global Business And Management Research: An International Journal*, 13(2), 146-157.
- APA. (2013). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM-IV-TR®. Washington: American Psychiatric Publishing.
- Aral, N. ve Gürsoy, F. (2009). *Özel Eğitim Gerektiren Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş* İstanbul: Morpa Yayınları, 220.
- Aral, N., Baran, G., Bulut, Ş. ve Çimen, S. (2000). *Çocuk Gelişimi*. İstanbul: Ya-Pa

- Asfuroğlu, B. Ö. ve Fidan, S. T. (2016). Özgül Öğrenme Güçlüğü / Spesific Learning Disorders. *Osmangazi Tıp Dergisi*, 38(1), 49-54
- Aslan, K. (2015). Özgül Öğrenme Güçlüğü'nün Erken Dönem Belirtileri ve Erken Müdahale Uygulamalarına Dair Derleme. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal, 3rd National Congress of Child Development and Education* (International Participations) (Congress Book), 577-588.
- Atan, A. (2016). *Aile içi iletişim becerileri psikoeğitim programının ebeveynlerin iletişim becerilerine, çift uyumuna, evlilik doyumuna ve 5-6 yaş çocukların sosyal duygusal uyumuna etkisi* (Yüksek Lisans Tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Avcıoğlu, H. (2005). *Etkinliklerle Sosyal Beceri Öğretimi*. Ankara: Kök Yayıncılık, 11.
- Aydın, E. (2019). *Bağlanma stillerinin orta çocukluk dönemindeki çocuklarda benlik algısı ve mükemmeliyetçilik tutumu ile ilişkisinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aydın, M. E. (2020). *Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezine giden ve gitmeyen özel öğrenme güçlüğüne sahip bireylerin benlik saygı düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bacanlı, H. (2009). *Eğitim Psikolojisi* (14 b.). Ankara: Asa Yayınevi, 201-202.
- Bahçalı, T. ve Odluyurt, S. (2021). Özel Gereksinimli Bireylerle Gerçekleştirilmiş Ebeveyn Koçluğu Uygulamalarına İlişkin Araştırmaların İncelenmesi: Bir Alanyazın Taraması. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi*, 5 (1), 189-209.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliff. New York: Prentice-Hall.
- Barkley, R. A. (2006). *Attention-Deficit Hyperactivity Disorder: A Handbook for Diagnosis and Treatment* (3 b.). New York: Guilford, 42-72.
- Bayhan, P. S. ve Artan, İ. (2004). *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları, 217.
- Beck, A. T. (2015). *Bilişsel Terapi ve Duygusal Bozukluklar* (3 b.). İstanbul: Litera Yayıncılık, 67-68.
- Bender, W. N. (2016). *Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler ve Eğitimleri*. (H. Sarı, Çev.) Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Bender, W. N. (2012). *Differentiating Instruction for Students with Learning Disabilities: New Best Practices for General and Special Educators*. Thousand Oaks: Corwin.

- Bengisoy, A., Özdemir, M. B., Erkıvanç, F., Şahin, S. ve İskifoğlu, T. Ç. (2019). Bilişsel Davranışçı Terapi Kullanılarak Yapılan Araştırma Makalelerinin İçerik Analizi 1997-2018. *Turkish Psychological Counseling And Guidance Journal*, 9(54), 745-793.
- Berginer, V. (2009). Assessing and Intervening with Children with Written Language Disorders. D. Miller içinde, *Best Practices in School Neuropsychology* (s. 507-520). New York: Wiley.
- Bieling, P. J., Israeli, A. L. ve Antony, M. M. (2004). Is Perfectionism Good, Bad, or Both? Examining Models of the Perfectionism Construct. *Personality and Individual Differences* (36), 1373-1385.
- Bilici, H. S. (2019). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Sosyal Duygusal Uyumları, Sosyal Problem Çözme Becerileri Ve Rekabet Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi.
- Birliği, A. P. (2014). *Ruhsal bozuklukların tanıs ve sayımsal elkitabı (DSM-5)*, 5. Baskı. Ankara: Hekimler Yayın Birliği.
- Blair, C. (2002). School readiness: Integrating cognition and emotion in a neurobiological conceptualization of children's functioning at school entry. *American Psychologist*(57), 111-127.
- Bulut, I. (1990). Aile Değerlendirme Ölçeği. Ankara: Özgüzel Matbaası.
- Bulut, I. (1993). *Ruh hastalığının aile işlevlerine etkisi*. Ankara: Başbakanlık Kadın ve Sosyal Hizmetler Müsteşarlığı Yayınları, 13-14.
- Burton, M., Kagan, C. ve Clements, P. (1995). *Social Skills for People with Learning Disabilities*. Boston: Springer.
- Büyükçakmak, Ö. (2015). *Özgül öğrenme güçlüğü tanısı almış çocukların ebeveynleri ile özgül öğrenme tanısı almamış çocukların ebeveynlerinin duygu dışı vurumları ve anksiyete düzeylerinin karşılaştırılması* (Yüksek Lisans Tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü, Üsküdar Üniversitesi, İstanbul.
- Canaz, A. K. ve Küçük, E. (2019). Türkiye'deki Suriyeli Çocuklara Eğitim Hizmeti Sunmada Kültürel Duyarlılık Ve Bütçe Planlaması: Avustralya'dan Bir Örnek Olay İncelemesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2019 (12), 128-141.
- Clements, S. D. (1966). *Minimal Brain Dysfunction in Children: Terminology and Identification: Phase I of a Three-Phase Project*. NINDB Monograph 3, Public Health Service Bulletin No. 1415. Washington: U.S. Department of Health, Education, and Welfare.

- Cortiella, C. ve Horowitz, S. H. (2014). The State of Learning Disabilities: Facts, Trends and Emerging Issues. Mart 10, 2021 tarihinde <https://www.ncld.org:https://www.ncld.org/wpcontent/uploads/2014/11/2014-State-of-LD.pdf> adresinden alındı
- Çağan, K. (2011). Ailenin İşlevleri. Ed.: Yıldırım E., Canatan K. Açılım Kitap, İstanbul.
- Çakıroğlu, O. (2015). İlkokul Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Okunabilirlik Düzeylerinin Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrenciler Açısından Değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 14(2), 671-681.
- Çayır, A. ve Eid, B. N. K. (2009). Öğrenme Güçlüğü Çeken Bir İlköğretim 3. Sınıf Öğrencisinin Kaynaştırma Sınıfındaki Sosyal Uyum Becerilerinin İncelenmesi. *Education Sciences*, 5(4), 1764-1776.
- Corey, G.(2008). *Psikolojik Danışma Kuram ve Uygulamaları* (T. Ergene, Çeviren), Ankara, Mentis Yayıncılık.
- Degnan, K. A., Calkins, S. D., Keane, S. P. ve Hill-Soderlund, A. (2008). Contributions of frustration reactivity, physiological regulation, and maternal behavior. *Child Development*, 79, (5), 1357-1376.
- Değirmenci, G. Y. ve Demircioğlu, H. (2019). Ekolojik sistem yaklaşımı ile öğrenci devamsızlıklarının azaltılmasına yönelik uluslararası uygulama örneklerinin incelenmesi. *Milli Eğitim*, 48(1), 371-385.
- Demirbilek, M. (2016). Aile danışmanlığı: Bir uygulama örneği. *Turkish Journal of Family Medicine and Primary Care*, 10(2), 109-120.
- Demirci, N. ve Demirci, P. T. (2016). Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Kaba ve İnce Motor Becerilerinin Değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 3(1), 47-57.
- Doğan, A. (2010). Ekolojik Sistemler Kuramı Çerçevesinde Akran Zorbalığının İncelenmesi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 17(3), 149-162.
- Doğan, H. (2012). *Özel Öğrenme Güçlüğü Riski Taşıyan 5-6 Yaş Çocukları İçin Uygulanan Erken Müdahale Eğitim Programının Etkisinin İncelenmesi*. Doktora Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi 28-32.
- Doksat, M.K., Doksat, N.G. ve Zengin, H.B. (2018). Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan çocukların ebeveynlerinde mükemmeliyetçilik ve dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu. *Çukurova Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 43(3), 581-588.
- Dündar, B. B. (2018). *Lise öğrencilerinde sınav kaygısı, aile tutumu ve gelecek beklentisinin*

- okul tükenmişliği ile ilişkisi* (Yüksek Lisans Tezi) Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Elliott, N. S., Malecki, K. C. ve Demaray, K. M. (2001). New directions in social skills assessment and intervention for elementary and middle school students. *Exceptionality*, 9(1ve2), 19-32.
- Ercan, Z. G. ve Haktanır, G. (2001). Kaynaştırılmış Ortamdaki Normal Gelişim Gösteren Çocukların 8-11 Yaşları Arasındaki Öğrenme Güçlüğü Olan Akranlarına Karşı Tutumlarının İncelenmesi. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, 1(4-5), 78-92.
- Erden, G., Kurdoğlu, F. ve Uslu, R. (2002). İlköğretim Okullarına Devam Eden Türk Çocuklarının Sınıf Düzeylerine Göre Okuma Hızı ve Yazım Hatalarının Geliştirilmesi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 13(1), 5-13.
- Erdoğan, M. Y. (2006). Ana-Baba Tutumları ile Öğretmen Davranışlarının Çocuklarda Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeyi ile İlişkileri. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 13(3), 98-105.
- Ergün, M. ve Özsüer, S. (2006). Vygotsky'nin Yeniden Değerlendirilmesi. *Afyon Karahisar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 269-292.
- Erürker, B. (2007). *Aileye ve parçalanmış aileye sahip 5-6 yaş çocukların bilişsel işlevlerinin karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, 14-15.
- Esen-Aygün, H. ve Şahin-Taşkın, C. (2017). Identifying psychometric properties of the Social- Emotional Learning Skills Scale. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 12(2), 43-61.
- Faraone, S. V., Biederman, J., Lehman, B. K., Keenan, K., Norman, D., Seidman, L. J. ve Chen, W. J. (1993). Evidence for the Independent Familial Transmission of Attention Deficit Hyperactivity Disorder and Learning Disabilities: Results from a Family Genetic Study. *American Journal of Psychiatry*, 150, 891.
- Feagans, L. ve Appelbaum, M. I. (1986). Validation of Language Subtypes in Learning Disabled Children. *Journal of Educational Psychology*, 78, 358-364.
- Fırat, T. ve Bildiren, A. (2022). Özel Öğrenme güçlüğü olan öğrencileri tanılamaya yönelik modeller ve türkiye'deki durum, *Trakya Eğitim Dergisi*, 12 (2), 663-674.
- Fletcher, J. M., Foorman, B. R., Boudousquie, A., Barnes, M. A., Schatschneider, C. ve Francis, D. J. (2002). Assessment of Reading and Learning Disabilities a Research-Based Intervention-Oriented Approach. *Journal of School Psychology*, 40(1), 27-63.
- Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Fuchs, L. S. ve Barnes, M. A. (2018). Learning Disabilities:

- From Identification to Intervention. New York: Guilford Press.
- Frost, R. O., Marten, P., Lahart, C. M. ve Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research*(14), 449–468.
- Frost, R., Heimberg, R., Holt, C., Mattia, J. ve Neubauer, A. (1993). Acomparision of two measures of perfectionism. *Pers. Individ. Differ.*, 14, 119-126.
- Geary, D. C., Hoard, M. K., Byrd Craven, J. ve Desoto, M. (2004). Strategy Choices in Simple and Complex Addition. Contributions of Working Memory and Counting Knowledge for Children with Mathematical Disability. *Journal of Experimental Child Psychology*, 99, 121-131.
- Gençtan, E. (1997). *İnsan Olmak* (18 b.). İstanbul: Remzi Kitabevi, (44),(169).
- Gillberg, C. ve Soderstrom, H. (2003). Learning disability. *The Lancet*(362), 811-821. doi:10.1016/S0140-6736(03)14275-4
- Girli, A. (2014). *Özel Öğrenme Güçlüğü Açılayan Yaklaşımlar. S. S. Yıldırım Doğru içinde, Öğrenme Güçlükleri* (s. 33-48). Ankara: Eğiten Kitap.
- Gladding, S.T. (2012). *Family Therapy History, Theory and Practise* (4th Ed.). Pearson, Ohio.
- Glago, K., Mastropieri, M. A. ve Scruggs, T. E. (2009). Improving Problem Solving of Elementary Students with Mild Disabilities. *Remedial and Special Education*, 30(6), 372-380.
- Görgü, E. (2017). Özgül öğrenme güçlüğü tanıli çocuklarla yapılan grupla psikolojik danışmanın çocukların depresyon ve kaygı düzeylerine etkisi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(33), 197-212.
- Gratton, S. (2001). *The Relationship Between Parenting Attitudes and Social Competence in Preschool Children with and Without Disabilities*. Dotoral Thesis. University of Chapel Hill, School of Education İstanbul.
- Grigorenko, E., Compton, D., Fuchs, L., Wagner, R., Willcutt, E. ve Fletcher, J. (2020). Understanding, Educating, and Supporting Children With Specific Learning Disabilities: 50 Years of Science and Practice. *American Psychologist*, 37-51.
- Guilford, J. P. (1986). *Creative Talents: Their Nature, Uses and Development*. New York: Buffalo.
- Güleç, D. (2020). *Öğrenme güçlüğü destek eğitim alan çocukların aile ilişkileri ile sosyal duygusal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Gün, E. (2006). *Spor Yapanlarda ve Yapmayan Ergenlerde Benlik Saygısı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Gürses, İ. ve Kılavuz, M. A. (2011). Erikson'un Psiko-Sosyal Gelişim Dönemleri Teorisi Açısından Kuşaklararası Din Eğitimi ve İletişiminin Önemi. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 20(2), 153-166.
- Hale, J. B., Naglieri, J. A., Kaufman, A. S. ve Kavale, K. A. (2004). Specific Learning Disability Classification in the New Individuals with Disabilities Education Act: The Danger of Good Ideas. *The School Psychologist*, 58(1), 6-13.
- Hallahan, D. P. ve Mercer, C. D. (2001). Learning Disabilities: Historical Perspectives. Paper Presented at the LD. Washington.
- Hallahan, D. P., Pullien, P. C. ve Ward, D. (2013). A Brief History of the Field of Learning Disabilities. H. L. Swanson, K. R. Harris ve S. Graham içinde, *Handbook of Learning Disabilities*. New York: The Guilford Press.
- Hamachek, D. (1978). Psychodynamics of normal and neurotic perfectionism. *Psychology*, 15, 27-33.
- Hasan, DAM. (2008). Öğrencinin okul başarısında aile faktörü. *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 7(14), 75-99.
- Hawling, P. ve Rutter, M. (1987). The alleviation of family problems (Printed From Treatment Of Autistic Children). London, The National Autistic Society.
- Hewitt, P. L. ve Flett, G. L. (1991). Perfectionism in the Self and Social Contexts: Conceptualization, Assessment, and Association with Psychopathology. *Journal of Personality and Social Psychology*(60), 456–470.
- Hill, R., Huelsman, T., Furr, R., Kibler, J., Vicente, B. ve Kennedy, C. (2004). A new measure of perfectionism: The Perfectionism Inventory. *Journal of Personality Assessment*, 82(1), 80-91.
- Hoff, E. (2006). How Social Contexts Support and Shape Language Development. *Developmental Review*, 26(1), 55-88.
- Hollender, M. H. (1978). Perfectionism, a neglected personality trait., 39, 384. *Journal of Clinical Psychiatry*, 384.
- Hoskyn, M. ve Swanson, H. L. (2000). Cognitive Processing of Low Achievers and Children with Reading Disabilities: A Selective Meta-Analytic Review of the Published Literature. *School Psychology Review*, 29(1), 102-119.
- IDEA. (2004). Individuals with Disabilities Education Act. Haziran 10, 2021 tarihinde

<https://www2.ed.gov/policy/speced/leg/idea/idea.pdf> adresinden alındı.

- Işık, B. (2006). *Ailenin Örgütsel ve Yapısal Niteliğinin 60–72 Aylık Çocukların Sosyal Duygusal Uyum Düzeyine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- İlker, Ö. ve Melekoğlu, M. A. (2017). İlköğretim Döneminde Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Yazma Becerilerine İlişkin Çalışmaların İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(3), 443-469.
- İnanç, B. Y. ve Yerlikaya, E. E. (2012). *Kişilik Kuramları*. Ankara: Pegem Akademi 162-218.
- Jacobs, E.E., Masson, L.R., Harvill, R.L., (2006). Group Counseling strategies skills. USA: Thomson.
- Johnson, E. S., Humphrey, M., Mellard, D. F., Woods, K. ve Swanson, H. L. (2010). Cognitive Processing Deficits and Students with Specific Learning Disabilities: A Selective Meta-Analysis of the Literature. *Learning Disability Quarterly*, 33(1), 3.
- Judd, S. (2012). Learning Disabilities Sourcebook (4 b.). Detroit: Omnigraphics.
- Kabakçı, Ö. F. ve Owen, F. K. (2010). Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Ölçeği Geliştirme Çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 35(157), 152-166.
- Kabakçı, Ö. F. ve Korkut, F. (2010). 6-8. Sınıftaki öğrencilerin sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 33(148), 77-86.
- Kabakçı, Ö. F. ve Totan, T (2013). Sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin çok boyutlu yaşam doyumuna ve umuda etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 6(1), 40-61.
- Kalafatoğlu, M. R. ve Çelik, S. B. (2015). Öğrenme Güçlüğü Tanılı Öğrenciler İçin Geliştirilen Benlik Saygısı Artırma Psikoeğitim Programının Etkililiğinin İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 80-99.
- Kalyencioğlu, D. ve Kutlu, Y. (2010). Ergenlerin Aile İşlevi Algılarına Göre Uyum Düzeyleri. *Florence Nightingale Journal of Nursing*, 18 (2), 56-62. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/fnjn/issue/9001/112156>
- Kandır, A. ve Alpan, Y. (2008). Okul Öncesi Dönemde Sosyal-Duygusal Gelişime Anne-Baba Davranışlarının Etkisi. *Aile ve Toplum*, 4(14), 33-38.
- Kapıkıran, N. A. (2003). İdeal ve Gerçek Benlik Kavramı Ölçeğinin Güvenirliği ve Geçerliği. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(16), 14-25.
- Karaman, D., Kara, K. ve Durukan, İ. (2012). Anadolu Tıbbi. *Anadolu Tıbbi Araştırmalar Dergisi*, 6(4), 288-298.

- Kauffman, J. M., Hallahan, D. P. ve Pullen, P. C. (2017). Handbook of Special Education. Abingdon: Routledge.
- Kavale, K. A. ve Mostert, M. P. (2004). Social Skills Interventions for Individuals with Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 27(1), 31-43.
- Kaya, F. (2015). Üniversite Öğrencilerinin Affetme Ve Mükemmeliyetçilik Düzeyleri Arasındaki İlişki: Duygusal Zekânın Aracı Rolü (Yüksek Lisans Tezi) Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Kaya, İ. ve Hamamcı, Z. (2011). Anne-Babaların Akılcı Olmayan İnançları Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(3), 1149-1165.
- Kılıç, A. (2007). Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği Bölümü 7 – 20 Yaş Arası Bireylerin Fiziksel, Bilişsel, Ahlaki ve Kişilik Gelişimleri. *Başkent Üniversitesi Eğitim Fakültesi*.
- Kızıldağ, F. (2017). *Evli kadınlarda çalışmanın toplumsal cinsiyet algılarına ve aile işlevselliklerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Ticaret Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Korkmazlar, Ü. (2003). Okul Öncesi Dönemde Öğrenme Sorunlarını Tanımak. Okul Öncesi Eğitim: Sorunlar ve Çözümler Sempozyumu (s. 27-36). İstanbul: Özel Okullar Derneği Yayınları.
- Kulaksızoğlu, A. (2001). *Ergenlik Psikolojisi* (4 b.). İstanbul: Remzi Kitabevi, 96.
- Kurtbeyoğlu, Z. (2018). *Özel öğrenme güçlüğü tanımlı çocuğı olan anne-babaların algılanan sosyal destek ve depresyon düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Kurtbeyoğlu, Z. ve Demirtaş, V. Y. (2020). Özel Öğrenme Güçlüğü Tanımlı Çocuğı Olan Anne-Babaların Algılanan Sosyal Destek ve Depresyon Düzeyleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (50), 228-242.
- Kuruyer, H. G. ve Çakıroğlu, A. (2017). Sınıf Öğretmenlerinin Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Eğitsel Değerlendirme ve Eğitimsel Müdahale Sürecinde Görüş ve Uygulamaları. *Turkish Studies*, 12(28), 539-555.
- Lagae, L. (2008). Learning Disabilities: Definitions, Epidemiology, Diagnosis, and Intervention Strategies. *Pediatric Clinics of North America*, 55(6), 1259-1268.
- Laufer, K. (2000). Accommodating Students with Specific Writing Disabilities. *Journalism and Mass Communication Educator*, 54(4), 29-36.
- Lerner, J. W. (2000). *Learning Disabilities: Theories, Diagnosis and Teaching Strategies* (8

- b.). Boston: Houghton and Mifflin Company.
- Lerner, J. W. ve Kline, F. (2006). Learning Disabilities and Related Disorders: Characteristics and Teaching Strategies. Houghton Mifflin College Division.
- Lovett, M. W., De Palma, M., Frijters, J., Steinback, K., Temple, M., Benson, N. ve Lacerenza, L. (2008). Interventions for Reading Difficulties: A Comparison of Response to Intervention by ELL and EFL Struggling Readers. *Journal of Learning Disabilities*, 41(4), 333-352.
- Lupuleac, V. (2014). Physical Education for the Correction of Dysgraphia in Primary School Pupils. *Civilization and Sport*, 15(2), 122-126.
- Magnano, P., Craparo, G. ve Paolillo, A. (2016). Resilience and emotional intelligence: which role in achievement motivation. *International Journal of Psychological Research*, 9(1), 9-20.
- Manongdo, J.A. ve Garcia, J.I.R. (2007). Mothers' parenting dimensions and adolescent externalizing and internalizing behaviors in a low-income urban mexican american sample. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 36(4): 593-604.
- Marlowe, H. (1986). Social Intelligence: Evidence For Multimensionality And Construct Independence. *Journal Of Educational Psychology*, 78(1), 52-58.
- Marone, D. ve Johnston, E. (2002). Teaching Students Who Have a Learning Disability: Strategies for Faculty, Tutors, and Learning Instructors. ABD: Weingarten Learning Resources Center.
- Martins, M. R., Bastos, J. A., Cecato, A. T., Souza Araujo, M. L., Ribeiro Magro, R. ve Alaminos, V. (2013). Screening for Motor Dysgraphia in Public Schools. *Jornal de Pediatria*, 89(1), 70-74.
- Maslow, A. H. (1968). Toward a Psychology of Being. New York: Van Nostrand.
- Matejevic, M., Jovanovic, D. ve Lazarevic, V. (2014). Functionality of family relationships and parenting style in families of adolescents with substance abuse problems. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 128, 281-287.
- Melikoğlu, M. (2020). *Ortaokul öğrencilerinin problem çözme becerileri ile sosyal uyum becerileri ve sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi) Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- McLeod, T. (1993). Social - Behavioral Characteristics. W. Bender içinde, Learning Disabilities Best Practices for Professionals. Butter-Heinemann.

- Melekoğlu, M. A. (2015). *Özel Öğrenme Güçlüğüne Giriş*. Ö. Ö. Çocuklar içinde, Melekoğlu, M. A.; Çakıroğlu, O. . Ankara: Vize Basın Yayın.
- Mert, A. ve Kahraman, M. (2018). Ortaokul öğrencilerinin Aile İlişkileri Ve Mutluluk Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (3), 1070-1081. DOI: 10.17860/mersinefd.441437
- Metin, G. (1999). *Dramanın 5- 6 Yaş Çocukların Sosyal-Duygusal Gelişimlerine Etkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Mishna, F. (2003). Learning Disabilities and Bullying: Double Jeopardy. *Journal of Learning Disabilities*, 36(4), 336-348.
- Miyahara, M., Tsujii, M. ve Hori, M. (1997). Brief Report: Motor Incoordination in Children with a Sparger Syndrome and Learning Disabilities. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 27, 595-603.
- Nabuzoka, D. ve Smith, P. K. (1999). Distinguishing Serious and Playful Fighting by Children with LD and Nondisabled Children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40(6), 883-890.
- Nicolson, R. I. ve Fawcett, A. J. (2001). Developmental Dyslexia: Into the Future. Dyslexia: Theory and Good Practice. London: Whurr.
- N. G. ve Colwell, R. P. (2013). Preparing Students with Learning Disabilities for Large-Scale Writing Assessments. *Intervention in School and Clinic*, 49(2), 67-76.
- O'Neal, C. R., Boyars, M. Y. ve Riley, L. W. (2019). Dual language learners' grit, engagement, and literacy achievement in elementary school. *School Psychology International*, 40(6), 598-623.
- Ögcem, E. (2019). *Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan çocukların ebeveynlerinde mükemmeliyetçilik ve dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu düzeyleri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Üsküdar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Üniversitesi, İstanbul.
- Özat, N. E. (2010). *Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Çocuklarda Frostig Görsel Algı Eğitim Programının Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Özatça, A. (2009). *Ergenlerde Sosyal ve Duygusal Yalnızlığın Yordayıcısı Olarak Aile İşlevleri*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Özdarendeli, E. (2021). *Özel öğrenme güçlüğüne sahip çocukların internet bağımlılığı*,

- denetim odağı ile aile içi ilişkilerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi), KTO Karatay Üniversitesi, Konya.
- Özdel, K. (2015). Düünden bugüne bilişsel davranışçı terapiler: teori ve uygulama. *Türkiye Klinikleri J Psychiatry-Special Topics*, 8(2), 10-20.
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğı, Resmi Gazete 26184 (31 Mayıs 2006), md. 4/bb.
- Özgüven, E.G. (2010). *Ailede İletişim ve Yaşam*. PDREM Yayınları, Ankara.
- Öztaş, D. (2020). *Annelere Verilerin Problem Çözme Eğitiminin Anneler İle Çocukların Problem Çözme Becerileri Ve Çocukların Aile İçi İlişkileri Algılamalarına Etkisi* (Yüksek Lisans Tezi), Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Öztürk, A. (2020). Çocuklarda engelleyici ve destekleyici aile ilişkilerinin öz-anlayış düzeylerini yordayıcı rolü (Yüksek Lisans Tezi) Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Penesetti, D. (2018). What is Specific Learning Disorder. Mart 10, 2021 tarihinde <https://www.psychiatry.org/patients-families/specific-learning-disorder/what-is-specific-learning-disorder> adresinden alındı
- Peng, P. ve Fuchs, D. (2014). A Meta-Analysis of Working Memory Deficits in Children With Learning Difficulties: Is There a Difference Between Verbal Domain and Numerical Domain? *Journal of Learning Disabilities*, 49(1), 3-20.
- Perris, C., Jacobsson, L., Linndström, H., Knorrning, L. ve Perris, H. (1980). Development of a new inventory for assessing memories of parental rearing behaviour. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 61(4), 265-274.
- Piek, J. P. ve Dyck, M. J. (2004). Sensory Motor Deficits in Children with Developmental Coordination Disorder Attention Deficit Hyperactivity Disorder and Autistic Disorder. *Human Movement Science*, 23, 475-488.
- Pierangelo, R. ve Giuliani, G. A. (2006). *Learning Disabilities: A Practical Approach to Foundations, Assessment, Diagnosis, and Teaching*. Boston: Pearson College Division.
- Pourebrahim, T. ve Doniamaly, E. (2021). Comparison the parenting stress, negative emotions and cognitive emotion regulation strategies among mothers of children with and without learning disability. *Journal Of Learning Disabilities*, 10(4).
- Rea, P. J., McLaughlin, V. L. ve Walter Thomas, C. (2002). Outcomes for Students with Learning Disabilities in Inclusive and Pullout Programs. *Exceptional Children*, 68(2), 203-223.
- Reynolds, C. R. ve Fletcher Janzen, E. (2007). *Encyclopedia of Special Education: A*

- Reference for the Education of Children, Adolescents, and Adults with Disabilities and Other Exceptional Individuals (Cilt 3). John Wiley ve Sons.
- Rogers, C. R. (1959). A Theory of Therapy, Personality and İnterpersonal Relationships, as Developed in the Client-Centered Framework. S. Koch içinde, *Psychology: A Study of a Science* (s. 184-256). New York: Mc Graw Hill.
- Roth, F. P. ve Spekman, N. J. (1986). Narrative Discourse: Spontaneously Generated Stories of Learning Disabled and Normally Achieving Students. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 51, 8-23.
- Rubin, K. H. ve Rose-Krasnor, L. (1992). Interpersonal Problem Solving. V. Hasselt ve M. Hersen içinde, *Handbook of Social Development*. New York: Plenum, 18.
- Rutter, M. ve Yule, W. (1975). The Concept of Specific Reading Retardation. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 16(3), 181-197.
- Saarni, C. (1999). The development of emotional competence. New York: Guilford Press.
- Sadock, J. M., Sadock, C. G. ve Levin, Z. (2013). Kaptan ve Sadock Psikiyatri Çalışma ve Kendini Sınama Rehberi. (A. Bozkurt, Çev.) Ankara: Güneş Tıpevi.
- Saenz, L. M., Fuchs, L. S. ve Fuchs, D. (2005). Peer-Assisted Learning Strategies for English Language Learners with Learning Disability. *Exceptional Children*, 71(3), 231-247.
- Salman, U., Özdemir, S., Salman, A. B. ve Özdemir, F. (2016). Özel öğrenme güçlüğü “Disleksi”. *İstanbul Bilim Üniversitesi Florence Nightingale Tıp Dergisi*, 2(2), 170-176.
- Saygılı, S. (2005). Çocuklarda Davranış Bozuklukları. İstanbul: Kurtiş Matbaacılık, 12.
- Senechal, M., Ouellette, G. ve Rodney, D. (2006). The Misunderstood Giant: On the Predictive Role of Early Vocabulary to Future Reading. *Handbook of Early Literacy Research*, 2, 173-182.
- Senemoğlu, N. (2009). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim, Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi, (11),(224-230).
- Shalev, R. S., Manor, O. ve Gross Tsur, V. (2005). Developmental Dyscalculia: A Prospective Six-Year Follow-Up. *Developmental Medicine ve Child Neurology*, 47(2), 121-125.
- Shepherd, M. J. (2001). History and Tradition. S. L. Evaluation içinde, Kaufman, A. S.; Kaufman, N. L. (s. 1-25). New York: Cambridge University Press.
- Silliman, E. R., Bahr, R. H., Wilkinson, L. C. ve Turner, C. R. (2002). Language Variation and Struggling Readers: Finding Patterns. Diversity. Speaking, Reading, and Writing

- in Children with Language Learning Disabilities. New Paradigms in Research and Practice.
- Slaney, R. ve Ashby, J. (1996). Perfectionists: Study of a criterion group. *Journal of Counseling ve Development*, 74(4), 393-398.
- Slaney, R., Rice, K., Mobley, M., Trippi, J. ve Ashby, J. (2001). The revised almost perfect scale. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 34(3), 130-145.
- Soysal, A., Koçkar, A., Erdoğan, E., Şenol, S. ve Gücüyener, K. (2001). Öğrenme Güçlüğü Olan Bir Grup Hastanın WISC-R Profillerinin İncelenmesi. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 4(4), 225-231.
- Spence, S. (1983). Teaching social skills to children. *Journal Of Child Psychology and Psychiatry*, 24(4), 621-627.
- Stanton, F. T. (1962). Dynamics of Adolescent Adjustment. New York: The Mc Millian Company.
- Stoeber, J. ve Otto, K. (2006). Positive conceptions of perfectionism: Approaches, evidence, challenges. *Personality and social psychology review*, 10(4), 295-319.
- Sucuoğlu, B. ve Özokçu, O. (2005). Kaynaştırma Öğrencilerinin Sosyal Becerilerinin Değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Özel Eğitim Dergisi*, 6(1), 41-57.
- Şahin, S. ve Aral N. (2012). Aile içi iletişim. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(3), 55-66.
- Şahingiray, E. (2020). *Ebeveyn Mükemmeliyetçiliğinin Çocuktaki Kaygı Düzeyine Etkisi: Çocuktaki Mantık Dışı İnançların Aracı Rolü*(Yüksek Lisans Tezi) Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Işık Üniversitesi. İstanbul.
- Şener Akın, U. ve Özmen, E. R. (2019). *Öğrenme Güçlüğüünün Tanılanması. E. R. Ozmen ve A. Ataman içinde, Öğrenme Güçlüğü ve Özel Yetenek* (s. 27-53). Ankara: Maya Yayınları.
- Şıkşık, G. (2016). *Otizmli Çocuğa Sahip Ebeveynlerin Otizm Algıları Ve Aile Özellikleri İle Benlik Saygıları Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi*(Doktora Tezi), Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Ankara.
- Tercan, H. ve Bıçakçı, B. Y. (2018). Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Annelerinin Tanılama Öncesi Çocuklarının Genel Gelişim Özelliklerine İlişkin Görüşleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 68, 581-591.
- Tezcan, M. (2000). Türk Ailesi Antropolojisi. İmge Kitabevi, Ankara.
- Tas, G. ve Arabacı, L. B. (2020). Suça sürüklenmiş ergenlere verilen psikoeğitimin sosyal duygusal öğrenme ve duygu yönetimi becerilerine etkisi. *Klinik Psikiyatri*

Dergisi, 23(4), 476-485.

- Taştepe, T. (2013). Relationship between family environment perception of parents and children's self concept perception Ebeveynlerin aile ortamı algısı ile çocukların benlik algısı arasındaki ilişki. *Journal of Human Sciences*, 10(2), 98-112.
- Thaler, N. S., Kazemi, E. ve Wood, J. J. (2010). Measuring Anxiety in Youth with Learning Disabilities: Reliability and Validity of the Multidimensional Anxiety Scale for Children (MASC). *Child Psychiatry ve Human Development*, 41(5), 501-514.
- Thomson, K. C., Oberle, E., Gadermann, A. M., Guhn, M., Rowcliffe, P. ve Schonert-Reichl, K. A. (2018). Measuring social-emotional development in middle childhood: *The Middle Years Development Instrument*. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 55(2018), 107-118.
- Toker, B. (2014). *Bilişsel davranışçı kurama dayalı olarak geliştirilen akademik erteleme davranışıyla baş etme beceri eğitimi psikoeğitim grup yaşantısının üniversite öğrencilerinin akademik erteleme davranışlarına etkisi* (Yüksek Lisans Tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.
- Topbaş, S. (1997). *Öğrenme Güçlüğü Gözlenenler*. S. Eripek içinde, Özel Eğitim (s. 54-64). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınlar.
- Topham, G., Hubbs-Tait, L., Rutledge, J., Page, M., Kennedy, T., Shriver, L. ve Harist, A. (2011). Parenting styles, parental response to child emotion, and family emotional responsiveness are related to child emotional eating. *Appetite*, 56(2), 261-264.
- Totan, T. (2011). *Problem çözme becerileri eğitim programının ilkökul 6. sınıf öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerileri üzerine etkisi*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tuğ, S.(2011). *Özel Öğrenme Bozukluğu, Özel Öğrenme Bozukluğu Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Tanısı Almış Çocuklarda Depresyon Ve Kaygı Düzeylerinin Nörogelişimsel, Eğitsel, Kültürel Ve Sosyal Özellikleri Temelinde Araştırılması* (Yüksek Lisans Tezi). T.C. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı, İstanbul
- Türkçapar, M. H. ve Sargın, A. E. (2012). Bilişsel davranışçı psikoterapiler: tarihçe ve gelişim. *Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 7-14.
- Tsampalas, E., Dimitrios, S., Papadimitropoulou, P., Vergou, M. ve Zakopoulou V. (2018). Learning paths and learning styles in dyslexia: Possibilities and effectiveness - case study of two elementary school students aged 7 years old. *European Journal Of*

- Special Education Research*, 3(1), 25-37.
- Turan, F. ve Yükselen, A. (2004). Öğrenme güçlüğü olan çocukların dil özellikleri. *Eğitim ve Bilim*, 29(132).
- Turgut, S. (2008). *Özgül Öğrenme Güçlüğünde Nöropsikolojik Profil*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Uçgun, A. G. D. (2003). Türkçe öğretimi açısından özel öğrenme güçlüğü. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (13), 203.
- Urfalı Dadandı, P. (2015). *Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Benlik Kavramlarını Açıklamada Öz-Yeterlik İnançlarının ve Sosyal Becerilerinin Rolü*. Yüksek Lisans Tezi. Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Uz Baş, A. (2003). *İlköğretim 4. Ve 5. Sınıfta Okuyan Öğrencilerin Sosyal Becerileri ve Okul Uyumuna İle Depresyon Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ülgen, G. (1995). *Eğitim Psikolojisi Birey ve Öğrenme* (2 b.). Ankara: Lazer Ofset Matbaa, 81.
- Ünal, S. (2009). Aile psikolojisi ve eğitimi. İnönü Üniversitesi. İNUZEM, Uzaktan Eğitim Yayını, Sayı 2009-001.1.
- Vaizoğlu, F. (2008). *Anaokuluna Devam Eden Çocukların Sosyal Davranışları ile Ebeveynlerinin Evlilik Uyumlarının İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Vatan, S. (2016). Bilişsel davranışçı terapiler de üçüncü kuşak yaklaşımlar. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 8(3), 190-203.
- Vellutino, F. R., Scanlon, D. M., Small, S. ve Fanuele, D. P. (2003). Response to Intervention as a Vehicle for Distinguishing Between Children with and Without Reading Disabilities: Evidence for the Role of Kindergarten and First-Grade Interventions. *Journal of Learning Disabilities*, 39, 157-169.
- Villiers, D. P. (2009). Perfectionism and social anxiety among college students. *Counseling Psychology Dissertations*, 4.
- Wamser-Nanney, R. ve Campbell, C. (2020). Predictors of parenting attitudes in an at-risk sample: results from the LONGSCAN study. *Child Abuse ve Neglect*, 99, 104282.
- Wong, B. Y. (1998). *Learning About Learning Disabilities*. San Diego: Academic Press.
- Wong, B., Graham, L., Hoskyn, M. ve Berman, J. (2008). The ABCs of Learning Disabilities. San Diego: Elsevier Academic Press.
- Worden, M. (2013). *Aile terapisi temelleri*. (T.Akbaş, Çev.). Adana: Nobel Kitabevi.

- Totan, T. (2011). *Problem çözme becerileri eğitim programının ilkök 6. sınıf öğrencilerinin sosyal duygusal öğrenme becerileri üzerine etkisi*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tuğ, S.(2011). *Özel Öğrenme Bozukluğu, Özel Öğrenme Bozukluğu Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Tanısı Almış Çocuklarda Depresyon Ve Kaygı Düzeylerinin Nörogelişimsel, Eğitsel, Kültürel Ve Sosyal Özellikleri Temelinde Araştırılması* (Yüksek Lisans Tezi). T.C. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı, İstanbul
- Trangkasombat, U. (2006). Family functioning in the families of psychiatric patients: a comparison with nonclinical families. *Journal-Medical Association of Thailand*, 89(11), 1946.
- Tsampalas, E., Dimitrios, S., Papadimitropoulou, P., Vergou, M. ve Zakopoulou V. (2018). Learning paths and learning styles in dyslexia: Possibilities and effectiveness - case study of two elementary school students aged 7 years old. *European Journal Of Special Education Research*, 3(1), 25-37.
- Turan, F. ve Yükselen, A. (2004). Öğrenme güçlüğü olan çocukların dil özellikleri. *Eğitim ve Bilim*, 29(132).
- Turgut, S. (2008). *Özgül Öğrenme Güçlüğünde Nöropsikolojik Profil*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Uçgun, A. G. D. (2003). Türkçe öğretimi açısından özel öğrenme güçlüğü. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (13), 203.
- Urfalı Dadandı, P. (2015). *Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Benlik Kavramlarını Açıklamada Öz-Yeterlik İnançlarının ve Sosyal Becerilerinin Rolü*. (Yüksek Lisans Tezi) Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Uz Baş, A. (2003). *İlköğretim 4. Ve 5. Sınıfta Okuyan Öğrencilerin Sosyal Becerileri ve Okul Uyumuna İle Depresyon Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi) Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Ülgen, G. (1995). *Eğitim Psikolojisi Birey ve Öğrenme* (2 b.). Ankara: Lazer Ofset Matbaa, 81.
- Ünal, S. (2009). *Aile psikolojisi ve eğitimi*. İnönü Üniversitesi. İNUZEM, Uzaktan Eğitim Yayını, Sayı 2009-001.1.
- Ünsal, F. Ö. (2010). *Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Sosyal Duygusal Uyumları ile Davranış Sorunları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi) Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri

- Enstitüsü, İstanbul.
- Üstün, E. ve Akman, B. (2002). Korunmaya muhtaç çocukların benlik algısının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(23).
- Vaizoğlu, F. (2008). *Anaokuluna Devam Eden Çocukların Sosyal Davranışları ile Ebeveynlerinin Evlilik Uyumlarının İncelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi) Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Vellutino, F. R., Scanlon, D. M., Small, S. ve Fanuele, D. P. (2003). Response to Intervention as a Vehicle for Distinguishing Between Children with and Without Reading Disabilities: Evidence for the Role of Kindergarten and First-Grade Interventions. *Journal of Learning Disabilities*, 39, 157-169.
- Villiers, D. P. (2009). Perfectionism and social anxiety among college students. *Counseling Psychology Dissertations*, 4.
- Wamser-Nanney, R. ve Campbell, C. (2020). Predictors of parenting attitudes in an at-risk sample: results from the LONGSCAN study. *Child Abuse ve Neglect*, 99, 104282.
- Wolfradt, U., Hempel, S. ve Miles, J. (2003). Perceived parenting styles, depersonalisation, anxiety and coping behaviour in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 34(3), 521-532.
- Wong, B. Y. (1998). *Learning About Learning Disabilities*. San Diego: Academic Press.
- Wong, B., Graham, L., Hoskyn, M. ve Berman, J. (2008). *The ABCs of Learning Disabilities*. San Diego: Elsevier Academic Press.
- Worden, M. (2013). *Aile terapisi temelleri*. (T.Akbaş, Çev.). Adana: Nobel Kitabevi.
- Yalçın, F., Ceyhun, A. T. ve Fatih, B. A. L. (2020). Bilişsel Davranışçı Terapi Yönteminin Zihinsel Engelli Çocukların Zihin Kuramı Becerisine Etkisinin İncelenmesi. *Opus International Journal Of Society Researches*, 16(28), 1200-1222.
- Yıldırım Doğru, S. S., Alabay, E. ve Kayılı, G. (2010). Normal Gelişim Gösteren ve Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Sözcük Dağarcığı ile Dili Anlama Düzeylerinin Belirlenmesi. *İlköğretim Online*, 9, 828-840.
- Yavuzer, H. (2005). *Doğum Öncesinden Ergenlik Sonuna Çocuk Psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2007). *Ana Baba ve Çocuk* (19 b.). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2011). *Çocuk Psikolojisi* (33 b.). İstanbul: Remzi Kitabevi, 72 - 116.
- Yıldız, S. (2004). Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Psikososyal Özellikleri, Sorunları Ve Eğitimi. *Hayef Journal Of Education*, 1(2), 169-180.

- Yıldız, H. (2021). *Ergenlerin stresle başa çıkma stratejilerinin aile ilişkileri açısından incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi) Maltepe Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Yılmaz, F., Acar, S. ve Bilen Kazancık, L. (2017). İlçelerin Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Sıralaması Araştırması SEGE-2017. Ankara: T.C. Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı, Kalkınma Ajansları Genel Müdürlüğü.
- Youngstrom, E., Wolpaw, J., Kogos, J., Schoff, K., Ackerman, B. ve Izard, C. (2000). Interpersonal problem solving in preschool and first grade: Developmental change and ecological validity. *Journal of Clinical Child Psychology*, 29(4), 589–602.
- https://orgm.meb.gov.tr/alt_sayfalar/mevzuat/Ozel_Egitim_Hizmetleri_Yonetmeligi_son.pdf
- https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021/02/04102620ÖğrenmeGüçlüğüOlanBireylerT

EKLERİ

EK 1. Anne Formu

Özgöl Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Annelerinin Mükemmeliyetçiliğı İle Çocukların Sosyal Duygusal Beceri Algısı Arasındaki İlişkide:
Aile İlişkilerinin Aracı Rolü

Değerli Katılımcı,

Bu araştırma İstanbul Rumeli Üniversitesi Klinik Psikoloji Yüksek Lisans Programı tez çalışması kapsamında Prof. Dr. Ömer Faruk ŞİMŞEK danışmanlığında, Psikolojik Danışman Kemal KANAT tarafından yürütölmektedir.

Katılım sağlamanız gönüllölük ilkesine dayanmakla birlikte formu tamamladığınızda gönüllölük göstermiş olacaksınız. Araştırma için verdiğiniz bilgiler gizli kalacaktır ve araştırmaya verilen yanıtlar gizlilik kuralı çerçevesinde gerçekleşecek olup araştırmacı tarafından saklanacaktır. Vakit ayırdığınız için teşekkür ederiz.

EK 2. Sosyodemografik Bilgiler

A. Çocuğa ilişkin bilgiler

Çocuğun yaşı:

Çocuğun öğrenme güçlüğü tanısı aldığı yaşı:

Çocuğun Ek tanısı (yoksa boş bırakınız):

Çocuğun sınıfı: ☐ 2. ☐ 3. ☐ 4. ☐ 5. ☐ 6.

Çocuğun cinsiyeti: ☐ Kız ☐ Erkek

Çocuğun öğrenme güçlüğü: ☐ Okuma güçlüğü (disleksi)

☐ Matematik öğrenme güçlüğü (diskalkuli)

☐ Yazılı anlatım güçlüğü (disgrafi)

B. Anneye ilişkin bilgiler

1. Özel eğitim merkezi adı:

2. Yaşınız: ☐ 22-29 ☐ 30-38 ☐ 39-46 ☐ 47-54 ☐ 55 ve üzeri

3. Eğitim durumunuz: ☐ Okuryazar ☐ İlkokul ☐ Ortaokul ☐ Lise

☐ Ön lisans ☐ Lisans ☐ Yüksek lisans ☐ Doktora

4. Çocuğun babası: ☐ Evliyiz ☐ Ayrı yaşıyoruz ☐ Boşandık ☐ Vefat etti

5. Gelir düzeyiniz: ☐ Düşük ☐ Orta ☐ Yüksek

6. Çocuk sayısı: ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ve üzeri

7. Mesleğiniz: ☐ Memur ☐ İşçi ☐ Serbest meslek ☐ Ev hanımı ☐ İş arıyor

EK 3. Frost Çok Boyutlu Mükemmeliyetçilik Ölçeği

Aşağıdaki maddeleri lütfen dikkatli bir şekilde okuyun. Her bir maddede kendinize ilişkin bir değerlendirme yaparak madde için şu değerlendirmeyi yapın: (1) kesinlikle katılmıyorum, (2) katılmıyorum, (3) kararsızım, (4) katılıyorum, (5) kesinlikle katılıyorum seçeneklerinden lütfen **yalnızca birini** işaretleyin. Tüm maddeleri okuyun ve lütfen hiçbirini **boş bırakmayın**. İlginize teşekkür ederim.

1. Anne-babam benim için çok yüksek ölçütler belirler.	(1) (2) (3) (4) (5)
2. Düzen benim için çok önemlidir.	(1) (2) (3) (4) (5)
3. Çocukken mükemmel yapmadığım şeyler için cezalandırılmışımdır.	(1) (2) (3) (4) (5)
4. Kendim için en yüksek ölçütleri belirlemezsem ikinci sınıf bir insan haline gelebilirim.	(1) (2) (3) (4) (5)
5. Anne-babam benim hatalarımı hiçbir zaman anlamaya çalışmamıştır.	(1) (2) (3) (4) (5)
6. Yaptığım her şeyde tam anlamıyla yeterli olmak benim için önemlidir.	(1) (2) (3) (4) (5)
7. Ben tertipli bir insanım.	(1) (2) (3) (4) (5)
8. Düzenli bir insan olmaya çalışırım.	(1) (2) (3) (4) (5)
9. Okulda/işte başarısız olmam halinde insan olarak tümüyle başarısızımdır.	(1) (2) (3) (4) (5)
10. Bir hata yaptığımda hayal kırıklığına uğrarım.	(1) (2) (3) (4) (5)
11. Anne-babam benden her şeyin en iyisini yapmamı ister.	(1) (2) (3) (4) (5)
12. Pek çok insandan daha yüksek hedefler belirlerim.	(1) (2) (3) (4) (5)
13. İşte/okulda birileri bir işi benden daha iyi yapacak olursa o zaman kendimi bütün işte başarısız olmuş gibi hissederim.	(1) (2) (3) (4) (5)
14. Kısmen başarısız olursam, bu durum tümüyle başarısız olmak kadar kötüdür.	(1) (2) (3) (4) (5)
15. Ailemde yalnızca olağanüstü performans yeterince iyi olarak kabul görür.	(1) (2) (3) (4) (5)
16. Çabalarımı bir hedefe ulaşmak için yoğunlaştırmakta çok iyiyimdir.	(1) (2) (3) (4) (5)
17. Bir şeyleri çok dikkatli yaptığım zamanlarda bile çoğu kez tam olarak doğru olmamış gibi hissederim.	(1) (2) (3) (4) (5)

18. Bir şeylerde en iyi olamamaktan nefret ederim.	(1) (2) (3) (4) (5)
19. Aşırı derecede yüksek hedeflerim vardır.	(1) (2) (3) (4) (5)
20. Anne-babam benden mükemmeli beklerler.	(1) (2) (3) (4) (5)
21. Eğer bir hata yapacak olursam insanlar muhtemelen benim hakkımda daha olumsuz düşünürler.	(1) (2) (3) (4) (5)
22. Anne-babamın beklentilerini hiçbir zaman karşılayabilirmişim gibi hissetmem.	(1) (2) (3) (4) (5)
23. Bir şeyleri diğer insanlar kadar iyi yapamazsam bu benim daha değersiz bir insan olduğum anlamına gelir.	(1) (2) (3) (4) (5)
24. Diğer insanlar kendileri için bana göre çok daha düşük standartlar belirliyormuş gibi gelir.	(1) (2) (3) (4) (5)
25. Ben her zaman en iyisini yapmazsam insanlar bana saygı duymaz.	(1) (2) (3) (4) (5)
26. Anne-babamın benim geleceğime ilişkin beklentileri her zaman için benimkilerden çok daha yüksek olmuştur.	(1) (2) (3) (4) (5)
27. Düzenli (tertipli) bir insan olmaya çalışırım.	(1) (2) (3) (4) (5)
28. Yaptığım basit günlük şeyler için genellikle şüphelerim vardır.	(1) (2) (3) (4) (5)
29. Tertipli olmak benim için çok önemlidir.	(1) (2) (3) (4) (5)
30. Günlük işlerimde pek çok insana göre çok daha yüksek performans beklerim.	(1) (2) (3) (4) (5)
31. Düzenli bir insanım.	(1) (2) (3) (4) (5)
32. Bir şeyleri tekrar tekrar yaptığım için işlerimde geri kalmaya eğilimliyim.	(1) (2) (3) (4) (5)
33. Bir şeyleri ‘doğru’ yapmak benim için uzun zaman alır.	(1) (2) (3) (4) (5)
34. Ne kadar az hata yaparsam insanlar beni o kadar fazla sever.	(1) (2) (3) (4) (5)
35. Ailemin ölçütlerini hiçbir zaman karşılayabilecekmişim gibi hissetmem.	(1) (2) (3) (4) (5)

EK 4. Çocuk Formu

Özgöl Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Annelerinin Mükemmeliyetçiliğı İle Çocukların Sosyal Duygusal Beceri Algısı Arasındaki İlişkide:
Aile İlişkilerinin Aracı Rolü

Değerli Katılımcı,

Bu araştırma İstanbul Rumeli Üniversitesi Klinik Psikoloji Yüksek Lisans Programı tez çalışması kapsamında Prof. Dr. Ömer Faruk ŞİMŞEK danışmanlığında, Psikolojik Danışman Kemal KANAT tarafından yürütölmektedir.

Katılım sağlamanız gönüllölük ilkesine dayanmakla birlikte formu tamamladığınızda gönüllölük göstermiş olacaksınız. Araştırma için verdiğiniz bilgiler gizli kalacaktır ve araştırmaya verilen yanıtlar gizlilik kuralı çerçevesinde gerçekleşecek olup araştırmacı tarafından saklanacaktır. Vakit ayırdığınız için teşekkür ederiz.

EK 5. Çocuklar İçin Aile İlişkileri Ölçeği

Sevgili Çocuklar,

Aşağıdaki ölçek aile ilişkileri ile ilgilidir. Toplam 20 maddeden oluşmaktadır. Her bir maddeyi okuyun ve ailenize uygunluk derecesine göre; *her zaman*, *bazen*, *hiçbir zaman* seçeneklerinden **yalnızca birini** işaretleyin. Tüm maddeleri okuyun ve hiçbirini **boş bırakmayın**. İlginize teşekkür ederim.

	Her zaman	Bazen	Hiçbir zaman
1. Ailemin bana ayıracak vakti vardır.			
2. Ailemin birbiriyle hiç konuşmadığı zamanlar olur.			
3. Evde bir eşya kırıldığında / kaybolduğunda bu büyük bir sorun olur.			
4. Annem ve babam temizlik, yemek yapmak, tv izlemek vb. bir işle meşgulken benimle ilgilenmezler.			
5. Ailemin istemediği bir davranış yaptığımda, benimle bir süre konuşmazlar.			
6. Aile içinde kendimi yalnız hissedirim.			
7. Ailem söylediklerimi dikkatle dinler.			
8. Eve geldiğimde o gün yaşadığım olumlu / olumsuz olayları aileme anlatırım.			
9. Ailemde herkes fikirlerini rahatlıkla ifade eder.			
10. Ailemde öfke, kızgınlık, gerginlik gibi duygular yaşanır.			
11. Ailem, kıyafet, okul gereçleri gibi ihtiyaçlarımın farkına varır.			
12. Ailemdeki herkes duygularını karşıdakini kırmadan ifade eder.			
13. Ailecek bir etkinlik (tatile gitmek, hafta sonu dışarı çıkmak vb.) yapacağımız zaman buna bütün			

aile birlikte karar veririz.			
14. Ailemde herkes birbirine emir verir.			
15. Evde birinin morali bozuk olursa ona destek oluruz.			
16. Ailemde biriyle olan en ufak anlaşmazlığında cezalandırılırım.			
17. Ailem yaptığım etkinliklerle yakından ilgilenir.			
18. Ailem notlarımı diğer çocukların kardeş(ler)imin notlarıyla kıyaslar.			
19. Hak ettiğimden daha çok ceza alıyorum.			
20. Ailemde duygularımızı rahatlıkla gösterebiliriz.			

EK 6. Sosyal Duygusal Beceri Algısı Ölçeği

Aşağıdaki maddeleri dikkatli bir şekilde okuyun. Her bir maddede kendinize ilişkin bir değerlendirme yaparak madde sizin için uygunsa “*Bana Uygun*”, kısmen uygunsa “*Bana Kısmen Uygun*”, size uygun değilse “*Bana Uygun Değil*” seçeneklerinden birinin altındaki parantezin içine “X” işareti koyun.

Maddeler	Bana Uygun	Bana Kısmen Uygun	Bana Uygun Değil
1) Birisi ile sorun yaşadığımda nedenlerini düşünür, tedbir alırım.	()	()	()
2) Öfkелendiğimde kendimi kontrol edebilirim.	()	()	()
3) Bir problemim olduğunda, onu nasıl çözeceğimi bilirim.	()	()	()
4) Arkadaşım uygun olmayan bir davranışta bulunursa, ona söylerim.	()	()	()
5) Tercih edilen bir arkadaşım.	()	()	()
6) Arkadaşımla sorunumu çözerken çözümün her ikimizin de yararına olmasına çalışırım.	()	()	()
7) Konuşurken, yüz ifademle de anlattıklarımı desteklerim.	()	()	()
8) Bir karar verirken, olumlu ve olumsuz sonuçlarını düşünürüm.	()	()	()
9) Hatalarım olsa da değerli biriyim.	()	()	()
10) Dış görünüşümden memnunum.	()	()	()
11) Arkadaşlarıma beğendiğim özelliklerini söylerim.	()	()	()
12) Bir arkadaşım beni görmezden gelirse onu uygun dille uyarırım.	()	()	()
13) Sorunlarımı kendim çözmek için çaba gösteririm.	()	()	()

14) Çok bunaldığımda kendimi rahatlatacak bir şeyler bulurum.	()	()	()
15) Eleştirileri kırılmadan kabul edebilirim.	()	()	()
16) Planlı bir öğrenciyim.	()	()	()
17) Arkadaşlarım beni sever.	()	()	()
18) Gergin olduğumda kendimi sakinleştirebilirim.	()	()	()
19) Karşılaştığım problemlere uygun çözüm yolları bulabilirim.	()	()	()
20) Arkadaşlarım beni oyuna almazsa bunu anlayışla karşılarım.	()	()	()
21) Kendimi beğenirim.	()	()	()