

**T.C.**  
**İSTANBUL GELİŞİM ÜNİVERSİTESİ**  
**LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**

Psikoloji Anabilim Dalı

Psikoloji Bilim Dalı

**ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ TANISI ALMIŞ 4-8.  
SINIF ÖĞRENCİLERİNDE ANNE BABA TUTUMLARI  
İLE PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ, SOSYAL  
KAYGI DÜZEYLERİ VE AKADEMİK BAŞARI  
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN ARAŞTIRILMASI:  
TEKİRDAĞ ÖRNEKLEMİ**

Yüksek Lisans Tezi

**Nurcan YURTTAŞ DURAK**

Danışman

Dr. Öğr. Üyesi Hatice GÜNEŞ

**İstanbul-2022**



## TEZ TANITIM FORMU

**Yazar Adı Soyadı** : Nurcan YURTTAŞ DURAK

**Tezin Dili** : Türkçe

**Tezin Adı** : Özel Öğrenme Güçlüğü Tanısı Almış 4-8. Sınıf Öğrencilerinde, Anne Baba Tutumları ile Problem Çözme Becerileri, Sosyal Kaygı Düzeyleri ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkinin Araştırılması: Tekirdağ Örnekleme

**Enstitü** : İstanbul Gelişim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

**Anabilim Dalı** : Psikoloji

**Tezin Türü** : Yüksek Lisans

**Tezin Tarihi** : 08.06.2022

**Sayfa Sayısı** : 114

**Tez** : Dr. Öğr. Üyesi Hatice GÜNEŞ

**Danışmanları**

**Dizin Terimleri** : özel öğrenme güçlüğü, anne-baba tutumu, problem çözme becerisi, sosyal kaygı, akademik başarı

**Türkçe Özet** : Bu çalışmada Özel Öğrenme Güçlüğü tanısı almış 4-8. Sınıf öğrencilerinde anne baba tutumları ile problem çözme becerileri, sosyal kaygı düzeyleri ve akademik başarı arasındaki ilişkinin araştırılması amaçlanmaktadır.

**Dağıtım Listesi** : 1. İstanbul Gelişim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsüne  
2. YÖK Ulusal Tez Merkezine

*Nurcan YURTTAŞ DURAK*

**T.C.**  
**İSTANBUL GELİŞİM ÜNİVERSİTESİ**  
**LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ**

Psikoloji Anabilim Dalı

Psikoloji Bilim Dalı

**ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ TANISI ALMIŞ 4-8.  
SINIF ÖĞRENCİLERİNDE ANNE BABA TUTUMLARI  
İLE PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ, SOSYAL  
KAYGI DÜZEYLERİ VE AKADEMİK BAŞARI  
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN ARAŞTIRILMASI:  
TEKİRDAĞ ÖRNEKLEMİ**

Yüksek Lisans Tezi

**Nurcan YURTTAŞ DURAK**

Danışman

Dr. Öğr. Üyesi Hatice GÜNEŞ

**İstanbul-2022**

## BEYAN

Bu tezin hazırlanmasında bilimsel ahlak kurallarına uyulduğu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunulduğu, kullanılan verilerde herhangi tahrifat yapılmadığını, tezin/dönem projenin herhangi bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitedeki başka bir tez/dönem projesi olarak sunulmadığını beyan ederim.

Nurcan YURTTAŞ DURAK

.../.../2022



**İSTANBUL GELİŞİM ÜNİVERSİTESİ**  
**LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE**

Nurcan Yurttaş DURAK'ın "Özel Öğrenme Güçlüğü Tanısı Almış 4-8. Sınıf Öğrencilerinde, Anne Baba Tutumları ile Problem Çözme Becerileri, Sosyal Kaygı Düzeyleri ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkinin Araştırılması: Tekirdağ Örneklemleri" adlı tez çalışması, jürimiz tarafından Psikoloji anabilim dalı, Psikoloji bilim dalında YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir.

*İmza*

Başkan *Doç. Dr. Canan TANIDIR*

*İmza*

Üye *Dr. Öğr. Üyesi Hatice GÜNEŞ*

(Danışman)

*İmza*

Üye *Dr. Öğr. Üyesi Hasan SEZEROĞLU*

*İmza*

ONAY

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.

... / ... / 20..

*İmzası*

*Prof. Dr. İzzet GÜMÜŞ*

Enstitü Müdürü

## ÖZET

Bu araştırmada Özel Öğrenme Güçlüğü tanısı almış 4-8. Sınıf öğrencilerinde anne baba tutumları ile problem çözme becerileri, sosyal kaygı düzeyleri ve akademik başarı arasındaki ilişkinin araştırılması amaçlanmaktadır. Bunun yanı sıra araştırmada ÖÖG olan çocuklarda problem çözme becerileri ve sosyal kaygı düzeylerinin çocuğun ÖÖG'ne yönelik eğitim ve ek eğitim desteği alma durumlarına ve eşlik eden bir ruh sağlığı sorunlarının var olup olmamasına göre karşılaştırılması ve akademik başarı düzeylerinin tanı alınan sınıf düzeyi, ÖÖG'ne yönelik eğitim ve ek eğitim desteği alma durumlarına ve eşlik eden bir ruh sağlığı sorunlarının var olup olmamasına göre karşılaştırılması amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini ÖÖG tanısı olan 100 (50 kız, 50 erkek) 4-8. Sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmada veriler toplanırken; sosyal kaygı düzeyini belirlemek için, “Çocuklar için Sosyal Anksiyete Ölçeği-Yenilenmiş Biçim (ÇSAÖ-Y)”, anne baba tutumlarını belirlemek için, “Anne Baba Tutum Ölçeği”, problem çözme becerilerini belirlemek için “Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri (ÇPÇE)” ve öğrencilere ait sosyodemografik ve akademik bilgilerin alınması için ise “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, anne Baba Tutum Ölçeği, ÇPÇE ve ÇSAÖ-Y toplam ve alt boyutlarından alınan puanlar arasındaki ilişkiler değerlendirildiğinde; Anne Baba Tutum Ölçeği “**sorumluluk ve kabul**” alt boyutu ile ÇPÇE “problem çözme becerisine güven” ( $r= 0.939$   $p=0.000$ ) alt boyutundan alınan puanlar ve ÇPÇE'den alınan toplam puanlar arasında ( $r= 0.862$   $p=0.000$ ) pozitif yönde, “problem çözme becerisinden kaçınma” alt boyutu ( $r= - 0.324$   $p=0.001$ ) ve ÇSAÖ-Y ( $r= - 0.303$   $p=0.001$ ) ile negatif yönde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Anne-baba tutumu ölçeği “**otorite ve denetim**” alt boyutu ile “problem çözme becerisinden kaçınma” ( $r= 0.462$   $p=0.000$ ) alt boyutu ve ÇSAÖ-Y'den alınan puanlar arasında ( $r= 0.365$   $p=0.000$ ) pozitif yönde güçlü bir ilişki, “problem çözerken öz denetim” ( $r= - 0.629$   $p=0.001$ ) alt boyutundan alınan puanlar ve ÇPÇE ( $r= - 0.249$   $p=0.013$ ) toplam puan arasında negatif yönde güçlü bir ilişki belirlenmiştir. ÇPÇE “**problem çözme becerisine güven**” alt boyutu ile ÇSAÖ-Y arasında istatistiksel olarak anlamlı negatif yönde bir ilişki belirlenmiştir ( $r= - 0.249$   $p=0.013$ ). Problem çözme becerisi ölçeği “**problem çözerken öz denetim**” alt boyutu ile ÇSAÖ-Y arasında negatif yönde güçlü ve istatistiksel olarak

anlamli bir iliŒki belirlenmiŒtir ( $r = - 0.396$   $p=0.000$ ). ÇPÇE “**problem çözüme becerisinden kaçınma**” alt boyutu ile ÇSAÖ-Y arasında pozitif yönde güçlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir iliŒki belirlenmiŒtir ( $r = 0.346$   $p=0.000$ ). ÇPÇE’den **alınan** toplam puan ile ÇSAÖ-Y arasında ise negatif yönde güçlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir iliŒki belirlenmiŒtir ( $r = - 0.350$   $p=0.000$ ). ÖÖG’ne yönelik eğitim alanların problem çözerken öz denetim düzeyleri ve problem çözüme becerileri daha ileri düzeyde, problem çözüme becerilerinden kaçınma düzeyleri ise daha düşük düzeyde bulunmuŒtur. Özel eğitim dıŒında ek eğitim desteği alanların ve baŒka bir ruh sağlığı sorunu olmayanların akademik baŒarı düzeylerinin daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiŒtir.

**Anahtar Kelimeler:** özel öğrenme güçlüğü, anne-baba tutumu, problem çözüme becerisi, sosyal kaygı, akademik baŒarı.



## SUMMARY

In this study, it was aimed to investigate the relationship between parental attitudes, problem solving skills, social anxiety levels and academic achievement in 4-8th grade children with Special Learning Disability (SLD). Problem solving skills and social anxiety levels were compared with respect to presence of special education for SLD, additional educational support, and psychiatric comorbidity. Academic achievement levels were compared with respect to grade at diagnosis, presence of special education for SLD, additional support and comorbid psychiatric disorder. The study included 100 (50 girls, 50 boys) 4-8th grade students diagnosed with SLD. The data was collected by "Social Anxiety Scale (SAS)", "Parent Attitudes Scale (PAS)" and "Problem Solving Inventory for Children (PSIC)". A sociodemographic form was used to obtain sociodemographic and academic information of students. According to the results of this study, there was a positive correlation between PAS- responsibility and acceptance dimension scores and PSIC-trust in problem solving skills ( $r= 0.939$   $p=0.000$ ) scores and PSIC-total scores ( $r= 0.862$   $p=0.000$ ). PAS- responsibility and acceptance dimension scores were negatively correlated with PSIC-avoidance in problem solving dimension scores ( $r= - 0.324$   $p=0.001$ ) and SAS scores ( $r= - 0.303$   $p=0.001$ ). PAS- authority and control dimension scores were positively correlated with PSIC- avoidance in problem solving scores ( $r= 0.462$   $p=0.000$ ) and SAS scores ( $r= 0.365$   $p=0.000$ ); and negatively correlated with PSIC-self-control in problem solving scores ( $r= - 0.629$   $p=0.001$ ) and PSIC total scores ( $r= - 0.249$   $p=0.013$ ). PSIC- trust in problem solving skills dimension scores were negatively correlated with SAS scores ( $r= - 0.249$   $p=0.013$ ). There was a negative correlation between PSIC-self-control in problem solving scores and SAS scores ( $r= - 0.396$   $p=0.000$ ). There was a positive correlation between PSIC-avoidance in problem solving scores and SAS scores ( $r= 0.346$   $p=0.000$ ). PSIC total scores were negatively correlated with SAS scores ( $r= - 0.350$   $p=0.000$ ). The children having special educational support for SLD showed better problem-solving skills and greater academic achievement. Academic achievement was higher in children without psychiatric comorbidity.

**Keywords:** specific learning disability, parental attitude, problem solving skill, social anxiety, academic achievement.

## İÇİNDEKİLER

ÖZET .....	İ
SUMMARY .....	İİİ
İÇİNDEKİLER.....	IV
TABLolar LİSTESİ .....	VIII
ŞEKİLLER LİSTESİ .....	X
ÖNSÖZ .....	XI
GİRİŞ.....	1

### BİRİNCİ BÖLÜM

#### ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ

1.1. Özel Öğrenme Güçlüğü'nün Tanımı ve Tarihçesi .....	4
1.2. Özel Öğrenme Güçlüğü İle İlişkili Faktörler .....	7
1.3. Özel Öğrenme Güçlüğü Tanımı ve Alt Tipleri .....	8
1.4. Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Gelişim Özellikleri .....	11
1.5. Özel Öğrenme Güçlüğü'nün Belirtileri .....	14
1.7. Özel Öğrenme Güçlüğü'nde Tanı Yöntemleri .....	16
1.8. Tedavi .....	17

### İKİNCİ BÖLÜM

#### ANNE BABA TUTUMU

2.1. Anne Baba Tutumları .....	19
2.1.1. Yaygın Anne Baba Tutumları.....	20
2.1.1.1. Demokratik ve Güven Verici Anne Baba Tutumu.....	20
2.1.1.2. Baskıcı-Otoriter Anne Baba Tutumu .....	21
2.1.1.3. Aşırı Koruyucu Anne Baba Tutumu .....	22
2.1.1.4. İlgisiz Anne Baba Tutumu .....	23

2.1.1.5. Tutarsız ve Kararsız Anne Baba Tutumu.....	24
2.1.2. Algılanan Anne Baba Tutumu ile Psikolojik Sağlık İlişkisi.....	24
2.2. Özel Öğrenme Güçlüğü ve Aile .....	25

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### PROBLEM ÇÖZME, SOSYAL KAYGI VE AKADEMİK BAŞARI

3.1. Problem Çözme Becerisi .....	27
3.1.1. Problem Çözme ile İlgili Genel Açıklamalar .....	27
3.1.2. Problem Çözme Sürecinin Aşamaları.....	29
3.2. Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerde Problem Çözme Becerileri.....	32
3.3. Sosyal Kaygı.....	33
3.4. Sosyal Kaygı ile İlgili Kuramsal Yaklaşımlar .....	33
3.4.1. Bilişsel Yaklaşım .....	33
3.4.2. Davranışçı Yaklaşım.....	34
3.4.3. Psikanalitik Yaklaşım .....	34
3.4.4. Beceri Eksikliği Yaklaşımı .....	35
3.4.5. Kendini Sunma Yaklaşımı .....	35
3.5. Sosyal Kaygı Bozukluğu .....	36
3.5.1. Sosyal Kaygı Bozukluğu Belirtileri.....	38
3.5.2. Sosyal Kaygının Etkileri.....	40
3.6. Akademik Başarı .....	40
3.6.1. Akademik Başarı ile İlgili Genel Açıklamalar .....	40
3.6.2. Akademik Başarıyı Etkileyen Faktörler .....	41
3.6.2.1. Bireysel Faktörler.....	41
3.6.2.2. Eğitim Sistemi Faktörü .....	42
3.6.2.3. Yakın Çevre Faktörü.....	44

3.6.2.3.1. Aile Faktörü.....	44
3.6.2.3.2. Okul Faktörü .....	46
3.6.2.3.3. Öğretmen Faktörü .....	47
3.6.2.3.4. Akran Faktörü .....	50

## **DÖRDÜNCÜ BÖLÜM**

### **YÖNTEM**

4.1. Araştırmanın Modeli .....	52
4.2. Evren ve Örneklem.....	52
4.3. Veri Toplama Araçları.....	52
4.3.1. Sosyodemografik Bilgi Formu .....	53
4.3.2. Anne Baba Tutum Ölçeği .....	53
4.3.3. Çocuklar için Problem Çözme Envanteri (ÇPÇE).....	54
4.3.4. Çocuklar için Sosyal Anksiyete Ölçeği- Yenilenmiş Biçim (ÇSAÖ-Y).....	55
4.7. Araştırmada Kullanılan Ölçeklerin Geçerlilik ve Güvenilirlik Analizleri .....	55
4.8. Etik.....	56
4.9. İstatistiksel Veri Analizi.....	56

## **BEŞİNCİ BÖLÜM**

### **BULGULAR**

5.1. Katılımcılara Ait Demografik Veriler .....	58
5.2. Araştırmada Kullanılan Anne Baba Tutum Ölçeği, ÇPÇE ve ÇSAÖ-Y'e Ait Maddelerin Ortalama Puanlarının Değerlendirilmesi .....	61
5.3. Araştırmada Kullanılan Anne Baba Tutum Ölçeği, ÇPÇE ve ÇSAÖ-Y'den Alınan Puanlar ve Akademik başarı Arasındaki İlişkilerin Değerlendirilmesi .....	64

5.4. Katılımcıların ÇPÇE ve ÇSAÖ-Y'den Aldıkları Puanların ÖÖG için Özel Eğitim Alma, Ek Eğitim Desteği Alma ve Ek Psikiyatrik Tanı Olması Durumuna Göre İncelenmesi.....	68
<b>TARTIŞMA .....</b>	<b>74</b>
<b>SONUÇ.....</b>	<b>78</b>
<b>ÖNERİLER .....</b>	<b>81</b>
<b>KAYNAKLAR .....</b>	<b>82</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>92</b>



## TABLÖLAR LİSTESİ

<b>Tablo 1.</b> DSM-5'e Göre Sosyal Kaygı Bozukluğu Kriterleri .....	37
<b>Tablo 2.</b> Bu Araştırmada Kullanılan Ölçeklere ve Alt Boyutlarına Ait Güvenirlik Analizleri .....	56
<b>Tablo 3.</b> Anne-Baba Tutum Ölçeği, ÇPÇE ve ÇSAÖ-Y'nin Normal Dağılım Analizleri.....	57
<b>Tablo 4.</b> Araştırmaya Katılan Çocuklara Ait Demografik Verilerin Dağılımları .....	58
<b>Tablo 5.</b> Araştırmaya Katılan Anne-Babalara Ait Demografik Verilerin Dağılımları .....	59
<b>Tablo 6.</b> Araştırmaya Katılan Çocukların ÖÖG Tanısı ile İlişkili Verilerin Dağılımları .....	60
<b>Tablo 7.</b> Araştırmada Kullanılan Anne-Baba Tutumu Ölçeğine Ait İfadelerin Değerlendirilmesi .....	61
<b>Tablo 8.</b> Araştırmada Kullanılan ÇPÇE'ye Ait İfadelerin Değerlendirilmesi .	62
<b>Tablo 9.</b> Araştırmada Kullanılan ÇSAÖ-Y'e Ait İfadelerin Değerlendirilmesi .....	63
<b>Tablo 10.</b> Anne-Baba Tutum Ölçeği, ÇPÇE ve ÇSAÖ-Y Arasındaki İlişkilerin Değerlendirilmesi Korelasyon testi ile İncelenmesi .....	65
<b>Tablo 11.</b> ÖGG Tanısı Almış Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeyi'nin Anne Baba Tutum Ölçeği, ÇPÇE ve ÇSAÖ-Y 'den Alınan Puanlara Göre İncelenmesi. ..	66
<b>Tablo 12.</b> Katılımcıların ÇPÇE toplam ve alt boyutlarından aldıkları puanların ÖÖG için Özel Eğitim Alma Durumlarına Göre Değerlendirilmesi .....	68
<b>Tablo 13.</b> ÇPÇE'den Alınan Puanların Ek Eğitim Desteği Alma Durumuna Göre Değerlendirilmesi .....	69
<b>Tablo 14.</b> ÇPÇE Toplam ve Alt Boyutlarından Alınan Puanların Eşlik Eden Psikiyatrik Tanısı Olma Durumuna Göre Değerlendirilmesi .....	69

**Tablo 15.** ÇSAÇ-Y'den Alınan Puanların Çocuğun ÖÖG Eğitimi Alma Durumuna Göre Değerlendirilmesi..... 70

**Tablo 16.** Ek Eğitim Desteği Alma Durumuna Göre ÇSAÖ-Y'nin Değerlendirilmesi..... 71

**Tablo 17.** Eşlik Eden Psikiyatrik Tanısı Olma Durumuna Göre ÇSAÖ-Y'nin Değerlendirilmesi..... 71

**Tablo 18.** Katılımcıların Akademik Başarı Düzeylerinin Tanı Konulan Sınıf Düzeyi, Özel Eğitim ve Ek Eğitim Desteği Alma Durumu ve Eşlik Eden Bir Psikiyatrik Tanıya Sahip Olma Durumuna Göre Karşılaştırılması..... 72



## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Decsar Yöntemi.....	30
------------------------------	----





## ÖNSÖZ

Öncelikle bu çalışmanın başlangıcından sonuna kadar geçen sürede her zaman bana karşı destekleyici, sabırlı, anlayışlı ve ilgili davranan değerli tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Hatice GÜNEŞ'e yardımlarından ve emeklerinden dolayı şükranlarımı sunuyorum.

Tez sunumuma değerli vakitlerinden zaman ayırıp katılan bana karşı yapıcı yorumlarda ve önerilerde bulunan ve destekleyici bir tutum sergileyen değerli tez jüri üyelerimize yardımlarından dolayı çok teşekkür ediyorum.

Verilerin toplanması için gerekli izini bana sağlayan Milli Eğitim Bakanlığı AR-GE birimi çalışanlarına, araştırmayı gerçekleştirdiğim Süleymanpaşa İlköğretim okulu müdürlerine, rehber öğretmenlerine ve tabi ki araştırmaya katılan tüm öğrenci arkadaşlarıma ve ailelerine teşekkür ediyorum.

Bu çalışmanın başından sonuna kadar benden maddi manevi yardımını esirgemeyen canım aileme şükran ve sevgilerimi sunuyorum.

11 yaşında özel öğrenme güçlüğü tanısı olan biricik canım kızım Asya'nın yoluna ışık olabilmek için çıktığım bu yolculukta beni hiç yalnız bırakmadığı için, tüm yeni keşiflerimizde bana eşlik ettiği için, tezimi Asya'ma atfediyorum.

Yolun hep aydınlık açık, ışık dolu olsun...

## GİRİŞ

Öğrenme, deneyim ve yaşantılardan kaynaklanan insan faaliyetlerinde kalıcı nitelikte değişikliklere yol açan yaşam boyu devam eden bir süreçtir. İnsan anne karnındaki ilk andan itibaren öğrenme sürecine girer ve hayatının sonuna kadar bunu sürdürür. Bireyin karakteri, yaşı, gelişim düzeyi ve sosyal çevresi gibi pek çok unsur öğrenmeyi etkilemektedir. Bilginin alınması, kodlanması, sınıflandırılması, toplanması, saklanması ve gerektiğinde yeniden çıkarılması kullanılması gerekmektedir. Bunların bütünsel ve sistematik açıdan oluşması öğrenmeyi meydana getirmektedir (Özdemir, 2018). Öğrenme sürecinin herhangi bir bölümündeki oluşan kusurlar, öğrenme güçlüklerini ortaya çıkarabilmektedir. Gelişimsel veya zihinsel engeli olmayan bireyler için öğrenme sorunları, özel öğrenme güçlüğü (ÖÖG) tanımını oluşturmaktadır (Angay, 2016). Özel öğrenme güçlüğü; kişinin okuma, okuduğunu anlama, yazma, temel matematik becerileri ve cebirsel ifadede güçlük yaşamasına neden olan bir bozukluktur (Asfuroğlu ve Fidan, 2016). Bu sorun sadece okul başarısının düşük olmasına ve okula gitmekte isteksizliğe neden olmakla kalmaz, çocuğun duygusal yaşamını da büyük ölçüde etkiler. Çocuk, eğer başarısızlık durumuyla karşılaşarsa, kendisini akranlarıyla kıyaslayacak ve onda yetersizlik hissi oluşmaya başlayacaktır. Bu düşünce yapısı ise onun benliğine olan saygısını azaltacak ve kaygı durumunun oluşmasına zemin hazırlayacaktır (Özdemir, 2018).

Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar kaygı ve depresyon gibi duygusal sorunlarla karşı karşıya kalabilmektedir (Özdemir, 2018). Özel öğrenme güçlüğü olan çocuk akademik başarısızlık ve akademik becerilerde yetersizlik nedeniyle kendini anne, baba ve öğretmenlerinin karşısında kaygılı, suçlu ve güvensiz hisseder ve öz güven kaybı yaşar (Deniz vd., 2009). Çocuğun duygusal ve sosyal gelişiminde en önemli faktör ailesidir. Aile, çocuğun çevre ile olan ilişkilerinde en etkili belirleyicilerdendir (Coşkun, 2017). Bu nedenle özel öğrenme güçlüğü olan çocuklarda anne baba tutumlarının sosyal kaygı düzeyi ve problem çözme becerileri ile ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Bu varsayımdan yola çıkılarak bu araştırmada “Özel Öğrenme Güçlüğü tanısı almış 4-8. Sınıf Öğrencilerinde anne baba tutumları ile problem çözme becerileri, sosyal kaygı düzeyleri ve akademik başarı arasındaki ilişkinin araştırılması” incelenmesi amaçlanmaktadır.

***Araştırmanın Amacı;*** Bu araştırmanın temel amacı ÖGG tanısı almış 4-8. Sınıf öğrencilerinde anne baba tutumları ile problem çözme becerileri, sosyal kaygı düzeyleri ve akademik başarı arasındaki ilişkinin belirlenmesidir. Bunun yanı sıra araştırmada ÖÖG olan çocuklarda problem çözme becerileri ve sosyal kaygı düzeylerinin çocuğun ÖÖG'ne yönelik eğitim ve ek eğitim desteği alma durumlarına ve eşlik eden bir ruh sağlığı sorunlarının var olup olmamasına göre karşılaştırılması ve akademik başarı düzeylerinin tanı alınan sınıf düzeyi, ÖÖG'ne yönelik eğitim ve ek eğitim desteği alma durumlarına ve eşlik eden bir ruh sağlığı sorunlarının var olup olmamasına göre karşılaştırılması amaçlanmıştır.

***Araştırmanın Problemi;*** Bu araştırmanın problem cümlesi şudur: ÖGG tanısı almış 4-8. Sınıf öğrencilerinde öğrencilerin anne baba tutumları ile problem çözme becerileri, sosyal kaygı düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?

***Araştırmanın Varsayımları;*** Araştırmanın örnekleminin evreni temsil etme gücüne sahip olduğu varsayılmıştır. Araştırmada kullanılacak olan Anne Baba Tutum Ölçeği", " Problem Çözme Envanteri", "Sosyal Kaygı Ölçeği"nin değerlendirilmesi gereken verileri doğru bir biçimde ölçtüğü varsayılmıştır. Katılımcıların Anne Baba Tutum Ölçeği", " Problem Çözme Envanteri", "Sosyal Kaygı Ölçeği"nde yer alan soruları doğru biçimde ve içtenlikle yanıtladıkları varsayılmıştır.

***Araştırmanın Sınırlılıkları;*** Araştırmanın örneklemini Tekirdağ Rehberlik ve Araştırma Merkezi'nde 2021-2022 eğitim öğretim yılında değerlendirilen 4-8. sınıf öğrencileri arasından ÖÖG tanısı almış ve ailesi çalışmamıza katılmayı gönüllü olarak kabul eden 100 öğrenci ile sınırlanmıştır. Bu çalışmada elde edilen veriler, "Anne Baba Tutum Ölçeği", "Problem Çözme Envanteri", "Sosyal Kaygı Ölçeği"nin ölçtüğü faktörler ile sınırlanmıştır.

### *Araştırmanın Hipotezleri;*

- Özel Öğrenme Güçlüğü tanısı almış 4-8. Sınıf öğrencilerinde anne baba tutumları ile problem çözme becerileri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki vardır.
- Özel Öğrenme Güçlüğü tanısı almış 4-8. Sınıf öğrencilerinde anne baba tutumları ile sosyal kaygı düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki vardır.
- Özel Öğrenme Güçlüğü tanısı almış 4-8. Sınıf öğrencilerinde anne baba tutumları ile akademik başarı arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki vardır.
- Özel Öğrenme Güçlüğü tanısı almış 4-8. Sınıf öğrencilerinde problem çözme becerileri ile sosyal kaygı düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki vardır.
- Özel Öğrenme Güçlüğü tanısı almış 4-8. Sınıf öğrencilerinde problem çözme becerileri ile akademik başarı arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki vardır.
- Özel Öğrenme Güçlüğü tanısı almış 4-8. Sınıf öğrencilerinde sosyal kaygı düzeyi ile akademik başarı arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki vardır.

# BİRİNCİ BÖLÜM

## ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ

### 1.1. Özel Öğrenme Güçlüğü'nün Tanımı ve Tarihçesi

Özel öğrenme güçlüğü'nün kavramsal olarak bir geçmişi ve tarihsel olarak farklı dönemlere tekabül eden farklı tanımları vardır. Günümüzde özel öğrenme güçlüğü kategorisinde kabul edilen problemler, on dokuzuncu yüzyılın ortalarına kadar “delilik” ya da “zihinsel engel” başlığı altında sınıflandırılmıştır. Zaman içinde gerçekleştirilen bilimsel çalışmalar sonucunda, özel öğrenme güçlüğü tanı kriterleri farklılaşmış ve böylece öğrenme güçlüğü kategorisinin kapsadığı ya da dışarıda bıraktığı bireylerin nicelik ve niteliklerinde değişiklikler olmuştur (Saka, 2013).

Özel öğrenme güçlüğü, ilk olarak Alman nörolog Adolf Kussamaul tarafından 1877’de “kelime körlüğü” olarak adlandırılmıştır ve bunu tanımlamak için kullandığı ifade ise “Bu tamamen yazılı metne dayalı bir körlüktür, aslında görme fonksiyonları, zihinsel yetenekler ve konuşma gücünde bir eksiklik yoktur.” şeklindedir. Kussamaul kelime körlüğü'nün nörolojik bir engelden kaynaklandığını ve yazılı kelimeleri okuma ve anlama becerilerindeki kayıplarla ortaya çıktığını belirtmiştir. 1887 yılında Alman hekim Rudolf Berlin yazılı veya basılmış sembolleri yorumlamada yaşanan çok büyük zorlukları tanımlamak için “Disleksi” (dyslexia) terimini geliştirmiştir (Saenz, 2005).

İlk öğrenme bozukluğu vakası, 1896 yılında Dr. Morgan tarafından “konjenital kelime körlüğü” adıyla yayınlanmıştır. Morgan, 14 yaşındaki Percy'nin yaştları kadar sağlıklı olduğunu ancak hiçbir kelimeyi doğru okuyamadığını veya yazamadığını keşfetmiştir. Morgan bunun yazılı ve basılı sözcüklerin görsel bellekte saklanamamasından kaynaklanabileceğine inanmaktadır. Ayrıca bu vakanın beyinde hiçbir hasar olmamasına rağmen belirtilerinin, yetişkinlerdeki sol angular girus bozukluklarındaki belirtilere benzediğini ve bu tablonun büyük bir olasılıkla beyin bu bölümünün gelişimindeki aksaklıktan kaynaklanan konjenital bir bozukluk olduğunu belirtmiştir (Morgan, Squire ve Amaral, 1986).

1896'ya kadar beyin hasarına bağlı olarak açıklanmaya çalışılan özel öğrenme güçlüğü'nün, aslında beynin bir bölümünün farklı gelişiminden kaynaklandığı düşünölmüştür (Saka, 2013).

1905'te göz doktoru Dr. Bruner tarafından Amerika'da ilk defa "Çocuklukta Okuma Güçlükleri" ile ilgili bir bildiri yayınlanmıştır (Saenz, 2005).

1941'de Strauss ve Warner "minimal beyin disfonksiyonu" terimini kullanmış ve yeterli entelektüel düzeye sahip oldukları halde, okuma güçlüğü nedeniyle okulda başarılı olamayan vakalara işaret etmiştir (Bender, 2012).

1960'lı yıllara kadar öğrenme güçlüklerinin daha çok biyolojik temelleri olduğu, bu çocukların beyin fonksiyonlarındaki bozukluklardan dolayı bu belirtileri gösterdikleri üzerinde durulmuştur (Deniz vd., 2009).

Bugünkü tanıma en yakın şekliyle ilk kez 1962 yılında Samuel A.Kirk tarafından "Learning Disability" terimi kullanılmıştır. Kirk (1988) terimi şöyle tanımlamıştır: "Öğrenme bozukluğu, beyindeki, duygusal veya davranışsal bozukluklar nedeniyle bir veya daha fazla dil, konuşma, okuryazarlık veya sayısal becerilerin gelişimindeki gerilik veya zayıflıktır. Bu durum zekâ geriliği, duygusal kusurlar ve kültürel faktörlerden bağımsız olarak gelişmektedir" (Kurdoğlu, 2005).

Özel öğrenme güçlüğü'nün olası sebepleri arasında zihinsel yetersizliğin dışarıda tutulduğu görölmektedir. Aynı zamanda, problemin sebebi beyindeki hatalı işleyiş gibi görölmüştür. Terimle ilgili sonradan yapılacak pek çok tanım, aynı içeriği kullanmaktadır. (Bender 2012).

Widerholt, öğrenme bozukluğunun tarihi olarak aşamalarını başlangıç, geçiş ve karma olarak üç döneme ayırmıştır. Buna göre; 1800-1830 yıllarını içeren döneme başlangıç dönemi denilmektedir. Bu dönem tıp bilim adamlarının etkin olduğu beynin işleyişini araştıran bazı kuramların hâkim olduğu dönemdir (Kavsaoğlu, 1993). Görsel hafıza üzerine Hinschelwood tarafından yapılan çalışma önemlidir. Çünkü bu çalışmayla hayata dair detayları çocukların net hatırladığı, buna karşın basit şeyleri ise çok iyi hatırlayamadığı ortaya konmuştur (Kavsaoğlu, 1993).

Geçiş dönemi, temel tıp araştırmalarının aksine, eğitim alanındaki araştırmalara odaklanılan bir dönemdir. Bu süre zarfında beyin hasarı ve travma üzerine birçok çalışma yapılmış ve Alfred Strauss'un "Beyin Özürlü Çocukların Psikolojisi ve

Eğitimi" adlı eseri en önemli çalışmalardan biri olmuştur. Karma dönem, gerek tıbbi gerekse de eğitim araştırmalarını birleştiren, özel öğrenme glđđđ olan insanlar için eğitim programlarının arttığı dönemdir. Bu dönemde bilginin kodlanması, hatırlanması ve kullanılmasında birtakım problemlerin olduğu ve bu problemlerin ise özel öğrenme glđđđ oluşturduğu anlayışı hâkim olmuştur (Kavsaođđlu,1993).

1970'li yıllardan itibaren artan araştırmaların daha da derinleşmesi, birçok terim ve tanımı beraberinde getirmiştir. Sadece okuma glđđđlerine odaklanan araştırmacılar bile, gelecekte daha genel hale gelecek olan okuma glđđđ, disleksi ve okuma geriliği gibi yeni terim ve tanımlarla karşı karşıya kalmıştır.

Günümüze doğru en çok kabul gören tanım, Ulusal ğrenme Glđđđ Birleşik Komitesinin yaptığı “*ğrenme glđđđ; dinleme, konuşma, okuma, yazma, akıl yürütme ile matematik yeteneklerin kazanılmasında ve kullanılmasında heterojen bir bozukluk grubunu gösteren genel bir terimdir*” tanımıdır (Kılıç, 2018). Yapılan bu tanımla beraber özel öğrenme glđđđnn hayatın tüm evrelerinde karşılaşılabilecek ve konjenital bir bozukluk olduğu; bununla beraber engel türlerinden birçoğuyla birlikte görülmesi muhtemel bir durum olduğu ifade edilmiştir (Kılıç, 2018).

En çok onay gören tanımlardan biri de Korkmazlar'a aittir. Buna göre özel öğrenme glđđđnden “*kronik bir hastalığa sahip olmayan, belirgin bir beyin hastalığı olmayan, normal ya da üstünde zihinsel zekya sahip olan fakat akademik becerilerde ya da okuma, anlama, yazma gibi süreçlerde sorunlar yaşayan kişilerdeki durum*” olarak tanımlanmıştır (Demir, 2005).

Örneğin, Amerikan Psikiyatri Birliği (APA) tarafından geliştirilen DSM-5 (2013, The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) el kitabı, öğrenme bozuklukları kavramını gözden geçirmiş ve bu durumu ifade etmek için "zgl öğrenme bozuklukları" terimini kullanmıştır. Burada verilen tanıma göre, normal veya daha yüksek zekaya sahip kişilerde dahi belirli öğrenme glđđđleri gözlenmektedir. Bu durum, çocuğun yaşına, zihinsel düzeyine ve eğitim düzeyine bağlı olarak akademik başarının beklenenden düşük olması durumunda ortaya çıkmaktadır. Bazı durumlarda akademik başarısızlığa dair problemler bir ömür boyu sürmekte; kişinin ilerleyen dönemlerde iş ve aile hayatını olumsuz etkilemektedir. DSM-5, zgl öğrenme glđđđlerini okuma, yazma ve matematik gibi belirli çalışma

alanlarını olumsuz etkileyen nörogelişimsel bozukluklar olarak belirtmektedir (Babür, 2018).

DSM-5'te belirtilen "özüml öğrenme bozuklukları" terimi klinik bir tanımdır. Eğitim sisteminde kullanılan "öğrenme güçlükleri" terimi, öğrenme sürecinde karşılaşılan öğrenmeye ilişkin çeşitli problemleri ifade etmektedir. DSM'nin önceki versiyonları incelediğinde, eğitim konularına ilk kez 1980 tarihli DSM-3'te değinildiğini görmek mümkündür. Bu sürümünde, öğrenme güçlüklerine "akademik bozukluklar" adı verilmiştir. Daha sonra, 1994'te DSM-4 sürümünde "öğrenme bozukluğu" olarak değiştirilmiştir (Babür, 2018).

DSM 3'te öğrenme bozuklukları, 3 kategoriye ayrılmıştır. Bunlar; dil yani konuşma bozuklukları, motor becerilerde bozukluklar ve akademik bozukluklar şeklindedir. DSM 5'te ise öğrenme bozuklukları yine 4 kategoriye ayrılmış; matematik becerilerinde bozukluk, okuma bozuklukları, yazma bozuklukları ve başka türlü adlandırılmayan bozukluklar biçiminde nitelendirilmiştir. Bu yolla öğrenme bozukluğu çeken çocukların yetersizliğinin hangi alanda olduğu daha iyi anlaşılması ve eğitim methotlarının da buna göre belirlenmesi mümkün kılınmaya çalışılmıştır. DSM 5'te bu sınıflandırmada örneğin okuma güçlüğü ile yazma güçlüğü arasındaki farkın bilincine varılmış ve bu doğrultuda tedbirler alınmıştır (Şenel,1995, Uysal, 2013).

## **1.2. Özel Öğrenme Güçlüğü ile İlişkili Faktörler**

Araştırmalar, genetik ve sosyal faktörlerin yanı sıra beyin yapısı ve işlevindeki bozulmanın özgül öğrenme güçlüklerinin nedenleri arasında olduğunu göstermiştir (Uysal, 2013).

Özel öğrenme güçlüğü'nün kalıtsal yönü olduğu, özel öğrenme güçlüğü tanısı alan bireylerin anne baba ve kardeşlerinde öğrenme güçlüğü bulunma olasılığının %40 düzeyinde olabileceği belirtilmiştir (Özyürek 2019). Okuma güçlüğü yaşayan ikizlerle yapılan çalışmalarda genetik ve çevrenin eşit oranda etkili olduğu gözlemlenmiştir (Melekoğlu vd., 2017). Özel öğrenme güçlüğü'nün tek yumurta ikizlerinde eş görülme oranı %68-83 iken çift yumurta ikizlerinde bu oran %23-38'dir (Shaywitz, 2005). Bu oranlar genetiğin azımsanmayacak oranda bir etkisi olduğunu göstermektedir.



Özgül öğrenme güçlüklerinin nedenlerine ilişkin nörolojik araştırmalar, sinir hücreleri arasındaki iletişimde görev alan nörotransmitterlerin düzeylerinde farklılıklar olduğunu vurgulamıştır (Girli, 2012). Son zamanlarda yapılan araştırmalar, beynin 12'den fazla bölümünün büyüklüğünde ve aktivite düzeyindeki azalmanın öğrenme sorunlarına yol açabileceğini belirtmektedir (Melekoğlu ve ark., 2017). Disleksi tanılı bireylerde Wernicke alanı angular girus ve özellikle dilin görsel işlemlerinden sorumlu olan posterior parietal kortekse ait değişkenliklerin bu bozukluğun gelişmesinde önemli etkileri olabileceği üzerinde durulmaktadır (Shaywitz & Shaywitz, 2005). Ayrıca özel öğrenme güçlüğü olan kişilerde beyin beyaz cevherde problem olduğu tespit edilmiştir (Galaburda 1989). Araştırmalar, okuma bozukluklarında çevresel faktörlerin ve farklı genlerin etkili olduğunu göstermiştir. Özel öğrenme güçlüğü olan çocukların beyin fonksiyonlarının bozulduğuna ve bunun da okuma becerilerinin gelişimini olumsuz etkilediğine inanılmaktadır (Shaywitz ve Shaywitz, 2005).

Evinde okuryazar bireyler olan çocuklara disleksi teşhisi konma olasılığı daha yüksektir (Hamilton vd., 2016). Ebeveynlerin okuryazar olması ve okuma becerileri, çocuklar için iyi bir rol model olmaları, böylece onları okumaya teşvik etmeleri açaşından faydalıdır. Ayrıca ebeveynlerin eğitim düzeyi okuma sıklığını ve okuma materyalleriyle tanışma olasılığını artırmakta ve bu da çocukların okuma becerisini olumlu yönde etkilemektedir (Bergen vd., 2017)

### **1.3. Özel Öğrenme Güçlüğü Tanımı ve Alt Tipleri**

Günümüzde dünyada en yaygın kullanılan psikiyatrik tanı sınıflandırma sistemi olan DSM 5'e göre özel öğrenme güçlükleri şu alt başlıklarda ele alınmaktadır;

- 1) Okuma bozukluğu (disleksi)
- 2) Yazılı anlatım bozukluğu (disgrafi)
- 3) Matematik bozukluğu (diskalkuli)
- 4) Başka türlü adlandırılmayan öğrenim bozuklukları

Okuma Bozukluğu (Disleksi) : Özel öğrenme güçlüklerinin bir alt türü olan disleksi, okuma güçlükleri arasında en yaygın görünenidir. Sözcüklerin doğru bir

biçimde ve akıcı olacak şekilde tanınması ve okunmasında karşılaşılan güçlük ve yetersizlik şeklinde tanımlanmaktadır.

Okul çağına gelen çocukların okuma yazma öğrenmeleri gerektiğinden bu dönemde daha çok fark edilirler.

Bu bozukluğun okul çağı çocuklarında görülme oranı % 2-8 arasında değişmektedir. Disleksi, öğrenciler için en zor okuma problemlerinden biridir (Baydık, 2012).

Dislekside kelime algılamadaki zorluk fonolojik kodlamada görülen farklılaşmadan kaynaklanır. Bu durum okumanın otomatikleşmesine sekte vurduğundan hem okumanın yavaşlamasına hem de okuduğunu anlamada belli zorluklar yaşanmasına neden oluşturur. Fonolojik kodlama hataları her zaman metnin doğru okunmasını engellemektedir. (Ataman ve Kahveci, 2009).

Okuma bozukluğunun birçok belirtisi olabilir. Bazı çocuklar iki heceyi yan yana getiremezken, bazıları da kelimelerin mantığını kavramakta zorlanır ve yanlış kullanırlar (örneğin “masa” diyeceği yerde “sandalye” diyebilir. Bazıları da bir ya da iki harften fazlasını algılayamamaktadır (Fischer-Tietze, 2001).

Çocuklar okurken birçok hatalar yapmaktadır. Bu hatalar yanlış okuma, harf atlama ya da ekleme olabilir. Okumaya karşı isteksizdir ve okuduğunu anlama zayıftır. Bu durumda olan çocukların ders başarıları genellikle düşüktür.

Disleksi, özel öğrenme güçlüğü'nün bir çeşidi olmasına rağmen, yaygın olarak özel öğrenme güçlüğü yerine kullanılır. Çünkü özel öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerin çoğunda okuma bozukluğu (disleksi) görülmektedir (Uysal, 2013).

Disleksi, konuşulan dil veya eğitim sistemi ne olursa olsun her çocuk ve yetişkinin yaşamını ve akademik başarısızını olumsuz etkileyen nörolojik bir bozukluktur (Parrilla ve Protopapas, 2017; Seidenberg, 2018).

Okuma bozukluğunun tanımı devamlı olarak değişkenlik göstermektedir. Bu sebeple, disleksinin genel ve herkes tarafından kabul edilen bir tanımı bulunmamaktadır.

Dünya Sağlık Örgütü (WHO) tarafından yayınlanan ve önemli bir uluslararası hastalık sınıflandırma sistemi olan ICD-10 (International Statistical Classification of

Diseases and Related Health Problems, 10. revizyon), okuma bozukluğunu daha farklı tanımlar. ICD-10, okuma bozukluğunu tanımlarken, yalnızca kelime tanıma ve okuma becerilerindeki yetersizliklere değil, okuduğunu anlama, yüksek sesle okuma gibi farklı okuma becerilerinde yaşanan yetersizliklere de dikkat çeker. (Babür, 2018).

Yazılı Anlatım Bozukluğu (Disgrafi): Disgrafi, yazılı anlatımda yaşanan problemlerle karakterize olan bir öğrenme bozukluğudur. Disgrafi, kelime kökeni olarak Yunanca'da bir şeyin yanlış yapılmasını ifade eden "dis" ve yazı veya sembol anlamına gelen "graphia" kelimelerinin birleşiminden oluşmuştur. Nörogelişimsel bir rahatsızlıktır, çocuğun zeka seviyesiyle veya tembel olmasıyla ilgili değildir. DSM-5 Tanı Ölçütleri Başvuru El Kitabı'nda Özgül Öğrenme Bozukluğu tanı kriterlerinin alt başlıklarından biri olarak yer alır (Güçükkılınç, 2017).

Yazma bozukluklarının genel tanımı içerisinde yer alan disgrafi terimi, el yazısı ve imla hatalarını içermektedir. Yazmanın fonetik doğası gereği, okumanın anlamlı yazma sürecini hızlandırdığına inanılmaktadır. Bu özelliğe göre yazılı anlatım bozukluğu, ses işlemedeki sorunların neden olduğu ikincil bir süreçtir. Öğrenme güçlüğü olan çocukların el becerileri geridedir. (Saka, 2013).

Bu çocukların el yazısı sorunları genellikle bozulma, değişiklik, yavaş yazma, harfleri doğru yere koyamama (kelimeler arasında fazla boşluk bırakmama, satırları karıştırma, satırlara yazmada zorluk vb.) ile kendini gösterir. Birçok çocuk yazı yazmayı öğrenmeye başladığı ilk dönemlerde benzer problemler yaşamaktadır. Ancak burada ayırt edici olan; öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların bu problemleri akranlarına göre anlamlı derecede daha uzun süreli ve daha sık yaşamalarıdır (Baykoç, 2011). Öğrenme güçlüğü olan çocuklar erken eğitim almadıkları takdirde, yazma güçlüğü uzun yıllar devam etmektedir. Hatta yazı yazma konusundaki problemleri ortaöğretim yıllarında da süregelmektedir (Uysal, 2013).

Matematik Bozukluğu (Diskalkuli): Matematikte öğrenme bozukluğunun göstergeleri çok çeşitli şekillerde olabilmektedir. Küçük çocuklarda matematikle ilgili sorunlar, sayıların niteliksel ve sayısal ilişkilerinin anlaşılmasında kendini göstermektedir. (Saka, 2013).

Matematik sağlam temeller üzerine oturtularak öğrenilen bir derstir. İlk yıllarda matematikle ilgili kavramları tam öğrenemeyen bir çocuğun ilerleyen eğitim öğretim yaşantısında başarılı olması beklenemez. (Özen, 2011).

Bireyin aritmetik kuralları ezberlenmesinde güçlük olması, doğru şekilde sayısal akıl yürütememe, doğru ve hızlı hesap yapabilmeye zorluk yaşaması ile tanımlanır. Bu öğrenciler, gündelik hayatta sıklıkla karşılaşılan parayı doğru bir şekilde kullanabilme, hesap yapabilme, ölçme ve olasılık hesaplayabilme gibi durumlarda, sınıf içi matematik etkinliklerinde sorun yaşamaktadırlar. (Korkmazlar, 2009).

Matematik bozukluğunda dil yetenekleri, algısal yetenek, matematik yetenekleri, dikkat yetenekleri gibi dört yetenek grubunda öğrencilerin zorluk yaşadıkları belirlenmiştir. Dil yetenekleri açısından; matematik terimlerini algılamak ve problemleri matematiksel işleme çevirme, algısal yetenek açısından; sembolleri tanıma, anlama ve sayıları gruplama yeteneği, matematik yetenekleri açısından; dört işlemi, temel işlemleri doğru şekilde çözümlenme, dikkat yetenekleri açısından; rakamları ve sayıları doğru şekilde yazma ve işlem sembollerini doğru algılamak alanlarında sorun olduğu belirtilmektedir (Uysal 2013).

#### **1.4. Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Gelişim Özellikleri**

Özel öğrenme güçlüğü olan birçok çocuk öğrenme güçlüğü olmayan çocuklarla hemen hemen aynı gelişim özelliklerine sahiptir (Uysal 2013). Özel öğrenme güçlüğüne sahip olan çocukta okul öncesi dönemden itibaren dil, anlama, motor koordinasyon, hafıza, konsantrasyon, sıralama, organizasyon, duygusal ve sosyal becerilerle ilgili problemler olmaktadır. Okulöncesi dönemde okuma yazma öğrenmeleri beklenmediği için genellikle bu dönemde fark edilememektedir (MEB, 2008).

**Dil Alanı:** Bu çocukların pek çoğu fonemleri açıklama ya da manipüle etmede güçlük çekmektedir. Bu eksiklik öğrenme güçlüklerinin çoğunun asıl nedeni olabilmektedir. Üstelik öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin pek çoğu, dilin kullanımını kolaylaştıran gramer kurallarını gerçekten anlamadıkları gibi cümle ve tümceciklerde bulunan kelimeler arasındaki ilişkiyi de anlamamaktadır. (Feagans, 1983; Akt. Bender, 2012).

Özel öğrenme güçlüğü olan çocukların kendini ifade etme, kendiliğinden konuşma başlatma, soru yöneltildiğinde uygun yanıt verebilmede güçlükleri vardır. Dil gelişimlerinde yaşıtlarına göre gerilik görülebilmektedir (Aysev, 2005).

Algısal Alan: Periferik duyu organlarıyla alınan (göz, kulak, deri) işlenmemiş haldeki uyarılar ilk aşamada bilginin kaynağını oluşturmaktadır. Bu uyarılar nöronlar kanalıyla beyine ulaşırlar ve girdilerin algılanması (perception) beyinde gerçekleşir. Öğrenme güçlükleri olan çocuklarda bu uyarıların algılanmasında problem vardır. Algılamada yaşadıkları bu güçlükler bilgiyi öğrenme, işleme, kalıcı hale getirmede zorluklar yaşamalarına neden olur (Aysev, 2005).

Benzer işaretleri ayırt etmede güçlük, şekilleri ayırt etmede güçlük, sözlü yönergeleri karıştırma, uyarıları sınıflandırma ve gruplamada güçlük, dağınıklık, yön karıştırma ve alanı kullanma güçlükleri vardır (Korkmazlar, 2009).

Kavramsal alan: Özel öğrenme güçlüğünde görsel uyarıları işleme ve ayırt etmedeki zorluk nedeniyle ses sembollerini, renkleri, rakamları ve geometrik şekilleri öğrenmek ve ayırt etmek zordur. Bu tür engelleri olan insanlar zaman, mekân ve yön hakkında bilgi edinmekte ve yaşa uygun oyunları anlamakta zorluk çekmektedir. (Aysev, 2005).

Özel öğrenme güçlüğü olan birçok çocuk için temel sorunların başında, nicel düşünme, aritmetik ve hesaplama becerilerine ilişkin güçlükler gelmektedir. Matematik alanında dört işlemi ve arasındaki ilişkileri anlamada, matematiksel ifadeleri işleme dönüştürmede ve problemin gerektirdiği uygun işlemlere karar verme konusunda güçlükler söz konusudur (Pekyürek, 2018).

Motor-Koordinasyon Alanı: Özel öğrenme güçlüğü gösteren çocukların motor becerilerinin kullanılmasını gerektiren bedensel etkinliklerde yaşlarına göre güçlükleri ve eşgüdüm problemleri olduğu belirtilmektedir (Özsoy vd., 1988). Motor beceriler ele alındığında gövdesini, kollarını, bacaklarını, ellerini hareket ettirmede kullanılan becerilerde yetersizdirler. Yürüme, koşma, hoplama, atlama, yuvarlanma ve yakalamada hantal görüldükleri belirtilmektedir (Baydık, 2012).

Özel öğrenme güçlüğünde kaba motor becerilerin yanı sıra ince motor beceriler, denge ve motor-koordinasyonla ilgili çeşitli sorunlar da görülmektedir. Özel öğrenme güçlüğü olan bireyler tekrarlandıkça otomatikleşmesi öngörülen motor

becerilerde sorun yaşarlar. Hangi elini daha baskın kullandığı konusunda gecikme gösterir, yaptığı işe göre bazen sağ bazen de sol elini kullanır. İnce motor beceri gerektiren oyuncaklarla (takmalı- çıkarmalı oyuncaklar, küpler, lego gibi) oynamada zorlanmaktadır (Aysev, 2005).

Bu çocukların çizim veya kopyalamaya karşı isteksizlik halleri, düğme ilikleme, makas kullanma, çatal-kaşık kullanma gibi becerilerde güçlük, kalemi hatalı tutmak gibi özellikleri vardır (Korkmaz, 2009).

**Bellek Alanı:** Algılama, organize etme, saklama, hatırlama ve gerektiğinde uyaranları kullanma sürecidir. İki tür bellek vardır; kısa süreli bellek ve uzun süreli bellek. Kısa süreli bellek, tanıma işlemini gerçekleştirir, uyaran analiz programlarını uygular, alınan duyuşsal bilgileri kısa ve uzun süreli belleğe kodlar ve uzun süreli bellekte depolanan bilgileri arar ve alır. Uzun süreli bellek, eski bilgilerin toplandığı ve yeni bilgilerin depolandığı bir yerdir. Uzun süreli bellekte bilginin geri çağırılması, bilginin o bellekte nasıl depolandığına bağlıdır; iyi organize edilmiş ve saklanmış bilgiler daha hızlı ve kolay bir şekilde hatırlanacaktır; bu nedenle talimatların planlanması ve planın uygulanması bilgilerin hatırlanması açısından önemlidir (Ülgen, 2004).

Özel öğrenme güçlüğü olan çocukların bilgiyi hafızada tutma problemleri vardır. Öğrencilerdeki bellek sorunları daha çok iki yönlüdür. Bu sorunlar, belleğin bellek depolaması için çalışacak şekilde kodlanamamasından ve böyle bir bilinçli çaba sarf etmek için motivasyon eksikliğinden kaynaklanmaktadır (Bender, 2012).

Özel öğrenme güçlüğü olan ve bellek sorunu yaşayan öğrenciler işitsel ve görsel uyaranları hatırlamakta zorlandıkları için okuma ve matematikle birlikte akademik pek çok konuda zorlanmaktadır. Bu öğrencilerin sözcüklerin yazılışlarını hatırlayamadıkları, yönergeleri hatırlamada ve bazı bilgileri ezberlemekte güçlük yaşadıkları belirtilmektedir. Onların bellek yetersizlikleri metne ilişkin detayları unutmalarına, metindeki olayların sırasını hatırlayamamalarına ve metindeki bilgi ve detaylara ilişkin soruları yanıtlamalarında sıkıntıya yol açmaktadır (Baydık, 2012).

**Dikkat-Konsantrasyon Alanı:** Özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklar dikkat ve konsantrasyon alanında genellikle zorluk yaşamaktadır. Dikkat eksikliği bir işi

bitirmeden yarım bırakma ya da verilen görevleri erken terk etme şeklinde görülmektedir (Saygın, 2010).

Dikkati bir noktada toplama ve odaklanmada veya dikkati birden fazla işe bölmede zorluklar olabilmektedir. Bir de aşırı hareketlilik ve kendini denetleme/engelleme zorlukları da eklenince bu çocukların yaşadıkları güçlük artmaktadır (Ege, 2006).

Özel öğrenme güçlüklerinin Dikkat Eksikliği-Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB) ile bir arada bulunabildiği bilinmektedir. Yapılan bir çalışmada DEHB olan öğrencilerin %70'inin öğrenme güçlüklerine de sahip oldukları belirlenmiştir. Bununla birlikte aynı çalışmada öğrenme güçlükleri olan öğrencilerin DEHB'nun eşlik etmediği durumda da dikkat sorunları olabildiği görülmüştür. Bu çocuklar genellikle bir işi başlayıp bitirmede, oyunlarda sebatsızlık gösterirler, dikkat gerektiren iş ve oyunlardan kaçınırlar, bir işin sonucunu düşünmeden harekete geçerler, koordinasyon gerektiren işlerde zorlanmaktadırlar. (Korkmazlar, 2010).

Sıralama: Özel öğrenme güçlüğü çeken kişiler haftanın gününü, ayı, mevsimi, sayıları ve alfabetik sırayı karıştırmaktadır. Ayrıca bir hikâyenin başını ve sonunu belli bir düzen içinde sıralamak istediğinde veya duyduğu ya da okuduğu bir hikâyeyi anlatırken zorlanmaktadır (Uysal,2013).

### **1.5. Özel Öğrenme Güçlüğü'nün Belirtileri**

Özel öğrenme güçlüğü çocuğun doğumu ile başlayan gelişimsel bir sorun olmaktadır. Okulöncesi dönemde çocuklar onu hayata hazırlayacak birçok kavram, bilgi ve beceriyi kazanırlar. Bu nedenle öğrenme güçlükleri okulöncesi dönemde fark edilerek tanılanabilir. Anneler ve babalar çocukları yaşlılarından ya da diğer çocuklarından farklı geliyorsa erken fark edebilmektedir.

Ülkemizde yapılan bir araştırmaya göre öğrenme güçlüğü tanısı almış çocukların aileleri tarafından fark edildikleri yaş (Ort=6;9) ile tanı aldıkları yaş (Ort=7;11) arasında fark vardır. Bazı aileler nereden yardım alacaklarını bilemedikleri için tanı gecikmektedir (Korkmazlar, 2010). Özel öğrenme güçlüklerinde okul öncesi çağ, okul çağı ve ergenlik döneminde dikkat çeken belirtiler şu şekilde özetlenebilir:

### **Okul öncesi dönem**

- Renk, şekil ve büyüklükleri ayırt etmeye ilişkin güçlükler
- Beden imajına ilişkin kavramsal bozukluk
- Genel olarak sakarlık
- Zayıf görsel motor koordinasyon
- Uyku sırasında aşırı hareketli olma
- Zayıf akran ilişkileri
- Uygun olmayan, inişli çıkışlı ve seçici olmayan duygulanım
- Gelişimsel becerileri gecikmelerle takip etme
- Çevresel değişikliklere güçlükle uyum sağlama
- Konuşmayı öğrenmede ve sözcükleri ifade etmede güçlük
- Baskın kullanılan el tercihinin olmaması
- Kavram kazanımında yavaşlık
- El-göz koordinasyonu gerektiren becerilerde zorluk yaşama
- Resim kopyalama ve çizim yaparken hızlı ve isteksiz hareket etme
- Günlük işleri başlatma ve sürdürmede güçlükler yaşama
- Haftanın günleri ve sayılarını öğrenmede güçlükler yaşama
- Sayıların ve günlerin yerlerini değiştirme (Pekyürek, 2018).

### **Okul Dönemi**

- Düşük benlik saygısı
  - Sosyal becerilerde yetersizlik
  - Sayıları kullanmada zorluk
  - Matematik problemlerini tanımada kullanılan adım ve işlemleri sergilemede ve hataları düzeltmede zorluk
  - Görsel ve mekânsal işleyişle ilgili problemler
  - Gün, hafta, ay ve mevsimler gibi kavramları anlamada güçlük



- Stratejik planlamada beceri eksikliği
- Bilişsel süreçlerde bozukluk (görsel algı, dil, dikkat, hafıza) (Girli, 2012).

### **Ergenlik Dönemi**

- Sınavlara hazırlanmada zorluk
- Yavaş çalışma
- Yabancı dil öğrenmede güçlük
- Okunaksız yazı
- Okuma konusunda isteksizlik
- Ezberlenmesi gereken bilgilerin hatırlanmasında güçlük
- Zaman ve mekân konusunda zorlanma
- Öğrenme becerilerinde zorluk (Bek ve Şen, 2012).

### **1.7. Özel Öğrenme Güçlüğünde Tanı Yöntemleri**

Öğrenme güçlüğü olan bireylerin okulda ve hayatta başarılı olmaları için özel eğitim hizmetlerine ve desteğine ihtiyacı vardır. Ülkemizde yasal olarak bireylerin devlet tarafından verilen destek eğitim hizmetlerinden yararlanabilmesi için öncelikle tıbbi tanılanması, daha sonra aldığı tıbbi tanı doğrultusunda eğitsel tanı alması gerekmektedir (Melekoğlu vd., 2017).

Öğrenme güçlüğüne tanı ve değerlendirmesinde kullanılan klinik gözlem, aileden alınan bilgi ve öğretmenin çocuğa ilişkin verdiği bilgilere ilave olarak psikometrik testlerden yararlanılmaktadır.

Kullanılan psikometrik testlerden bazıları;

\*WISC-R zekâ testi

\*Stanford Binet zekâ testi

\*BENDER GESTALT görsel motor algı testi

\*FROSTIG gelişimsel algı testidir.

Tıbbi tanılama ülkemizde devlet hastanelerinde veya eğitim ve araştırma hastanelerinde yapılmaktadır. Bu hastanelerde ayda iki kez toplanan kurul, engelliler için sağlık raporu düzenleme yetkisine sahiptir. Komite dahiliye, kulak burun boğaz, genel cerrahi, ortopedi, psikiyatri ve nöroloji uzmanlarından oluşmaktadır. Hastanede fizik tedavi ve rehabilitasyon doktoru varsa o da Uzman Engelli Sağlık Kurulu'nda yer almalıdır (Çakıroğlu, 2017).

Engelli birey bu kurulda değerlendirilir ve bireyin engel oranı belirlenir. Engel oranı %20'nin üzerinde olanlar eğitsel değerlendirme için Rehberlik ve Araştırma Merkezi (RAM)'a başvurabilirler. Verilen raporun belirli bir geçerlilik süresi bulunmaktadır. Bu sürenin dolması halinde kişinin tekrar randevu alarak kurula muayene olması ve raporunun yenilemesi gerekmektedir (Çakıroğlu, 2017).

Tıbbi tanı koyulduktan sonra eğitsel tanı ve değerlendirme için RAM'e başvurulması gerekmektedir. Aynı zamanda öğrencinin devam ettiği okulun rehberlik servisinden, öğrencinin genel durumuna ilişkin bir rapor hazırlayarak RAM'e gönderilmesi istenir. Eğitsel tanı, RAM tarafından oluşturulan bir kurul tarafından konulur. Bu kurul, müdür yardımcısı ya da bölüm başkanı, özel eğitim öğretmeni, rehber öğretmen, görme, işitme, zihinsel engelliler öğretmeni, çocuk gelişimi ve eğitimi öğretmeni, veli ve engelli bireyden oluşur. Gerekirse eğitim programcısı, odyolog, psikolog, psikometrist, sosyal çalışmacı, dil ve konuşma terapisti, fizyoterapist, uzman hekim kurula görüşleri alınmak üzere çağrılabilir. Rehberlik Araştırma Merkezi tarafından eğitsel tanılama yapılır ve rapor hazırlanır. Tanılamadan sonra birey ve aile yasanın sağladığı ücretsiz özel eğitim hizmetlerinden yararlanabilmektedir (Pekyürek, 2018).

### **1.8. Tedavi**

ÖÖG'nde iyi bir tedavi eğitim desteğinin yanında ilaç, psikoterapi ve psikososyal tedavileri kapsar. Öğrenme bozuklukları diğer nörogelişimsel bozuklar gibi nörobiyolojik bir zeminde gelişirler ancak tedavileri daha çok eğitimsel müdahaleler, özel eğitim uygulamalarını gerektirir. Bu bozukluklar grubu nörogelişimsel bozukluk grubunun diğer üyeleri ile birlikte görülebilirler. Özel öğrenme güçlüklerinin %30 gibi önemli bir bölümüne dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB) eşlik eder. (Aksoy,2019) Nörogelişimsel bozuklukların tedavisi, aynı iş birliği içerisinde becerilerin geliştirilmesi için

psikososyal müdahaleler, psikoterapi ve farmakoterapi gibi farklı boyutları içermelidir (Aksoy, 2019).

DEHB eşlik ediyor ise DEHB uygun şekilde tedavi edilmelidir. DEHB tedavisinde davranış değişimi, anne-baba eğitimi, aile terapisi, sosyal beceri eğitimi, akademik beceri eğitimi, bireysel psikoterapi, bilişsel davranışçı terapi gibi birçok psikososyal müdahale yöntemi vardır. Ancak, bunların hiçbirisi DEHB'nin çekirdek semptomları üzerinde etkili değildir. DEHB' nin çekirdek semptomları üzerinde etkili olduğu gösterilmiş olan tedaviler, ilaç tedavileridir. Stimülan grubu ilaçlar, şu an tüm dünyada DEHB olan çocukların tedavisinde birinci seçenektir (Öner vd., 2003).



## İKİNCİ BÖLÜM

### ANNE BABA TUTUMU

#### 2.1. Anne Baba Tutumları

Tutum; bireyin şu an yaşadıkları ve geçmişinde tecrübe ettiği olayların sonuçları doğrultusunda davranışlarını yönetme biçimi olarak tanımlanmaktadır. (Yücel, 2013).

Anne babaların çocuklarına yönelik tutumları daha önceki deneyimleriyle ilişkilidir. Bireyin çocuklarına yönelik davranışlarının tamamına ebeveyn tutumları denir (Coşkun, 2017).

Ebeveyn olma kararı hem erkeklerin hem de kadınların birlikte vermesi gereken önemli bir karardır. Her iki tarafın da ebeveyn olmaya hazır olmaları gerekmektedir. Bu sebepten anne baba olmaya hazır olmalı ve temel çocuk gelişimi bilgisine sahip olmalıdırlar. Ebeveynlerin en önemli rolü, çocuklarının gelişimini tüm yönleriyle desteklemektir (Saygın, 2010).

Anne ve babalar çocuk sahibi olmak için kendilerini hazır hissetmiyorlarsa, karşı tarafı suçlama, öfke, tükenmişlik gibi duygular yaşayabilmektedir. Bu sorunlar, ebeveynlerin davranışlarını etkilediği gibi çocukların tutumlarını da etkilemektedir (Şahin, 2018).

Bir çocuk için kritik bir dönem olarak kabul edilen 0-5 / 6 yaş, aile çevresinde gelişir, bu nedenle aile davranış ve tutumları çocuğun davranışı, gelecekteki yaşamı, benlik saygısı gibi birçok faktörü doğrudan etkiler. Kişisel özelliklerinin yanı sıra kişinin dış çevresi ve çevresiyle olan ilişkisini de büyük ölçüde etkilemektedir (Korap, 2013).

Ebeveynler, çocuklarının güvenli bir ortamda yaşamalarına, topluma uyum sağlamalarına, beceri ve alışkanlıklarını geliştirmelerine yardımcı olan kişilerdir (Erginbay, 2014).

Aile, toplumsal değerlerin ve davranışların bir sonraki nesile aktarılmasında en önemli faktördür. John Locke'a göre çocuklar, çocuğa öğretene kişi tarafından doldurulmuş boş bir sayfadır. Bu sebeple eğer çocuğa iyi olan öğretilirse iyi olur, kötü olan şey öğretildiğinde ise kötü olur anlayışı hakimdir (Eroğlu, 2018).

Bir çocuğun sağlıklı bir kişiliğe sahip olması için hem anne babalar hem de diğer aile üyeleri çocuğun gelişimi, eğitimi ve yetiştirilmesi konusunda doğru tutumu göstermek için birlikte çalışmalıdır (Yücel, 2013).

### **2.1.1. Yaygın Anne Baba Tutumları**

Araştırmalara bakıldığında anne baba tutumlarına ilişkin çok farklı sınıflamalarla karşı karşıya kalınmaktadır. Bunlar, aşağıda alt başlıklar halinde ele alınacaktır.

#### **2.1.1.1. Demokratik ve Güven Verici Anne Baba Tutumu**

Bir çocuğun gelişiminde en doğru ve iletişim açısından en faydalı tutum bu tutumdur. Bu tür tutumlara sahip ebeveynler davranışlarında kararlı bir tutum sergilerler. Çocuklarına güvenir ve onların arkasında dururlar. Çocuklarını koşulsuz ve şartsız severler. Çocuklarına çıkar gözetmeden saygı ve sevgi gösterip, onları oldukları gibi kabul etmektedirler (Pektaş Selami, 2016).

Demokratik tutumda bilindiği üzere çocuklar ebeveynleri tarafından desteklenmekte, yönlendirilmekte ve dinlenmektedir. Ancak bu durum hiçbir kuralın olmadığı anlamına gelmemektedir. Kurallar, çocuğun ihtiyacına göre ayarlanır. Bu kurallar çocuk için gereklidir ve uygun şekilde yorumlanmalıdır. Bazı kısıtlamalar olsa da çocuklara gerekli özgürlük ve yaşam alanı verilmektedir. İkisi mükemmel bir denge içindedir. Yetenek ve becerilerini müdahale olmaksızın rahat bir şekilde ortaya çıkarmalarına, gerçekleştirmelerine, keşifler yapmalarına izin verilmekte ve desteklenmektedir (Tarhan, 2014).

Demokratik ve güven verici tutuma sahip ebeveynler, hem mantığı hem de duyguyu dengeli bir şekilde kullanabilen bireylerdir. Anne babalar çocuklarına yapmaları gerekeni söyler, ısrarcı olmazlar. Sadece çocuğun, rollerini ve sorumluluklarını yönlendirir ve desteklerler. Çocukların bir birey olduğunu unutmadan, düşüncelerine ve fikirlerine her zaman dikkat etmektedirler. Onları dinler ve anlamaya çalışırlar (Eroğlu, 2018).

Ebeveynleri tarafından bu tutum çerçevesinde yetiştirilen çocuklar, düşüncelerini ve fikirlerini rahat ve açık bir biçimde beyan etmektedirler. Meraklı ve ailesi tarafından bakıldığını bilen çocuk, aktif, girişken, özsaygılı, sevgi dolu, sorumluluk almayı bilen ve başarabilen çocuklar olurlar. Huzur ve güven hissi

içindedirler. Öte yandan bu tutumla yetiştirilen bireyler, yeteneklerini daha rahat sergileyebilmekte ve hayatta daha başarılı ve mutlu olmaktadır (Gelir, 2009).

Sorumlu ve dışavurumcu olan bu çocuklar, olaylara ve durumlara karşı pratik fikirleri geliştirme ve problem çözme becerilerine sahip olmaktadır. Ancak otoriter ve baskıcı bir tutum sergileyen anne ve babaların çocukları, problem çözme konusunda başarısız olmaktadır (Kayaalp ve Gündüz, 2018).

### ***2.1.1.2. Baskıcı-Otoriter Anne Baba Tutumu***

Türklerin geleneksel aile biçiminde bu tutum hakimdir. Ebeveynlerin baskıcı ve otoriter tutumları, çocukların ebeveynlerine itaat etmelerine bağlıdır. Bu tutum çerçevesinde anne ve babalar, yalnızca toplumsal kuralları ve yasakları çocuklara uygulayacak kişilerdir (Temel, 2015).

Ebeveynler bu tutum çerçevesinde çocuklarının üstünde hakimiyet kurmak ve onlara sadece kendi istediği şeyleri yaptırmayı arzu etmektedirler. Görüşlerini ve gerekçelerini belirtmeden konulan katı kurallar vardır. Her zaman "istediğimi yap" yaklaşımı vardır. Ebeveynler, çocuklarını düzenli olarak izlemek ve kontrol etmek istemektedir (Doğruyol, 2018).

Çocuklarının geleceğinin ne olacağına, hangi okula gideceklerine ve hangi mesleği seçeceklerine kendileri karar verirler. Çocuklara doğrudan kendilerini ilgilendiren konularda fikirlerini söylemelerine izin verilmemektedir (Eroğlu, 2018).

Bu ebeveynlere göre çocuk, sürekli kontrol edilmesi ve geliştirilmesi gerekli bir öznedir ve onlarsız hareket etme özgürlüğüne sahip değildir. Yalnızca anne baba tarafından belirlenmiş kurallar vardır. Bunu sadece ebeveynler belirleyebilirler. Çocuk onlara uymak zorundadır. Ayrıca aile meselelerinde sadece ebeveynler karar verir ve çocukların fikirleri sorulmaz. Kararı çocuğa dayatmaya çalışırlar. Çocuğun onaylamama veya itaatsizlik etme eğilimi varsa ceza kullanılır. Ceza, küfür veya tehdit gibi sözlü veya fiziksel olabilir. Bu tutum çocuğa psikolojik ya da fiziksel şiddet görme endişesi ile kurallara uymayı ve karşı çıkmamayı öğretir (Ersoy, 2013).

Otoriter ebeveynler de çocuklarını sevmektedir. Fakat bu sevgi özgürce gösterilmez. Sevgi, ilgi ve özen çocuklar için ödül olarak kullanılır. Bir çocuk istenildiği gibi davranıyorsa ve sosyal olarak kabul edilebilir bir birey haline geliyorsa bu sevginin verilmesi gerekmektedir. Bu nedenle çocuk, her zaman değil,

hak ettiğinde sevgi görmelidir. Çoğunlukla da yüz bulmasın düşüncesine kapılarak çocuk uykusunda iken sevilmiştir (Coşkun, 2017).

Cezalar; caydırıcı olarak tanımlanan zararlı davranışları, hakaret, taciz, alay, yıldırma ve şartlandırma gibi psikolojik cezaları içerebilir. Bunlar arasında en yaygın olanlardan biri, çocuğu sevdiği bir şeyden mahrum bırakmadır (Korap, 2013).

Aile baskısının ve baskıcı tutumların nedenleri arasında ebeveyn iletişim eksikliği, sevgi eksikliği ve yalnızlık sayılabilir. Ayrıca karı kocanın aile içindeki tutum ve deneyimleri de dikkat çekicidir. Bu tutumu genel itibarıyla, çok sert ve baskıcı bir aile yapısına sahip ebeveynler göstermektedir. Bir nevi gelenek haline gelmiş bir tutumdur. Ancak baskıcı bir aile ortamında yetişmiş her ebeveyn, bu tutumu sergilememektedir (Yücel, 2013).

Sonuç olarak, bu tür ebeveynlerin çocukları güvensizdir, kendilerini ifade edemezler, duygularını gizlerler, sessizleşirler ve içe kapanırlar. Ancak toplum dışında yalnız kaldığında gördüğü şekilde zalim ve saldırgan olabilmektedir (Pektaş Selami, 2016).

### ***2.1.1.3. Aşırı Koruyucu Anne Baba Tutumu***

Koruyucu ebeveynlerin temel özelliklerinden biri, çocuklarını dış dünyadan izole etmek ve tamamen farklı bir hayal dünyası yaratmak istemeleridir. Onlara göre bu dünya, tüm olumsuz şeylerden arınmış, gerçek dışı bir dünyadır. (Dortluoğlu, 2009).

Ebeveynler çocuklarının sorumluluklarını kendi sorumluluklarıymış gibi görürler. Bunun nedeni, çocuklarının işi yapamayacağını düşünmeleridir. (Coşkun, 2017). Çocuğa düşünme fırsatı vermeden yapmaları gerekene karar vermektedirler (Turan, 2017).

Çocuk korunmalıdır, ancak bu normu aşmayacak şekilde yapılmalıdır. Çocuklarını ilgilendiren kararlarda onların fikirlerini ifade etmelerine izin vermeyen anne babalar, bu tutumla çocuğu birçok şeyden yoksun bırakacak, kısıtlayacaktır (Korap, 2013).

Bir çocuk, kendisiyle alakalı herhangi bir konu ya da konularda görüşlerini ifade edemediği zaman, kendisini bir sorunun içinde bulduğunda bunu çözümlenecek

yeteneği ve beceriyi gösteremez. Bu durum çocuklarda bazı davranış bozukluklarını veya olumsuz kişilik özelliklerini tetiklemektedir (Pekyürek, 2018).

Bu çocukların düşük benlik saygısı, duyarlılık, zayıflık, başkalarına bağımlılık veya yalnızlık korkusu gibi sorunları olabilmektedir. İletişim ve topluma uyumda zorluk gibi sorunlar gözlemlenmektedir. Genellikle toplumda pasif bir rol oynarlar. Görüşlerini ifade etmekte zorlanırlar. Başkalarının fikrini sormadan çalışamaz ve kararsızdırlar (Ersoy, 2013).

Genellikle biri olmadan yaşamayı zor bulurlar. Bağımlı bir yaşam sürmektedirler. Her zaman başkalarının veya aile üyelerinin rehberliğine ihtiyaç duymaktadırlar (Okuyucu, 2017).

Bu tutumdaki ebeveynler hem kendilerinin hem de çocuklarının benlik saygısına çok zarar verirler. Ayrıca sürekli olarak çocuklarının güvende olmadığını düşünen ebeveynler aile içinde kaygı duygusunun hakim olmasına zemin hazırlarlar (Korap, 2013).

#### ***2.1.1.4.İlgisiz Anne Baba Tutumu***

İhmalkar ve ilgisiz ebeveynler, çocuğun tüm maddi ve manevi ihtiyaçlarını göz ardı eder ve çocuğuna karşı duyarsız davranırlar. Burada ebeveynler tarafından çocuklar görmezden gelinmektedir. Kural ve sınırların olmadığı gibi çocuklar sevgi ve şefkatten de yoksun yetişmektedir (Özzorlu ve İnan, 2019).

İlgisiz anne baba tutumunda aile çocukla çok birlikte olmaz, çocukla ilgili konularda bilgisiz ve vurdumduymaz bir tavır sergiler. Ebeveynler, çocuklarından çok kendilerine veya dış görünüşlerine bakmaktadır. Aslında çocuğun neyi sevip neyi sevmediği bilinmemektedir. Bu durum onları ilgisiz anne baba yapmaktadır. (Yücel, 2013).

Kontrol mekanizması çok zayıftır. Çocuğu için yol göstermek, yönlendirmek, sınır koymak gibi bir şey yoktur. İlgisiz ebeveynlerin çocukları genellikle sevgi ve şefkat eksikliğinden mustarıptır. Bu eksikliği başka şekilde tamamlamaya ve başka insanlarda bulmaya çalışırlar. Bu bazen istenmeyen sonuçlara neden olmaktadır. (Pektaş Selami, 2016).



Bununla beraber bu kişiler, ilgi eksikliğinde mütevelliit saldırgan, öfkeli ve şiddete meyilli kişiler olabilmektedir. Sevgisiz büyüyen bu kişiler, gelecekte sevgi göstermeyi ve sağlıklı ilişkiler kurmayı zor bulan bireyler haline gelirler. Zalimdirler, merhametten yoksundurlar ve yalnızlık duygularından dolayı özgüvenleri yoktur. Bunu belli etmemek için karşıt tepki oluşturabilmektedirler (Dervişoğlu, 2017).

#### **2.1.1.5. Tutarsız ve Kararsız Anne Baba Tutumu**

Planlı olabilme becerisi, düzen ve tutarlılık anne baba tutumlarından en ehemmiyet gösterilmesi gereken faktörlerdendir. Bütün kurallar ve kararlar yerli yerinde alınmalı ve uygulanmalıdır (Şahin, 2018).

Anne veya babanın kendi içindeki tutarsızlıkları; sürekli fikir değişiklikleri, kabul edilen bir şeyin daha sonra reddedilmesi, sürekli evet-hayır ikilemi yaşanmasıdır. Anne ve babanın kendi aralarındaki tutarsızlıkları; annenin olur dediği bir şeye babanın olmaz demesi, ebeveynlerden birinin karşı çıkacağı bir konuya diğerinin onay vermesi, iletişim eksikliği gibi karşımıza çıkmaktadır (Pektaş Selami, 2016).

Bu aileler bir gün olaylar ve durumlar hakkında farklı kararlar verirken ertesi gün farklı kararlar almaktadırlar (Pekyürek.2018). Örneğin, bir ebeveyn zorba veya baskıcı bir tutuma sahipken, diğerinin aşırı hoşgörülü bir tutumu varsa, çocukla bir anlaşmazlık olabilir. Bu tutarsızlıklar çocuğu kararsız hale getirir. Nasıl davranacağını bilmeyen bir çocuk duruma göre hareket edecek ve istediğini elde edecektir. Kendi görüş ve davranışlarına yakın olan ebeveynin tarafını tutacak ve diğer ebeveyne kızacak ve küskün olacaktır. Çocuğun önünde anne-baba arasında böylesine kararsız bir tutum hem çocukta hem de anne-babada farklı davranışlara yol açmaktadır. Gelecekte, çocuk etrafındakilere güvenmeyecektir. Her zaman başkalarına karşı ön yargılı olacaktır. İnsanlara güvenmekte zorluk çekecektir (Şahin, 2018).

#### **2.1.2. Algılanan Anne Baba Tutumu ile Psikolojik Sağlık İlişkisi**

Anne ve babanın çocuklarının yetiştirilmesi sırasındaki davranışlarının, çocuğun içselleştirme ve dışsallaştırma konusundaki davranış bozukluklarının gelişimini etkilediği bilinmektedir (Wenar ve Kerig, 2000). Ebeveynlerin aşırı korumacı ve kontrollü tutumlarının çocuklarının kaygı bozuklukları yaşamasına

neden olabildiği; reddetme, kayıtsızlık ve ilgisizlik gibi davranışların ise çocukları dış etkilere maruz bırakabildiği ve çocukluk depresyonuna yol açabildiği yapılan bir dizi araştırmayla ortaya konmuştur (Reinherz vd., 1999). Anne baba tutumlarının çocukların sosyal gelişimleri üzerinde önemli bir etkisi olduğu gözlemlenmiştir. Demokratik ebeveynleri olan çocuklar sosyal ve toplum yanlısı olma eğilimindeyken, diktatör ebeveynlerden gelen çocuklar anti-sosyal davranma eğiliminde olduğu yapılan araştırmalarca gözler önüne serilmiştir (Mensah ve Kuranchie, 2013).

Ülkemizde ergenlerin kaygı düzeyleri ile ebeveyn tutumları arasındaki ilişkinin incelendiği bir çalışmada, demokratik anne-baba tutumları ile kaygı düzeyleri arasında negatif, tutarsız ebeveyn tutumları ile kaygı arasında ise pozitif bir ilişki bulunmuştur (Erözkan, 2009).

## **2.2.Özel Öğrenme Güçlüğü ve Aile**

Özel öğrenme güçlükleri, yalnızca güçlüğü yaşayanı değil, onlarla birlikte yaşamını sürdüren aile bireylerini de etkilemektedir. Bunun nedeni, öğrenemeyen birine yardım etmenin uzun zaman alması ve zorlu bir süreç olmasıdır (Wilgosh, 1990). Çocuklara en çok ilgi gösterenler genellikle ebeveynlerdir ve ebeveynler çoğu zaman özel gereksinimli çocuklarının karşılaştığı zorluklarla karşı karşıya kalmaktadır (Bumin, Günel, Tükel, 2008). Bu durumda ebeveynlerin yaşam kalitesi olumsuz etkilenebilmektedir. Örneğin, ebeveynlerin genel ruh sağlığı ve esenliği bozulabilmekte, ebeveyn-çocuk iletişimi zarar görebilmektedir (Mugno, Ruta, D'Arrigo ve Mazzone, 2007).

Ulusal ve uluslararası literatürde öğrenme güçlüğü olan çocukların ve ailelerinin yaşam kalitelerini inceleyen çeşitli araştırmalar bulunmaktadır. Örneğin, Sakız (2011) tarafından öğrenme güçlüğü olan 120 öğrenci ve ebeveynleri üzerinde yapılan bir araştırmada, öğrenememenin çocukların ve ebeveynlerin algılanan yaşam kalitesini düşürdüğü ve çocuk ile ebeveynlerinin algıladıkları yaşam kalitesi düzeylerinin birbiriyle anlamlı seviyede ilişkili olduğu ortaya konmuştur. Karande ve Kulkarni (2005 ve 2009), öğrenme güçlüğü olan çocukların ebeveynlerinin zayıf sosyal ilişkilere ve yüksek düzeyde strese sahip olduğunu bulmuşlardır. Başka bir araştırma, öğrenme güçlüğü yaşayan çocukları olan ebeveynlerin, olmayan ebeveynlerine göre daha yüksek stres ve depresyon riski altında olduğunu

saptamıştır. Öte yandan öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerin akademik görevlerde başarıları düşük olmaktadır. Bu durum ise ebeveynlerin çocukları ile ilgili hayal kırıklığı yaşamalarına neden olmakta, çocuklarıyla etkileşimlerini azaltmaktadır (Chang ve McConkey, 2008)



## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

### PROBLEM ÇÖZME, SOSYAL KAYGI VE AKADEMİK BAŞARI

#### 3.1. Problem Çözme Becerisi

Bu bölümde problem çözme becerilerine ilişkin açıklamalar ana hatlarıyla yer alacak ve beraberinde de problem çözenin hangi aşamalardan oluştuğu, problem çözme becerileriyle alakalı yaklaşımlara değinilecektir.

##### 3.1.1. Problem Çözme ile İlgili Genel Açıklamalar

Öğrencilerden beklenen okuldan mezun olduktan sonra öğrendiği bilgileri hatırlamaları ve öğrenmeyi sürdürmeyi devam ettirmeleridir. Fakat öğrencilerin genel amaçları yalnızca sınavı geçmek olduğundan dolayı akademik hayatta öğrendiklerini iş hayatına uygulamada zorlanmaktadır. Ancak esas ilginç olan şey ise öğrencilerin genellikle okuldan sonra öğrenmeye karşı direnç göstermesi ve başarısız olmalarıdır (Uden ve Beaumont, 2006). Bu sebeple Dewey (1916) (Akt. Uden ve Beaumont, 2006) öğrencilerde teorikten çok uygulamalı, deneye dayalı eğitimle öğrenim görmelerini savunmaktadır. Gerçek hayatta problem çözmek için kullanılmayan bilgi ve beceriler zamanla kaybolacak ve hatta unutulacaktır. Eğitimin etkili olabilmesi için öğrencilerin bilgi ve becerilerin kullanılmasını ve bilgiden beceriye aktarımı olanaklı kılan bir öğrenme süreci ile karşılaştırılmaları gerekmektedir (Baysal, 2003).

Bilginin sağlanması ve depolanması yeterli olmamaktadır. Bunun yanında bilgiyi daha faydalı ve anlamlı hale getirmek amacıyla bilgi edinme sürecinin öğrenilmesi gerekmektedir. Daha sonra, edinilen bilgiler sorunları çözmek için kullanılmalıdır. Buna veri iletimi denir. Eğitimcinin amacı, öğrencilerin problemleri nasıl tanımlayacaklarını ve sonrasında nasıl çözeceklerini öğrenmelerini sağlamaktır (Evans ve Brueckner, 1990). Öğrencileri düşünmeye, araştırma yoluyla öğrenmeye ve öğrenme sürecine aktif olarak katılmaya yönlendiren problem çözmede eğitimin rolü giderek daha fazla önem arz etmektedir (Baysal, 2003).

Öğrencinin problem çözme becerisine sahip olması, onun görev ve sorumluluklarının bilincinde olmasına katkı sağlar (Nelsen, Lynn ve Stephen, 2001). Çünkü sorunu görmezden gelmek, kendi kendine geçeceğini ya da başka birinin sorunu çözeceğini düşünmek yanlıştır. Problemlerin üstesinden gelerek problem çözmeye katılmak öğrencinin kişisel ve sosyal gelişimini olumlu yönde etkiler (Baysal, 2003).

En yüksek zihinsel süreçlerden biri de problem çözümdür. Bu, okul eğitiminin en önemli hedefidir. Eğitim psikolojisi üzerine yapılan çeşitli araştırma sonucunda bu sürecin nasıl öğretileceğine dair pek çok teori oluşturulmuştur. İnsanlığın ferah ve ilerlemesi, bu özel yeteneğin gelişmesine bağlıdır (Fidan, 1985). Çünkü kişinin kendisinin, ailesinin, çevresinin veya sosyal sorunlarının üstesinden gelmesi ve toplumun aktif ve sağlıklı bir üyesi olması toplumsal gelişmeye katkı sağlayacaktır. Problemler öğrencilerin becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur. Problemler karmaşık ve rahatsız edici olduğundan problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerini gerektirir. Öğrenciler, problemlerin üstesinden gelerek, gerçek hayattaki zorlukların üstesinden gelmek için gereken becerileri kazanırlar (Uden ve Beaumont, 2006). Bu nedenle eğitim sürecinde öğrencileri sorunlu durumlara sokmak, düşünme becerilerinin gelişmesi ve bunları aşma becerisi kazanmaları açısından önemlidir. Dewey (1997) (Akt. Sezgin, 2011), problem çözümlenmenin zorlukla başlayacağını belirtmiştir. Ona görenin aşamaları şu şekildedir (Evans ve Brueckner, 1990);

- Problemin tanımlanması,
- Çözüm yöntemleri ışığında olası hipotezlerin kurulması,
- Hipotezlerin testlerinin yapılması,
- Problemin çözümlenmesi rapor haline getirilmesi.

Bu becerinin uygulanması, ailede, toplumda ve kültürde yaşama biçimlerinin araştırılmasından dünya meselelerinin ve güncel konuların incelenmesine kadar uzanır. Problem çözme ve araştırma becerilerinin anahtarı, insan davranışını anlamak, yorumlamak ve tahmin etmektir. Farklı bakış açılarını değerlendirmek, problem çözme sürecinde eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini içerir (Michaelis, 1985).

Sonuç olarak problem çözüme, geleneksel eğitim ortamlarında eğitimi yetersiz öğrenciler için faydalıdır ve tüm öğrencilerin eşit ve ilgi çekici bir şekilde öğrenmesini sağlar (Uden ve Beaumont, 2006). Problem çözüme aşamalı bir süreç olduğundan, öğrencilerin bu beceriyi kazanabilmeleri için problem çözüme sürecindeki basamakları bilmeleri önemlidir (Eren Gümüş, 2006).

### 3.1.2. Problem Çözme Sürecinin Aşamaları

Problem çözümede en önemli şey öğrencinin bildikleri ile karşılaştığı problem arasında ilişki kurmasıdır. Böyle bir ilişki, bireyin öğrendiklerini yeni bir alana aktararak çözümlenmesini sağlamaktadır (Fidan, 1985). Bilimsel araştırma yöntemlerine dayalı problem çözüme yönteminin özü, John Dewey'in genel problem çözüme sürecinin beş aşamasına dayanmaktadır (Fidan, 1985):

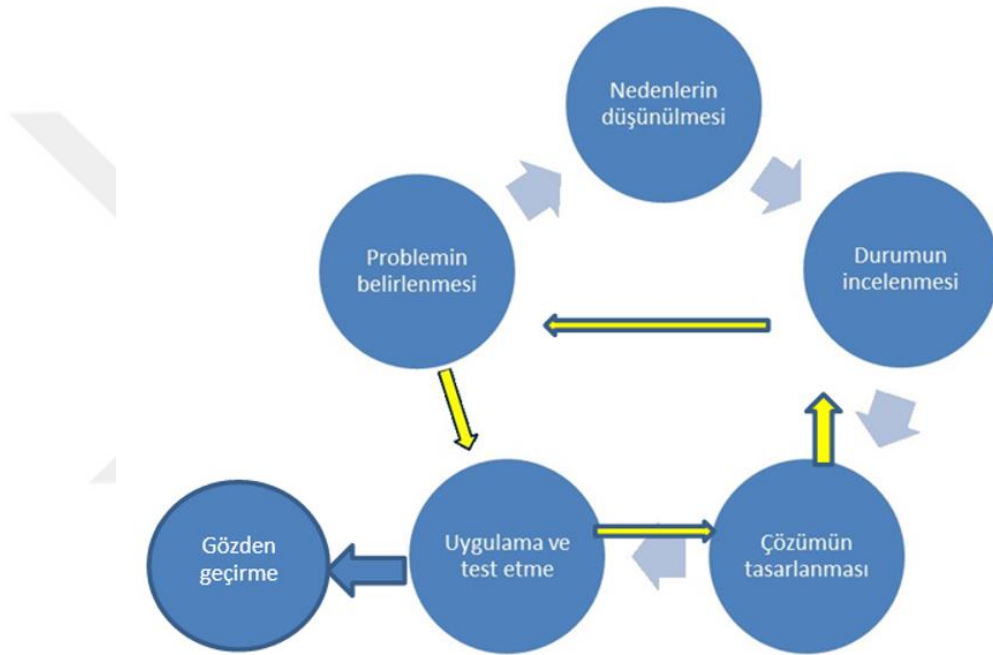
- İlk olarak problemler tanınır.
- İkinci adımda oluşturulan hipotezler, formül haline getirilir.
- Veriler toplanarak organize edilir. Sonrasında verilerin değerlendirilmesi yapılmak suretiyle açıklanır.
- Değerlendirmesi yapılarak açıklanan verilerden sonuca ulaşılır.
- Nihai aşamada ise sonuçların testi yapılır.

Problem çözümede genellikle zihnin en yüksek bilişsel işlevleri kullanılmaktadır. Çünkü bu süreçte analiz ve sentez yapılmaktadır. Fidan'ın (1985) tarafından problem çözüme ilişkin çeşitli öneriler geliştirilmiştir. Nispeten ayrıntılı olan bu önerilerin aşamaları şu şekildedir:

- Problemin farkında olmakla beraber problemle ilgilenmeye istekli olmak,
- Problemi açıklığa kavuşturma ve problemle alakalı olan alanı ve problemler grubunu idrak etmeye çalışmak,
- Probleme ilişkin bilgiler toplamak, çözüm açısından uygun olan bilgileri seçmek ve düzenlemesini yapmak,
- Elde edilen bilgiler ışığında muhtemel çözüm yollarını saptamak,
- Çözüme ilişkin yolları değerlendirmek suretiyle en optimum çözüm yolunu tercih etmek,

- Tercih edilen çözümleri uygulamak,
- Kullanılan çözümlerin değerlendirmesini yapmak.

Bir hata ayıklama stratejisi olan Decsar yönteminde ise problem çözme teknik bir çözüm şeklinde ifade edilir ve altı adımdan oluşur, sorunu betimleme, durumu ortaya koyma, sebebi düşünme, çözümü tasarlama, harekete geçme, kontrol etme ve sorun giderme'dir. (Chaudhry ve Rasool, 2012).



**Şekil 1. Decsar Yöntemi**

**Kaynak:** Chaudhry ve Rasool, (2012)

Yukarıdaki şekle göre problemin saptanması ve tanımlanmasının yapılması ilk adımı oluşturmaktadır. İkinci aşamada çözüm üzerinde çalışılmakta ve muhtemel sonuçlar düşünülür. Sonraki adım ise harekete geçmek suretiyle saptanan çözümün testi yapılır. Yukarıda yer alan şekilde oklar, ileri yol anlamını taşımaktadır. Fakat süreç içerisinde gerekli görüldüğü takdirde uygulama yeniden değerlendirilir ve son ilke aşamaya tekrardan geri dönülebilir (Chaudhry ve Rasool, 2012)

Evans ve Brueckner (1990), problem çözmeye belli aşamaların takip edileceğini ve bu aşamaların şöyle olduğunu ifade etmiştir:

- Problemi saptamak: Burada bulunmak istenen şey belirlenir.
- Hızlı çözüme ulaşmak: Tüm gereksinimlerin nelerden oluşabileceğine yanıt
- Veri toplamak: Bilgiyi birçok kaynaktan temin etmek. Bu kaynaklar kütüphane, insanlarla doğrudan iletişim gibi gerçekleştirilebilir.
- Verileri işlemek: Verileri ele alıp, onların ne manaya geldiğini anlamaya çalışmak, sağlanan verileri ilişkili olup olmadığına bakarak kategoriye ayırmak ve kronolojik açıdan sıralamasını yapmak.
- Verileri analiz etmek.
- Bir cevap formüle etmek: problemi tekrardan ele almak ve probleme ilişkin yanıtı, problemle ilişkili olup olmadığını kontrol etmek. Her ne kadar çevrede olanlar karşı çıksa da yanıtlamaya hazır bulunmak.

Evans ve Brueckner (1990) tarafından yukarıda açıklanan problem çözme adımları dışında, problem çözme becerileri, problemleri anlama, analiz etme ve önceden çözülmüş problemlerle karşılaştırma yeteneğini ve aşağıda belirtilen altı boyutu içermektedir.

Erdoğan (2016), problem çözmeye ilişkin sürecin aşağıdaki aşamalardan oluştuğunu ifade etmiştir:

- Problemin varlığını kabul edilmesi ve problemi çözmeye karar verilmesi: Burada problem çözmeye sevk edecek şüpheli durumun varlığı söz konusudur. Öte yandan bu aşama, en zor aşamayı oluşturmaktadır.
- Problemin tanımlanması: Problemin genel mi özel mi olduğu ortaya konur. Problemi çözmek için başvurulması gereken çözüm yollarının saptanmasına yardımcı olan aşamadır.
- Alternatif çözüm yollarının araştırılması ve geliştirilmesi: Ne kadar çok çözüm yolu varsa, problem o kadar etkili çözülür. Burada problemin kapsamı ve sınırları saptanmalı ve bu çerçevede bir araştırma yapılmalıdır.



- Alternatif çözümler arasından seçim yapılması: Problemi çözümlen kişi ya da kişiler, en sık bu aşamada zorlanmaktadır. Bu yüzden karma çözüm yönteminin belirlenmesi, en iyi çözüm yolu olarak değerlendirilmektedir.

- Tercih edilen çözümün uygulanması:

- Değerlendirme: Burada uygulanmış olan çözümler takip edilerek değerlendirilir. Gerekli görüldüğü takdirde gereken düzeltmeler yapılarak tekrardan uygulamalar ortaya konur.

### **3.2.Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerde Problem Çözme Becerileri**

Günümüz eğitim sisteminde öğrenciler problemi keşfetmek, çözüm üretmek ve sonucu tahmin etmek için yeterince cesaretlendirilmemektedir (Parmar, Cawley, Frazita, 1996). Bir problemi çözmeyi öğrenmek, o problemin modellik ettiği düşünme sürecini kavramaktır. Bütün problemlerin çözümü için kullanılan tek bir yöntem ve formül yoktur (Altun, 2013). Özel Öğrenme güçlüğü olan çocuklar için problemleri formüller ile hesaplatmak yeterli gelmemektedir; onların bu formülleri anlaması ve gerçek dünyaya aktarabilmesi gerekmektedir. Genel eğitim sistemi içinde öğrencilerin farklılıkları ve yetersizlikleri göz ardı edilmektedir (Preble ve Gordon, 2011).

Alternatif yöntemler ile desteklendiklerinde özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler iyi bir problem çözücü haline gelebilir. Yine de Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin problem çözümünde tipik gelişim gösteren akranları kadar başarı sağlayamadığı bilinmektedir (Parmar, Cawley, Frazita, 1996). Dikkat eksikliği, bellek problemleri, işitsel işleme zorlukları, görsel-uzamsal yetersizlikler, motor beceri eksikleri ve bilgi işleme yetersizliğinden kaynaklı durumlardan dolayı özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler problem çözme konusunda düşük performans sergilemektedir (Miller ve Mercer, 1997). Bu durumlara ek olarak sözel matematiksel problemlerin çözümünde etkili olmayan yöntemlerin kullanımı bu çocukların düşük başarı göstermesine sebep olmaktadır (Baysal, 2003).

Araştırmalar, özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin hesaplama ve kontrol etme gibi yöntemler yerine açıklama, görselleştirme ve varsayım oluşturma gibi yöntemleri kullanma eğiliminde olduklarını belirtmektedir (Demir, 1997). Problemi görselleştiren yöntemlerin kullanımı özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin sözel

matematiksel problem çözüme becerilerini geliştirmektedir (Türkçapar, 1999). Bir problemi görselleştirmek ve çözüm için varsayımlar oluşturarak problemi yeniden özetlemek etkili bir problem çözümü için önemlidir (Bley ve Thornton, 1989).

### **3.3.Sosyal Kaygı**

Anksiyete ya da bir diğer adıyla kaygı, bilinmeyen bir kaynak hakkında düşünmekten ve kötü bir şey olacağından kaynaklanan korkudur (Antony ve Swinson, 2000). Korktuğunda, kişi tehlikeye fiziksel ve psikolojik olarak tepki verirken, stresli zamanlarda öznel bir değerlendirme yapmakta ve fizyolojik ve duygusal olarak tepki mekanizması geliştirmektedir (Beck ve Emery, 2006).

Anksiyete, türüne ve düzeyine bağlı olarak bir kişi için zararlı veya faydalı olabilmektedir. Normal düzeyde kaygı, kişinin kendini geliştirmesinin ve daha fazla çaba göstermesinin yolunu açmaktadır. Ancak bilişsel bozulmaya bağlı abartılı düşünceler kaygı düzeyini artırarak kişide olumsuz etki bırakmakta ve sosyal kaygıya neden olmaktadır (Cüceloğlu, 2016).

Sosyal kaygı, kişinin sosyal ortamda kötü bir duruma düşme, başkalarını olumsuz değerlendirme veya yanlış anlama korkusuyla yaşadığı gerilimi ifade etmektedir (Eren ve Gümüş, 2006).

### **3.4.Sosyal Kaygı ile İlgili Kuramsal Yaklaşımlar**

Sosyal kaygı ile ilgili pek çok yaklaşım öne sürülmüştür. Bu yaklaşımlardan bazıları bilişsel yaklaşım, davranışçı yaklaşım, psikanalitik yaklaşım, beceri eksikliği yaklaşımı ve kendini sunma yaklaşımıdır.

#### **3.4.1. Bilişsel Yaklaşım**

Sosyal kaygı düzeyi yüksek olan bireyler kendileri ve davranışları hakkında olumsuz düşüncelere sahiptir. Bu düşünceler içinde buldukları sosyal durumları yanlış yorumlamalarına sebep olur. Bu işlevsiz ve gerçekçi olmayan düşünceler bireyde yanlış bilişsel şemalar oluşturur ve sosyal kaygının meydana gelmesine zemin sağlar. Eğer bireyse çarpıtılmış düşünce ve yaşantı söz konusu olursa, bu durumda birey kendisini tehdit altında hisseder ve sosyal açıdan kaygı durumu yaşar (Beck ve Emery, 2006).

Yüksek sosyal kaygı düzeyine sahip kişiler, kendilerine odaklanarak bir sosyal ortama girdiklerinde daha endişeli tepkiler vermektedirler. Bu benmerkezci odak, başkalarının davranışlarını doğru bir şekilde formüle etmeyi ve yorumlamayı engellemektedir. Sosyal kaygıları olan kişiler, kendi hisleri ve ipuçlarına güvenerek buldukları ortamda işlerin iyi gidip gitmemesine dair fikir yürütürler. Eğer buldukları ortam içinde etkileşim açısından kaygı duyarlarsa, bu durumun performans anlamındaki düşüklükten kaynaklı olduğunu düşünürler (Clark ve Wells, 1995).

### **3.4.2. Davranışçı Yaklaşım**

Sosyal kaygı, bu kurama göre, öğrenilmiş davranışların bir sonucudur. Sosyal kaygı, kişinin sosyal ortamdaki kızarma, terleme, gerginlik gibi stresli durumlara tepki vermesine neden olan bir bireyin model almasının ve koşullanmasının bir neticesidir. Benzer ortamda birey, aynı kaygıya ilişkin olarak tepkilerini göstermeyi sürdürür ve bu negatif durumlardan arınmak amacıyla kaçınma davranışları sergiler. Kişi benzer bir ortamda aynı kaygıya tepki vermeye devam eder ve bu olumsuz durumlardan kurtulmak için kaçınması gereken davranışlar sergiler (Öztürk, 2004).

Kişi, yakınındaki bireylerin karşılaştıkları ve tecrübe ettikleri kaygı durumlarını gözlemlemek suretiyle benzer yerlerde benzer kaygı tepkilerini sergilemektedir (Türkçapar, 1999).

### **3.4.3. Psikanalitik Yaklaşım**

Yasaklanmış olan ve ceza korkusunu barındıran cinsel ve saldırgan dürtülerin ortaya çıkmasına ilişkin bir tehlike durumunun varlığı söz konusu olduğunda kişide kaygı durumu meydana gelir. Bu gibi durumların varlığında kişide yer değiştirmeye beraber yansıtma ve kaçınma gibi savunmaya ilişkin mekanizmalar açığa çıkar ve kaygı durumu meydana gelir (Türkçapar, 1999).

Sosyal kaygıyı meydana getiren belli başlı üç dinamik mevcuttur. Bunlar: utanca ilişkin yaşantılar, suçluluk duygusu ve ayrılma kaygısıdır. Sosyal kaygı yaşayan bireylerde kabul edilme ve onaylanma isteği yoğunlukta olmaktadır. Bu durumu onaylayıcı olmayan ebeveynler utandırılma ve eleştirilme duygusuna bağlı olarak doğurmaktadır. Bireyler, hayali olan bu iki duygudan kurtulma amacıyla onay almayacaklarını düşünmelerinden ötürü ortamdaki kaçmaktadırlar. Birey, suçluluk

duygusunda diğere bireylerden bütünüyle bir ilgi görmek amacıyla devamlı olarak efor sarf eder. Rakiplerini yok etme isteğı, bireyde baskın bir duygudur. Sıklıkla rakiplerinin yerini alma becerisindeki eksiklikten ötürü meydana gelen utançla, suçluluk duygusu birleşmektedir. Son dinamik olan ayrılma kaygısında ise bireyde yakındakini kaybetme korkusu meydana gelmektedir. Birey burada diğere insanlar ile etkileşime girdiğı taktirde yakındakilerin sevgisini yitirmeye ilişkin bir korku yaşamaktadır. Bu durum ise sosyal kaygının meydana gelmesine sebebiyet vermektedir. Çocukluk döneminde annenin egemenliğı altında kalma ile ebeveyn arasındaki bireyleşme ikilemi bu durumun temelini (Türkçapar, 1999).

#### **3.4.4. Beceri Eksikliğı Yaklaşımı**

Bu yaklaşım uyarınca sosyal bir ortamda beceri eksikliğı yahut yetersizlik hissi oluştuğunda sosyal kaygı durumu meydana gelmektedir (Schlenker ve Leary, 1982). Sosyal beceri anlamında bir eksiklik oluştuğunda sosyal kaygı gelişmekte ve bunu yaşayan kişiler sosyal ortamlara dahil olma hususunda korkuyla birlikte endişe yaşamaktadırlar (Bacanlı, 1999).

#### **3.4.5. Kendini Sunma Yaklaşımı**

Bu yaklaşıma göre, kişiler arası ilişkilerde oluşturmayı arzu ettiğimiz izlenimler, yaptığımız ve hissettiğimiz şeylerin meydana getirmektedir. Bireylerin birbirleri üstünde oluşturdukları izlenim ve bu izlenime vermiş oldukları tepki, yapılan eylemleri ve hissedilen duyguları meydana getirmektedir. İzlenimler toplumsal yaşamı meydana getiren eylemlerin ana nedenidir. Bu sebeple, sıklıkla insanlar başkalarının üzerinde bırakmış oldukları izlenim üzerinde kontrol sahibi olmaya çalışırlar ve bu süreç ise kendini sunma olarak adlandırılır (Leary ve Kowalski, 1995).

Sosyal kaygının içerisinde toplumsal anlamda bir değerlendirilme endişesi hakimdir ve bu sebeple kendini sunma bir sorun şeklinde ifade edilebilir. Birey, kişilerarası ilişkilerde kendini sunma hususunda isteklidir fakat bunu gerçekleştirme becerisi hususunda emin değildir. Bu şekilde yok sayılıp kabul edilmemekten endişe duyan kişilerde sosyal kaygı durumuna rastlanır (Catalino, Furr ve Bellis, 2012).

Bu yaklaşıma göre, bireyler kendilerini belli bir biçimde ifade edemeyeceklerine yönelik olarak inanç oluşursa, sosyal kaygı durumu meydana gelir

ve insanların kendini sunma hususunda karşı karşıya kaldıkları yetersizlik algısı seviyesi onların aynı zamanda sosyal kaygı seviyesini saptamaktadır (Catalino vd., 2012).

Sosyal kaygı üzerinde bu yaklaşım uyarınca iki durum etkili olmaktadır. İlki, kişinin insanların gözünde bırakmayı arzu ettiği izlenime ilişkin isteği, ikincisi ise arzu edilen izlenimi verebileceğine dönük yeterlilik inancıdır (Bacanlı, 1999). Kişinin diğeri üzerinde pozitif bir imaj bırakma isteği, burada izlenim motivasyonunu ifade etmektedir. Kişinin diğeri kişiler üzerindeki izlenimlerinin sonuçlarının önem arz ettiğini hissettiğinde sosyal kaygı meydana gelmektedir. Sosyal kaygı seviyesi, bireyin yaratmış olduğu izlenimlerin sonuçlarının önemli olduğunu hissettiği zaman artmakta ya da azalmaktadır. Kişinin arzu ettiği imaj için kendini sunma yeterliliği hususundaki inancı ise izlenim yeterliliğidir (Catalino vd., 2012). Sosyal kaygısı fazla olan kişilerin grupta yapmış olduğu tartışmalarda diğelerine nazaran kendilerini daha çok kontrol etme hususunda gereksinim duymaktadır. Çünkü bu kişilerin diğeleri üstünde bırakmış olduğu izlenim hususunda daha çok endişe duydukları için kendini kontrol etmeye dönük istekleri fazladır (Reno ve Kenny, 1992).

### **3.5.Sosyal Kaygı Bozukluğu**

DSM-5'e (APA, 2013) göre sosyal kaygı, bireyin bir veya daha fazla sosyal ortamda yaşadığı yoğun korku ve kaygı halidir. Bu korku ve kaygı sonucunda, kişinin diğeri insanların olumsuz değerlendirmeleri ve eylemleri nedeniyle utanacağı ve damgalanacağı varsayımı vardır. Bu varsayımlar gelecekle ilgili korkuları ve olaylar sırasında hissedilen korkuları yaratır. DSM-5 sosyal kaygı bozukluğu kriterleri Tablo 1'de verilmiştir (APA, 2013)

**Tablo 1. DSM-5'e Göre Sosyal Kaygı Bozukluğu Kriterleri**

---

Sosyal Kaygı Bozukluğu Tanı Kriterleri

---

- A. Kişinin başkalarıyla değerlendirilebilecek olduğu bir ya da birden çok toplumsal durumda belirgin bir korku ya da kaygı duyması. Örnekleri arasında toplumsal etkileşimler (örn. karşılıklı konuşma, tanımadık insanlarla karşılaşma), gözlenme (örn. yemek yerken veya içerken) ve başkalarının önünde bir eylemi gerçekleştirme (örn. bir konuşma yapma) vardır.
- B. Kişi, olumsuz olarak değerlendirilecek bir biçimde davranmaktan ya da kaygı duyduğuna ilişkin belirtiler göstermekten korkar (küçük düşeceği ya da utanç duyacağı bir biçimde; başkalarıyla dışlanacağı ya da başkalarının kırılmasına yol açacak bir biçimde).
- C. Söz konusu toplumsal durumlar, neredeyse her zaman, korku ya da kaygı doğurur.
- D. Söz konusu toplumsal durumlardan kaçınılır ya da yoğun bir korku ya da kaygı ile bunlara katlanılır.
- E. Duyulan korku ya da kaygı, söz konusu toplumsal ortamda çekinilecek duruma göre ve toplumsal-kültürel bağlamda orantısızdır.
- F. Korku, kaygı ya da kaçınma sürekli bir durumdur, altı ay ya da daha uzun sürer.
- G. Korku, kaygı ya da kaçınma, klinik açıdan belirgin bir sıkıntıya ya da toplumsal, işle ilgili alanlarda ya da önemli diğer işlevsellik alanlarında işlevsellikte düşmeye neden olur.
- H. Korku, kaygı ya da kaçınma, bir maddenin (örn. kötüye kullanılabilen bir madde bir ilaç) ya da başka bir sağlık durumunun fizyoloji ile ilgili etkilerine bağlanamaz.
- İ. Korku, kaygı ya da kaçınma, panik bozukluğu, beden algısı bozukluğu ya da otizm açılımı kapsamında bozukluk gibi başka bir ruhsal bozuklukla daha iyi açıklanamaz.
- J. Sağlığı ilgilendiren başka bir durum varsa (örn. Parkinson hastalığı, şişmanlık, yanık ya da yaralanmadan kaynaklanan biçimsel bozukluk), korku, kaygı ya da kaçınma bu durumla açıkça ilişkisizdir ya da aşırı bir düzeydedir.
-

### 3.5.1. Sosyal Kaygı Bozukluğu Belirtileri

Sosyal kaygı bozukluklarında kişi sosyal çevrede hakarete uğramaktan korkar ve toplumun kendisini olumsuz değerlendireceğini düşünmektedir. Bu korku kişide fiziksel kaygı belirtilerine neden olabilir; çarpıntı, terleme, titreme, kızarma. Ayrıca, “eleştiriye karşı aşırı duyarlılık, düşük benlik saygısı, sosyal iletişim becerilerinin eksikliği ve dayanıklılık gerektiren durumlarda zorlanmak sosyal kaygı bozukluğunun önemli belirtileridir.” (Demir, 1997).

Sosyal kaygısı olan kişiler sosyal ortamlarda konuşmayı reddederler, iletişim sırasında insanlarla temastan kaçınırlar, fazla konuşmak istemezler, uzun süre susmaktan çekinmezler, sorulara geç cevap verirler, Sohbet sırasında daha çok dinlemektedirler (Stein ve Walker, 2003).

1997 yılında yapılan bir araştırmada Demir; sosyal kaygı bozukluklarının kendilerini gerginlik, mide bulantısı, ağız kuruluğu, nefes almada zorluk, bayılma, baş dönmesi ve kulak çınlaması şeklinde gösterdiğini söylemektedir (Demir, 1997).

Sosyal kaygı bozukluğu olan bir kişi, toplumun kendisi hakkında ne düşündüğüne çok fazla dikkat eder. Bu kişiler için sosyal damgalanma büyük bir korkudur ve kişide aşağılanma duygusu oluşturarak kaygı düzeyini artırır. "Yoğun kaygının bir sonucu olarak, bir kişi yemek yemekte, konuşmakta, alışveriş yapmakta veya başkalarının önünde yazmakta zorluk çekebilmektedir." (Karancı, Gençöz ve Bozo, 2011).

Sosyal kaygısı olan bazı kişiler, fiziksel olarak tepki vermediklerini, sadece korku hissettiklerini bildirmektedir. Kaygı ve merak, sosyal bir durumun zor olması beklenmeden günler veya aylar önce başlayabilir, fiziksel belirtilere neden olabilir. Bu, sosyal kaçınmaya yol açabilir. Göz temasından kaçınmak, sosyal sohbetlerden kaçınmak ve bazı durumlarda çevrenizdeki insanlarla temastan kaçınmaya kadar varabilir (Heimberg vd., 1995).

Sosyal kaygısı olan kişiler, sosyal bir durumda hakarete uğramaktan ve çevresindekilerin bunu anlamasından korkarlar. İnsanların onları “zayıf”, “çılgın”, “aptal” olarak yargılayacakları düşüncesine kapılırlar. Böyle bir ortamda kaygıdan kaynaklanan el ve boğaz titremesinden korktukları için yemek yeme, gülmek, kalem

tutmak, yazmak vb. eylemlerden kaçınırlar. Ek olarak, ciddi vakalarda vücudun tepkisi ile ilişkili semptomlar panik atak kriterlerini taşımaktadır (Koroğlu, 2006).

Sosyal kaygısı olan birey devamlı olarak güvende hissetmeye yönelik davranışlar sergiler. Bu insanlar dikkatini sosyal çevreye yönelterek saldırgan olacağını düşündükleri davranışları gizlemeye çalışırlar. Bu dikkat dağıtıcı davranışlar, rahat hissetme ihtiyacıyla motive edilmektedir. Ancak bu davranışlar her zaman olumlu sonuçlar vermez. (Koyuncu, 2011).

Burkovik'e göre sosyal kaygı bozukluğunu tetikleyen bir diğer durum da çaresizliktir. Sosyal kaygı yaşayan kişilerde “Bence yine aynı şey olacak” düşüncesi hâkim olmaktadır. Sonuç olarak, kişi sorunu çözmek için hiçbir çaba göstermez. Sosyal kaygıda ortaya çıkan temel düşünce “Bunu yapamam” şeklindedir. Geçmişte yaşanan bir deneyimin olumsuz tarafının tekrarlanacağı fikrinden yola çıkarak kişinin bir şekilde başarısız olacağını söylemek kaygı düzeyini artırmaktadır. (Tarhan, 2014)

Sosyal kaygının yetişkinler üzerinde bilişsel olarak incelenmesine yönelik araştırmalar oldukça fazla olmasına rağmen çocuk ve ergenlere yönelik yapılacak daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Ergenlik, insanların aile birimlerine benzersiz bir güvenden hareket ettikleri ve hayatlarının geri kalanına onları hazırlayacak şekilde akranlarıyla nasıl etkileşime gireceklerini öğrendikleri bir dönemdir. Sosyal ilişkiler, sosyal olarak endişeli ergenler için kaçınılmaz olarak özellikle zorlayıcıdır. Ebeveynlerinden giderek daha özerk hale gelirler ve bunun yerine akran gruplarına güvenirlere. (Larson ve Richards,1991) Ergenlik, yüksek öz-bilincin yanı sıra normal olarak akran etkisine karşı güçlü bir duyarlılık dönemidir ve sosyal öğrenmenin çok önemli bir aşamasıdır. Ergenlik dönemindeki sosyal ilişkiler bu dönemde özellikle ödüllendiricidir ve bunun sosyal etkileşimlerin hem olumlu hem de olumsuz yönlerinin etkisini arttırdığı öne sürülmüştür. Buna paralel olarak, araştırmalar sürekli olarak akran reddinin ergenlerde çocuklara ve yetişkinlere kıyasla artan sıkıntı, kaygı ve daha düşük ruh haline yol açtığını göstermektedir. Akran etkileşimlerinin artan duygusal önemi, ergenlerin sosyal ağların geliştirilmesine öncelik vermeye hazır oldukları anlamına gelir, ancak bazıları için bu, sosyal korkuların ortaya çıkması ve sürdürülmesi için artan bir kırılganlık da getirecektir. Yetişkinlikte başkalarının ne düşündüğüne dikkat ederiz, ancak akran



etkisine karşı belirli bir direnç vardır. Ergenlik döneminde ise tersine, bu direnç çok daha zayıftır ve genç insanlar akran etkisine karşı güçlü bir duyarlılık gösterirler. (Leigh ve Clark, 2018).

### **3.5.2. Sosyal Kaygının Etkileri**

Sosyal kaygısı olan kişilerin sosyal fobi sınırları içinde yaşama olasılığı daha yüksektir. Kaygı davranışlarını belirleyebilir. Korkudan başarılı olabilecekleri alanlarda bile geride kalmayı tercih edebilirler. Korku ve kaygıyla dolu mutsuz bir yaşam, başarısızlığın başlıca nedenidir. Profesyonel olarak iyi bir konumda olduklarında geride kalmayı tercih edebilirler. Başka insanlarla tanışmaktan korktukları için mutsuz olabilmektedirler (Heimberg vd., 1995).

Sosyal kaygı bozukluğu olan kişilerin üçte biri depresyondan mustarıptir. Bu insanlar erken yaşlarda depresyon yaşamaktadır. Sosyal kaygısı olan kişilerde depresyonun nedeni henüz tespit edilememiştir. Sosyal kaygıya neden olan genetik faktörlerin depresyona neden olduğuna inanılmaktadır. Sosyal kaygının neden olduğu hayal kırıklığı depresyona yol açabilmektedir. Stein ve Walker'a göre, “Sosyal kaygıya eşlik eden yalnızlık ve izolasyon, kişiyi sosyal destekten mahrum bırakabilir ve depresyonu tetikleyebilmektedir” (Stein ve Walker, 2003).

## **3.6. Akademik Başarı**

Aşağıda başlıklar halinde akademik başarıya dair genel açıklamalarla beraber akademik anlamda başarısızlığa sebep olacak faktörlere dönük açıklamalar bulunmaktadır.

### **3.6.1. Akademik Başarı ile İlgili Genel Açıklamalar**

Akademik başarı, eğitim kurumlarında öğretilen bir konuda kazanılan bilgi ve becerilerin genel bir ifadesidir ve öğretmenler tarafından değerlendirilen notlar, test puanları veya her ikisi ile belirlenmektedir (Tarhan, 2014). Başarısızlık, bir öğrencinin gerçek yeteneği ile okul başarısı arasındaki farktır (Yavuzer, 2005). Adler (2014)'e göre kişi başarmayı umduğu sürece başarısız olamaz ve hayatında bir sorunla karşılaştığında tembellik/başarısızlık belirtileri ortaya çıkar. Öğrenci başarısızlığının çeşitli sebeplerden kaynaklanabileceği ve öğrencileri sıklıkla başarısızlığa sürükleyen olumsuz durumların düzeltilmesi ve etkili bir eğitim

alınması durumunda başarısızlık sorununun çözümlenmesinin mümkün olduğu düşünülmektedir (Koyuncu, 2011).

### **3.6.2. Akademik Başarıyı Etkileyen Faktörler**

Temel eğitimden üniversiteye dek eğitimin tüm kademelerinde önem arz eden bir konu olan akademik başarı ve başarısızlık üstünde sıkça durulan bir konudur. Okulda akademik başarısızlığın nedenleri bireysel, çevresel ve eğitimsel faktörlere bağlı olabilir ve bu faktörlerin açıklamaları aşağıda verilmiştir.

#### **3.6.2.1. Bireysel Faktörler**

Her çocuk benzersiz ve eşsiz bir bireydir. Fiziksel, sosyal ve zihinsel olarak sağlıklı bir çocuk, istikrarlı ve dengeli bir aile ortamında başarı sağlamaktadır (Yavuzer, 2005). Tembellik yoluyla prestij kazanma eğilimi ve çabası da vardır. Tembel öğrenciler çevrelerindeki insanlarla daha fazla ilgilenmeye zorlanır (Adler, 2014). Bu nedenle çevresindekilerin dikkatini çekmesi akademik başarısızlığının sebeplerinden biri olabilir. Ayrıca cinsiyet, ırk, okul olgunluğu (Yörükoğlu, 1998), zekâ, aile (Yavuzer, 2005), ilgi alanları, yetenekler, motivasyonlar (Kuzgun, 2000), takılıp kalma (Adler, 2014), iş disiplinsizliği (Tarhan, 2014) okul başarısını etkileyen bireysel faktörler olarak adlandırılmaktadır.

Okula gitmek, çocuğun belirli bir zihinsel olgunlukta olmasını gerektirir ve okula başlamanın ilk koşulu, çocuğun yaşına uygun bir öğrenme ve anlayış düzeyine sahip olmasıdır. Yeterli zekaya sahip bir çocuk duygusal olarak evden ayrılacak kadar olgun olmayabilir. Bu durumda okula gitmek çocuk için büyük bir sorun olabilir (Yörükoğlu, 1998). Bir çocuk duygusal olarak okula gitmeye hazır değilse, zihinsel olarak hazır olsa bile eğitim sürecine katılamayacak ve bilgi ve becerileri beklendiği gibi kazanamayacaktır. Maslow (1954) (Telman, 1999) tarafında geliştirilmiş olan ihtiyaçlar hiyerarşisinde sevgi, emniyet ve takdir ihtiyacı, fizyolojik ihtiyaçların ardından gelmektedir. Kişiler sevgi ve saygı görme, eğlence, güçlü olma ve tehlikelerden korunmayı isterler (Glasser, 1999). Sonuç itibariyle gereksinimleri karşılanan kişinin kendini gerçekleştirme kolay hale gelir. Öğrencilerin başarılı olmasının anahtarı, onların sevgi, güven ve takdir görme ihtiyaçlarını karşılamının yanı sıra, fizyolojik gereksinimlerini de karşılamaları gerekmektedir. Aksi durumda,

öğrenci gerçek potansiyelini ortaya koyamayacak ve netice itibariyle akademik başarı göstermesi zor olacaktır (Kuzgun, 2000).

Başarı, öğrenciler hatalarını anladıklarında, bağımsız olduklarında ve özgüvenlerini artırdıklarında elde edilir (Adler, 2000). Öğrencide başarılı olacağına dair inancın oluşturulması ve uygun etkinliklere yönlendirilmesi onun başarısını mümkün kılabilir. Eğitim sistemi de akademik anlamda başarının faktörlerindedir. Bu faktör, aşağıda açıklanmaktadır.

### **3.6.2.2.Eğitim Sistemi Faktörü**

Eğitim, başarısızlığı gideren en temel faktörlerden biridir (Glasser, 1999). Glasser (1999) tarafından yapılan bir çalışmada başarısız olan çocukların yüzde 75'lik kısmının yeterli seviyede ilköğretim eğitimi almadığı ortaya konmuştur. Bu nedenle çocukların küçük yaşlardan itibaren iyi bir eğitim sistemine dahil edilmesi, eğitimin bir sonraki aşamasında başarının garantisidir. Bu da ilköğretimin ne kadar önemli olduğunu göstermektedir.

Tüm öğrencilere eşit davranılmasını gerektiren programlar, bireysel farklılıkları göz ardı eder. (Yavuzer, 2005). Öğrencilerin öğrenme biçimlerini göz önünde bulundurmayan bir eğitim sistemi, öğrencilerin yeteneklerini belirlemede yetkin olmayacaktır. Bu durumda kendi kendine öğrenen başarılı bir öğrenci böyle bir sistemde başarısız olur ve yetenekleri keşfedilemez (Telman, 1999). Waugh ve Gronlund'a (2013) göre eğitim, öğrencilerin ihtiyaç ve davranışlarını karşılayacak, öğrencileri öğrenme sürecindeki ilerleme hakkında bilgilendirecek ve öğrenme çıktılarını izleyecek şekilde tasarlanırsa başarılı olabilir.

Tek bir öğretme ve öğrenme yönteminin tüm eğitim konuları ve durumları için uygun olmayabileceği unutulmamalıdır. Duruma, amaca ve derse uygun öğrenme modeli ve stratejisinin seçilmesi öğrenciyi motive eder, etkinliği anlamlı kılar, dersin ilgi çekici ve aktif olmasını sağlar. Öğrencilere farklı şekillerde etkili ve verimli bir şekilde öğretmek için sınıfta farklı uygulamalar yapılmalıdır. Öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate almak, eğitim sisteminde kalıp yargılardan kaçınmak, etkili öğretim yöntem ve yaklaşımlarına yer vermek önemlidir (Vural, 2004).

Okul not sisteminin olumsuz sonuçlarından biri, bazı öğrencileri bilgi ve becerilerini geliştirmeye motive etmek yerine sınavı geçme amacı taşımasıdır. Bu

durum “Notlar için çalışıyor” olarak da ifade edilir. Öğrenciler emek ve iş tatmini (iç ödüller) yerine dış ödüller için çalışırlar. Övgü aynı zamanda harici bir teşviktir ve bunun çocuğu etkilediği bilinmektedir. Çocukları değerlendirme, övgü ve ayrıcalık gibi ödüllerle cesaretlendirmek ve izlemek, iç motivasyonu azaltabilir ve etkinliklerin terk edilmesine yol açabilir. Dış uyaranlar çocuğu etkilemez ve ona zarar verebilir. (Gordon, 1999). Ayrıca, değerlendirme sistemi becerileri dikkate almaz. Ancak değerlendirmeye öncelik veren bir sistemde notlar, ödüller ve övgü almak her zaman bir hedef olacak ve öğrenme asla gerçek bir hedef olmayacaktır (Ekmekçi, 2005).

İnsandaki psişik yapı, ödüle dönüktür (Telman, 1999); ceza da okulu bırakma nedenidir (Adler, 2000). Bu nedenle teşvik, ceza ve değerlendirme sisteminin eğitim sürecinde dikkatli kullanılması gerekmektedir.

Ayrıca başarısız öğrencilerin başarısızlığını öne çıkaran bir eğitim sistemi çocuk üzerinde kötü bir izlenim bırakmaktadır. Değerlendirme prosedürlerinin uygun şekilde tasarlanması ve uygulanması, etkili öğrenmeye katkı sağlayacaktır. Değerlendirme ayrıca öğrencilerin davranışlarına göre düzenlenmeli, anlamlı ve güvenilir olmalıdır (Waugh ve Gronlund, 2013). Eğitim sistemi sadece sonuçları değerlendirmemeli, aynı zamanda işlemelidir. Bir öğrenci her aşamanın sonunda belli bir başarı düzeyine ulaştığında, bir sonraki aşama için içsel motivasyon elde eder, bu da başarıyı artırır. Bu nedenle değerlendirme, övme, teşvik ve ödüllendirme tekniklerinin doğru zamanda, doğru yerde kullanılması çocuğun özgüveninin gelişmesinde ve akademik başarısında önemli rol oynamaktadır (Ekmekçi,2005).

Okul sorumluluğunu arttırmaya yönelik eğitim faaliyetleri ihmal edilmemelidir. Bu yönde bir eğitim programının müfredata dahil edilmesi başarının artmasında etkili olacaktır .(Glasser, 1999).

Çocukların başarılı olmasını sağlayan bir sistem ve onları başarılı kılan bir eğitim, başarısızlık sorununu azaltabilir. Okullarda eğitim kalitesinin yükseltilmesi ve eğitimde fırsat eşitliği sağlanması ile başarının artırılması mümkündür. (Kuzgun, 2000).

### **3.6.2.3. Yakın Çevre Faktörü**

Sevgi ve özgüven, sağlıklı bir kişilik geliştirmenin iki ana yoludur. Kendine güven, bilgi, yaşam sorunlarına etkili çözümler bulma ve sorunları başarılı bir şekilde çözme becerisi ile ilgilidir. Çocukların başarılı olmak için ne yapmaları gerektiğini öğrendikleri iki temel yer vardır; ev ve okul ortamı (Glasser, 1999). Çocuk herhangi bir işe başlarken kendine ne kadar güvenirse o kadar başarılı olacaktır (Ekmekçi, 2005). Çocuğun özgüveni, kişisel gelişimini ve akademik başarısını artırmada etkili bir faktördür. Hem aile hem de okul, çocuğun güçlü yönlerini tanımalı ve buna değer vermeli, uygun olduğunda onları ödüllendirmeli ve çocukları desteklemelidir. Çocukların olumlu deneyimleri, özgüvenleri ve başarıya olan inançları çevre ile ilgilidir. Öğrencinin ortamı, aile, akrabalar, okul, öğretmenler ve arkadaşları büyük öneme sahiptir. Aşağıda bu faktörler kısaca açıklanmaktadır (Yavuzer, 2010).

#### **3.6.2.3.1. Aile Faktörü**

Eğitimin ilk olarak başladığı yer, ailedir ve bireysel yapının temel bileşenleri ailede kazandırılmaktadır. Bunları sonradan değiştirmek de çok zordur. Tembel çalışkan, yalancı-sadık, kendine güvenen, becerikli, bencil gibi etiketlerin edinimi ailede başlar, gelişir ve güçlenir. Bunları okullarda değiştirmek çok güç olduğundan en iyi çözüm bu durum hakkında önceden aileyi bilgilendirmektir (Başar, 1998). Bir çocuğun 5 yaşına dek nasıl davrandığı belirlenebilirse, okulda da ne şekilde davranış göstereceği saptanmaktadır. Çocuklar okula gittiklerinde alfabeyi öğrenirken, ebeveynlerinin tutumlarından büyük ölçüde etkilenirler. Ebeveyn desteği, bir çocuğun başarısını artırmaya yardımcı olabilir. Öğretmenlerin de onlarla çalışmak, özellikle dil becerilerini geliştirmek için ebeveynlerinin desteğine ihtiyaçları vardır. Çünkü veli desteği öğrencinin sosyal ve akademik başarısı için çok önemlidir. (Yavuzer, 2008).

Anne ve babanın çocuk yetiştirme konusunda başarısının bir ölçütü çocuğun okula uyum gösterme derecesi ve okulda göstermiş olduğu başarıdır (Yörükoğlu, 1998). Eğer bir çocuk ev ortamında başarıyı sağlarsa, bu durum okuluna da yansıtacaktır. Bir çocuğun yaşamını sürdürdüğü ev ne kadar huzurlu ve güvenli olursa, çocuğun akademik anlamda başarısı da o denli artar (Glasser, 1999).

Aile içinde eğitimin negatif etkileri, çocuğun her daim üzerinde olmaktadır (Adler, 2000). Çocuğun eğitimi üzerinde etkisi olan bir diğer faktör de gelir değişkenidir. Bu değişken tüm yönleriyle aileyi etkilemektedir. Ailenin gelir düzeyine paralel olarak çocuğun temel ve sosyal ihtiyaçları karşılanmaktadır (Başar, 1998). Eğer çocuklar aile ortamında gelirin az oluşuna bağlı olarak yoksulluk ve sıkıntı yaşarlarsa, okul ve ders çalışmaya pek fazla zaman ayıramazlar. Bu durum ise onlarda bir cesaret kaybına sebep olur (Adler, 2014).

Ailenin verdiği kültür ve terbiye çocuğun gelecekteki davranışlarında çok etkilidir. Çocukların başarısı aile eğitimi ve kültürüne göre artmakta ya da azalmaktadır (Ekmekçi, 2005). Ailede toplumsallık anlayışının kaynağı annedir ve anne çocuk ilişkisinde sürekli gelişen şey, sonunda çocuğun yaşam tarzını şekillendiren zihinsel bir mekanizmaya dönüşür. Anne, toplum ile çocuk arasında vazgeçilmez bir aracıdır ve rolü, çocuğun topluluk duygusunu geliştirmek ve çocuğa rehberlik etmektir (Adler, 2000). Ailede anne baba ile olan ilişkiler çocuğun kişisel gelişiminde önemli bir rol oynar. Aile ilişkilerinin olmadığı veya ebeveynin sorumluluklarını yerine getiremediği durumlarda duygusal, bilişsel ve sosyal sorunlar oluşabilir, bu durum okula uyum sağlamada, etkileşimde ve derslere başlamada güçlük yaşanmasına sebep olabilir (Kuzgun, 2000).

Ebeveynler de çocuklarına saygı duymalı ve onların okula devam etmesinde ve derslere katılmasında teşvik edici olmalıdır. Okula giden çocuk, ebeveynlerinin öğrenme çabalarını desteklediğini bilmelidir. Çünkü okumayı öğrenmenin temeli anne babaların onları anlaması ve onları dinlemesidir. Ebeveynlerin, çocuklarına nasıl daha iyi yapacaklarını ve daha mutlu olacaklarını öğretmeden önce, çocuklarını oldukları gibi görmeyi öğrenmeleri gerekmektedir. Benzer şekilde çocuklarını tanımaları ve beklentileri konusunda gerçekçi olmaları gerekmektedir (Yavuzer, 2008). Bir çocuk için en tehlikeli şeyin umudunu kaybetmek olduğu ebeveynler tarafında her daim akılda tutulmalıdır (Adler, 2000). Çocuğa her zaman zorlukların üstesinden gelebileceği ve çaba gösterirse her şeyi başarabileceği duygusu verilmelidir, çünkü aksi bir durumda çocukta umutsuzluk duygusu erken yaştan itibaren kazanılır ve başarısız olma ile beraber başarıya dair umudun kaybedilmesi durumu söz konusu olabilir (Yavuzer, 2005).

Çocuk, kendisini rahatlatan, anlayan ve onunla ilgilenen bir ebeveyn görmeyi arzu etmektedir. Bu tür durumlar dengeli ailelerde mevcuttur. Bu ailelerde etkin iletişim ile çocuk çalışmaya teşvik edilir ve başarısız olduğunda anlayışlı olunur, başarısızlığın sebepleri araştırılır (Yavuzer, 2005). Ailede samimi sevgi ve saygıya dayalı olumlu ilişkiler çocuğun ruhsal dünyasını etkiler ve bireyin sağlıklı bir şekilde gelişimini destekler (Ekmekçi, 2005).

Kısaca belirtmek gerekirse, ebeveynleri tarafından destek gören ve onlara imkan sağlanan çocukların daha başarılı olacağı açıktır (Çilenti, 1988). Bireyin akademik başarısı üzerinde ise ailede ve okulda çocuğa verilen iyi eğitim belirleyici olmaktadır (Uysal, 2013).

Netice itibariyle çocuklar, birçok farklı nedenden dolayı başarısızlık yaşayabilmektedir. Bilinç sahibi ebeveynler burada çocuklarının başarısızlığını yargılamak yerine, onları bu başarısızlığa neyin ittiğini araştırıp bulması ve ortadan kaldırması akademik başarı için önemlidir.

#### **3.6.2.3.2. Okul Faktörü**

Öğrencilerin eğitim sürecinde grup olarak daha iyi öğrendikleri ve daha başarılı oldukları gözlemlenmiştir (Güneş, 2012). Okul hayatı, öğrenciyi topluma dahil etme ve her öğrencinin topluluk duygusunu canlı tutma çabasını içerir (Adler, 2014). Dewey'e göre (1997) okul, karmaşık bilgileri basitleştiren, çevrenin zararlı etkilerini azaltan, bireyleri yakın çevrenin sınırlarından özgürleştiren ve iletişime olanak sağlayan bir yapıdır.

Bununla birlikte, okul ortamında birçok zorluk vardır: zorbalık, düşük akademik performans sergileyen çocuklar, istenmeyen davranışlar, cesareti kırılmış öğrenciler ve hüsrana uğramış öğretmenler (Preble ve Gordon, 2011). Bu, çok fonksiyonlu okulun misyonunu yerine getirmesi, çocukların psikolojik-sosyal gelişimine katkı sağlaması ve öğrencilerin başarılı olmasına yardımcı olması açısından önemli ve zor bir konudur (Adler, 2014). Doğan'a (2003) göre '*okullar sosyalleşme, sosyal değişim, sosyal hareket, fırsat eşitliği, yetenek keşfi ve bilgi transferinden sorumludur. Okul, sosyal bir kurumdur ve öğrencilerin sosyalleşmesini sağlamaktadır*'. Geçmişte okul, toplumsal kültürün nesilden nesile aktarılması için sosyal bir kurum niteliğinde olmuştur. Ancak bugün bu rolüyle beraber çocukları

sosyal kültür bağlamında yetişkinlerin rolüne hazırlamaktan da sorumludur. Modern eğitimde okul, bilgi, tutum ve becerilerin kazanılmasından sorumlu tek kurum değildir. Okul, çocuğun uyum sağlaması ve yaşaması için sorumluluğunu diğer kuruluşlarla paylaşmaktadır. Günümüzde ise eğitim sisteminin esas amacı, toplumda yaratıcı ve üretken insanlar yetiştirmektir. Bunu başarmak için okul, öğrencilerin özgün düşünme becerilerini geliştirmelerine katkı sağlar (Yavuzer, 2005). Okula uyum sağlayamayan çocuklar, okul yaşamının talepleri ve çevrelerine karşı ilgisizlikleri nedeniyle sosyalleşme duygusundan da yoksundur (Adler, 2014).

Olumlu bir okul atmosferi sadece öğrencilerin akademik başarılarını ve öğrenmelerini kolaylaştırmakla kalmaz, aynı zamanda sosyal ve duygusal olarak sağlıklı gelişimlerine de katkıda bulunur. (Preble ve Gordon, 2011).

Preble ve Gordon (2011) tarafından yapılan araştırma sonucunda okula karşı öğrencinin duyduğu güven ve akademik başarıyı pozitif okul iklimi güçlendirdiği ortaya konmuştur. Öte yandan okul iklimini ve okulda yer alan öğrencilerin kültürünü geliştirmek, akademik anlamda gelişimin anahtarıdır. Eğer öğrencilerin okulda kendilerini güvende hissetmedikleri bir durum oluşursa, potansiyellerini ortaya çıkaramama durumu söz konusu olacaktır.

Okuldaki öğrenme ortamı çocuğun ihtiyaçlarını karşıladığından ve sınıfta olumlu bir atmosfer yarattığından, çocuk kendi özel ihtiyaçlarına göre hazırlanmış zengin bir müfredata maruz kalacak ve öğrenme sürecine aktif olarak dahil olacak ve böyle bir okul ortamı çocukların başarılı olmasına yardımcı olacaktır (Yavuzer, 2005).

### **3.6.2.3.3. Öğretmen Faktörü**

Okulda bilgi aktarımında, eğitim öğretim sürecini yönetmede, sınıfta disiplin ve düzeni sağlamada en etkili kişi öğretmendir. Akranlarla iletişim kurmak ve her öğrenciyi özgün, özgür, mutlu, başarılı ve aktif olmaya yönlendirmek, öğretmenin ebeveynlik becerilerine ve anlayışına bağlıdır. Öğretmen, okul etkinliklerini her öğrencinin aktif ve eşit katılımını sağlayacak şekilde düzenler. Öğrencinin sosyalleşmesinde aileden sonra en önemli unsur öğretmendir (Yavuzer, 2005).



Öğretmenlerin eğitim planlaması ve değerlendirmesi sırasında ne yapmaları gerektiğini bilmeleri gerekir. Mayo ve Donnelly (1995) (Akt. Uden ve Beaumont, 2006)'e göre iyi bir öğretmenin özellikleri iki grupta toplanmaktadır:

1-Eğitim süreci için adım adım prosedürler yapabilme: Deneyimli bir öğretmen tüm öğrencileri tartışmaların içine alır, soruna odaklanmalarına katkı sağlar, çatışma durumunda öğrencilerin kaçınmasını mümkün kılar. Böylece onlara problemleri çözümlenmeleri için yeteri kadar zaman tanır.

II. Öğrencilerin düşünme ve bilişsel süreçlerini güçlendirme becerisi: Öğretmen, öğrencileri varsayımlarda bulunmaya, deney yapmaya ve soru sormaya teşvik ederek problem çözme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır.

Yukarıda bahsedilen iki temel beceriye sahip öğretmenler, öğrencilere bilgi ve becerilerin kazandırılmasında ve akademik başarılarının artırılmasında aktif rol oynamaktadır.

Çocukların ne şekilde öğrendiğini idrak etmek için daha detaylı çalışmaya gereksinim duyulmaktadır. Bunun yanında, öğretmenin etkili olduğu zaman, öğrenciler bilgi edinmeye aktif bir şekilde dahil olmaktadır. Öğrenme, ilk deneyime dayalı olursa, öğretmen ise belli bir etkinlik düzenlerse çocuklar araştırma yapabilmekte ve deneyebilmektedir (David, 1999).

Öte yandan monoton bir biçimde öğretmenin dersi anlatıp, öğrenciyi pasif konuma düşürmemesi gerekmektedir (Ada ve Baysal, 2015). Zor öğrenen çocukların okulda ilerleyebilmesi için moralinin yükseltilmesi, motive edilmesi ve onlarda öğrenmeye karşı iyimserlik yaratılması gerekir. Öğrencilerin kendilerini stresli hissetmeyip rahat hissetmeleri başarı için oldukça önemlidir (Adler, 2014). Bunu sağlamak için öğretmenlere büyük sorumluluk düşmektedir. Öğretmenlerin bu noktada öğrencileri araştırmaya, deneyimlemeye ve eğitimsel öğrenmeye aktif olarak katılmalarına ve olumlu tutum takınmalarına teşvik etmeleri ve onları desteklemeleri gerekmektedir (Preble ve Gordon, 2011).

Öğrenci, öğretmeniyle kendini yakın ve arkadaşça hissettiğinde, kendini sınıfta tanıtmaya ve öğretmenin derse yönelik beğenisini kazanmaya çalışmaktadır (Adler, 2014). İyi öğretmenler, öğrencilerin stresli ve güvensiz olduklarında veya hüsrana uğradıklarında daha az öğreneceklerinin farkında olmaktadır. Her öğretmen güven

ve aidiyet gibi temel ihtiyaçları karşılamamanın önemini anlamalıdır (Preble ve Gordon, 2011). Temel gereksinimleri giderilmeyen, kendini güvensiz hisseden ve kendini sınıfın bir parçası olarak hissetmeyen öğrenciden başarı beklemek çok zor olacaktır (Kuzgun, 2000).

Öğretmenler genellikle okulda olumlu bir ortam yaratmaya çalışırlar (Evans ve Brueckner, 1990). Çocukların dünyalarına girmek ve onların içsel dünyasında oluşturduğu kuralları anlamak, ğretmen için bir sanattır. Çocuklar konuşurken kendilerini nadiren doğrudan ifade ederler (Ginott, 2011). Bu durumda öğretmenin eğitim ortamını çocuğun kendini ifade edebileceği şekilde düzenlemesi ve çocuğun dolaylı mesajlarını anlayabilecek bilgi ve yeteneğe sahip olması gerekmektedir. Öğretmen gerektiğinde drama gibi etkinlikler düzenleyerek öğrencinin kendini ifade etmesine olanak tanınmalıdır. Öğrencilerin sevgi, sayėı, hořėoru ve güven duygusuna dayalı olumlu bir sınıf ortamı oluşturmaları ve kendilerini sınıfın önemli bir parçası olarak görmeleri önemlidir (Uysal, 2013). Burada da öğretmene önemli bir görev düşmektedir.

Öğretmen, sınıftaki her öğrenciye adil ve eşit davranma konusunda hassasiyet göstermelidir. Eğer ğrenciler, sınıf içerisindeki bazı öğrencilere karşı daha toleranslı bir biçimde davranıldığını hissederlerse, öğretmene karşı olumsuz davranışlar takınabilirler. Öğretmen ilk olarak öğrencinin yapmasını arzu ettiği şeyi yapmak suretiyle ğrenci için rol model olmak zorundadır (Ada ve Baysal, 2015).

Ginott (2011) ğretmenin çocuklara ğut vermemesi ve onları eşitştirmemesi gerektiğini vurgulamıştır. nk bu durum öğrencide soğukluk ve dargınlık yaratmaktadır. Fakat burada dikkat edilmesi gereken konu, sırf eleştirilmesin diye yersiz övgüler yapılmamasıdır. Yapıcı eleştiriler bu noktada yapılabilir. nk bu eleştirilerle gerçekçi bir tutum sergilemek mümkündür.

Ayrıca ğretmen, öğrencilerin okulda başarılı olmalarının kaynağı olmakla birlikte, öğrencilerin verimli ders çalışmalarının ve etkin öğrenme yöntemlerini kullanmasının da temel kaynağıdır. Öğrencilerin ğrenme yöntemleri, motivasyonları ve alışkanlıkları başarıya ulaşmada etkilidir. Öğrenci başarılı bir öğrenme stilini ve uygulamasını ne kadar erken öğrenirse, o kadar başarılı ve mutlu olur. (Ada ve nal, 2000).

Bir öğretmenin karakteri, tutumlar, davranışlar, ihtiyaçlar, değerler, ilgi alanları vb. özelliklerden oluşmuştur. Öğretmenin kişiliğini oluşturan nitelikler öğrenciler üzerinde etkilidir. Farklı kişiliklere sahip öğretmenlerin öğrencilerini nasıl farklı şekillerde etkilediğine dair bir çok çalışma vardır. Öğretmenlerin öğrencileri en çok etkileyen kişilik özelliklerinden biri tutum ve davranışlarıdır. Öğretmenin bir duruma veya herhangi bir eşyaya karşı tutum ve davranışları öğrencileri etkilemektedir. Özellikle de öğrencilere ve çalışmalara karşı tutumları öğrencilerin hem öğrenmesini hem de kişiliğini geniş ölçüde etkilemektedir (Küçükahmet, 1998).

Sonuç itibariyle, iyi bir öğretmen öncelikle olgun, tutarlı ve adil olmalıdır. Olaylara ve durumlara verdikleri tepkiler öğrencileri şaşırtmamalı veya onları yıldırmmalıdır. Bilgi aktaran olmaktan ziyade, çocukların öğrenmesine, araştırmasına ve test etmesine odaklanmalıdır. Sınıfta demokratik bir çalışma ortamı yaratmalı ve çocuklara gerektiğinde sorumluluk vermelidir. Öğretmen, öğrencileri yetenek ve kişilik özelliklerine göre bireysel olarak belirlemeli ve öğretimi onlara göre düzenlemelidir. Öğrencilerin eksikliklerini vurgulamak yerine, başarıları için ödüllendirilmelidirler. İyi bir öğretmen, öğrencinin öz saygısının eğitimde her şeyden önce önemli olduğunun da bilincindedir. Bu açıdan hiçbir öğrenciyi sınıfta başarı yarışına sokmaz (Yörükoğlu, 1998).

#### **3.6.2.3.4. Akran Faktörü**

Okula başlamak yeni bir hayatın başlangıcıdır ve çocuklar için farklı tutum ve davranışlar yaratır. Bir çocuk okula gittiğinde en çok arkadaşlarıyla sosyalleşmeye özen göstermektedir. (Yavuzer, 2008). Toplumsallık duygusuyla insanın gelişmesi mümkün olmaktadır (Adler, 2014). Çocuk, eğer ilkökul çağındayken arkadaş ortamında sosyalleşebiliyorsa, liderlik yapabiliyorsa, bu onun ilerleyen dönemlerinde özgüvenli olmasını sağlayacağı gibi akademik başarısını da arttıracaktır (Ada ve Ünal, 2000).

Akran gruplarıyla iletişim, akademik başarıda önemli bir rol oynar. Preble ve Gordon'a (2011) göre şiddetin var olduğu, etkili iletişimin ve öğrenci güvenliğinin olmadığı bir ortamda öğrencilerden eğitim sistemine güvenmelerini ve akademik başarıya ulaşmalarını beklemek imkansızdır. Ayrıca bir öğrencinin kendini güvende ve değerli hissetmediği bir ortamda, tehditkâr veya düşmanca bir ortamda öğrenim görmesi mümkün değildir.

Aynı gelişim düzeyine sahip çocuklar, akranlarının rehberliğinde problem çözme tekniklerini daha etkin hale getirmekte ve öğrenci iş birliği, öğrenci gelişimini olumlu yönde etkilemektedir (Ada ve Ünal, 2000). Benzer yaştaki çocuklar, sosyal gelişimlerini ve akademik başarılarını da etkileyen gelişim dönemlerinin yakın olması nedeniyle sosyalleşmekten ve birbirleriyle işbirliği yapmaktan zevk alırlar. Preble ve Gordon, (2011) ilkokul öğrencilerini baz almak suretiyle yapmış oldukları bir çalışmada öğrencilerin yüzde 20'sine yakınının gerek fiziksel gerekse de duygusal açıdan güvende hissetmediklerini ve okulda onlara yardım sağlayacak bir yetişkinin olmadığını düşündüklerini ortaya koymuşlardır. Bu durum ise çocukların kendilerini okul ortamında güvenli hissetmedikleri ve kendi problemleriyle baş başa kaldıklarını ifade etmektedir. Öğrencilerin kendilerini güvensiz hissetmeleri ise akranlarıyla olan sevgi, saygı ve dayanışma bağlarını kopartacaktır.

## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

### YÖNTEM

#### 4.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, ÖÖG tanısı almış 4-8. Sınıf öğrencilerinde, anne-baba tutumları ile sosyal kaygı, problem çözme, akademik başarı arasında bir ilişkinin olup olmadığını test etmeyi amaçlayan ilişkiisel tarama modelinde bir çalışmadır. Çalışma yüz yüze yapılmıştır.

#### 4.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Tekirdağ Rehberlik ve Araştırma Merkezi'nde 2021-2022 eğitim öğretim yılında ÖÖG tanısı ile değerlendirilmiş olan öğrenciler oluşturmuştur. Örneklemi ise Tekirdağ Rehberlik ve Araştırma Merkezi'nde 2021-2022 eğitim öğretim yılında değerlendirilmiş olan ÖÖG tanısı almış 4-8. Sınıf öğrencileri arasından kendisi ve ailesi çalışmamıza katılmayı gönüllü olarak kabul eden 100 öğrenci oluşturmuştur.

#### 4.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler toplanırken; sosyal kaygı düzeyini belirlemek için , ‘‘Sosyal Kaygı Ölçeği’’, anne baba tutumlarını belirlemek için, ‘‘Anne Baba Tutum Ölçeği’’, problem çözme becerilerini belirlemek için ‘‘Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri’ ve öğrencilere ait sosyodemografik ve akademik bilgilerin alınması için ise araştırmacılar tarafından oluşturulan ‘‘Kişisel Bilgi Formu’’ kullanılmıştır. Tekirdağ İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden gerekli izinler alındıktan sonra Tekirdağ Rehberlik ve Araştırma Merkezi’nde Özel Öğrenme Güçlüğü tanısı ile takip edilen, 4-8. Sınıf öğrencileri arasından 100 çocuk ile araştırmanın yapılması planlanmıştır. 100 kişi rastgele seçilmiş olup, gönüllülük esas olmuştur. Öğrencinin işitme ve görme yetersizliği bulunması dışlama kriteri olmuştur. Anketlerin uygulanması öncesinde katılımcıların yasal vasilerinden ve çocukların kendilerinden de bilgilendirilmiş onam alınmıştır. Çalışma yüz yüze yapılmıştır. Kişisel bilgi formu, araştırmacı tarafından öğrencinin velisi ile görüşülerek doldurulmuştur. Ölçekler ise öğrenci tarafından doldurulmuştur. Ancak öğrencinin okuma ve okuduğunu anlama

becerilerinde ölçek doldurmasını güçleştirecek düzeyde bir yetersizlik olması halinde, sorular ve yanıtları araştırmacı tarafından öğrenciye okunmuştur.

#### **4.3.1. Sosyodemografik Bilgi Formu**

Araştırmacı tarafından geliştirilen form katılımcılara ait yaş, cinsiyet, sınıf düzeyi, aile aylık toplam gelir düzeyi, anne babanın sağ/ölü olma durumu, anne baba birliktelik durumu, anne baba eğitim durumu, kardeş sayısı, anne, baba ya da kardeşlerde Özel Öğrenme Güçlüğü tanısı bulunup bulunmaması, tanı alma yaşı, sınıf öğretmeni ya da rehber öğretmen tarafından değerlendirilen başarı durumu gibi demografik bilgilerin elde edilmesini amaçlamıştır.

#### **4.3.2. Anne Baba Tutum Ölçeği**

Bu çalışmada anne baba tutumlarını değerlendirmek için Küçükturan (2005) tarafından oluşturulan Anne Baba Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Küçükturan (2005) tarafından yapılan geçerlilik ve güvenilirlik çalışmasında 9-17 yaşlar arasındaki 576 çocuğa anne ve baba tutumlarına yönelik kendi ifadelerinden oluşturulan 88 maddeyi içeren ölçek uygulanmıştır. Elde edilen veriler kullanılarak ölçeğin faktör yapısını incelemek amacıyla döndürülmüş temel bileşenler analizi kullanılmıştır. Analiz sonuçları 30 maddenin 2 faktörde yüksek yük değeri verdiği kalan maddelerin ya düşük yük değeri verdiği ya da birden fazla faktörde yüksek yük değeri verdiği görülmüştür. Bu nedenle analiz 2. kez sadece yüksek yük değeri veren 30 madde için tekrar edilmiştir. Analiz sonuçları ölçeğin 2 faktörlü olduğunu, faktörlerin 15 maddeden oluştuğunu göstermektedir. Ölçeğin güvenilirliğini değerlendirmek amacıyla Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Alpha değeri, birinci faktör için .88, ikinci faktör için .85 ve toplam için .79 olarak bulunmuştur. Ölçek 5’li Likert tipi ölçek bir ölçek olup, yanıtlar ‘Her zaman 5; Çoğunlukla 4; Fikrim yok 3; Ara sıra 2; Hiçbir zaman 1; yanıtız bırakılan ifadeler ise 0 olarak puanlandırılmaktadır’. Ölçekte yer alan sorulardan 6’sı kontrol sorusu olup, analizlere katılmamaktadır.

Ölçekteki; 1, 3, 5, 7, 10, 12, 14, 16, 18, 20, 22, 24, 26, 28, 30 numaralı sorular anne ve babaların tutumlarının sorumluluk ve kabul boyutunu göstermektedir. 2, 4, 6, 8, 9, 11, 13, 15, 17, 19, 21, 23, 25, 27, 29 numaralı sorular ise anne ve babaların tutumlarının otorite ve denetleme boyutunu göstermektedir. Her iki gruptaki

ifadelere verilen yanıtların puanları ayrı ayrı toplanır ve iki boyuta ait mutlak değerler bulunur.

Ölçeğin uygulandığı birey, her iki boyuttan ayrı ayrı olmak üzere en az 15, en fazla 75 puan almaktadır. Her boyut, toplanan puanların düşük ya da yüksek oluşuna göre değerlendirilmektedir. Sorumluluk ve kabul boyutundaki puanların yükselmesi anababaların çocuklarını her ne şartta olursa olsun kabul ettiklerini onlara güvendiklerini ve sorumluluk verdiklerini, onları desteklediklerini ve anababalık uygulamaları ile ilgili açıklama yaptıklarını göstermektedir. Sorumluluk ve kabul boyutundaki puanların düşmesi, anababaların çocukları ile fazla ilgilenmediklerini, onlara güvenmediklerini ve yanlarında olmadıklarını ifade etmektedir. Otorite ve denetleme boyutundaki puanların yükselmesi durumunda ise, anababaların çocuğu üzerinde baskı kurduğunu, hatta ceza uyguladıklarını, çocuğu psikolojik olarak kontrol ettiğini ve suçluluk duymasına neden olduğunu, sevgilerini ya göstermediklerini ya da çok az gösterdiklerini ve onları utandırdıklarını söylemek mümkündür. Bu boyuttaki puanların düşmesi de anababaların çocukları ile fazla ilgilenmediklerini göstermektedir. (Küçükturan, 2005).

#### **4.3.3. Çocuklar için Problem Çözme Envanteri (ÇPÇE)**

Serin O, Serin N ve Saygılı (2010) tarafından geliştirilen “Çocuklar için Problem Çözme Envanteri (ÇPÇE)”; ilköğretim öğrencilerinin problem çözme becerilerine dair algılarını ölçmek için kullanılmaktadır. ÇPÇE, toplamda üç faktör ve 14 maddeden oluşmaktadır. Envanterin bütününde cronbach alfa güvenilirlik katsayısı, 0,80 olarak tespit edilmiştir. Ölçeği oluşturan alt faktörlerden 1. faktörün güvenilir (0,85), 2. faktörün güvenilir (0,79) ve 3. faktörlerin ise kabul edilebilir güvenilirlik seviyesinin altında (0,66) ancak 0,70’e yakın olduğu görülmektedir. Bu durumun nedeni olarak bu faktörde yer alan madde sayısının az oluşu ve çalışılan grubun ölçülmek istenen özellik açısından homojen olması gösterilebilir. Ölçeğin test-tekrar test güvenilirliği sonuçlarının ise 1. Faktör için 0,84, 2. faktör için 0,79, 3. faktör için 0,70 ve ölçeğin tamamı için 0,85 olduğu görülmektedir.

#### **4.3.4. Çocuklar için Sosyal Anksiyete Ölçeği- Yenilenmiş Biçim (CSAÖ-Y)**

Herkesin belirli ortamlarda değişik derecelerde hissedebileceği sosyal anksiyete bir belirti olarak sosyal fobinin, "performans anksiyetesi"nin, yaygın

anksiyete bozukluğunun, kaçınan kişilik bozukluğunun bir parçası olabilir. Çocuk ve ergenlerdeki sosyal anksiyete belirtilerini değerlendirmek için öz bildirim dayalı bu ölçek La Greca vd. (1988) tarafından geliştirilmiştir. Demir vd. (2000) tarafından ÇSAÖ-Y'nin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Bu ölçek, 1993'te yeniden ele alınarak 18 maddeli bir ölçeğe dönüştürülmüştür. Ölçek puanları, 18 ile 90 arasındadır. Öte yandan ölçek, öz bildirim dayalıdır. Ölçek kapsamında geçerlilik ve güvenilirlik çalışması, 3 değişik okuldan toplamda 452 adet öğrencinin iştirak etmesiyle gerçekleştirilmiş, iç tutarlılık alfa katsayısı,  $\alpha=0.813$  şeklinde saptanmıştır. Ölçeğin ilk uygulamadan bir ay sonraki test tekrar test korelasyonu ise  $r=0.81$  olarak bulunmuştur. Tek tek maddelerin birbiriyle test-tekrar test korelasyonlarının  $r=0,346$  ile  $0,552$  arasında değişmekte olduğu görülmüştür. Ölçüt bağıntılı geçerliliğin (uyum geçerliliği) sınanması için Çocuklar için Sürekli Kaygı Envanteri uygulanmıştır. Bu ölçekle ÇSAÖ-Y iyi bir korelasyon göstermektedir ( $r=0,5975$ ).

#### **4.7. Araştırmada Kullanılan Ölçeklerin Geçerlilik ve Güvenilirlik Analizleri**

Cronbach alfa, iç tutarlılığın bir ölçüsüdür; başka bir deyişle, bir grup öğenin grupla ne kadar yakından alakalı olduğudur. Ölçek güvenilirliğinin bir ölçüsü olarak kabul edilir. Alpha, bir testin veya ölçeğin iç tutarlılığının bir ölçüsü sağlamak için 1951'de Lee Cronbach tarafından geliştirildi; 0 ile 1 arasında bir sayı olarak ifade edilir. İç tutarlılık, bir testteki tüm öğelerin aynı kavramı veya yapıyı ölçme derecesini tanımlar ve dolayısıyla test içindeki öğelerin birbirleriyle ilişkili olduğuna bağlıdır.

Alfa katsayısı korelasyon katsayısı gibi yorumlanabilir ve 0 ile 1 arasında değerler alır. Alfa katsayısı;

- 0,80-1,00 arasında ise; Geliştirilen test (ölçek) yüksek güvenilirliğe sahiptir.
- 0,60-0,80 arasında ise; Geliştirilen test oldukça güvenilirdir.
- 0,40-0,60 arasında ise; Geliştirilen testin güvenirligi düşüktür.
- 0,00-0,40 arasında ise; Geliştirilen test güvenilir değildir.



**Tablo 2. Bu Araştırmada Kullanılan Ölçeklere ve Alt Boyutlarına Ait Güvenirlik Analizleri**

Ölçekler	Cronbach's Alpha	n
Sorumluluk ve Kabul	,989	15
Otorite ve Denetim	,703	15
Problem Çözme Becerisine Güven	,996	12
Problem Çözerken Öz Denetim	,739	7
Problem Çözme Becerisinden Kaçınma	,916	5
Problem Çözme Becerisi (Genel)	,952	24
Sosyal Anksiyete	,740	18

Araştırmada kullanılan ölçekler ve alt boyut güvenirlikleri değerlendirildiğinde; ölçek ve alt boyutlarının tamamı yüksek derecede güvenilir olarak belirlenmiştir.

#### **4.8. Etik**

Araştırma için İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Etik Kurulundan (24/09/2021 tarih ve 29 sayı ile) izin alınmıştır. Ölçek, Tekirdağ İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı Rehberlik Araştırma Merkezi ve Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerine devam eden 4 ve 8. Sınıf öğrencilerine, özel izin ile uygulanmıştır. Katılımcılar 18 yaşından küçük olduğundan veli ve vasilere bilgilendirilmiş onam formu gönderilmiş ve onay alınmıştır. Daha sonra veli ve/veya vasisi onaylayanlar araştırmaya dahil edilmiş, onlardan da yine bilgilendirilmiş onam alınmıştır.

#### **4.8. İstatistiksel Veri Analizi**

Araştırmaya katılan çocuk ve anne babalara ait demografik verilere ve ÖÖG tanısı ile ilişkili durumlara yönelik sorulara frekans analiz uygulanmış, verilerin dağılımı “n” ve “%” olarak tablolarda sunulmuştur. Sonrasında, araştırmada kullanılan anne-baba tutumu, problem çözme becerisi ve sosyal anksiyete ölçeklerine ait ifadelerin ortalama ve standart sapmaları değerlendirilmiştir. Kullanılan ölçeklerin güvenirliliği; Cronbach's Alpha katsayısı ile değerlendirilmiştir. Anne-Baba Tutum Ölçeği, Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri ve Çocuklar İçin Sosyal Anksiyete ölçeklerinden elde edilen puanların demografik verilere göre farklılık gösterip

göstermediği anlamlılık testleri ile analiz edilmiştir. Bu bağlamda hangi analizin kullanılacağına karar vermeden önce, verilerin normal dağılıma uyup uymadığı Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk sınamaları ile değerlendirilmiştir. Normal dağılıma uyan verilerin; analizi için ikili karşılaştırmalarda Bağımsız Örneklem T testi, ikiden daha fazla değişkenin karşılaştırılmasında ise; ANOVA kullanılmıştır. Anlamlı çıkan analizlerde hangi gruplar arasında fark olduğunun belirlenmesi için Tukey post-hoc analizi uygulanmıştır. Ölçeklerden elde edilen puanlar arasındaki ilişki Pearson korelasyon testi ile değerlendirilmiştir. Araştırmanın analizinde SPSS v23 istatistik programı kullanılmıştır.

**Tablo 3. Anne-Baba Tutum Ölçeği, ÇPÇE ve ÇSAÖ-Y'nin Normal Dağılım Analizleri**

Tests of Normality							
	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk			
	Statis	df	Sig.	Statis	df	Sig.	
Sorumluluk ve Kabul-Anne Baba Tutum Ölçeği	,229	100	,070	,893	100	,020	
Otorite ve Denetim- Anne Baba Tutum Ölçeği	,080	100	,118	,978	100	,097	
Problem Çözme Becerisine Güven- ÇPÇE	,171	100	,084	,924	100	,010	
Problem Çözerken Öz Denetim- ÇPÇE	,106	100	,068	,975	100	,052	
Problem Çözme Becerisinden Kaçınma- ÇPÇE	,222	100	,200	,884	100	,056	
Problem Çözme Becerisi - ÇPÇE	,121	100	,110	,949	100	,012	
ÇSAÖ-Y	,072	100	,200*	,989	100	,581	

## BEŞİNCİ BÖLÜM

### BULGULAR

#### 5.1. Katılımcılara Ait Demografik Veriler

Bu bölümde; araştırmaya katılan ebeveyn ve çocuklara dair demografik verilerin dağılımları ve özel öğrenme güçlüğüne yönelik veriler değerlendirilmiştir.

**Tablo 4. Araştırmaya Katılan Çocuklara Ait Demografik Verilerin Dağılımları**

		n	Yüzde (%)
<b>Cinsiyet</b>	Erkek	50	50,0
	Kız	50	50,0
<b>Yaş</b>	9 yaş	22	22,0
	10 yaş	39	39,0
	11 yaş	7	7,0
	12 yaş	7	7,0
	13 yaş	14	14,0
	14 yaş	11	11,0
	<b>Sınıf</b>	4. sınıf	55
5. sınıf		13	13,0
6. sınıf		4	4,0
7. sınıf		3	3,0
8. sınıf		25	25,0
<b>Kardeş Sayısı</b>	1 kardeş	37	37,0
	2 kardeş	58	58,0
	3 kardeş	5	5,0
<b>Kaçıncı Çocuk</b>	1. çocuk	60	60,0
	2. çocuk	40	40,0
	Toplam	100	100,0

Araştırmaya katılan çocuklara ait demografik veriler değerlendirildiğinde; kız ve erkek çocuklarının %50 oranında eşit dağıldığı, %39'unun 10 yaşında, %55'inin 4. sınıf olduğu, %58'inin 2 kardeşi olduğu, %60'ının ilk çocuk olduğu tespit edilmiştir.

**Tablo 5. Araştırmaya Katılan Anne-Babalara Ait Demografik Verilerin Dağılımları**

		<b>n</b>	<b>Yüzde (%)</b>
<b>Anne Yaş</b>	30-35 yaş	26	26,0
	36-40 yaş	40	40,0
	41-45 yaş	25	25,0
	46-50 yaş	9	9,0
<b>Baba Yaş</b>	30-35 yaş	6	6,0
	36-40 yaş	19	19,0
	41-45 yaş	30	30,0
	46-50 yaş	30	30,0
	51 ve üzeri	15	15,0
<b>Anne Eğitim</b>	İlkokul	0	82,0
	Lise	82	18,0
	Üniversite	18	18,0
<b>Baba Eğitim</b>	İlkokul	5	5,0
	Lise	42	42,0
	Üniversite	53	53,0
<b>Anne Çalışma Durumu</b>	Çalışıyor	47	47,0
	Çalışmıyor	53	53,0
<b>Anne Baba Birliktelik durumu</b>	Birlikte	92	92,0
	Boşanmış	8	8,0
<b>Toplam</b>		<b>100</b>	<b>100,0</b>

Araştırmamız örneklemini oluşturan katılımcıların anne-babalarının demografik dağılımları değerlendirildiğinde; %40'ının anne yaşının 36-40 yaş, %30'unun baba yaşının 41-45 yaş ve 46-50 yaş aralığında olduğu, %82'sinin anne eğitiminin lise düzeyinde, %53'ünün baba eğitim seviyesinin üniversite düzeyinde olduğu, %53'ünün annesinin çalışmadığı ve %98'inin ailesinin birlikte yaşadığı tespit edilmiştir.

**Tablo 6. Araştırmaya Katılan Çocukların ÖÖG Tanısı ile İlişkili Verilerin Dağılımları**

		(n)	Sıklık	Yüzde (%)
Anne, baba ya da kardeşlerinde bir çocuk psikiyatrisi tarafından ÖÖG tanısı konulmuş birey var mı?	Evet	3	3	3,0
	Hayır	97	97	97,0
Çocuğunuza kaçınıcı sınıfta bir çocuk psikiyatrisi tarafından ÖÖG tanısı kondu?	1.sınıf	2	2	2,0
	2.sınıf	58	58	58,0
	3.sınıf	40	40	40,0
Çocuğunuz ÖÖG nedeniyle özel eğitim alıyor mu?	Evet	79	79	79,0
	Hayır	21	21	21,0
Çocuğunuz ÖÖG nedeniyle kaç yıldır özel eğitim alıyor?	1	45	45	45,0
	2	32	32	32,0
	3	23	23	23,0
	4	21	21	21,0
Çocuğunuz bir ay içinde kaç saat özel eğitim almaktadır?	8 saat	79	79	79,0
Çocuğunuz akademik becerileri ile ilgili olarak, özel eğitim dışında eğitim desteği alıyor mu?	Evet	12	12	12,0
	Hayır	88	88	88,0
Cevabınız evet ise hangi derslerden özel bireysel ders alıyor?	Matematik	9	9	9,0
	Matematik, Türkçe	2	2	2,0
	Türkçe	1	1	1,0
	8 saat	5	5	5,0
	10 saat	2	2	2,0
Çocuğunuz bir ay içinde kaç saat eğitim desteği almaktadır?	12 saat	7	7	7,0
	14 saat	1	1	1,0
	16 saat	2	2	2,0
Çocuğunuzda çocuk psikiyatrisi tarafından tanı konulmuş ÖÖG dışında bir ruh sağlığı sorunu var mı?	Evet	11	11	11,0
	Hayır	89	89	89,0
Cevabınız evet ise tanısı nedir?	DEHB	6	6	6,0
	Depresyon	2	2	2,0
Bu nedenle ilaç kullanıyor mu?	Kaygı Bozukluğu	3	3	3,0
	Evet	11	11	11,0
Cevabınız evet ise kullandığı ilaç nedir?	Antidepresan	3	3	3,0
	DEHB 'ye yönelik ilaç	2	2	2,0
Öğrencinizin akademik başarısını nasıl tanımlarsınız? (Sınıf Öğretmenlerine Sorularak Yanıt Alınmıştır).	Düşük	20	20	20,0
	Orta	68	68	68,0
	İyi	12	12	12,0
	Toplam	100	100	100,0

Araştırmaya katılanların çocukların ÖÖG tanısı ile ilişkili ailesel, klinik ve eğitimsel özellikleri değerlendirildiğinde; katılımcıların %3'ünün anne, baba ya da kardeşlerinde bir çocuk psikiyatrisi tarafından ÖÖG tanısı konulmuş bireylerin olduğu, %58'inin 2.sınıfta ÖÖG tanısı aldığı, %79'unun ÖÖG nedeniyle özel eğitim aldığı, %45'inin ÖÖG nedeniyle en az 1 yıldır özel eğitim aldığı, %79'unun ayda 8 saat özel eğitim aldığı, %12'sinin akademik becerileri ile ilgili olarak özel eğitim dışında eğitim desteği aldığı, %68'nin akademik başarısının orta düzeyde olarak tanımlandığı, %11'inin ise ÖÖG dışında bir ruh sağlığı sorunu olduğu belirlenmiştir.

## 5.2. Araştırmada Kullanılan Anne Baba Tutum Ölçeği, ÇPÇE ve ÇSAÖ-Y'e Ait Maddelerin Ortalama Puanlarının Değerlendirilmesi

Bu bölümde; araştırmada Anne-Baba Tutum Ölçeği, ÇPÇE ve ÇSAÖ-Y'e ait ifadelerin ortalama puanları ve standart sapmaları değerlendirilmiştir. En yüksek ve en düşük ortalama puanlara sahip ifadeler belirtilmiştir.

**Tablo 7. Araştırmada Kullanılan Anne-Baba Tutumu Ölçeğine Ait İfadelerin Değerlendirilmesi**

<b>Anne-Baba Tutum Ölçeği</b>	<b>Ort.</b>	<b>S.S.</b>
1. Derslerimle İlgilenirler	3,000	1,1547
2. Sınıfın en iyisi olmam konusunda bana baskı yaparlar	2,330	,8950
3. Derslerim konusunda ellerinden geleni yaparlar	2,540	1,3059
4. Başkalarından daha iyi olmam için bana baskı yaparlar	2,600	,9949
5. Kötü not aldığım da eksiklerimi gidermeme yardımcı olurlar	2,990	1,1590
6. Kötü not aldığım da beni sorguya çekerler	2,360	,8935
7.Öğrenmem için çaba sarfederler	2,530	1,3062
8. Her zaman daha fazlasını isterler	2,370	,8950
9. Düşük not istemediklerini söylerler	3,000	4,1621
10. Başarısız olduğum durumlarda da yanımdadırlar.	2,550	1,3133
11. Veli toplantılarından sonra beni arkadaşlarımla kıyaslarlar	2,850	,9679
12. Okul ile ilgili problemlerimi çözmede bana yardımcı olurlar	2,550	1,3133
13. Başarısızlıklarım la suçluluk duymama yol açarlar	2,850	,9679
14. Başarılı olmam için bana imkan sağlarlar	2,550	1,3133
15. Başarısızlıklarım da bana kızarlar	2,380	,9077
16. Başarısızlıklarımın nedenlerini araştırırlar	2,540	1,3059
17. Beni notlarımla değerlendirirler	3,000	1,1547
18. Ev ödevlerimi yaparken gerektiğinde bana yol gösterirler	3,000	1,1547
19. Baskı yapmanın başarıyı arttıracığını düşünürler	2,370	,8950

20. Kötü not alsam bile başaracağıma olan güvenleri tamdır.	2,540	1,3059
21. Onlar için not her şeydir	3,000	1,1547
22. Okul ile ilgili problemlerime karşı ilgilidirler	3,000	1,1547
23. Derslerimde kendimi aşmam gerektiğini söylerler	3,000	1,1547
24. Başarılı olacağıma inanırlar	2,540	1,3059
25. Ev ödevlerimi yapmam konusunda sürekli ikaz ederler	2,370	,8950
26. Başarılı olmamın neden gerekli olduğunu açıklarlar	3,000	1,1547
27. Bize okuldan sorun getirme derler	2,380	,9077
28. Notun değil öğrenmenin önemli olduğunu söylerler	3,010	1,1590
29. Başarılı olmam konusunda aşırı istekleri vardır.	2,380	,9077
30. Kötü not almanın hayatın sonu olmadığını söylerler	3,010	1,1590

Araştırmada kullanılan anne-baba tutumu ölçeğine ait ifadeler değerlendirildiğinde; en yüksek ortalama puana sahip ifadelerin; “Notun değil öğrenmenin önemli olduğunu söylerler” (ort: 3.01) ve “Kötü not almanın hayatın sonu olmadığını söylerler” (ort: 3.01) ifadeleri olduğu, en düşük ortalama puana sahip ifadelerin ise; “Sınıfın en iyisi olmam konusunda bana baskı yaparlar” (ort:2.33) ve “Kötü not aldığımda beni sorguya çekerler” (ort: 2.36) ifadeleri olduğu tespit edilmiştir.

**Tablo 8. Araştırmada Kullanılan ÇPÇE’ye Ait İfadelerin Değerlendirilmesi**

ÇPÇE	Ort.	S.S.
1. Sorunlarımdan kaçma yerine sorunumu çözmeye çalışırım	3,010	1,1590
2. Ne zaman bir sorun yaşasam içinde hep bir karamsarlık olur ve kendimi kolay kolay toplayamam	2,980	1,1457
3. Karşıma sorunlar çıktığında sakin olmaya çalışırım	2,550	1,3133
4. Kafama bir şeyler takıldığında sinirli olurum ve istemediğim sözler söylerim	2,380	,9077
5. Yaşadığım problemlerin herkesin başına gelebileceğine inanırım	3,010	1,1590
6. Başıma bir problem geldiğinde çabucak üzülürüm	2,850	,9679
7. Sorun yaşadığımda onu çözmek için bulduğum çözüm yolu işe yarayana kadar vazgeçmem	3,000	1,1547
8. Sorun yaşadığımda uzun süre etkisinden kurtulamam	2,820	,9680
9. Sorunlarım olduğunda hep kendi kendime sorular sorarım ve çözüm yolları ararım.	3,000	1,1547
10. Sorunları çözemediğim zaman her şeyden soğurum	2,850	,9679
11. Karşılaştığım sorunlardan kurtulmak için vazgeçmeden bütün çözüm yollarını denerim	3,000	1,1547
12. Sorun yaşadığımda kendimi kolay kolay derse veremem	2,850	,9679
13. Öncelikle sorunlarımın neden kaynaklandığını bulmaya çalışırım	3,000	1,1547
14. Arkadaşlarımla sorun yaşadığımda konuşmak yerine kavga ederim	2,250	,9361

15. Sorunlardan kaçmak yerine işe yarayan bir çözüm yolu bulana kadar uğraşırım	3,000	1,1547
16. İş ve sorumluluklarımdan kaçmak için bir çok bahane uydururum	2,850	,9679
17. Sorunlar karşısında oldukça sabırlı ve kararlı davranırım	3,000	1,1547
18. Bir sorunum olduğunda ne yaparsam yapayım çözülmeyeceğini düşünürüm	2,850	,9679
19. Sorunlarımı çözemediğim zamanlarda ailemden ya da arkadaşlarımdan yardım isterim	3,000	1,1547
20.Sorunlarımı çözme konusunda genellikle başarılı değilimdir	2,850	,9679
22. Sorunlarım karşısında genellikle yaratıcı ve etkili çözüm yolları bulurum	3,000	1,1547
23. Bir sorunla karşılaştığımda tüm çözüm yollarını düşünerek çözeceğime inanırım	3,010	1,1590
24. Bir sorunum olduğunda çözüm yolları aramak yerine her şeyi oluruna bırakırım	2,850	,9679

Araştırmada kullanılan ÇPÇE'ye ait ifadeler değerlendirildiğinde; en yüksek ortalama puana sahip ifadelerin; “Yaşadığım problemlerin herkesin başına gelebileceğine inanırım” (ort: 3.01) ve “Bir sorunla karşılaştığımda tüm çözüm yollarını düşünerek çözeceğime inanırım” (ort: 3.13) ifadeleri olduğu, en düşük ortalama puana sahip ifadelerin ise; “Arkadaşlarımla sorun yaşadığımda konuşmak yerine kavga ederim” (ort:2.25) ve “Kafama bir şeyler takıldığında sinirli olurum ve istemediğim sözler söylerim” (ort: 2.38) ifadeleri olduğu tespit edilmiştir.

**Tablo 9. Araştırmada Kullanılan ÇSAÖ-Y'e Ait İfadelerin Değerlendirilmesi**

ÇSAÖ-Y	Ort.	S.S.
1.Başka çocukların önünde yeni bir şey yapmaktan rahatsız olurum	2,510	,6590
2. Bana şaka yapılmasından rahatsız olurum	4,010	,7177
3. Tanımadığım çocukların yanında utanırım	4,000	,7385
4. Diğer çocuklar arkamdan konuşuyorlar diye düşünürüm	2,050	,9886
5. Yalnızca iyi tanıdığım çocuklarla konuşurum	3,850	,8211
6. Diğer çocuklar benim hakkımda ne düşünüyorlar diye endişelenirim	2,020	,9742
7.Diğer çocukların benden hoşlanmayacağından korkarım	3,850	,8454
8.İyi tanımadığım çocuklarla konuşurken rahatsız olurum	4,000	,7385
9.Diğer çocuklar benim hakkımda ne diyecek diye endişelenirim	2,020	,9742
10. Yeni tanıştığım çocuklarla konuşurken rahatsız olurum	2,510	,6435
11. Diğer çocuklar benden hoşlanmıyor diye üzülürüm	3,850	,8454
12. Bir grup çocukla birlikteken sessiz kalırım	4,010	,7177
13. Diğer çocuklar benimle alay ediyor diye düşünürüm	2,020	,9742
14. Başka bir çocukla tartışırsam, onun benden hoşlanmayacağından korkarım	3,850	,8454
15. Başkalarını evime çağırırmaktan çekinirim, çünkü hayır diyebilirler	2,870	,7475
16. Bazı çocukların yanındayken rahatsız olurum	4,000	,7177



17. İyi tanıdığım çocukların yanındayken bile utanırım	2,870	,7475
18. Başka çocuklarla birlikte oynamayı teklif etmek bana zor gelir	2,870	,7475

Araştırmada kullanılan ÇSAÖ-Y'e ait ifadeler değerlendirildiğinde; en yüksek ortalama puana sahip ifadelerin; “Bana şaka yapılmasından rahatsız olurum” (ort: 4.01) ve “Bir grup çocukla birlikteyken sessiz kalırım” (ort: 4.01) ifadeleri olduğu, en düşük ortalama puana sahip ifadelerin ise; “Diğer çocuklar benim hakkında ne diyecek diye endişelenirim” (ort:2.02) ve “Diğer çocuklar benimle alay ediyor diye düşünürüm” (ort: 2.02) ifadeleri olduğu tespit edilmiştir.

		n	Ortalama	Standart Sapma
<b>Anne Baba Tutum Ölçeği</b>	Sorumluluk ve Kabul	100	41,35	17,331
	Otorite ve Denetim	100	38,95	8,247
<b>ÇPÇE</b>	Problem Çözme Becerisine Güven	100	35,58	13,708
	Problem Çözerken Öz Denetim	100	23,02	4,292
	Problem Çözme Becerisinden Kaçınma	100	11,40	3,872
	Problem Çözme Becerisi (Genel)	100	71,20	17,312
<b>ÇSAÖ-Y</b>	Sosyal Anksiyete	100	57,17	6,264

### 5.3. Araştırmada Kullanılan Anne Baba Tutum Ölçeği, ÇPÇE ve ÇSAÖ-Y'den Alınan Puanlar ve Akademik başarı Arasındaki İlişkilerin Değerlendirilmesi

Bu bölümde; Anne Baba Tutum Ölçeği, ÇPÇE ve ÇSAÖ-Y'den alınan toplam ve alt boyut puanları ve akademik başarı arasındaki ilişkiler değerlendirilmiştir.

**Tablo 10. Anne-Baba Tutum Ölçeği, ÇPÇE ve ÇSAÖ-Y Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi**

	Sorumluluk ve Kabul	Otorite ve Denetim	Problem ve Çözme Becerisine Güven	Problem Çözerken Öz Denetim	Problem Çözme Becerisinden Kaçınma	ÇPÇE
Otorite ve Denetim		-,054				
		,593				
Problem Çözme Becerisine Güven	,939**	,01				
	,000	,89				
Problem Çözerken Öz Denetim	,184	-,629**		,128		
	,067	,00		,205		
Problem Çözme Becerisinden Kaçınma	-,324**	,46		-,302**	-,940**	
	,001	,00		,002	,000	
ÇPÇE (Genel)	,862**	-,249*		,891**	,559	-,696**
	,000	,01		,000	,000	,000
ÇSAÖ-Y	-,303**	,36		-,220*	-,396**	,346**
	,002	,00		,028	,000	,000
						,350**
						,00

Anne Baba Tutum Ölçeği, ÇPÇE ve ÇSAÖ-Y toplam ve alt boyutlarından alınan puanlar arasındaki ilişkiler korelasyon testi ile değerlendirildiğinde; Anne Baba Tutum Ölçeği “sorumluluk ve kabul” alt boyutu ile ÇPÇE “problem çözme becerisine güven” ( $r= 0.939$   $p=0.000$ ) alt boyutundan alınan puanlar ve ÇPÇE’den alınan toplam puanlar arasında ( $r= 0.862$   $p=0.000$ ) pozitif yönde, “problem çözme becerisinden kaçınma” alt boyutu ( $r= - 0.324$   $p=0.001$ ) ve ÇSAÖ-Y ( $r= - 0.303$   $p=0.001$ ) ile negatif yönde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki belirlenmiştir.

Anne-baba tutumu ölçeği “otorite ve denetim” alt boyutu ile “problem çözme becerisinden kaçınma” ( $r= 0.462$   $p=0.000$ ) alt boyutu ve ÇSAÖ-Y’den alınan puanlar arasında ( $r= 0.365$   $p=0.000$ ) pozitif yönde güçlü bir ilişki, “problem çözerken öz denetim” ( $r= - 0.629$   $p=0.001$ ) ‘den alınan puanlar ve ÇPÇE ( $r= - 0.249$

p=0.013) toplam puan arasında negatif yönde güçlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki belirlenmiştir.

ÇPÇE “**problem çözme becerisine güven**” alt boyutu ile ÇSAÖ-Y arasında istatistiksel olarak anlamlı negatif yönde bir ilişki belirlenmiştir (r= - 0.249 p=0.013). Problem çözme becerisi ölçeği “**problem çözerken öz denetim**” alt boyutu ile ÇSAÖ-Y arasında negatif yönde güçlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki belirlenmiştir (r= - 0.396 p=0.000). ÇPÇE “**problem çözme becerisinden kaçınma**” alt boyutu ile ÇSAÖ-Y arasında pozitif yönde güçlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki belirlenmiştir (r= 0.346 p=0.000). ÇPÇE’den alınan toplam puan ile ÇSAÖ-Y arasında ise negatif yönde güçlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki belirlenmiştir (r= - 0.350 p=0.000).

**Tablo 11. ÖGG Tanısı Almış Öğrencilerin Akademik Başarı Düzeyi’nin Anne Baba Tutum Ölçeği, ÇPÇE ve ÇSAÖ-Y ‘den Alınan Puanlara Göre İncelenmesi**

		Ort.	S.S.	f	p*
<b>Sorumluluk ve Kabul- Baba Tutum Ölçeği</b>	düşük	37	1		
		0	,90	8,379	
	Orta	41	1		
		8	,54	6,951	,830
	iyi	46	1		
		2	,00	8,010	
	Total	41	1		
		00	,35	7,331	
<b>Otorite ve Denetim- Anne Baba Tutum Ölçeği</b>	düşük	41	8,		
		0	,90	366	
	Orta	38	8,		
		8	,63	402	2,24
	iyi	35	5,		
		2	,83	844	2
	Total	38	8,		
		00	,95	247	

	düşük	31	1		
	0	,75	3,306		
<b>Problem</b>	Orta	36	1		
<b>Çözme</b>	8	,01	4,001	1,31	
<b>Becerisine</b>	iyi	39	1	4	,274
<b>Güven- ÇPÇE</b>	2	,50	2,117		
	Total	35	1		
	00	,58	3,708		
	düşük	21	4,		
	0	,65	332		
<b>Problem</b>	Orta	23	4,		
<b>Çözerken Öz</b>	8	,25	198	1,44	
<b>Denetim- ÇPÇE</b>	iyi	24	4,	2	,242
	2	,00	612		
	Total	23	4,		
	00	,02	292		
	düşük	12	3,		
	0	,60	733		
<b>Problem</b>	Orta	11	3,		
<b>Çözme</b>	8	,12	838	1,21	
<b>Becerisinden</b>	iyi	11	4,	1	,302
<b>Kaçınma- ÇPÇE</b>	2	,00	221		
	Total	11	3,		
	00	,40	872		
	düşük	64	1		
	0	,80	7,353		
	Orta	72	1		
<b>ÇPÇE (Genel)</b>	8	,15	7,272	2,07	
	iyi	76	1	5	,131
	2	,50	5,791		
	Total	71	1		
	00	,20	7,312		
<b>ÇSAÖ-Y</b>	düşük	59	6,	1,63	
	0	,25	290	7	,200

Orta	56	6,
8	,85	102
iyi	55	6,
2	,50	816
Total	57	6,
00	,17	264

\*One-Way Anova

Katılımcıların akademik başarı düzeyi anne baba tutumları, problem çözme becerileri ve sosyal anksiyete düzeylerine göre incelendiğinde gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar tespit edilmemiştir ( $p>0.05$ ).

#### 5.4. Katılımcıların ÇPÇE ve ÇSAÖ-Y'den Aldıkları Puanların ÖÖG için Özel Eğitim Alma, Ek Eğitim Desteği Alma ve Ek Psikiyatrik Tanı Olması Durumuna Göre İncelenmesi

Bu bölümde; ÇPÇE ve ÇSAÖ-Y alt boyut ve toplam puanlarının katılımcıların ÖÖG için özel eğitim alma, ek eğitim desteği alma ve ek psikiyatrik tanıların olması durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda anlamlılık testleri uygulanmıştır. Dağılımın normal olduğu verilerin analizinde parametrik testler kullanılmıştır.

**Tablo 12. Katılımcıların ÇPÇE toplam ve alt boyutlarından aldıkları puanların ÖÖG için Özel Eğitim Alma Durumlarına Göre Değerlendirilmesi**

	ÖÖG Eğt.	n	Ort.	S.S.	t	p*
Problem Çözme Becerisine Güven- ÇPÇE	Evet	79	35,80	14,176	,306	,760
	Hayır	21	34,76	12,062		
Problem Çözerken Öz Denetim- ÇPÇE	Evet	79	24,04	4,030	5,161	,000
	Hayır	21	19,19	2,892		
Problem Çözme Becerisinden Kaçınma- ÇPÇE	Evet	79	10,68	3,881	-3,829	,000
	Hayır	21	14,10	2,406		
ÇPÇE	Evet	79	73,15	18,209	2,230	,028
	Hayır	21	63,86	10,896		

\*Bağımsız Örneklem T testi

Katılımcıların ÇPÇE toplam ve alt boyutlarından aldıkları puanlar ÖÖG için özel eğitim alma durumlarına göre değerlendirildiğinde; problem çözerken öz

denetim ( $p=0.000$ ), problem çözme becerisinden kaçınma ( $p=0.000$ ) alt boyutlarında ve ölçekten alınan toplam puanların ( $p=0.028$ ) ÖÖG'e yönelik özel eğitim alma durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ( $p<0.05$ ). Sonuçlara göre; ÖÖG'ne yönelik eğitim alanların problem çözerken öz denetim düzeyleri ve problem çözme becerileri daha ileri düzeyde, problem çözme becerilerinden kaçınma düzeyleri ise daha düşük düzeyde bulunmuştur.

**Tablo 13. ÇPÇE 'den Alınan Puanların Ek Eğitim Desteği Alma Durumuna Göre Değerlendirilmesi**

	Ek Eğitim	Ort.	S.S.	t	p*
Güven	evet	38,42	12,9	,763	,448
	2	16			
Problem Çözme Becerisine	hayır	35,19	13,8	,763	,448
	8	37			
Denetim	evet	24,67	4,39	1,424	,158
	2	7			
Problem Çözerken Öz	hayır	22,80	4,25	1,424	,158
	8	4			
Problem Becerisinden Kaçınma	evet	10,33	3,98	-1,018	,311
	2	5			
Çözme	hayır	11,55	3,85	-1,018	,311
	8	6			
ÇPÇE (Genel)	evet	76,75	15,5	1,186	,238
	2	98			
	hayır	70,44	17,4	1,186	,238
	8	77			

\*Bağımsız Örneklem T testi

Ek eğitim desteği alma durumuna göre problem çözme becerileri ölçeği ve alt boyutları değerlendirildiğinde; istatistiksel olarak anlamlı bir fark belirlenmemiştir ( $p>0.05$ ).

**Tablo 14. ÇPÇE Toplam ve Alt Boyutlarından Alınan Puanların Eşlik Eden Psikiyatrik Tanısı Olma Durumuna Göre Değerlendirilmesi**

	Ek Tam	Ort.	S.S.	t	p*
Güven	evet	34,73	14,8	-2,218	,828
	1	13			
Problem Çözme Becerisine	hayır	35,69	13,6	-2,218	,828
	9	51			
Denetim	evet	24,91	4,13	1,558	,122
	1	4			
Problem Çözerken Öz	hayır	22,79	4,27	1,558	,122
	9	6			
Problem Çözme	evet	9,82	3,73	-1,444	,152
	1	7			
Becerisinden Kaçınma	hayır	11,60	3,86	-1,444	,152
	9	3			
ÇPÇE (Genel)	evet	73,82	19,4	,530	,597
	1	31			
	hayır	70,88	17,1	,530	,597
	9	26			

\*Bağımsız Örneklem T testi

Problem çözme becerileri ölçeği ve alt boyutları eşlik eden psikiyatrik tanısı olma durumuna göre değerlendirildiğinde gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark belirlenmemiştir ( $p>0.05$ ). Eşlik eden tanısı olanların problem çözme becerilerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ancak istatistiksel olarak anlamlı değildir.

**Tablo 15. ÇSAÖ-Y'den Alınan Puanların Çocuğun ÖÖG Eğitimi Alma Durumuna Göre Değerlendirilmesi**

	ÖÖG Eğt.	n	Ort.	S.S.	t	p*
ÇSAÖ-Y	Evet	79	56,28	6,536	-2,859	,005
	Hayır	21	60,52	3,558		

\*Bağımsız Örneklem T testi

Katılımcıların ÇSAÖ-Y'den aldıkları puanlar ÖÖG eğitimi alma durumlarına göre değerlendirildiğinde; gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir ( $p=0.005$ ). Buna göre ÖÖG için özel eğitimi alanların sosyal anksiyete düzeylerinin eğitim almayanlara göre daha düşük olduğu tespit edilmiştir ( $p<0.05$ ).

**Tablo 16. Ek Eğitim Desteği Alma Durumuna Göre ÇSAÖ-Y'nin Değerlendirilmesi**

	Ek Eğitim	Ort.	S.S.	t	p*
ÇSAÖ-Y	evet	55,25	6,93	-1,134	,260
	2		0		
ÇSAÖ-Y	hayır	57,43	6,16		
	8		4		

\*Bağımsız Örneklem T testi

Ek eğitim desteği alma durumuna göre ÇSAÖ-Y değerlendirildiğinde; istatistiksel olarak anlamlı bir fark belirlenmemiştir ( $p>0.05$ ).

Ek eğitim desteği alanların sosyal anksiyete düzeylerinin daha düşük olduğu belirlenmiştir. Ancak istatistiksel olarak anlamlı değildir.

**Tablo 17. Eşlik Eden Psikiyatrik Tanısı Olma Durumuna Göre ÇSAÖ-Y'nin Değerlendirilmesi**

	Ek Tanı	Ort.	S.S.	t	p*
ÇSAÖ-Y	evet	55,91	4,08	-,706	,482
	1		5		
ÇSAÖ-Y	hayır	57,33	6,48		
	9		2		

\*Bağımsız Örneklem T testi

Eş psikiyatrik tanısı olma durumuna göre sosyal anksiyete ölçeği değerlendirildiğinde; istatistiksel olarak anlamlı bir fark belirlenmemiştir ( $p>0.05$ ).

Eşlik eden tanı alanların sosyal anksiyete düzeylerinin daha düşük olduğu belirlenmiştir. Ancak istatistiksel olarak anlamlı değildir.



**Tablo 18. Katılımcıların Akademik Başarı Düzeylerinin Tanı Konulan Sınıf Düzeyi, Özel Eğitim ve Ek Eğitim Desteği Alma Durumu ve Eşlik Eden Bir Psikiyatrik Tanıya Sahip Olma Durumuna Göre Karşılaştırılması**

		Akademik Başarı			p*
		Düşük	Orta	İyi	
1.sınıf		0	1	1	
		0,0%	1,5%	8,3%	
Çocuğunuza kaçınıcı sınıfta bir çocuk psikiyatrisi tarafından ÖÖG tanısı kondu?	2.sınıf	12	40	6	,547
		60,0%	58,8%	50,0%	
3.sınıf		8	27	5	
		40,0%	39,7%	41,7%	
Çocuğunuz nedeniyle özel ÖÖG eğitim alıyor mu?	evet	15	52	12	,162
		75,0%	76,5%	100,0%	
hayır		5	16	0	
		25,0%	23,5%	0,0%	
Çocuğunuz akademik becerileri ile ilgili olarak, özel eğitim dışında eğitim desteği alıyor mu?	evet	0	1	11	,000
		0,0%	1,5%	91,7%	
hayır		20	67	1	
		100,0%	98,5%	8,3%	
Çocuğunuzda çocuk psikiyatrisi tarafından tanı konulmuş ÖÖG dışında bir ruh sağlığı sorunu var mı?	evet	6	4	1	,010
		30,0%	5,9%	8,3%	
hayır		14	64	11	
		70,0%	94,1%	91,7%	

\*Ki-kare testi

Çocuğun tanı konulan sınıf düzeyi, özel eğitim alma, ek eğitim alma ve başka bir tanıya sahip olma durumuna göre akademik başarı durumları karşılaştırıldığında; ek bir eğitim alma ( $p=0.000$ ) ve ÖGG dışında başka bir ruh sağlığı sorunu olma ( $p=0,010$ ) durumları açısından anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Sonuçlara göre; özel eğitim dışında ek eğitim desteği alanların akademik başarılarının daha yüksek olduğu, başka bir ruh sağlığı sorunu olmayanların akademik başarı düzeylerinin olanlara kıyasla daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.



## TARTIŞMA

Bu araştırmada ‘‘Özel Öğrenme Güçlüğü tanısı almış 4-8. Sınıf öğrencilerinde anne baba tutumları ile problem çözme becerileri, sosyal kaygı düzeyleri ve akademik başarı arasındaki ilişkinin araştırılması’’ amaçlanmıştır. Bunun yanı sıra, Özel Öğrenme Güçlüğü olan çocuklarda problem çözme becerileri ve sosyal kaygı düzeylerinin çocuğun ÖÖG’ne yönelik eğitim ve ek eğitim desteği alma durumlarına ve eşlik eden bir ruh sağlığı sorunlarının var olup olmamasına göre karşılaştırılması ve akademik başarı düzeylerinin tanı alınan sınıf düzeyi, ÖÖG’ne yönelik eğitim ve ek eğitim desteği alma durumlarına ve eşlik eden bir ruh sağlığı sorunlarının var olup olmamasına göre karşılaştırılması amaçlanmıştır. Bu bölümde yapılan istatistiksel analizler sonucunda elde edilen bulgular literatür eşliğinde tartışılacaktır.

Araştırmanın evrenini, Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı Tekirdağ Rehberlik ve Araştırma Merkezi’nde 2021-2022 eğitim öğretim yılında ÖÖG tanısı ile değerlendirilmiş olan öğrenciler oluşturmuştur. Örneklemini ise Tekirdağ Rehberlik ve Araştırma Merkezi’nde 2021-2022 eğitim öğretim yılında değerlendirilmiş olan 4-8. Sınıf öğrencileri arasından ÖÖG tanısı almış ve kendisi ve ailesi çalışmamıza katılmayı gönüllü olarak kabul eden 100 öğrenci oluşturmuştur.

Araştırmaya katılan çocuklara dair demografik veriler değerlendirildiğinde; kız ve erkek çocuklarının %50 oranında eşit dağıldığı, %39’unun 10 yaşında, %55’inin 4. Sınıf, %58’inin 2 kardeşi olduğu, %60’ının ilk çocuk olduğu, %98’inin ailesinin birlikte yaşadığı tespit edilmiştir. Katılımcıların %3’ünün anne, baba ya da kardeşlerinde bir çocuk psikiyatrisi tarafından ÖÖG tanısı konulmuş bireylerin olduğu, %58’inin 2.sınıfta ilk kez tanı aldığı, %79’unun ÖÖG nedeniyle bir özel eğitim aldığı, %45’inin ÖÖG nedeniyle en az 1 yıldır özel eğitim aldığı, %79’unun ayda 8 saat özel eğitim aldığı, %12’sinin akademik becerileri ile ilgili olarak özel eğitim dışında eğitim desteği aldığı, %9’unun Matematik eğitimi aldığı, %7’si ayda 12 saat eğitim aldığı, %11’inin ÖÖG dışında bir ruh sağlığı sorunu olduğu, %6’sının DEHB’nun olduğu, %11’inin bu nedenle ilaç kullandığı belirlenmiştir. %68 oranında öğrencinin akademik başarısı orta düzeyde olarak tanımlanmaktadır.

Yapılan çalışmada Anne Baba Tutum Ölçeği, ÇPÇE ve ÇSAÖ-Y arasındaki ilişkiler değerlendirildiğinde; Anne Baba Tutum Ölçeği “**sorumluluk ve kabul**” alt

boyutu ile ÇPÇE “problem çözme becerisine güven” ( $r= 0.939$   $p=0.000$ ) alt boyutundan alınan puanlar ve ÇPÇE’den alınan toplam puanlar arasında ( $r= 0.862$   $p=0.000$ ) pozitif yönde, “problem çözme becerisinden kaçınma” alt boyutu ( $r= - 0.324$   $p=0.001$ ) ve ÇSAÖ-Y ( $r= - 0.303$   $p=0.001$ ) ile istatistiksel olarak negatif yönde bir ilişki bulunmuştur.

Anne-baba tutumu ölçeği “otorite ve denetim” alt boyutu ile “problem çözme becerisinden kaçınma” ( $r= 0.462$   $p=0.000$ ) alt boyutu ve ÇSAÖ-Y’den alınan puanlar arasında ( $r= 0.365$   $p=0.000$ ) pozitif yönde güçlü bir ilişki, “problem çözerken öz denetim” ( $r= - 0.629$   $p=0.001$ ) alt boyutu ve ÇPÇE toplam puan ( $r= - 0.249$   $p=0.013$ ) arasında negatif yönde güçlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. ÇPÇE “**problem çözme becerisine güven**” alt boyutu ile ÇSAÖ-Y arasında negatif yönde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki belirlenmiştir ( $r= - 0.249$   $p=0.013$ ). ÇPÇE “**problem çözerken öz denetim**” alt boyutu ile ÇSAÖ-Y arasında negatif yönde güçlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki belirlenmiştir ( $r= - 0.396$   $p=0.000$ ). ÇPÇE “**problem çözme becerisinden kaçınma**” alt boyutu ile ÇSAÖ-Y arasında pozitif yönde güçlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki belirlenmiştir ( $r= 0.346$   $p=0.000$ ). ÇPÇE toplam puan ile ÇSAÖ-Y arasında ise negatif yönde güçlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki belirlenmiştir ( $r= - 0.350$   $p=0.000$ ). Katılımcıların akademik başarı düzeyi anne baba tutumları, problem çözme becerileri ve sosyal anksiyete düzeylerine göre incelendiğinde gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar tespit edilmemiştir.

Otoriter ebeveynlerin çocuklarının, akademik başarıları ile sosyal kaygı düzeylerinin yüksek olduğu, koruyucu tutum sergileyenlerin ise çocuklarının problem çözme becerilerinin düşük olduğu saptanmıştır (Yılmaz, 2007). Gökçedağ (2001) tarafından lise öğrencileri üzerinde yapılan bir araştırmada, akademik başarı ile hem olumsuz hem de demokratik otoriter tutumlar arasında pozitif bir ilişki bulunmuştur. Özcan (1996), ebeveynler koruyucu ve baskıcı yetiştirme tarzından ne kadar uzaklaşırsa, öğrencilerin akademik başarılarının da o kadar olumlu etkilendiğini ortaya koymuştur. Yılmaz (2007), ilkökul ikinci sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı araştırma, akademik başarının en üst düzeyde demokratik tutumla, en düşük düzeyde ise ihmalkâr ve izin verici tutumda gerçekleştiğini gözler önüne sermiştir.

Anne baba tutumları ile depresyon (Akt. Erözkan, 2009) arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalarda (Düzgün, 1995; Flett, Hewitt , 2002; Meadows, Brown, & Elder, 2006; Öztürk, 1990; Sayiner, Köknel ve Turanlı, 2005) hatalı, otoriter, baskıcı, reddedici ebeveyn tutumları ile depresyon arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Ortaya konan çalışmalar (Özcan, 2010), ilkokulda öğrenimi devam eden ÖGG tanısı almış çocukların ebeveynlerinin demokratik tutum sergilemelerinin daha az psikolojik belirti göstermelerine, benlik saygılarının daha fazla olmasına, kendilerini yalnız hissetme seviyelerinin düşük olmasına ve sosyal kaygıyı minimum düzeyde yaşamalarına olanak tanıdığı belirtmektedir (Kuzgun, 2000; Leary ve Kowalski, 1995; Haktanır ve Baran, 1998; Erkan, 2002; Ceral ve Dağ, 2005; Çeçen, 2008).

Ebeveynlerinin tutumlarını ılımlı ve oldukça demokratik bulan ergenler, kendilerini, ebeveynlerini daha az demokratik bulan öğrencilerden çok farklı görmektedirler. Ebeveynlerinin tutumlarını ılımlı veya fazla demokratik bulan çocuklar kendilerini daha olumlu algılama eğilimindedir. Çocukların hoşgörü, anlayış ve sınırlamalarını dengeleyen, çocuğun ihtiyaçlarını ve gelişim düzeyini dikkate alan bir aile ortamı, çocuğun gelişimi açısından hayati öneme sahiptir (Özcan, 2010). Toplumun tüm kesiminde ebeveynler, çocukların gelişimi ve yetiştirilmesi hakkında bilgiye ihtiyaç duyarlar ve çeşitli müfredatların bir sonucu olarak ebeveynler ve çocuklar arasındaki ilişki sınırlı da olsa daha iyiye doğru değişmiştir (Şahin ve Kalburan, 2009).

Katılımcıların ÇPÇE toplam ve alt boyutlarından aldıkları puanlar ÖÖG eğitimi alma durumlarına göre değerlendirildiğinde; problem çözerken öz denetim ( $p=0.000$ ), problem çözme becerisinden kaçınma alt boyutlarında ve ölçekten alınan toplam puanların ÖÖG'e yönelik özel eğitim alma durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Sonuçlara göre; ÖÖG'ne yönelik eğitim alanların problem çözerken öz denetim düzeyleri ve problem çözme becerileri daha ileri düzeyde, problem çözme becerilerinden kaçınma düzeyleri ise daha düşük düzeyde bulunmuştur.

Ay (2015) tarafından yapılan çalışmada, lisede eğitim gören çocukların Anne babalarından algıladıkları demokratik tutumun yükselmesi, ÇPÇE puanının da yükselmesine sebep olduğu görülmektedir. Tersine şekilde de ebeveynlerinden algılanan otoriter tutum arttıkça ÇPÇE puanında azalma olmaktadır. Hamarta, Baltacı, Üre ve

Demirbaş (2010) tarafından lise öğrencileri üzerine yapılan çalışmada tutarsız tutuma sahip olan Anne babaların çocuklarının okul başarılarının ve problem çözme becerilerinin düşük olduğu tespit edilmiştir.

Ek eğitim desteği alma durumuna göre ÇPÇE ve alt boyutları değerlendirildiğinde; istatistiksel olarak anlamlı bir fark belirlenmemiştir. Katılımcıların ÇSAÖ-Y'den aldıkları puanlar ÖÖG eğitimi alma durumlarına göre değerlendirildiğinde; gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Buna göre ÖÖG için özel eğitimi alanların sosyal anksiyete düzeylerinin eğitim almayanlara göre daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Ek eğitim desteği alma durumuna göre ÇSAÖ-Y değerlendirildiğinde; istatistiksel olarak anlamlı bir fark belirlenmemiştir. Eş psikiyatrik tanısı olma durumuna göre ÇSAÖ-Y değerlendirildiğinde; istatistiksel olarak anlamlı bir fark belirlenmemiştir.

Erkan'ın (2002) yaptığı çalışmada, Adana'da lise eğitimi gören ve ortalama yaşı 16 olan 12 öğrenciden yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak veriler toplanmış ve içerik analizi yapılmıştır. Araştırma sonucunda yüksek sosyal kaygı düzeyine sahip öğrencilerin ailelerinde düşük demokratik tutum oranının olduğu, koruyucu ve otoriter ebeveyn tutum oranının yüksek olduğu saptanmıştır. Öte yandan araştırmanın başka bir sonucu ise kaygı seviyesi az olan ailelerin demokratik tutumlarının oranlarının fazla olduğudur.

Katılımcıların akademik başarı düzeyi anne baba tutumları, problem çözme becerileri ve sosyal anksiyete düzeylerine göre incelendiğinde gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar tespit edilmemiştir. Çocuğun tanı konulan sınıf düzeyi, özel eğitim alma, ek eğitim alma ve başka bir tanıya sahip olma durumuna göre akademik başarı durumları karşılaştırıldığında; ek bir eğitim alma ve ÖGG dışında başka bir ruh sağlığı sorunu olma durumları açısından anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Sonuçlara göre; özel eğitim dışında ek eğitim desteği alanların akademik başarılarının daha yüksek olduğu, başka bir ruh sağlığı sorunu olmayanların akademik başarı düzeylerinin olanlara kıyasla daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

## SONUÇ

Bu çalışmada yapılan analizler sonrasında ulaşılan bulgular çerçevesinde belirli bulgulara ulaşılmıştır. Bu sonuçlar değerlendirildiğinde;

- Araştırmaya katılan ebeveyn ve çocuklara dair demografik verilerin dağılımlarına bakıldığında; kız ve erkek çocuklarının %50 oranında eşit dağıldığı, %39'unun 10 yaşında, %55'inin 4. Sınıf, %58'inin 2 kardeşi olduğu, %60'ının ilk çocuk olduğu tespit edilmiştir.
- %40'ının anne yaşı 36-40 yaş, %30'unun baba yaşı 41-45 yaş ve 46-50 yaş aralığında, %82'sinin anne eğitimi lise düzeyinde, %53'ünün baba eğitim seviyesi üniversite, %53'ünün annesinin çalışmadığı ve %98'inin ailesinin birlikte yaşadığı tespit edilmiştir.
- Araştırmaya katılanların çocukların özel öğrenim güçlüğü durumları değerlendirildiğinde; katılımcıların %3'ünün anne, baba ya da kardeşlerinde bir çocuk psikiyatrisi tarafından ÖÖG tanısı konulmuş bireylerin olduğu, %58'inin 2.sınıfta bir çocuk psikiyatrisi tarafından ÖÖG tanısı konduğu,%11'inin psikiyatrisi tarafından tanı konulmuş ÖÖG dışında bir ruh sağlığı sorunu olduğu, %6'sının DEHB rahatsızlığı olduğu, %11'inin bu nedenle ilaç kullandığı kullandığı belirlenmiştir.
- %79'unun ÖÖG nedeniyle bir özel eğitim aldığı, %45'inin ÖÖG nedeniyle 1 yıldır özel eğitim aldığı, %79'unun ayda 8 saat özel eğitim aldığı, %12'si akademik becerileri ile ilgili olarak, özel eğitim dışında eğitim desteği aldığı, %9'unun Matematik eğitimi aldığı, %7'si ayda 12 saat eğitim aldığı ifade edilmiş, %68 oranında öğrencinin akademik başarısı orta düzeyde olarak tanımlanmıştır.
- Anne Baba Tutum Ölçeği, ÇPÇE ve ÇSAÖ-Y'e ait ifadelerin ortalama puanları ve standart sapmaları değerlendirildiğinde; Anne Baba Tutum ölçeğine ait ifadeler değerlendirildiğinde; en yüksek ortalama puana sahip ifadelerin; “Notun değil öğrenmenin önemli olduğunu söylerler” ve “Kötü not almanın hayatın sonu olmadığını söylerler” ifadeleri olduğu, en düşük ortalama puana sahip ifadelerin ise; “Sınıfın en iyisi

olmam konusunda bana baskı yaparlar” ve “Kötü not aldığım da beni sorguya çekerler” ifadeleri olduğu tespit edilmiştir.

- ÇPÇE’ye ait ifadeler değerlendirildiğinde; en yüksek ortalama puana sahip ifadelerin; “Yaşadığım problemlerin herkesin başına gelebileceğine inanırım” ve “Bir sorunla karşılaştığımda tüm çözüm yollarını düşünerek çözeceğime inanırım” ifadeleri olduğu, en düşük ortalama puana sahip ifadelerin ise; “Arkadaşlarımla sorun yaşadığımda konuşmak yerine kavga ederim” ve “Kafama bir şeyler takıldığında sinirli olurum ve istemediğim sözler söylerim” ifadeleri olduğu tespit edilmiştir.
- ÇSAÖ-Y’e ait ifadeler değerlendirildiğinde; en yüksek ortalama puana sahip ifadelerin; “Bana şaka yapılmasından rahatsız olurum” ve “Bir grup çocukla birlikteyken sessiz kalırım” ifadeleri olduğu, en düşük ortalama puana sahip ifadelerin ise; “Diğer çocuklar benim hakkımda ne diyecek diye endişelenirim” ve “Diğer çocuklar benimle alay ediyor diye düşünürüm” ifadeleri olduğu tespit edilmiştir.
- Anne Baba Tutum Ölçeği, ÇPÇE ve ÇSAÖ-Y arasındaki ilişki değerlendirildiğinde; Anne Baba Tutum Ölçeği “sorumluluk ve kabul” alt boyutu ile “problem çözme becerisine güven” alt boyutu ve ÇPÇE arasında pozitif yönde; “problem çözme becerisinden kaçınma” alt boyutu ve ÇSAÖ-Y arasında negatif yönde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Anne-baba tutumu ölçeği “otorite ve denetim” alt boyutu ile “problem çözme becerisinden kaçınma” alt boyutu ve ÇSAÖ-Y arasında pozitif yönde, “problem çözerken öz denetim” alt boyutu ve ÇPÇE toplam puan arasında negatif yönde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki belirlenmiştir.
- ÇPÇE “problem çözme becerisine güven” alt boyutu ile ÇSAÖ-Y arasında negatif yönde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. ÇPÇE “problem çözerken öz denetim” alt boyutu ile ÇSAÖ-Y arasında negatif yönde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. ÇPÇE “problem çözme becerisinden kaçınma” alt boyutu ile ÇSAÖ-Y arasında pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı



bir ilişki belirlenmiştir. ÇPÇE toplam puan ile ÇSAÖ-Y arasında ise negatif yönde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki belirlenmiştir.

- Akademik başarı düzeyine göre Anne Baba Tutum Ölçeği ve alt boyutları değerlendirildiğinde; istatistiksel olarak anlamlı bir fark belirlenmemiştir ( $p>0.05$ ).
- Çocuğun tanı konulan sınıf düzeyi, özel eğitim alma, ek eğitim alma ve başka bir tanıya sahip olma durumuna göre akademik başarı durumları karşılaştırıldığında; ek bir eğitim alma ( $p=0.000$ ) ve ÖGG dışında başka bir ruh sağlığı sorunu olma ( $p=0.010$ ) durumları açısından anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Sonuçlara göre; özel eğitim dışında eğitim desteği alanların akademik başarılarının daha iyi olduğu, başka bir ruh sağlığı sorunu olmayanların akademik başarı düzeylerinin daha ileri düzeyde olduğu belirlenmiştir.
- Katılımcıların anne-baba tutumu “sorumluluk ve kabul” alt boyut düzeyinden aldığı puanlar arttığında, problem çözme becerisinde güven ve genel problem çözme becerisinin artacağı, problem çözme becerisinden kaçınma ve sosyal anksiyete düzeyinin azalacağı belirlenmiştir. Anne-baba tutumu “otorite ve denetim” alt boyut düzeyi arttığında, problem çözerken öz denetim ve genel problem çözme becerisinin azalacağı, problem çözme becerisinden kaçınma ve sosyal anksiyete düzeyinin artacağı belirlenmiştir. Problem çözme becerisi genel olarak arttığında ise, sosyal anksiyetenin azalacağı tespit edilmiştir. Problem çözme becerisinden kaçınma ve otoriter anne-baba tutumunda yaşanacak olan artış, çocukların sosyal anksiyete düzeylerini de artıracığı belirlenmiştir. Sonuç olarak pozitif anne-baba tutumları hem problem çözme becerilerine, hem de sosyal anksiyetenin azalmasına olumlu yansımaktadır. Otorite ve denetim gibi negatif anne baba tutumları ise, hem problem çözme becerilerinde hem de anksiyete düzeyinde olumsuz sonuçlara neden olmaktadır.

## ÖNERİLER

Çalışma kapsamında ulaşılan bulgular değerlendirildiğinde belirli öneriler sunmak mümkün olmaktadır. Bu öneriler;

1. Bu çalışma Tekirdağ İli ile sınırlı olarak yapılmıştır. Daha geniş çaplı bir araştırma ülke profilini görmek açısından planlanabilir. Bunun için bir proje geliştirilip, proje desteklerinden faydalanılabilir.
2. Bu çalışmada anne baba tutumunun çocuğun sosyal gelişiminde ve başarısında oldukça önemli olduğunu gördük. Bu nedenle anne baba eğitimi ÖÖG tanısı almış çocukların tedavi ve rehabilitasyon süreci kadar önemlidir. İlköğretim 1. Sınıfa başlayacak çocuğu olan tüm ebeveynlere özel öğrenme güçlüğüne erken tanılama adına da bilgilendirme seminerleri düzenlenmelidir.
3. Milli Eğitim Bakanlığı ile ortak çalışmalar düzenlenip, 1. Sınıflarda ÖÖG taraması yapılabilir.
4. Rehabilitasyon Araştırma Merkezi ve okullar tarafından, Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış çocukların yalnızca eğitim ihtiyacı planlanmakta ve izlenmektedir. Oysa bu çocukların farklı olduklarını anlamaya ve bu farklılıkları ile baş etme yollarını öğrenmeye ihtiyaçları bulunmaktadır. Psikolojik ve sosyal ihtiyaçlarını da göz önünde bulunduracak rehabilitasyon programları belirlenmelidir.

## KAYNAKLAR

- Ada, S. ve Baysal, Z. N. (2015). *Türk eğitim sistemi ve etkili okul yönetimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Ada, S. ve Ünal, S. (2000). *Sınıf yönetimi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Matbaa Birimi.
- Adler, A. (2000). *Sorunlu okul çocuğu*. İstanbul: Cem Yayınevi.
- Adler, A. (2014). *Okulda güç eğitilebilir çocuklar*. İstanbul: Cem Yayınevi.
- Akkuş Özdemir, F. (2018). Özgül Öğrenme Bozukluğu Olan Çocuklarda Duygu Tanıma ve Duygusal Zekânın Değerlendirilmesi, Bilişsel Çarpıtmalar, Kaygı ve Depresyon Düzeyleri ile İlişkisi. Tıpta Uzmanlık Tezi. Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi. Ankara.
- Aksoy, U. M. (2019). Nörogelişimsel Bozukluklar: Bir Ağacın Farklı Dalları. İstanbul Kanuni Sultan Süleyman Tıp Dergisi, 11(ek), 1-4.
- Altun, F. (2013). *Üstün yetenekli öğrencilerin mükemmeliyetçilik özellikleri, okul motivasyonları, öğrenme stilleri ve akademik başarıları* (Yüksek Lisans Tezi). Trabzon, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Altun, T., Ekiz, D. ve Odabaşı M, (2011), Sınıf öğretmenlerinin sınıflarında karşılaştıkları okuma güçlüklerine ilişkin nitel bir araştırma, *Dicle Üniversitesi Ziya Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(82).
- Amerikan Psikiyatri Birliği. (2013). *Psikiyatride hastalıkların tanımlandırılması ve sınıflandırılması el kitabı (DSM-V-TR)*. Ankara: Hekimler Yayıncılık.
- Angay, Ş. (2016). *Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış ilkokul 2.sınıf öğrencilerinin sosyal- duygusal uyum düzeylerinin karşılaştırılması* (Yüksek Lisans Tezi). Nişantaşı Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Antony, M.M. ve Swinson, R.P. (2000). *The shyness and social anxiety workbook*. Oakland: New Harbinger.
- APA (American Psychiatric Association). (2000). *DSM-IV tanı ölçütleri başvuru el kitabı*. Washington, DC: APA.
- Ataman, A. ve Kahveci, G. (2009). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Ay, T. R. (2015). *Lise öğrencilerinin anne-baba tutumlarının öğrencilerin sosyal problem çözme becerilerine ve depresyon düzeylerine etkisinin incelenmesi* (Master's thesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Aysev, A. S. (2005). *Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu ve özgül öğrenme güçlüğü*. Ankara: Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi.

- Babür, N. (2018). Özgül okuma bozukluğu: tanımı, belirtiler ve eğitsel öneriler. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 35(2), 67-83.
- Bacanlı, H. (1999). *Sosyal beceri eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Baydık, B. (2012). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanımı ve öğretmenlerin okuduğunu anlama öğretim uygulamalarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(162), 301-319.
- Baykoç, N. (2011). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Baysal, Z. N. (2003). *İlköğretim sosyal bilgiler dersinde öğretmen tutumlarının problem çözmeye dayalı öğrenmeye etkisi*. (Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği.
- Beck, T. A. ve Emery, G. (2006). *Anksiyete bozuklukları ve fobiler bilişsel bir bakış açısı*. İstanbul: Litera.
- Bek, H. ve Şen, B. (2012). *Öğrenme güçlükleri yaşayan çocukların gelişim özellikleri*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Bender, W. N. (2012). *Öğrenme güçlüğü olan bireyler ve eğitimleri*. Ankara: Nobel.
- Bergen, E., van Zuijen, T., Bishop, D., & de Jong, P. F. (2017). Why are home literacy environment and children's reading skills associated? What parental skills reveal. *Reading Research Quarterly*, 52(2), 147-160.
- Bley, N. S. ve Thornton, C. A. (1989). *Teaching mathematics to the learning disabled*. Austin, TX: PRO-ED.
- Bumin, G., Günal, A., & Tükel, Ş. (2008). Anxiety, depression and quality of life in mothers of disabled children. *SDÜ Tıp Fakültesi Dergisi*, 15(1), 6-11.
- Catalino, L.I., Furr, R.M. ve Bellis, F.A. (2012). A multilevel analysis of the self-presentation theory of social anxiety: Contextualized, dispositional, and interactive perspectives. *Journal of Research in Personality*, 46(4): 361-373.
- Chaudhry, N. G. ve Rasool, G. (2012). A case study on improving problem solving skills of undergraduate computer science students. *World Applied Sciences Journal*, 20(1): 34-39.
- Chang, M. Y., & McConkey, R. (2008). The perceptions and experiences of Taiwanese parents who have children with an intellectual disability. *International Journal of Disability, Development and Education*, 55(1), 27-41.
- Clark, D. ve Wells, A. (1995). *A cognitive model of social phobia*. New York: Guilford.

- Coşkun, F. (2017). *Ortaokul 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin akılcı olmayan inançları ve anne baba tutumları ile sınav kaygısı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Toros Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Mersin.
- Coşkun, O. (2009). *Modüler aritmetik kavramı ile ilgili öğrenme güçlüklerinin belirlenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Fen Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Cüceloğlu, D. (2016). *İnsan ve davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çakıroğlu, O. (2017). *Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Çilenti, K. (1988). *Eğitim teknolojileri ve öğretim*. Ankara: Kadioğlu Matbaa.
- David, T. (1999). *Young children learning*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Demir, T. (1997). *Çocuk ve ergenlerde sosyal fobi: Epidemiyolojik bir çalışma* (Tıpta Uzmanlık Tezi). İstanbul Üniversitesi, Tıp Fakültesi, Çocuk Psikiyatrisi Ana Bilim Dalı, İstanbul.
- Demir, T., Eralp-Demir, D., Türksoy, N., Özmen, E., & Uysal, Ö. (2000). Çocuklar için sosyal anksiyete ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirliği. *Düşünen Adam*, 13(1), 42-48.
- Deniz, M. E., Yorgancı, Z. ve Özyeşil, Z. (2009). Öğrenme güçlüğü görülen çocukların sürekli kaygı ve depresyon düzeylerinin incelenmesi üzerine bir araştırma. *İlköğretim Online*, 8(3), 694-708.
- Dervişoğlu, K. (2017). *Erken ergenlik döneminde algılanan anne baba tutumunun benlik saygısı ve atılganlık düzeyi ile ilişkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul
- Doğan, U. (2003). *Lise öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile problem çözme becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Muğla.
- Doğruyol, S. (2018). *Algılanan anne- baba tutumu ve ebeveyn bağlanma ile akran ilişkileri arasındaki ilişkide benlik saygısının aracılık rolü* (Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Mersin.
- Ege, P. (2006). Farklı engel gruplarının iletişim özellikleri ve öğretmenlere öneriler, ankara üniversitesi eğitim bilimleri fakültesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 7(2), 11.
- Ekmekçi, F. Ö. (2005). *Bilinçli anne baba ve başarılı çocuk*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları Ltd. Şti.
- Erdoğan, İ. (2016). *Sınıf yönetimi*. İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım San. Tic. Etd. Şti.

- Eren Gümüş, A. (2006). *Sosyal kaygı ile başa çıkma grup programının üniversite öğrencilerinin sosyal kaygı düzeylerine etkisi* (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erginbay, Ş. (2014). *Ortaokul 5. ve 8. sınıflarda algılanan anne baba tutumları ve ailelerin çocuk yetiştirme stillerinin akademik başarıya etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Fatih Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Erkan, Z. (2002). Sosyal Kaygı Düzeyi Yüksek ve Düşük Ergenlerin Ana Baba Tutumlarına İlişkin Nitel Bir Çalışma . Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi , 10 (10)
- Eroğlu, K. (2018). *Ortaokul 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin sosyal kaygıları ile benlik saygısı, anne-baba tutumları, mükemmeliyetçilik özellikleri arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Trabzon.
- Erözkan, A. (2009). Ergenlerde yalnızlığın yordayıcıları. *İlköğretim Online*, 8(3), 1-11.
- Ersoy, E. (2013). *Ortaokul öğrencilerinin algıladıkları anne baba tutumları ile benlik saygısı ve depresyon düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi (İstanbul İli Fatih İlçesi Örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). Fatih Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Evans, J.M. ve Brueckner, M.M. (1990). *Elementary Social Studies (Teaching for today and tomorrow)*. Massachusetts, USA: Allyn and Bacon.
- Fischer-Tietze, R. (2001). *Aptal çocuk yoktur*. İstanbul: Özgür Yayınları.
- Fidan, N. (1985). *Okulda öğrenme ve öğretim*. Ankara: Alkım Yayınları.
- Galaburda, A. M. (1989). Ordinary and extraordinary brain development: Anatomical variation in developmental dyslexia. *Annals of dyslexia*, 39(1), 65-80.
- Gelir, E. (2009). *Ana baba tutumları, aile sosyal atomu ve cinsiyete göre ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin öğrenilmiş çaresizlik ve akademik başarılarının incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana
- Ginott, H. G. (2011). *Anne baba ve çocuk arasında*. İstanbul: Okuyan Us Yayın Eğitim Danışmanlık Tıbbi Malzeme ve Reklam Hizmetleri San. ve Tic. Ltd. Şti.
- Girli, A. (2012). *Öğrenme güçlüğü olan çocukların eğitimleri*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Glasser, W. (1999). *Başarısızlığın olmadığı okul*. İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Gordon, T. (1999). *Çocukta iç disiplin mi dış disiplin mi?* İstanbul: Sistem Yayıncılık.

- Gökçedağ, S. (2001). Lise öğrencilerinin okul başarısı ve kaygı düzeyi üzerinde anne baba tutumlarının etkilerinin belirlenip karşılaştırılması. *Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.*
- Güneş, F. (2012). Eğitimde zihinsel bağımsızlık. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 3-21.
- Hamarta, E., Baltacı, A., Üre, Ö. ve Demirbaş, U. (2010). Lise öğrencilerinin utangaçlıklarının algılanan anne baba tutumları ve problem çözme yaklaşımları açısından incelenmesi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 21(21), 73-82.
- Hamilton, L. G., Hayiou-Thomas, M. E., Hulme, C., & Snowling, M. J. (2016). The home literacy environment as a predictor of the early literacy development of children at family-risk of dyslexia. *Scientific Studies of Reading*, 20(5), 401-419.
- Heimberg, R.G. ve Barlow, D.H. (1995). New developments in cognitive behavioral therapy for social fobia. *Journal of Clinical Psychiatry*, 52, 21-30.
- Karancı, A. Gençöz, F. ve Bozo, Ö. (2011). *Psikolojik sağlığımızı nasıl koruruz? 2 yetişkinlik ve yaşlılık*. Ankara: ODTÜ Yayıncılık.
- Karande, S., & Kulkarni, M. (2005). Poor school performance. *The Indian Journal of Pediatrics*, 72(11), 961-967.
- Karande, S., & Kulkarni, S. (2009). Quality of life of parents of children with newly diagnosed specific learning disability. *Journal of Postgraduate Medicine*, 55(2), 97.
- Kartöz, M. (2016). *Özgül öğrenme güçlüğü olan çocuklar ile sağlıklı çocukların anksiyete ve depresyon düzeyleri açısından karşılaştırılması* (Master's thesis, Hasan Kalyoncu Üniversitesi).
- Kayaalp, İ. ve Gündüz, B. (2018). Ergenlerin anne baba tutumları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkide benlik saygısındaki aracı rolü. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (48), 514-536.
- Kiliç, A. (2018). *Özgül öğrenme güçlüğü tanısı alan ve almayan 8-13 yaş grubu çocuklarda bağlanma, duygusal zeka ve anne baba tutumu algısının incelenmesi* (Master's thesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Korap, N. (2013). *Algılanan anne baba tutumlarının ergenlerin iletişim becerilerine etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Korkmazlar, Ü. (2009). *Öğrenme ve öğrenme bozuklukları bildiriler kitabı*. İstanbul: İstanbul Kültür Üniversitesi Yayınları.
- Korkmazlar, Ü. (2010). *Özel eğitim modelleri ve uygulamaları III. eğitim psikolojisi sempozyumu bildiriler kitabı*. İstanbul: İstanbul Kültür Üniversitesi Yayınları.

- Koyuncu, A. (2011). *Sosyal fobi*. İstanbul: Liman.
- Köroğlu, E. (2006). Sosyal fobi (sosyal anksiyete bozukluğu). *Psycho Medizine*, 1(2).
- Kurdoğlu, F, (2005), *Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu ve özgül öğrenme üçlüğü*, Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Çocuk Ruh Sağlığı ve Hastalıklar Anabilim Dalı, Ankara.
- Kurtbeyoğlu, Z. ve Demirtaş, V. Y. (2020). Özel Öğrenme Güçlüğü Tanılı Çocuğu Olan Anne-Babaların Algılanan Sosyal Destek ve Depresyon Düzeyleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (50), 228-242.
- Kuzgun, Y. (2000). *İlköğretimde rehberlik*. Ankara: Nobel.
- Küçükahmet, L. (1998). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Küçükturan, G. (2005). *Anne baba tutum ölçeği*. Eurasian Journal of Educational Research Cilt: 0 Sayı: 19ISSN: 1302-597X/2528-8911 Sayfa Aralığı: 238-250
- La Greca AM, Dandes SK, Wick P et al: Development of the social anxiety scale for children: Reliability and concurrent validity. *J Clin Child Psychol* 17:84-91, 1988.
- Larson R, Richards MH. (1991) Daily Companionship İn Late Childhood And Early Adolescence: Changing Developmental Contexts. *Child Dev. Apr;62(2):284-300. doi: 10.1111/j.1467-8624.1991.tb01531.x. PMID: 2055123.*
- Leary, R. M. Ve Kowalski, M. R. (1995). *Social anxiety*. New York: Guilford.
- MEB, (2008). *Öğretmen yeterlikleri: Öğretmenlik mesleği genel ve özel alan yeterlikleri*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Mensah, M. K., & Kuranchie, A. (2013). Influence of parenting styles on the social development of children. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 2(3), 123-123.
- Mugno, D., Ruta, L., D'Arrigo, V. G., & Mazzone, L. (2007). Impairment of quality of life in parents of children and adolescents with pervasive developmental disorder. *Health and quality of life outcomes*, 5(1), 1-9.
- Leigh, Eleanor, and David M Clark. "Understanding Social Anxiety Disorder in Adolescents and Improving Treatment Outcomes: Applying the Cognitive Model of Clark and Wells (1995)." *Clinical child and family psychology review* vol. 21,3 (2018): 388-414. doi:10.1007/s10567-018-0258-5
- Melekoğlu, A. M. ve Çakıroğlu, O. (2017). *Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar*. Ankara: Vize Yayıncılık.



- Michaelis, J.U. (1985). *Social studies for children*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs.
- Miller, S. P. ve Mercer, C. D. (1997). *Educational aspects of mathematics disabilities*. *Journal of Learning Disabilities*, 30(1), 47-56.
- Morgan, S., Squire, L. R., & Amaral, D. G. (1986). Human amnesia and the medial temporal region: enduring memory impairment following a bilateral lesion limited to field CA1 of the hippocampus. *Journal of Neuroscience*, 6(10), 2950-2967.
- Nelsen, J., Lynn, L. ve Stephen, G. (2001). *Sınıfta pozitif disiplin*. İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Okuyucu, A. (2017). *İlkokul döneminde anne baba tutumlarının öğrenci başarısına etkisi Esenler İlçesi Örneği* (Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul
- Öner, P., Öner, Ö., & Aysev, A. (2003). Dikkat eksikliği hiperaktif bozukluğu. *Sürekli Tıp Eğitim Dergisi*, 12, 97-99.
- Özcan, H. (1996). İlkokul öğrencilerinin özgüvenleri, akademik başarıları ve anne-baba tutumları arasındaki ilişkiler (Doctoral dissertation, Marmara Üniversitesi (Turkey)).
- Özdemir, S. (2018). *Ortaöğretim öğrencilerinin okuma alışkanlık ve tutumlarıyla fen, matematik derslerindeki akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi: İzmir- Buca ilçesi örneği* (Doktora Tezi). İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özen, K. (2011). *Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış 7-9 yaş çocukların geliştirdikleri zihin kuramı yeteneklerinin sağlıklı gelişim gösteren grup ile karşılaştırılması*. Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Özsoy, Y., Özyürek M. ve Eripek. S. (1998). *Özel eğitime muhtaç çocuklar özel eğitime giriş*. Ankara: Çağ Matbaası.
- Öztürk, A. (2004). *Sosyal kaygıya ilişkin kendini sunma modeli*. (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özyürek, Ö. (2019). Özgül Öğrenme Güçlüğü Tanısı Olan Bir Grubun Belirti Şiddeti, Annelerinin Ebeveynlik Tarzlarına Dair Çocukların Algıları, Annelerin Stresle Başa Çıkma, Ebeveynlik Yetkinliği Ve Ödev Çatışması Açısından, Kontrol Grubu İle Karşılaştırılarak İncelenmesi.
- Özzorlu, E. ve İnan, G. (2019). Ortaokulda akademik erteleme: Anne-baba tutumları ve denetim odağı ile ilişkili mi? *HAYEF Journal of Education*, 1-1.
- Parrilla, R. K. ve Protopapas, A. (2017). Dyslexia and word reading problems. Theories of reading development, *Studies in written language and literacy*,

Kate Cain, Donald L. Compton ve Rauna K. Parrilla, Editörler. Vol. 15, s. 333- 358.

- Parmar, R. S., Cawley, J. F. ve Frazita, R. R. (1996). Word problemsolving by students with and without mild disabilities. *Exceptional Children*, 62, 415-429.
- Pektaş Selami, F. (2016). *Ergenlerde anne baba tutumlarının kaygı ve depresyona etkisi: sağlık meslek lisesi ve özel lise öğrencileri üzerinde bir inceleme*. (Yüksek Lisans Tezi). Nişantaşı Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Pekyürek, İ. (2018). *Bir okul örneğinde anne baba tutumlarının ergenlerin kişilik yapısı ve cinsiyet rolü ile ilişkisinin incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Preble, B. ve Gordon, R. (2011). *Transforming school climate and learning- Beyond bullying and compliance*. California, USA: Corwin A Sage Company.
- Reinherz, H. Z., Giaconia, R. M., Hauf, A. M. C., Wasserman, M. S., & Silverman, A. B. (1999). Major depression in the transition to adulthood: risks and impairments. *Journal of abnormal psychology*, 108(3), 500.
- Reno, R.R. ve Kenny, D.A. (1992). Effects of self consciousness and social anxiety on self disclosure among unacquainted individuals: An application of the social relations model. *Journal Of Personality*, 60(1). 79-94.
- Saenz, L. M., Fuchs, L.S., & Fuchs, D. (2005). Peer- assisted learning strategies for English language learners with learning disability. *Exceptional Children*, 71(3), 231-247.
- Saka, Z. (2013). *Belirsizliğe tutum almak*. Konya: Çizgi Kitabevi.
- Sakız, H. (2011). Perceptions of quality of life in children with learning disabilities. (Master's thesis). Bogazici University, İstanbul.
- Saygın, O. (2010). *İnsan ilişkilerinde 4x4 lük iletişim*. İstanbul: Bilge Matbaacılık.
- Schlenker, B. R., & Leary, M. R. (1982). Social anxiety and self-presentation: A conceptualization model. *Psychological bulletin*, 92(3), 641.
- Seidenberg, M. (2018). *Language at the speed of sight: How we read, why so many can't, and what can be done about it*. New York, NY: Basic Books.
- Sezgin, E. (2011). *Problem çözme becerisi ölçeğimin geliştirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları Anabilim Dalı, Eğitimde program Geliştirme Bilim Dalı.
- Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2005). Dyslexia (specific reading disability). *Biological psychiatry*, 57(11), 1301-1309.

- Stein, M.B. ve Walker, J.R. (2003). *Triump over shyness: Conquering shyness and social anxiety*. New York: McGraw-Hill Books.
- Şahin, H. (2015). *Psikososyal gelişim temelli eğitim programının anasınıfına devam eden çocukların duygusal zekâlarına ve problem çözme becerilerine etkisi* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Okul Öncesi Öğretmenliği Ana Bilim Dalı, Ankara.
- Şahin, F. T. ve Kalburan, F. N. C. (2009). Aile Eğitim Programları ve Etkililiği: Dünyada Neler Uygulanıyor? . Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi , 25 (25) , 1-12 .
- Şenel, H. G. (1995). " Özel Öğrenme Güçlüğü" Terimi Yerine Alternatif Arayışlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2(01).
- Tarhan, D. (2014). *Özgül öğrenme güçlüğü olan ve olmayan çocuklarda anne baba tutumları ve bazı değişkenlere göre öz- kavramı*. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.
- Telman, N. (1999). *Etkin öğrenme yöntemleri*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Temel, F. (2015). *Aile eğitimi ve erken çocukluk eğitiminde aile katılım çalışmaları*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Turan, F.A. (2017). *6. sınıf öğrencilerinde bağlanma stilleri ve algılanan anne baba tutumları* (Yüksek Lisans Tezi). Nişantaşı Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Türkçapar, H. (1999). *Sosyal fobinin psikolojik kuramı*. Klinik Psikiyatri, 28, 452-456.
- Uden, L. ve Beaumont, C. (2006). *Tecnology and problem-based learning*. Hershey, USA: Information Science Publishing.
- Uysal, G. (2013). *İlköğretim sosyal bilgiler dersinde işbirlikli öğrenmenin erişkiye, problem çözme becerilerine, öğrenme stillerine etkisi ve öğrenci görüşleri* (Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Programı.
- Ülgen, G. (2004). Kavram geliştirme: Kuramlar ve uygulamalar. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Vural, B. (2004). *Platon ve Farabi'nin siyaset felsefelerinde ideal yönetim* (Yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Waugh, C. K. ve Gronlund, N. E. (2013). *Assesment of student achievement (tenth edition)*. New Jersey: Pearson.
- Wenar, C., & Kerig, P. (2000). *Developmental psychopathology: From infancy through adolescence*. McGraw-Hill.

- Wilgosh, L. (1990). Issues in education and daily living for families of children with disabilities. *Alberta journal of educational research*.
- Yavuzer, H. (2005). *Çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2008). *Çocuğunuzun ilk altı yılı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2010). *Çocuk eğitimi el kitabı*. İstanbul. Remzi Kitabevi.
- Yılmazer, Y. (2007). Anne-Baba Tutumları ile İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okul Başarısı ve Özerkliklerinin Gelişimi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Doctoral dissertation, Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara).
- Yörükoğlu, A. (1998). *Çocuk ruh sağlığı*. İstanbul: Özgür Yayınları.
- Yücel, Y. (2013). *Ortaokul öğrencilerinin algıladıkları anne-baba tutumlarının benlik saygısı ve öğrenilmiş çaresizlik ile ilişkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.

## EKLER

### Ek 1. Sosyodemografik Bilgi Formu

1. Çocuğun Yaşı: ..... Cinsiyeti: ..... Sınıfı: .....  
2. Anne: .....sağ ..... Ölü.....yaşı.....  
3. Baba: .....sağ ..... Ölü.....yaşı.....  
4. Anne Eğitim Durumu:  
5. Okuyunuz Değil İlkokul Ortaokul Lise Üniversite Yüksek lisans /  
Doktora

6. Baba Eğitim Durumu:  
Okuyunuz Değil İlkokul Ortaokul Lise Üniversite Yüksek lisans / Doktora

7. Anne-Baba Birliktelik Durumu:  
Birlikte..... Boşanmış..... Eşi vefat etmiş.....

8. Anne:  
9. Çalışıyor..... Çalışmıyor.....  
10. Baba: Çalışıyor..... Çalışmıyor.....  
11. Aile Aylık Gelir Düzeyi :

- a). 2850 TL ve altı  
b). 2850 TL – 6000 TL  
c). 6000 TL ve üzeri

12. Kardeş Sayısı:.....  
13. Kaçınca çocuk:.....  
14. Anne, baba ya da kardeşlerinde bir çocuk psikiyatristi tarafından Özel Öğrenme Güçlüğü tanısı konulmuş birey var mı?

EVET.....HAYIR.....

15. Çocuğunuza kaçınca sınıfta bir Çocuk Psikiyatristi tarafından Özgül Öğrenme Güçlüğü tanısı kondu?

16. Çocuğunuz Özgül Öğrenme Güçlüğü nedeniyle Özel Eğitim alıyor mu?

17. Çocuğunuz Özgül Öğrenme Güçlüğü nedeniyle kaç yıldır özel eğitim alıyor?

18. Çocuğunuz bir hafta içinde kaç saat özel eğitim almaktadır?

0-2 saat      2-5 saat      5-10 saat      10 saat ve üstü

19. Çocuğunuz akademik becerileri ile ilgili olarak özel eğitim dışında eğitim desteği alıyor mu?

EVET.....HAYIR.....

20. Cevabınız evet ise:

Özel öğretmen ile bire bir çalışma.....Dershane.....Diğer.....

21. Çocuğunuz bir hafta içinde kaç saat eğitim desteği almaktadır?

0-2 saat..... 2-5 saat..... 5-10 saat..... 10 saat ve üstü.....

22. Çocuğunuzda Çocuk Psikiyatristi tarafından tanı konulmuş Özel Öğrenme Güçlüğü dışında bir ruh sağlığı sorunu var mı?

EVET.....HAYIR.....

23. Cevabınız evet ise tanısı nedir?

24. Bu nedenle ilaç kullanıyor mu?

EVET.....HAYIR.....

25. Cevabınız evet ise kullandığı ilaç nedir?

26. (Sınıf öğretmenin değerlendirmesine göre) Öğrencinizin akademik başarısını nasıl tanımlarsınız?

Çok düşük      Düşük      Orta      İyi      Yüksek

## Ek 2. Anne Baba Tutum Ölçeği

Lütfen aşağıdaki sorulara kendi **anne** ve **babanızı** düşünerek dikkatle okuyunuz. Aşağıdaki durumun anne ve babanızın davranışına ne kadar benzediğini düşünün.

Eğer **TAMAMEN BENZİYORSA** aşağıdaki cümlelerin başındaki kutunun içine **4**;  
**BİRAZ BENZİYORSA** **3**;  
**BENZEMİYORSA** **2**;  
**HİÇ BENZEMİYORSA** **1** yazınız.

- |                          |     |   |
|--------------------------|-----|---|
| <input type="checkbox"/> | 1.  | Herhangi bir sorunun olduğunda, eminim annem ve babam bana yardım ederler.  |
| <input type="checkbox"/> | 2.  | Annem ve babam büyüklerle tartışmamam gerektiğini söylerler.  |
| <input type="checkbox"/> | 3.  | Annem ve babam yaptığım her şeyin en iyisini yapmam için beni zorlarlar.  |
| <input type="checkbox"/> | 4.  | Annem ve babam herhangi bir tartışma sırasında başkalarını kızdırmamak için, susmam gerektiğini söylerler.        |
| <input type="checkbox"/> | 5.  | Annem ve babam bazı konularda " <b>sen kendin karar ver</b> " derler.   |
| <input type="checkbox"/> | 6.  | Derslerimden ne zaman düşük not alsam, annem ve babam kızar.  |
| <input type="checkbox"/> | 7.  | Ders çalışırken anlayamadığım bir şey olduğunda, annem ve babam bana yardım ederler.                              |
| <input type="checkbox"/> | 8.  | Annem ve babam kendi görüşlerinin doğru olduğunu bu görüşleri onlarla tartışmamam gerektiğini söylerler.          |
| <input type="checkbox"/> | 9.  | Annem ve babam benden bir şey yapmamı istediklerinde, niçin bunu yapmam gerektiğini de açıklarlar.                |
| <input type="checkbox"/> | 10. | Annem ve babamla her tartıştığımda bana " <b>büyüdüğün zaman anlarsın</b> " derler.                               |
| <input type="checkbox"/> | 11. | Derslerimden düşük not aldığımda, annem ve babam beni daha çok çalışmam için desteklerler.                        |
| <input type="checkbox"/> | 12. | Annem ve babam yapmak istediklerim konusunda kendi kendime karar vermeme izin verirler.                           |
| <input type="checkbox"/> | 13. | Annem ve babam arkadaşlarımı tanırlar.  |
| <input type="checkbox"/> | 14. | Annem ve babam istemedikleri bir şey yaptığımda, bana karşı soğuk davranırlar ve küserler.                        |
| <input type="checkbox"/> | 15. | Annem ve babam sadece benimle konuşmak için zaman ayırırlar.  |
| <input type="checkbox"/> | 16. | Derslerimden düşük notlar aldığımda, annem ve babam öyle davranırlar ki suçluluk duyar ve utanırım.               |
| <input type="checkbox"/> | 17. | Ailemle birlikte hoşça vakit geçiririz.   |
| <input type="checkbox"/> | 18. | Annemi ve babamı kızdıracak bir şey yaptığımda, onlarla birlikte yapmak istediğim şeyleri yapmama izin vermezler. |

### Ek 3. Çocuklar İçin Problem Çözme Envanteri

Çocuklar için Problem Çözme Envanteri		Hiç bir zaman	Ender olarak	Arada sırada	Sık sık	Her zaman
1	Sorunlarından kaçma yerine sorununu çözmeye çalışırım					
2	Ne zaman sorun yaşasam içimde hep bir karamsarlık olur ve kendimi kolay kolay toplayamam.					
3	Karşıma sorunlar çıktığında sakin olmaya çalışırım.					
4	Kafama bir şeyler takıldığında sinirli olurum ve istemediğim sözler söylerim.					
5	Yaşadığım problemlerin herkesin başına gelebileceğine inanırım.					
6	Başıma bir problem geldiğinde çabucak üzülürüm.					
7	Sorun yaşadığımda onu çözmek için bulduğum çözüm yolu işe yarayana kadar vazgeçmem.					
8	Sorun yaşadığımda uzun süre etkisinden kurtulamam.					
9	Sorunlarım olduğunda hep kendi kendime sorular sorarım ve çözüm yolları ararım.					
10	Sorunlarımı çözemediğim zaman her şeyden soğurum.					
11	Karşılaştığım sorunlardan kurtulmak için vazgeçmeden bütün çözüm yollarını denerim.					
12	Sorun yaşadığımda kendimi kolay kolay derse veremem.					
13	Öncelikle sorunlarımın neden kaynaklandığını bulmaya çalışırım.					
14	Arkadaşlarımla sorun yaşadığımda konuşmak yerine kavga ederim.					
15	Sorunlardan kaçmak yerine işe yarayan bir çözüm yolu bulana kadar uğraşırım.					
16	İş ve sorumluluklarımdan kaçmak için bir çok bahane uydururum.					
17	Sorunlar karşısında oldukça sabırlı ve kararlı davranırım.					
18	Bir sorunum olduğunda ne yaparsam yapayım çözülmeyeceğini düşünürüm.					
19	Sorunlarımı çözemediğimde zamanlarda ailemden ya da arkadaşlarımdan yardım isterim.					
20	Sorunlarımı çözmeye konusunda genellikle başarılı değilimdir.					
21	Sorunlarım karşısında genellikle yaratıcı ve etkili çözüm yolları bulurum.					
22	Sorunlarım olduğunda küçük çocuk gibi davranmak beni rahatlatır.					
23	Bir sorunla karşılaştığımda tüm çözüm yollarını düşünerek çözeceğime inanırım.					
24	Bir sorunum olduğunda çözüm yolları aramak yerine her şeyi oluruna bırakırım.					



## Ek 4. Çocuklar İçin Sosyal Anksiyete Ölçeği

Aşağıda bazı cümleler ve yanlarında da bazı seçenekler verilmiştir. Her cümleyi okuduktan sonra, son bir ayı düşünerek bu cümle için size en uygun gelen seçeneği işaretleyin. Cümlelerin size uygunluğuna göre o cümleye 1-5 arasında bir puan verin. Cümledeki ifade size hiç uymuyorsa 1, çok az uyuyorsa 2, bazen uyuyorsa 3, çoğu zaman uyuyorsa 4, daima uyuyorsa 5'i işaretleyin.

1= hiç bir zaman 2= çok az 3= bazen 4= çoğu zaman 5= daima

Bakamların altındaki uygun kutucuğa X işareti koyun	1	2	3	4	5
1. Başka çocukların önünde yeni bir şey yapmaktan rahatsız olurum.					
2. Bana şaka yapılmasından rahatsız olurum.					
3. Tanımadığım çocukların yanında utanırım.					
4. Diğer çocuklar arkamdan konuşuyorlar diye düşünürüm.					
5. Yalnızca iyi tanıdığım çocuklarla konuşurum.					
6. Diğer çocuklar benim hakkımda ne düşünüyorlar diye endişelenirim.					
7. Diğer çocukların benden hoşlanmayacağından korkarım.					
8. İyi tanımadığım çocuklarla konuşurken rahatsız olurum.					
9. Diğer çocuklar benim hakkımda ne diyecekler diye endişelenirim.					
10. Yeni tanıştığım çocuklarla konuşurken rahatsız olurum.					
11. Diğer çocuklar benden hoşlanmıyorlar diye üzülürüm.					
12. Bir grup çocukla birlikteyken sessiz kalırım.					
13. Diğer çocuklar benimle alay ediyor diye düşünürüm.					
14. Başka bir çocukla tartırırsam, onun benden hoşlanmayacağından korkarım.					
15. Başkalarını evime çağırmaktan çekinirim, çünkü hayır diyebilirler.					
16. Bazı çocukların yanındayken rahatsız olurum.					
17. İyi tanıdığım çocukların yanındayken bile utanırım.					
18. Başka çocuklara birlikte oynamayı teklif etmek bana zor gelir.					



T.C.  
İSTANBUL GELİŞİM ÜNİVERSİTESİ  
Etik Kurul Başkanlığı

**ETİK KURUL KARAR ÖRNEĞİ**

**TOPLANTI TARİHİ:** 24.09.2021  
**TOPLANTI SAYISI:** 2021-29

**KARAR NO: 2021-29-18:** Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Psikoloji Yüksek Lisans Programı 80603013 numaralı Nurcan YURTTAŞ DURAK' ın "Özel Öğrenme Güçlüğü Tanısı Almış 4-8. sınıfta Okuyan Öğrencilerinde, Anne Baba Tutumları ile Problem Çözme Becerileri, Sosyal Kaygı Düzeyleri ve Akademik Başarı Arasındaki İlişkinin Araştırılması: Tekirdağ Örneklemi" konulu çalışması hakkında yapacağı anket sorularının, etik kurallara uygun olup olmadığını tespit etmek üzere, Etik Kurulumuzun 22.07.2021 tarih ve 2021-25 sayılı toplantısında, İGÜ Etik Kurul Yönergesinin 12(1) maddesine göre değerlendirme yapmak üzere görevlendirilen öğretim elemanlarının raporları incelenecek olup, ilgili çalışmada yer alan bilimsel araştırmanın etik kurallara uygun olduğuna oy birliği ile karar verildi.

