



TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN ERGENLERİN ALEKSİTİMİ DÜZEYLERİNİN VE AKRAN İLİŞKİLERİNİN İNCELENMESİ

Neslihan ÖZGÜL ÇAKMAK

ÇOCUK GELİŞİMİ ANABİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN

Prof. Dr. Ender DURUALP

ANKARA

2023

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN ERGENLERİN
ALEKSİTİMİ DÜZEYLERİNİN VE AKRAN
İLİŞKİLERİNİN İNCELENMESİ

Neslihan ÖZGÜL ÇAKMAK

ÇOCUK GELİŞİMİ ANABİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN
Prof. Dr. Ender DURUALP

ANKARA

2023

Etik Beyan

Ankara Üniversitesi

Sağlık Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

Yüksek Lisans tezi olarak hazırladığım “Öğrenme Güçlüğü Olan Ergenlerin Aleksitimi Düzeylerinin ve Akran İlişkilerinin İncelenmesi” başlıklı tez; bilimsel ahlak ve değerlere uygun olarak tarafımdan yazılmıştır. Tezimin fikir/hipotezi tümüyle tez danışmanım ve bana aittir. Tezde yer alan araştırma tarafımdan yapılmış olup, tüm cümle ve yorumlar bana aittir.

Yukarıda belirtilen hususların doğruluğunu beyan ederim.

Öğrencinin Adı Soyadı: Neslihan ÖZGÜL ÇAKMAK

Tarih: 25.05.2023

İmza:

KABUL VE ONAY

Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü

Çocuk Gelişimi Anabilim Dalında

Neslihan ÖZGÜL ÇAKMAK tarafından hazırlanan

“Öğrenme Güçlüğü Olan Ergenlerin Aleksitimi Düzeylerinin ve

Akran İlişkilerinin İncelenmesi”

adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak

OY BİRLİĞİ ile kabul edilmiştir.

Tez Savunma Tarihi: 13.06.2023

Doç. Dr. Fatma Elif KILINÇ

Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi

Jüri Başkanı

Prof. Dr. Ender DURUALP

Ankara Üniversitesi

Danışman

Prof. Dr. Aynur BÜTÜN AYHAN

Ankara Üniversitesi

Jüri Üyesi

Tez hakkında alınan jüri kararı, Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu tarafından onaylanmıştır.

Prof. Dr. Fügen AKTAN

Sağlık Bilimleri Enstitü Müdürü

İÇİNDEKİLER

Etik Beyan	ii
Kabul ve Onay	iii
İçindekiler	iv
Önsöz	vi
Simgeler ve Kısaltmalar	viii
Şekiller	ix
Çizelgeler	x

1. GİRİŞ	1
1.1. Ergenlik Dönemi ve Özellikleri	3
1.1.1.Ergenlik Dönemi Evreleri	7
1.1.2. Ergenlik Döneminin Gelişimsel Özellikleri	8
1.2. Aleksitimi Kavramı	16
1.2.1. Aleksitiminin Belirtileri ve Temel Özellikleri	18
1.2.2. Aleksitiminin Etiyolojisi	20
1.2.3. Aleksitiminin Değerlendirme ve Tedavi Yöntemleri	22
1.3. Öğrenme Güçlüğü	24
1.3.1. Öğrenme Güçlüğü'nün Sınıflandırılması	26
1.3.2. Öğrenme Güçlüğü Nedenleri	27
1.3.3. Öğrenme Güçlüğü Tanı ve Değerlendirme Yöntemleri	28
1.3.4. Öğrenme Güçlüğü Olan Bireylerin Temel Özellikleri	30
1.3.5. Öğrenme Güçlüğü Olan Ergenler	32
1.3.6. Öğrenme Güçlüğü Olan Bireylerin Eğitimleri	33
1.4. Araştırma Özetleri	34
1.4.1. Türkiye’de Yapılan Çalışmalar	34
1.4.2. Dünyada Yapılan Çalışmalar	36
1.5. Araştırmanın Amacı	38

2. GEREÇ VE YÖNTEM	39
2.1. Araştırmanın Modeli	39
2.2. Araştırmanın Çalışma Grubu	40
2.3. Veri Toplama Araçları	45

2.3.1. Kişisel Bilgi Formu	45
2.3.2. Akran İlişkileri Ölçeği (AİÖ)	45
2.3.3. Toronto Aleksitimi Ölçeği (TAÖ- 20)	48
2.4. Veri Toplama Yöntemi	51
2.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	52
2.6. Araştırmanın Etik Boyutu	52
2.7. Verilerin Değerlendirilmesi ve Analizi	53
3. BULGULAR	55
4. TARTIŞMA	74
5. SONUÇ VE ÖNERİLER	86
ÖZET	92
SUMMARY	93
KAYNAKLAR	94
EKLER	107
EK 1- Kişisel Bilgi Formu	107
EK 2- Toronto Aleksitimi Ölçeği Kullanım İzinleri	110
EK 3- Akran İlişkileri Ölçeği Kullanım İzni	111
EK 4- ETİK ONAY	112
EK 5- MEB İZNİ	113
EK 6- Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezleri İzinleri	114
EK 7- Gönüllü Bilgilendirme Formu	126
ÖZGEÇMİŞ	129

ÖNSÖZ

Bu araştırmanın amacı, öğrenme güçlüğü olan ergenlerin akran ilişkileri ve aleksitimi düzeyleri arasındaki ilişki incelenmesi ve yaşına uygun gelişim gösteren akranlarıyla karşılaştırılmasıdır. Araştırmada öğrenme güçlüğü olan ergenlerin akran ilişkileri ve aleksitimi düzeyleri çeşitli değişkenler açısından ele alınmış ve yaşına uygun gelişim gösteren akranlarıyla karşılaştırılmıştır.

Lisansüstü eğitimim sürecim boyunca bana hep sabırla yaklaşan, değerli bilgileri ve deneyimleriyle gün veya saat fark etmeksizin desteğini benden esirgemeyen, farklı şehirlerde olmanın dezavantajını yaşamama izin vermeyecek şekilde her daim bir telefon kadar yakınımda olan danışman hocam saygıdeğer Prof. Dr. Ender Durualp'e teşekkürlerimi sunuyorum.

Akademik gelişimim için ilk günden itibaren desteğini esirgemeyen, her alanda örnek olan, kendisi ile çalışmaktan onur duyduğum, yollarımız ayrılrsa da elini üzerimden çekmeyen değerli hocam Bilgi Üniversitesi Çocuk Gelişimi Bölüm Başkanı Prof. Dr. Dilara Özer'e teşekkürlerimi sunuyorum.

Pandemi döneminin olumsuz koşullarının etkilerini hissetmemize izin vermeyen, her daim güler yüzlü ve destekleyici olan Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Anabilim Dalının çok saygıdeğer hocalarına teşekkür ederim.

Adım attığım ilk günden beri çok mutlu olduğum, kendimi ait hissetmemi sağlayan, güler yüzlü ve destekleyici İstanbul Kent Üniversitesi Çocuk Gelişimi Bölümü hocalarına teşekkür ederim.

Araştırma sürecim boyunca kurumlarında beni ağırlayan, yardımcı olan ve farklı kurumlara yönlendiren kurum yöneticileri ve psikolojik danışman/rehberlik öğretmenlerine teşekkürlerimi sunuyorum.

Araştırmayı katılmayı kabul eden ve büyük bir içtenlikle sorularımı yanıtlayan tüm katılımcılara ve ailelerine teşekkürü bir borç bilirim.

Hayatım boyunca olduğu gibi araştırma sürecinde de elini üzerimden çekmeyen ve desteğini esirgemeyen, her daim beni benden daha çok düşünen, akademik ve kişisel gelişimim için her türlü fedakârlığı yapan, her alanda örnek aldığım canım ablam Nazlıhan Özgül’e büyük bir minnet borçluyum.

Araştırma sürecim boyunca her daim yanımda olan, her an cesaretlendirip desteğini gösteren, daha kolay bir süreç geçirmem için elinde gelen her türlü desteği sunan sevgili eşim Haydar Çakmak’a teşekkür ederim.

Hayatım boyunca desteklerini benden esirgemeyen, hep arkamda olan kıymetli annem Sakine Özgül’e, babam Binali Özgül’e ve abim Cenk Özgül’e ne zaman ihtiyaç duysam beni hep kucaklayıp sevgiyle karşıladıkları için teşekkür ederim.

Son olarak lisansüstü eğitim hayatım boyunca deneyimlerini benden esirgemeyen, her daim birbirimizin yanında olmaya çalıştığımız, beraber motive olduğumuz benimle aynı yolda yürüyen tüm arkadaşlarıma sonsuz teşekkür ederim.

SİMGELER VE KISALTMALAR

AGFI	Düzeltilmiş uyum iyiliği indeksi
AİÖ	Akran İlişkileri Ölçeği
APA	American Psychological Association/Amerikan Psikoloji Birliği
CFI	Karşılaştırmalı Uyum İndeksi
DSM	Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder/ Tanı Ölçütleri Başvuru El Kitabı
GFI	Uyum iyiliği indeksi
LDA	Learning Disabilities Association/Öğrenme Güçlüğü Birliği
LSD	Least Significant Difference
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
RAM	Rehberlik ve Araştırma Merkezi
RMSEA	Tahmini hataların ortalamasının karekökü
SRMR	Standardize edilmiş artık ortalamaların karekökü
TAÖ-20	Toronto Aleksitimi Ölçeği
χ^2/SD	ki-kare/ serbestlik derecesi

ŞEKİLLER

Şekil 2.1. AİÖ Türkçe Versiyonu PATH Diyagramı	47
Şekil 2.2. TAÖ-20 Türkçe Versiyonu PATH Diyagramı	50



ÇİZELGELER

Çizelge 2.1. Katılımcıların Sosyodemografik Özelliklerinin Dağılımı	41
Çizelge 2.2. Katılımcıların Ailelerine İlişkin Özelliklerin Dağılımı	42
Çizelge 2.3. Katılımcıların Bazı Özelliklerinin Dağılımı	43
Çizelge 2.4. Araştırmadan Elde Edilen Akran İlişkileri Ölçeği Alt Boyutları ve Toplam Puan İçin İç Tutarlılık Sonuçları	46
Çizelge 2.5. AİÖ'ye İlişkin Bulunan Uyum İndeksi Değerleri, Normal ve Kabul Edilebilir Değerler	46
Çizelge 2.6. Araştırmadan Elde Edilen Toronto Aleksitimi Ölçeği Alt Boyutları ve Toplam Puan İçin İç Tutarlılık Sonuçları	49
Çizelge 2.7. TAÖ-20'ye İlişkin Belirlenen Uyum İndeksi Değerleri, Normal ve Kabul Edilebilir Değerler	49
Çizelge 2.8. TAÖ-20'nin ve Alt Boyutlarının Normal Dağılım Çizelgesi	53
Çizelge 2.9. AİÖ'nün ve Alt Boyutlarının Normal Dağılım Çizelgesi	54
Çizelge 3.1. Öğrenme Güçlüğü Olan ile Yaşına Uygun Gelişim Gösteren Ergenlerin TAÖ-20 Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması	55
Çizelge 3.2. Öğrenme Güçlüğü Olan Ergenlerde Yaş ile TAÖ-20 Toronto Aleksitimi Ölçeği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	56
Çizelge 3.3. Yaşına Uygun Gelişim Gösteren Ergenlerde Yaş ile TAÖ-20 Toronto Aleksitimi Ölçeği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	56
Çizelge 3.4. Öğrenme Güçlüğü Olan Ergenlerin Demografik Bilgilerine Göre TAÖ-20 'den Alınan Puanların Karşılaştırılması	57
Çizelge 3.5. Yaşına Uygun Gelişim Gösteren Ergenlerin Demografik Bilgilerine Göre TAÖ-20 Toplam Puanı ve Alt Boyutlarından Alınan Puanların Karşılaştırılması	58
Çizelge 3.6. Öğrenme Güçlüğü Olan Ergenlerin Kendini Tanımlama Durumlarına Göre TAÖ-20 Toplam Puanı ve Alt Boyutlarından Alınan Puanların Karşılaştırılması	59

Çizelge 3.7. Yaşına Uygun Gelişen Ergenlerin Kendini Tanımlama Durumlarına Göre TAÖ-20 Toplam Puanı ve Alt Boyutlarından Alınan Puanların Karşılaştırılması	60
Çizelge 3.8. Öğrenme Güçlüğü Olan ve Yaşına Uygun Gelişim Gösteren Ergenlerde AİÖ Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması	62
Çizelge 3.9. Öğrenme Güçlüğü Olan Ergenlerde Yaş ile Akran İlişkileri Ölçeği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	63
Çizelge 3.10. Yaşına Uygun Gelişim Gösteren Ergenlerin Yaş ile Akran İlişkileri Ölçeği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	63
Çizelge 3.11. Öğrenme Güçlüğü Olan Ergenlerin Demografik Özelliklerine Göre AİÖ Puanlarının Karşılaştırılması	64
Çizelge 3.12. Yaşına Uygun Gelişim Gösteren Ergenlerin Demografik Bilgilerine Göre AİÖ Puanlarının Karşılaştırılması	65
Çizelge 3.13. Öğrenme Güçlüğü Olan Ergenlerin Aile Özelliklerine Göre AİÖ Toplam Puanı ve Alt Boyutlarından Alınan Puanların Karşılaştırılması	66
Çizelge 3.14. Yaşına Uygun Gelişim Gösteren Ergenlerin Aile Özelliklerine Göre AİÖ Toplam Puanı ve Alt Boyutlarından Alınan Puanların Karşılaştırılması	67
Çizelge 3.15. Öğrenme Güçlüğü Ergenlerin Kendini Tanımlamalarına Göre AİÖ Toplam Puanı ve Alt Boyutlarından Alınan Puanların Karşılaştırılması	68
Çizelge 3.16. Yaşına Uygun Gelişim Gösteren Ergenlerin Kendini Tanımlamalarına Göre AİÖ Toplam Puanı ve Alt Boyutlarından Alınan Puanların Karşılaştırılması	69
Çizelge 3.17. Öğrenme Güçlüğü Olan Ergenlerde TAÖ-20 ile AİÖ Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	71
Çizelge 3.18. Yaşına Uygun Gelişim Gösteren Ergenlerin TAÖ-20 ile AİÖ Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	72

1. GİRİŞ

Ergenlik dönemi, bireyin çocukluk çağını geride bıraktığı ve yetişkinliğe hazırlandığı süreci kapsamaktadır. Bu dönemde ergen, gelişimin tüm alanlarında hızlı bir değişim yaşamakta ve kendiyle ilgilenmektedir. Yavuzer'e (2018a) göre ergenin bu dönemdeki en büyük sorunu değişmeye başlayan bedenini, düşüncelerini, duygudurumdaki sancılarını kabul etmesi ve tüm bu değişimlerle birlikte dünyaya uyum sağlamaya çalışmasıdır.

Ergenlik döneminde hızlı bir değişime giren ergen ve ailesi için yeni bir kavram ortaya çıkmaktadır; akran ilişkileri. Bu dönemde artık özerkliğini sağlamak ve kendini kanıtlamaya çalışan ergen, ailesinden uzaklaşarak kendisiyle aynı süreçleri yaşayan akranlarına yönelmektedir. Bu dönemde, en iyi ilişkilere sahip olan ebeveynler bile çocuklarına arkadaşları kadar yakın olamazlar (Temel ve Aksoy, 2016). Bu dönemde akran ilişkileri hem ergenin kendisi hem de gelişimi için önemli yer tutmaktadır. Ergen arkadaşları tarafından kabul edilmeye ve sevmeye ihtiyaç duymakta; onların beğenisi kazanmak istemektedir (Santrock, 2020).

Ergenlik dönemindeki akran ilişkileri sosyal gelişim için oldukça önemlidir ve bireyin sosyal ilişkilerinin temelini anlamasına fırsat sağlayarak geleceğe hazırlayıcı bir rol üstlenmektedir (Gerrig ve Zimbardo, 2018). Bu dönemde akran ilişkileri için sosyal uyumun önemli bir rolü olmakta, akran gruplarına grup içindeki dengeye uyum göstermeyen bireyler kabul edilmemektedir. Bu nedenle öğrenme güçlüğü olan ergenler, akran gruplarına kabul edilme konusunda sınırlılıklar yaşayabilmektedir. Eğitim hayatının ilk gününden beri akademik başarısızlık gösteren öğrenme güçlüğü olan çocuklar, sınıf ortamından dışlanmakta ve bu süreç lise yıllarına kadar sürekli olarak kendini tekrar etmektedir (Nowicki ve ark., 2014).

Öğrenme güçlüğü ortalama veya ortalama üstü bir zekâya sahip olmasına rağmen, akademik becerilerinde, yazma ve okumada veya konuşma dilinde potansiyelinden beklenen başarıları gösteremeyen ve güçlükler yaşayan bireyleri tanımlamaktadır

(Güzel Özmen, 2018). Görülme sıklığı %13,6 olarak belirtilen (Görker ve ark., 2017) öğrenme güçlüğü tanımlayabilmek için bireylerin yaşadığı bu güçlüklerin başka herhangi bir nedenden kaynaklanmıyor olması gerekmektedir (Santrock, 2017).

İlkokul yıllarında akademik başarısızlıkla tanımlanan öğrenme güçlüğü'nün etkileri, ergenlik döneminde de görülmeye devam etmekte ve eğitim hayatı boyunca akademik başarısızlıkla mücadele etmek zorunda kalan ergen üzerinde zayıf benlik kavramı, zayıf sosyal beceriler ve sosyal ilişkiler ve okula yönelik kötü tutum oluşturma gibi duygusal sorunlar oluşturmaktadır (Bender, 2019). Yapılan bir araştırmada, öğrenme güçlüğü olan bireylerin olumlu ve olumsuz duyguları öğrenme güçlüğü olmayan bireylere göre daha yoğun yaşadığı saptanmıştır (Bryan ve ark., 2004). Bu bireylerde, sosyal becerilerde güçlükler yaygın olarak görülmektedir (Kavale ve Mostart, 2004).

Bireyin sosyal ilişkilerini yürütebilmesi için duyguların; davranışlarına ve düşüncelerine yön vermesi açısından duyguların önemli bir işlevi bulunmaktadır (Koçak, 2002). Aleksitimi (alexithymia) bireyin duygularını tanımlayamaması, ayırt edememesi ve ifade edememesi olarak açıklanmaktadır (Vandenbos, 2020). Genel popülasyonda görülme sıklığı %10 olarak belirtilen (Taylor ve ark., 1999) aleksitimi; bireyin duygusal farkındalığının olmaması, somut ve günlük olanla ilgilenmesi ve kısıtlı hayal gücünü ifade etmektedir (Bennet, 2011). Bireyin yaşadığı bu güçlükler, onların empati yeteneğini de kısıtlamakta ve bireylerin sosyal ilişkiler kurarken karşısındaki insanın yüz ifadelerini okuyarak onların duygularını anlamakta ve kendi yüz ifadelerini duruma uygun bir şekilde kullanmakta güçlük yaşamalarına neden olmaktadır. Uygun sosyal tepkileri vermekte zorlanan bu bireylerin yaşadıkları güçlükler, onların çevreleri tarafından soğuk ve mesafeli olarak tanımlanmalarına neden olmaktadır (Sifneos, 1972; Timoney ve Holder, 2013).

Ergenlerin arkadaşlık ilişkilerine atfettikleri önem, öğrenme güçlüğü'nün görülme sıklığının artması ve öğrenme güçlüğü olan ergenlerle yapılan araştırmaların kısıtlılığı ve bireylerin günlük yaşamlarında sağlıklı ilişkiler kurmak ve yürütebilmek için duygulara duyduğu ihtiyaç göz önüne alındığında; öğrenme güçlüğü olan ergenlerin

arkadaşlık ilişkilerini aleksitimi kapsamında inceleyecek olan araştırmanın önemi ortaya çıkmaktadır. Bu alanda yapılacak bir çalışmanın literatüre önemli katkı sağlayacağı ve bulgular neticesinde öğrenme güçlüğü ile çalışan meslek gruplarına ve öğrenme güçlüğü olan çocukları olan ebeveynlere getirilecek çözüm yolları ve önerilerin önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu bölümde ulusal ve uluslararası yazında yer alan ergenlik dönemi, aleksitimi ve öğrenme güçlüğüne dair bilgiler ve ilgili alanlarda yapılmış araştırma örneklerine yer verilmiştir.

1.1. Ergenlik Dönemi ve Özellikleri

Ergenlik, bireylerin çocukluk çağından çıkıp toplumsal hayata hazırlandıkları ve tüm gelişim alanlarında hızlı değişikliklerin yaşandığı bir geçiş evresidir. Bireyin yetişkinlik hayatına hazırlandığı bu dönemin, kendine özgü gelişimsel özellikleri ve görevleri vardır. Kişinin hayatında bağımsız bir birey olabilmek için önemli bir yeri olan bu dönem, toplumdan topluma hatta bireyden bireye değişiklik göstermektedir (Savi Çakar, 2009). Bu gelişim döneminde bireyin duygu ve düşüncelerinde değişiklikler olduğu gibi, fiziksel olarak da değişiklik yaşamakta ve birey bu değişikliklere ayak uydurmaya çalışmaktadır (Temel ve Aksoy, 2016). Bu dönemin başlangıcı cinsiyete göre değişiklik göstermekte; genel olarak kız çocuklarında, erkek çocuklara göre daha erken başlayıp daha erken sonlanmaktadır. Ergenlik döneminde yaşanan fiziksel değişimlerin kız çocuklarında 10-12 yaşlarında, erkek çocuklarında ise 11-14 yaşlarında başlaması beklenmektedir (Karatoprak ve Özel Özcan, 2019).

Tarihsel olarak ergenlikle ilgili bilinen ilk yorumlar Antik Yunan filozfolarından Platon ve Aristoteles'e kadar uzanmaktadır. Akıl yürütme becerisinin çocukluk dönemine ait olmayacağını söyleyen Platon'a göre (milattan önce 4. yüzyıl); 7-14 yaşındaki çocuklar, zamanlarını fiziksel ve ruhsal gelişimlerini destekleyecek spor veya müzik gibi etkinliklerle geçirmelilerdir. Bu yaştan sonraki çocukların ise akademik çalışmalarına daha çok önem vererek, matematik veya fen bilimleri gibi alanların üzerinde durmaları gerekmektedir (Santrock, 2020; Yöndem ve Eren Artan,

2020). Milattan önce 4. yüzyılda Aristoteles'in ergenlikle ilgili yaptığı yorumlar ise günümüzdeki bakış açılarından çok farklı değildir. Aristoteles Plato gibi 7-14 yaş arasını çocukluk olarak 14-21 yaş arasını ise gençlik olarak tanımlamıştır (Yöndem ve Eren Artan, 2020). Dürtüsel olunan ve cinsel dürtülerinin artışı ile sorunlar yaşanan dönemin en önemli yönünün seçim yapabilme yeteneği olduğunu savunmuş ve öz-belirleme ile olgunlaşma kavramını birbirine bağlamıştır. Bağımsızlaşma ve kimlik oluşumunu öz-belirleme kavramı ile açıklayan Aristoteles, ergen benmerkezciliği üzerine ve ergenlerin her şeyi bildiklerine yönelik yorumlar yapmıştır (Santrock, 2020; Yöndem ve Eren Artan, 2020).

Orta çağa gelindiğinde ise çocuklar ergenlerden ayrılmayarak “minyatür yetişkinler” olarak görülmüş ve gelişimcilerinden bağımsız olarak sıkı bir disiplin altında bırakılmışlardır (Santrock, 2020; Yöndem ve Eren Artan, 2020). 16. yüzyılda kızlar ev içi işleri yaparken, erkek ergenler ev dışı işlerde çalışmışlardır. 18. yüzyıla gelindiğinde gelişen sanayiyle birlikte, özellikle erkek ergenler iş bulmak ve para kazanmak için ailelerinden uzaklaşıp sanayi bölgelerine göç etmiş ve aile denetiminden uzak kalmışlardır (Yöndem ve Eren Artan, 2020). Ayrıca bu dönemlerde Jean-Jacques Rousseau ergenlik dönemini çocukluk döneminden ayıran yorumlar yapmış; akıl yürütmenin bu dönemde geliştiğini ve bu yaşlardan itibaren çocukların duygusal olarak olgunlaştıklarını belirtmiş ve yaptığı çalışmalar sonucunda gelişimin farklı aşamaları olduğu sonucuna ulaşmıştır (Santrock, 2020).

Yirminci yüzyılda artan nüfus, nitelikli eleman ihtiyacı, eğitimin önem kazanması ve devlet eliyle eğitimin yaygınlaşması, sosyal ve ekonomik değişimler yetişkinlerin çocuk ve ergenlere bakışını değiştirmiş; çocuk hakları ve çocuk işçiliği gibi kavramlar üzerine çalışmalar yapılmıştır. Bu dönemlerde psikologlar, eğitimciler ve uzmanlar ergenlik dönemi üzerine çalışmalar yapmaya başlamıştır. Ergenlerle ilgili ilk sistematik çalışmalar ise Stanley Hall tarafından yapılmış ve Hall ergenlikle ilgili kavramların yeniden yapılandırılmasında ve geliştirilmesinde büyük rol oynamıştır (Santrock, 2020; Yöndem ve Eren Artan, 2020).

Stanley Hall (1904) ergenliği biyolojik ve evrimsel bir açıdan açıklamaya çalışmıştır. Charles Darwin'in evrim kuramı temelinde çalışmalar yapan Hall, ergenliği ilkelikten uygarlığa geçiş dönemi olarak açıklamıştır. Ona göre bu dönemde birey, eğitilebilir ve bir kalıba sokulabilir bir niteliktedir. Çocukluk döneminde vahşi olan birey; ergenlik dönemiyle birlikte uygar toplum temellerini ve yaşadığı kültürü anlamaya başlamakta ve öğrenmektedir. Ayrıca bu dönemde, bireyin düşünceleri zıt kavramlar arasında gidip gelmektedir. Buna göre ergenler, kibir ve alçakgönüllülüğü veya mutluluk ve üzüntüyü aynı anda yaşayabilirler. Bu çatışma ve duygudurum değişimleri, ergenlik döneminin doğalında stresli ve fırtınalı geçmesine neden olmaktadır ve bu çalkantılı süreci tüm ergenler yaşamaktadır (Hall, 1904; Santrock, 2020 ve Yöndem ve Eren Artan, 2020).

Hall'un biyolojik temelli ergenlik açıklamalarının aksine antropolog Margaret Mead ergenliği sosyokültürel bir temelde açıklamaya çalışmıştır. Güney Pasifik Samoa adalarında ergenlerle çalışan Mead (1928), çocukluk döneminden yetişkinliğe aşamalı ve görece daha problemsiz geçiş sağlayan kültürlerde ergenliğin fırtınalı ve stresli geçmeyeceğini öne sürmüştür. Örnek olarak Samoa'lı erkek ergenleri gösteren Mead; bu ergenlerin cinselliği gözlemleyip cinselliğe katılarak, doğuma ve ölüme tanık olarak kabile içinde önemli görevler alarak yetişkinlerden ayrılmadığını, yetişkinliğin görev ve sorumluluklarını tam olarak bilip karmaşadan uzak ve stressiz bir şekilde yetişkinliğe geçtiğini savunmuştur (Santrock, 2020).

İnsan doğasının dürtüler ve içgüdüler tarafından yönlendirildiğini ve insan problemlerinin yaşamlarının ilk yıllarında edindikleri deneyimlerden kaynaklandığını savunan Sigmund Freud'a (1917) göre bireyin yetişkin kimliği; geçirdikleri her gelişim dönemindeki haz ile gerçeklik arasındaki çatışmalarının çözümüyü gelişmektedir (Santrock, 2020). Freud'a göre insanlar beş farklı psikoseksüel dönemden geçerler ve son dönem olan Genital Dönem, ergenlik dönemini kapsar. Bu dönemde üreme hormonlarının aktive olmasıyla dikkat, cinsel dürtüler üzerine yoğunlaşır ve bu yoğunlaşma nedeniyle, bireyin geçmiş dönemlerde üstünü örttüğü çatışmalar gündeme gelir ve bu çatışmaların yansımaları bu dönemde tekrar görülür (Arı, 2020). Bu yansımalar nedeniyle ergenlerin yaşamları gerilim ve çatışmayla

doludur. Ona göre bu dönemde birey için cinsel hazzın kaynağı aile dışından birisidir. Ailesine olan bağımlılığından uzaklaşmaya başlayan genç, aile dışındaki kişilerle kuvvetli bağlar kurmaya başlar. Her bireyin aynı evrelerden geçtiği savunan Freud’a göre bireyin cinselliğe karşı oluşturduğu savunma mekanizmaları bu dönemin stresli geçmesine neden olmaktadır (Arı, 2020; Santrock, 2020).

Freud’un katkılarını kabul eden, ancak kısıtlı bulan Erik Erikson için ergenlik döneminin temel motivasyon kaynağı cinsellik değil, sosyal olmaktır. Erikson’a göre yaşam boyunca sekiz farklı evreden geçeriz ve her evrenin farklı gelişimsel görevleri ve çatışmaları vardır. Ergenlik dönemini “kimlik kazanımına karşı rol karmaşası” olarak ifade eder. Bu dönemde ergen farklı rolleri araştırıp deneyerek, toplum içinde bir yer edinmeye ve kim olduğunu bulmaya çalışmaktadır (Yöndem ve Eren Artan, 2020). Kimlik kazanımında toplumsal roller ergen için önem arz eder, kendisi ve yeterliliği ile ilgili şüpheleri vardır. Bu dönemde birey toplum içindekini yerini bulma, cinsel kimliğini tanımlama ve kendi değer yargılarını oluşturma çabası içindedir, bu çaba yetişkinlik dönemindeki çatışmalara temel niteliği taşımaktadır. Erikson’a göre birey bu dönemde sadece arkadaşlarıyla yapılacak yeni özdeşimlerle çözebileceği bir bunalımla karşı karşıya kalır (Santrock, 2020). Bu dönemde, ergen için yetişkinlerin değerlerinden çok akran gruplarının benimsedikleri değerler, daha önemlidir (Özözen Danacı, 2020).

Ergenliği sistematik olarak açıklamaya çalışan kuramcılardan bir diğeri de Jean Piaget’dir. Piaget’nin kuramına göre, insanlar dört farklı dönemden geçerler. Bu dönemlerin sonuncusu Soyut İşlemler Dönemi, ergenlik dönemini kapsar. Bu dönemde beyin artık en üst zihinsel işlemleri yapabilmeye hazırdır, ergen daha esnek düşünme becerisi geliştirmektedir. Bireyin düşünce yapısı içebakış, soyut düşünme, mantıksal düşünme ve varsayımsal düşünce kavramları ile ifade edilir. Artık olmayan hakkında düşünebilmekte, öngörülü olabilmekte, yeni düşünceler oluşturarak onları geliştirebilmekte ve neden sonuç ilişkisi kurabilmektedir (Aydın Sünbül, 2019; Santrock, 2015; Yavuzer, 2018 ve Yöndem ve Eren Artan, 2020). Piaget kuramında, bu gelişimsel evrelerin, evrensel olarak herkeste aynı olduğunu belirtmiştir (Yöndem Eren Artan, 2020).

1.1.1. Ergenlik Dönemi Evreleri

Ergenlik dönemi üç dönem halinde incelenebilir (Karatoprak ve Özel Özcan, 2019). 10-14 yaş arası erken ergenlik dönemi olarak adlandırılır ve fiziksel değişimlerin ve gelişimlerin en hızlı olduğu ergenlik dönemidir (Yavuzer, 2018b). Ergen için bu dönem, fiziksel değişimlere uyum sağlamaya çalıştığı ve bilişsel ve psikolojik olarak olgunlaşmaya başladığı evredir (Alakoç Pirpir ve Yıldız Çiçekler, 2020). Boy ve kiloda hızlı bir artış, kol ve bacaklarda ise hızlı bir büyüme söz konusu olur ve ergen çoğu zaman bu büyüme yüzünden onları kontrol edemeyebilir ve bu nedenle sakar olarak adlandırılabilir (Yavuzer, 2018b). Gelişmeye başlayan birincil cinsiyet organlarının yanında bu dönemde, ikincil cinsiyet karakterleri de gelişmeye başlamakta, bu durum da ergenlerin kendilerini çocukluk çağından farklı bir şekilde kız veya erkek kimliğinde algılamalarını sağlamaktadır (Gerrig ve Zimbardo, 2018; Santrock, 2020). Bu evre onların tüm bu fiziksel değişimlerle baş etme dönemidir. Bireyin bu dönemde kimlik ve özerklik mücadelesi başlamaktadır (Karatoprak ve Özel Özcan, 2019). Birey bu dönemde, somut düşünmeden soyut düşünmeye başlar (Temel ve Aksoy, 2016). Bu dönemde ergenler üzerinde olumsuz benlik kavramı bir stres kaynağı olabilmektedir (Yavuzer, 2018b). Yakın arkadaşlıklar ve grup aktiviteleri önem kazanmaktadır. Bireyler, aynı cinsiyetten arkadaşlar seçmeye eğilim gösterirler (Karatoprak ve Özel Özcan, 2019). Erken ergenlikte yaşanan toplumsal, bilişsel ve fiziksel değişikliklerin tümü ergenlerin kendilerini sorgulamasına ve çoğunlukla mutsuz hissetmesine neden olmaktadır (Temel ve Aksoy, 2016).

Orta ergenlik olarak isimlendirilen dönem, 14-17 yaş arasını kapsamaktadır. Orta ergenlik dönemde birey, ruhsal değişimlerle baş etmeye çalışmaktadır. Gessel'e göre 15 yaşındaki bir gencin en büyük isteği, kendini anlayıp başkaları tarafından da anlaşılabilmesidir (Yavuzer, 2018b). Birey bu evrede, bağımsızlığını ebeveynine kabul ettirmek ve bir yetişkin olarak görülmek istemektedir. Arkadaş çevresi ergen için çok önemlidir, kendini onların gözünden görür ve onlara göre yargılar. Arkadaş çevresine karşı kendisini kanıtlamak ister. Ergenin cinsel kimlik gelişimi gelişmeye devam eder, bireyin karşı tarafa duyduğu ilgi artar. Duyguların yoğunluğu nedeniyle bu evre, büyük aşkların yaşandığı evredir (Santrock, 2020 ve Yavuzer, 2018b).

Ergenliğin son evresi olan geç ergenlik ise 17 yaşından bireyin kendine daha uyumlu ve belirgin bir kimliğe ulaşmasına, uygun sosyal roller, değerler sistemi ve yaşam hedefleri belirlemesine kadar devam eder. Bu evrenin en önemli hedefi olgunlaşmadır (Temel ve Aksoy, 2016). Yavuzer (2018b) bir ergenin olgunlaşma belirtilerini üç ana grupta toplamıştır; kendini gözleyip tanımada artış, bağımsızlık duygusunun gelişmesi, çevreyle bağlanma ve onlarla uyuşma. Denge evresi olan bu evrede, birey hem fiziksel hem de bilişsel gelişiminde yaşanan değişiklere uyum sağlamıştır (Karatoprak ve Özel Özcan, 2019). Birey bu evrede, kişisel saygı ve özgüvene önem vermektedir. Üzerinde yetişkin müdahaleleri azalan birey amaçlarını belirleyip kendi kararlarını almaya başlamış, hayata ve topluma uyum sağlamayı öğrenmiş ve problemlerle baş etme yöntemlerini geliştirmiştir (Temel ve Aksoy, 2016). Artık bu evrede birey kimlik kazanımında önemli rolleri olan yaşam biçimini belirlemek, meslek seçmek, bir grup içinde yer alabilmek, kendi görüşlerini geliştirip ifade edebilmek, kendine ait değerler ve yargı sistemi oluşturabilmek ve ciddi duygusal ilişkiler kurabilmek gibi unsurları gerçekleştirebilecektir (Karatoprak ve Özel Özcan, 2019; Yavuzer, 2018b).

1.1.2. Ergenlik Döneminin Gelişimsel Özellikleri

Ergenlik döneminde fiziksel, cinsel ve psikososyal gibi gelişimin farklı alanlarında hızlı değişiklikler yaşanmaktadır. Ortaokul yıllarına denk gelen erken ergenlik döneminde, cinsel olgunlaşma ve büyüme atağı ile hızlı bedensel değişimler olmakta, lise yıllarında denk gelen orta ergenlikte ise birey daha çok ergenlikteki değişimlere uyum sağlamakta, duygusal ve sosyal gelişimini sürdürmektedir. Üniversite zamanına denk gelen ileri ergenlikte ise ergen yetişkin rollerini geliştirmeye başlayarak kariyer planlaması veya eşini seçme gibi görevleri yerine getirmeye başlamaktadır (Yöndem ve ark, 2020). Gelişimin farklı alanlarında değişikliklerin olduğu bu dönemde, birey hem bu değişikliklere uyum sağlamaya çalışmakta hem de yetişkinlik hayatının temellerini oluşturmaktadır.

Fiziksel Büyüme: Bebeklik döneminden sonra yavaşlayan fiziksel büyüme, ergenlik döneminde tekrar canlanır. Yavuzer'e göre (2018b) ergenlik dönemine ilişkin

en karakteristik değişimlerden biri, hormonların etkisiyle fiziksel görünüşünde değişiklikler yaşıyan ergenin tüm uzun kemiklerinin uzunluklarının artması ve eklem kemiklerinin gelişimidir. Hızlı boy uzaması, kas ve yağ oranlarındaki artış, vücut proporsiyonun değişimiyle kemik gelişimi ergenlik döneminde yaşıanan fiziksel değişimlere örnek olabilir (Aydın Sünbül, 2019; Santrock, 2020 ve Yavuzer, 2018b). Bu dönemde baş kemikleri harici, iskelet sisteminde belli bir düzen ile büyüme gözlenir; ilk önce hızlı bir şekilde el ve ayaklar, daha sonra önkol ve bacaklar büyür. İlk önce uzunlamasına büyüme görülür, bunu enine büyüme takip eder. Kalçalar ve göğüs, büyüyüp omuzların genişlemesinden sonra gövde bir süre daha uzamaya devam eder, en son başın uzaması görülmektedir (Sevimay Özer ve Özer, 2019). Ergenlikte fiziksel gelişimin en hızlı olduğu büyüme atağı, kız ve erkeklerde aynı döneme denk gelmez. Kız ergenler için bu 10-12 yaş arasına denk gelen bu dönem; erkek ergenlerde 13-15 yaş arasında görülür. Bu durum, kız ergenlerin bu yaş aralığında erkek ergenlerden daha uzun olmasına neden olmaktadır (Santrock, 2015; Santrock, 2020 ve Sevimay Özer ve Özer, 2019). El ve ayakların hızla büyümesi, ergenlerin çoğu zaman onları kontrol etmesini zorlaştırır, bu durum da onların sakar olarak adlandırılmasına neden olur (Yavuzer, 2018b).

Cinsel Gelişim: Ergenlik dönemine girmeden önce hormonların etkisiyle, puberte döneminde bazı fizyolojik değişiklikler görünmeye başlar ve bu fiziksel değişimlerle beraber, ergenlerde cinsel organların olgunlaşmasını da kapsar. Birincil ve ikincil cinsiyet özelliklerinin değişimi ve gelişimi cinsel gelişimin göstergesidir. Birincil cinsiyet özellikleri üreme organlarındaki değişimi ve cinsel olgunlaşması; ikincil cinsiyet özellikleri ise cinsiyete özgü özellikleri kapsamaktadır. Bu birincil ve ikincil cinsiyet özelliklerinin ergenlik dönemi boyunca, gelişmesi görülür. Üreme için gerekli olan birincil cinsiyet özellikleri kızlarda yumurtalıklar, döl yatağı tüpleri, rahim ve vajinayken; erkeklerde testis torbası, penis, meni kesesi ve prostat bezidir. Sesin kalınlaşması, deri dokusundaki değişim, kasların gelişimi, yaş kütlelerinde artış, ter bezlerinde artış, kıllanma, erkek ergenlerde penis boyutunun büyümesi ve kız ergenlerde göğüs büyümesi ve menstrüasyon ise ikincil cinsiyet özelliklerini ifade etmektedir (Aydın Sünbül, 2019; Gardner ve ark., 2004; Ocak Karabay, 2020; Santrock 2020 ve Yavuzer 2018b). Cinsel olgunlaşmanın en temel durumu kız ergenlerde

menstrüasyon döngüsünün başlaması, erkek ergenler de ise spermin üretilmesi ve ıslak rüya olarak adlandırılan ilk boşalmadır (Yöndem ve Eren Artan, 2020). Ergenlik döneminde yaşanan bu gelişim ve değişimler, bireyden bireye farklılık göstermektedir, aynı yaştaki iki ergenin cinsel gelişiminin aynı evrede olması beklenmemektedir.

Ergenlik döneminde görülen fiziksel ve cinsel gelişim, onların sosyal ilişkilerine de yansımakta ve 15-18 yaş aralığındaki ergenlerde cinsiyet rollerini oynamak istemelerine neden olabilmektedir. Kız ergenlerin makyaj yapmak gibi hemcinsi olan yetişkinliklerin yaptığı davranışı yapmak istemesi, bu duruma örnek olabileceği gibi ergen, yetişkin bir birey gibi ikinci bir kişiye karşı cinsel bir yakınlık kurmak istemesi veya ikinci bir kişiye karşı cinsel anlamda daha çekici görünmek istemesi, bu dönemin en çarpıcı özelliklerinden birisidir (Ocak Karabay, 2020). Ergenlikte görülen bu fiziksel ve cinsel değişikliklere uyum sağlamayı öğrenmek, onlar için bir stres kaynağı olabilmektedir. Ergenin bedensel özelliklerini kabul edip bedenini etkili bir biçimde kullanması ve fiziksel ve cinsel rolünü kabullenmesi ergenlik döneminin görevlerindendir (Gardner ve ark., 2004).

Bilişsel Gelişim: Ergenlik döneminde fiziksel olarak değişimler görülürken, aynı zamanda birey bilişsel olarak da gelişmektedir. Kişinin bilişsel gelişimi, dış dünyaya uyum sağlamak için büyük bir önem taşımaktadır. Ergenlik dönemi, Piaget'nin bilişsel gelişimi açıkladığı evrelerinde Soyut İşlemler Döneminde yer almaktadır. Buna göre, çocukluk döneminde somut düşünce geliştirebilen birey artık soyut düşünceye daha yakındır. Bu dönemde soyut kavramlar birey için daha anlaşılır olmakta; birey orada olmayanlar hakkında fikir yürütebilecek ve öngörülerde bulunabilecek duruma gelmektedir. Ayrıca kişinin zaman perspektifi de gelişmektedir (Karatoprak ve Özel Özcan, 2019; Yöndem ve Eren Artan, 2020). Bu dönemde birey, hipotenik düşünme yeteneği geliştirmektedir. Birey artık bir durumla karşılaştığında daha sistematik ilerleyebilmekte, duruma uygun hipotezler üreterek savunabilmekte ve bir sorun karşısında daha geniş çaplı düşünerek çözüm yolu arayabilmektedir (Karatoprak ve Özel Özcan, 2019). Piaget bu dönemde “ergen benmerkezciliği” kavramını vurgular. Diğerlerinin de kendileriyle aynı şeyleri düşündüklerini düşünen ergen için; dışardakilerin de kendisiyle kendisi kadar bir o kadar ilgili olduğunu düşünür.

Başkaları tarafından hep izlendiğini düşünen ergen “hayali seyirciler” oluşturur. Ona göre sahne ışıkları hep kendi üzerindedir. Bu, ergen üzerinde sürekli nasıl görüldüğüne dair yoğun düşünce ve kaygı içinde olmasına neden olmaktadır. Ergenin seyircileri için çok önemli olduğunu düşünmesi, onun öz bilinç gelişimine katkı sağlar ve “kişisel efsane” fenomenini oluşturur (Aydın Sünbül, 2019). Ergene göre yaşadığı dünyada daha önce kimse yaşamamış, kimsenin onun duyguları kadar büyük duyguları olmamıştır (Çakmak ve Akıncı Demirbaş, 2020). Piaget, her birey için bu süreçlerin aynı olduğunu ve evrensel olarak her ergenin aynı aşamaları yaşadığını belirtmiş olmasına karşın, yapılan araştırmalar bunun çok daha farklı olduğunu, soyut düşünme yeterliliklerinin daha yavaş gelişebileceğini ve yetişkinlik döneminde de bireylerin soyut işlemler dönemine geçebileceği belirtilmiştir (Karatoprak ve Özel Özcan, 2019).

Piaget’den farklı olarak Vygotsky, bilişsel gelişimi sosyal ve kültürel bağlamda; ergenin akranları ve yetişkinlerle gösterdiği sosyal etkileşimden etkilendiğini belirtmiştir. “Yakınsal gelişim alanı” kavramı ile Vygotsky, ergenlerin kendi başına ulaşabileceği gelişim düzeyiyle, sosyal bir bağlam (aile, öğretmen veya akranlar) desteği ile ulaşabileceği bilişsel gelişim düzeyi arasındaki farkı açıklamaktadır. Ona göre, bireyin bilişsel gelişimi sosyal bir bağlam desteğiyle daha ileri bir düzeye ulaşabilir (Karatoprak ve Özel Özcan, 2019; Sağlam, 2020).

Ahlak Gelişimi: Bilişsel özelliklerin gelişmesi; soyut düşünmenin artması ve esnek düşünce yapısının gelişmesi bireyin sosyal etkileşimini ve sosyal kurallara uyma davranışını etkilemektedir. Piaget’ye göre bu sosyal etkileşim ve bilişsel gelişim etkileşimi, bireyin ahlaki gelişimini etkilemektedir (Yöndem ve Eren Artan, 2020). Çocukluk döneminden çıkıp sosyalleşen ve soyut düşünmeye başlayan ergen için merhamet, adalet, hak, özgürlük, hoşgörü gibi ahlaki değerler anlamlı gelmeye başlar, geliştirmeye başladıkları ahlaki kavramlara uygun olmayan durumlar için sert tepkiler göstermeye başlarlar. Bu sert tepkiler, ergenliğin ilk döneminden sonra azalmaya başlar (Yalçın, 2020). Bu duruma göre ergenin, Kohlberg’in ahlaki evrelerinde “Geleneksel Akıl Yürütme” evresinde üçüncü düzeyde olması beklenir. Ergen ahlak kurallarını artık cezadan korktuğu ya da evrensel ilkelerle kendi oluşturduğu için değil, zorunlu olarak uyulmasını gerekli gördüğü için uygular. Bu noktada toplum tarafından

onaylanma ve kanunlar, ergen için önem arz etmektedir (Santrock 2015; Santrock, 2020 ve Yalçın, 2020). Ahlaki gelişim her ergende aynı düzlemde ilerlememektedir. Buna göre aynı yaştaki bireylerin ahlaki gelişim basamakları aynı olmayacağı gibi, bir ergenin aynı yıl içindeki ahlaki gelişim süreci inişli çıkışlı olabilir. Ahlaki gelişimin ergenlik dönemi boyunca sürekli gelişmesi beklenmektedir (Yalçın, 2020).

Sosyal-Duygusal Gelişim: Duyguların, insan davranışı üzerinde düzenleyici bir rolü bulunmaktadır. Ergenlik döneminde yaşanan hormonal değişiklikler, insan davranışı üzerinde düzenleyici rolü olan duygularda dalgalanmalara ve çatışmalara neden olmaktadır (Gerrig ve Zimbardo, 2018; Karatoprak ve Özel Özcan, 2019). Ergenlik döneminde yaşanan duygudurum dalgalanmaları ise duyguların ifadesinde bir yoğunluk oluşturmaktadır. Ergenin içinde kızgın bir şelale gibi akan yoğun duygular; ergenlerin bunları ifade edip dışa vurma ihtiyacı hissetmesine neden olmaktadır. Bu dönemde ergenlerin, olaylar karşısında aşırı tepki verdikleri görülebilmektedir (Çakmak ve Pektaş, 2020; Karatoprak ve Özel Özcan, 2019).

Ergenlik döneminin gelişimsel özelliklerinden biri de özerkliktir. Bireylerde yetişkinlerden bağımsızlaşma, kendi başlarına karar verme ve sorumluluk alma çabalarında artış gözlemlenmektedir (Karatoprak ve Özel Özcan, 2019; Santrock, 2020 ve Yöndem ve Eren Artan, 2020). Bu özerklik girişimine paralel olarak da kimlik kazanımı gerçekleşmektedir. Erikson'a göre bu döneminin çelişkisi, kimlik kazanımına karşı kimlik karmaşasıdır. Birey bu dönemde sıklıkla “ben kimim?” sorusuna yanıt aramaktadır. Ergenler, kişiliklerinin farklı boyutlarını birleştirip, toplum içinde kendilerine bir yer edinmeye çalışarak bu sorunun yanıtını aramaktadır (Aydın Sünbül, 2019). Bu dönemde ergen üzerindeki ailesinin beklentileri ve toplumsal beklentiler, ergenin kimliğini yeniden tanımlanmasını sağlamaktadır. James Marcia'ya göre (1966) kimlik kazanımı sürecinde dört farklı kimlik statüsü bulunmaktadır; başarılı, ipotekli, moratoryum ve dağınık kimlik. Buna göre, kimlik arayışı krizini yaşamış ve bu süreci bağımsız ve tutarlı olarak aşan ergenler başarılı kimlik statüsünde tanımlanabilir. Ancak bu krizi başarıyla atlatabmayan ve genellikle otorite figürünün, ebeveynlerinin, kararlarını olduğu gibi kabul eden gençler ise ipotekli kimlik statüsünde kabul edilir. Kimlik karmaşası krizini buldukları çözümlerle

çözemeyen ve hala bu sürecinin içinde olanlar moratoryum, bu sürece girmeyen yani herhangi bir kimlik arayışında olmayanlar ise dağınık kimlik statüsünde kabul edilir (Aydın Sünbül, 2019; Karatoprak ve Özel Özcan, 2019; Marcia, 1966 ve Yavuzer, 2018b).

Ergenlerin özerklik kazanımında ve kimlik kazanımında aile ilişkisi, önemli bir yer tutmaktadır. İçinde büyüdüğü ortamdaki yaşam deneyimleri, ergenin kişilik yapısı üzerinde doğrudan bir etkisi bulunmaktadır (Yavuzer, 2018a). Ergen bağımsız olduğunu kanıtlamak için otorite figürüne, ebeveynlerine karşı davranışlar geliştirebilmektedir. Ergenin bu dönemde ebeveynlerinin kontrolüne karşı geliştirdiği tepkiye karşı, otorite desteği ve yönlendirilme ihtiyacı duygusal gerginliğe sebep olabilmektedir. Ergen bağımsızlığını sağlamaya çalışırken gösterdiği isyankâr tavrının yanında, ebeveynlerinin tam desteğine ihtiyaç duymaktadır (Yavuzer, 2018a). Ebeveynler çocuklarının bu davranışlarına; hızlı bir şekilde büyümesine, duygu ve düşüncelerinin değişmesine ve özerklik ve sorumluluk isteğine karşı hazırlıksız yakalanabilir. Ergenlerin özgürlük isteği ve arkadaşlık ilişkilerine yönelmeleri ebeveynlerin çocuklarının kendilerinden uzaklaştığını düşünmelerine neden olabilmektedir (Aydın Sünbül, 2019; Santrock, 2015). Ergenin davranışlarına rehberlik edilmesi, değerler kazanmasına ve sosyal sorumluluklarını öğrenmelerine yardımcı olmaları konusunda yetişkinlere ve ebeveynlerine ihtiyaç duymalarına karşın, özellikle okul ortamında akranlarıyla daha fazla zaman geçirmesi ve ebeveynlerine olan kuşak farklılığı onlar için akran etkisini arttırmaktadır (Yöndem ve Eren Artan, 2020). Ebeveynlerinin düşüncelerini demode, fazlaca veya gereksiz bulabilen ergenler, kendi düşünce yapılarını geliştirebilmek için ebeveynlerinden uzaklaşabilir. Bu süreçte, ebeveynleri yerine kendisiyle aynı düşünce yapılarına sahip başkalarına karşı bir yönelme görülebilmektedir. Ergen, davranışlarını artık girdikleri grubun davranışlarına göre şekillendirmeye başlar. Ebeveynlerden uzaklaşma süreci ve değişen davranışlar ebeveynleri ile çocuklarının arasındaki ilişkiyi yıpratır (Yavuzer, 2018a). Ergenlik dönemi boyunca çocukların ebeveynlerinden gördükleri sevgi ve kabul ve geliştirdikleri sağlıklı iletişim onların özerklik arayışını olumlu olarak etkileyecektir. Ebeveynler çocuklarının sorumluluk alma ve kendileri için doğru kararlar alabilmelerini geliştirebilmek için onlara sorumluluk alanları açmalı, yeterli

özgürlüğü sağlamalı ve çocuklarının ihtiyaç duyacakları alanlarda yanlarında durarak onlara rehberlik etmeleri gerekmektedir (Santrock 2015; Santrock, 2020). Ayrıca ebeveynlerinin çocuklarını yetiştirirken takındıkları tutumlar, onlarla kurdukları ilişkiyi doğrudan etkilemektedir (Steinberg ve Morris, 2001). Çocukluktan itibaren ebeveynleriyle sağlıklı bir ilişki geliştiren ergenler ve onların ebeveynleri, bu stresli süreci daha ılıman bir şekilde atlatabilir (Aydın Sünbül, 2019).

Ergenlik döneminde birey, her ne kadar ailesinin bir parçası olmaya devam etse de bu dönem, akran ilişkileri onların hayatında daha büyük bir alan kaplamakta, hayati sayılacak bir önem taşımaktadır. Ergenlerin ebeveynleriyle geçirdikleri süre büyük ölçüde azalmakta; ergen bu süreyi akranlarıyla veya yalnız başına geçirmektedir (Steinberg ve Morris, 2001). Bu süreçte ebeveynlerinden ve onların yönlendirmelerinden uzaklaşan ergenler, akranlarıyla daha fazla yakınlaşmakta ve arkadaşlık ilişkilerini geliştirmektedir (Temel ve Aksoy, 2016; Yavuzer, 2018b). Özel hayatını, kişisel bilgilerini veya sorunlarını ebeveynlerinden çok akranlarıyla paylaşmaya başlayan ergen akranlarına ebeveynlerinden daha çok bağlanmaktadır. Kim olduğu bulmak için çaba sarf ettiği bu dönemde ergen, akranlarından hayatının diğer dönemlerine kıyasla daha çok etkilenmektedir. Akranlarının beğenisi kazanmak ve onlar gibi olmak ister. Bu etkilenme hem olumlu yönde hem de olumsuz yönde olabilir. Dersleri iyi olan bir akranıyla arkadaş olan bir ergen arkadaşından etkilenecek daha fazla ders çalışabilir veya arkadaşını etkileyerek onun daha az çalışmasına neden olabilir (Aral ve Kadan, 2020; Aydın Sünbül, 2019; Santrock, 2015 ve Steinberg ve Morris, 2001). Bu dönemde, akranlar arasında akran baskısı ve akran zorbalığı görülebilir. Ergenler birbirlerine karşı meydan okuyabilir veya riskli davranışlar yapmaları için birbirlerini zorlayabilir (Aydın Sünbül, 2019; Santrock, 2015). Bireylerin sosyal gelişimlerinde çok önemli rolü olan arkadaşlık ilişkileri; bireyin sosyal ortamların nasıl oluştuğunu veya işleyişini anlamasına fırsat sağlamaktadır. Bu nedenle ergenlik döneminde yaşanan akran ilişkileri deneyimleri, bireyin yetişkinlik hayatındaki sosyal ilişkileri açısından olumlu bir işleve sahiptir (Gerrig ve Zimbardo, 2018).

Ergenlik döneminde akran ilişkileri değişiklik gösterebilmektedir. Ergenliğin ilk dönemi olan erken ergenlik döneminde bireyler, daha az kişiyle daha samimi ilişkileri tercih edebilir. Bu dönemde yakın arkadaş ihtiyacı duyulmakta olup bu tür arkadaşlık kuramayanlar, kendilerini yalnız bireyler olarak görmekte ve değersiz hissedebilir (Santrock, 2015; Yöndem ve Eren Artan, 2020). Ergenlik döneminde üç veya daha fazla ergen bir araya gelip sosyal bir oluşum oluşturabilir, yakın arkadaşlıklar kurabilir. Ergenlerin kendilerine benzer davranışlara veya düşüncelere sahip arkadaşlar seçtikleri için bu arkadaş gruplarındaki ergenler genellikle benzerlik gösterir (Steinberg ve Morris, 2001). Genellikle aynı yaş grubundan ve aynı cinsiyetten ergenlerin oluşturduğu ve “klik veya çete” olarak adlandırılan bu gruplardaki bireyler, ortak ilgi alanlarını paylaşarak birlikte zaman geçirir. Orta ergenlik döneminde, hemcinslik grupları arasında etkileşimler başlamaktadır. Farklı cinsiyetlerin etkileşimiyle kurulan bu geniş gruplar, karşı cinsiyeti tanıma ve duygusal ilişkiler için ilk adımları atma konusunda ergenlere alan sağlamaktadır (Santrock, 2020; Yöndem ve Eren Artan, 2020). Ergenliğin son döneminde bu geniş gruplar, genellikle çiftlerin bulunduğu gruplara dönüşmektedir (Steinberg ve Morris, 2001).

Cinsel olgunlaşmasının gelişmesiyle birlikte ergenlik döneminde flört ve romantik ilişkiler, ergenin hayatında önemli bir yer kaplamaktadır. Birey kendini sık bir şekilde romantik ilişkileri hakkında düşünürken bulabilmektedir. Bu dönemdeki romantik ilişkilerde ailenin bakış açısı, içinde yaşanılan toplum, inanç, gelenek ve değerler önemli rol oynamaktadır. Bazı toplumlarda ergenlikteki romantik ilişkilere daha sıcak bakılırken, bazı toplumlarda katı bir şekilde sınırlandırılmış olabilir. Ayrıca ailenin bu ilişkilere sıcak bakmadığı durumlarda ebeveyn-ergen çatışması gözlenebilmekte; ailesine tepki olarak ergen romantik ilişkisinin niteliğini değiştirebilmekte veya ilişkisi gizli bir şekilde yaşayabilmektedir (Santrock, 2015; Santrock, 2020 ve Yöndem ve Eren Artan, 2020). Ergenlik döneminde romantik ilişkiler, bireyin sosyalleşmesinin bir parçasıdır. Birey bu durumdan hem eğlenmektedir hem de akranları arasında bir statü kaynağı oluşturmaktadır (Santrock, 2020). Romantik ilişkinin niteliğine bağlı olarak bu tip ilişkilerin olumlu veya olumsuz etkileri olabilmektedir. Sağlıklı kurulan ilişkilerde ergenler bağlanma, iletişim kurma, kendini bir ilişki içinde ifade edebilme gibi kazanımlar elde edebilmekte; ancak sağlıklı olmayan ilişkilerde riskli davranışlara

yönelme, şiddet, kıskançlık, reddedilme, erken yaşta cinsel ilişki gibi risk faktörleri oluşturabilmektedir (Santrock, 2020; Yöndem ve Eren Artan, 2020).

1.2. Aleksitimi Kavramı

Aleksitimi (alexithymia) kavramını ilk kez Dr. Peter Sifneos, 1972 yılında bir konferans sırasında duygusal sorunları ifade edebilmek için kullanmıştır (Koçak, 2002). Yunanca olan kelime, “a; yoksunluk, yok; lexis; söz, sözcük ve thymos; duygu” kelimelerinin birleşmesinden oluşmaktadır (Dereboy, 1990; Goleman, 2011). Kavram Dereboy (1990) tarafından Türkçe’ye “duygular içi söz yokluğu” olarak tercüme edilmiştir. Daha sonraları aleksitiminin sadece duygulara karşı “dilsiz” olmakla sınırlandırılmayacağını; bu aleksitimik kişilerin duygularına aynı zamanda “sağır” olduklarını belirterek, “duygusal ahrazlık” kavramı Şahin tarafından ortaya atılmıştır (Koçak, 2002). Bireyin duygularını ifade edememesi, betimleyememesi ve duyguları arasında ayırım yapamaması durumu aleksitimi kavramı ile ifade edilmektedir (Vandenbos, 2020).

Başlangıçta psikosomatik bir durum veya belirtiyi ifade etmek için kullanılan aleksitiminin, ilerleyen süreçte sadece psikosomatik bireylere özgü olmadığı ve sağlıklı olarak ifade edilen bireylerde de görüldüğü anlaşılmıştır (Koçak, 2002). Ruesch (1948) psikosomatik hastalar üzerinde yaptığı çalışmalar ve gözlemlerden sonra; bu bireylerin “gerginliklerine gömülmüş” durumda olup sözel ya da simgesel yolla boşaltamadıkları için bedensel kanalları kullandıklarını belirtmiştir. Psikosomatik hastalıkların temelinde “infantil kişilik” olarak tanımladığı bu kişilik yapısının olduğunu savunmuştur (Dereboy, 1990; Timoney ve Holder, 2013). 1949 yılında MacLean bu bireylerin, duyguları söze dökme konusunda zihinsel bir yetersizliği olduğunu belirtmiş (Dereboy, 1990), 1954 yılında ise Freedman ve Sweet, bu bireyleri “duygu cahilleri” olarak tanımlamıştır (Dereboy, 1990; Timoney ve Holder, 2013).

Marty ve M’Uzan 1963 yılında psikosomatik hastalar üzerinde yaptıkları gözlemlere dayanarak; bu bireylerin hayal gücünden uzak, şimdiki zaman üzerinde

yoğunlaşmış, somut ve yararcı düşünme tarzlarını “işevrük düşünme” olarak tanımlamıştır (Dereboy, 1990; Timoney ve Holder, 2013). Krystal çalışmalarında, ağır posttravmatik durumda olan veya madde bağımlılığı olan bireylerin benzer bir şekilde duygularını tanımada ve tanımlamada ve hayal kurmakta güçlük yaşadıklarını bildirmiştir (Krystal, 1979). Nemiah ve Sifneos psikomatik bireylerle yaptığı görüşmeler ışığında; bu bireyler duygularını tanımlama veya sözel olarak ifade etmede güçlük yaşadıklarını, olayları dış olaylara dayandırarak açıkladıklarını bildirmişlerdir. Ayrıca diğer insanların bu bireyleri sıkıcı, renksiz veya donuk olarak tanımladığını belirtmişlerdir (Nemiah ve Sifneos, 1970).

Aleksitimi bireyin duygusal farkındalığın olmaması, hayal günün kısıtlı olması ve bireyin somut ve günlük olanla ilgilenmesini içermektedir (Bennet, 2011). Bireyin duygularını ayırt edememesi ve sözel olarak ifade edememesi nedeniyle bedensel tepkileri beraberinde getirebilmektedir (Öztürk ve Uluşahin, 2018). Aleksitimi bir hastalıktan daha çok kişilikle ilgili bir kavramdır (Sifneos, 1988; Taylor, 1984). Psikomatik veya madde kullanımına bağlı rahatsızlıklarda veya travma yaratan bir durumla tekrarlı bir şekilde maruz kaldıktan sonra görülebilir (Vandenbos, 2020).

Literatürde aleksitiminin genel popülasyonda görülme sıklığı %10 olarak yer almaktadır (Taylor ve ark., 1999). Finlandiya’da büyük örneklem gruplarıyla yapılan çalışmalarda genel popülasyonda aleksitimi görülme sıklığının %6 ile %10 arası olduğu ve erkeklerde kadınlardan daha yüksek oranda görüldüğü belirlenmiştir (Hintikka ve ark., 2001; Kokkonen ve ark., 2001). Japonya’da 14 ile 84 yaş arasındaki 2718 kişi ile yapılan bir çalışmaya göre ergenlerin aleksitimi düzeyinin diğer yaş gruplarından daha yüksek çıktığı ve yaşın ilerlemesiyle birlikte aleksitimi düzeyinde azalmaların olduğu tespit edilmiştir (Moriguchi ve ark., 2007). 2018 yılında yapılan bir araştırmaya göre İstanbul ilinde 14-17 yaş ergenlerde aleksitimik kişilik özelliklerinin görülme sıklığı %19 olarak belirlenmiştir (Uzal ve ark., 2018).

1.2.1. Aleksitiminin Belirtileri ve Temel Özellikleri

Aleksitimi duyguları fark edip tanıma ve tanımlama, duyguları ayırt ve ifade etmekteki bilişsel ve duygusal güçlükler olarak tanımlanabilir (Koçak, 2002). Taylor ve arkadaşları (1991) aleksitimiye sahip olan bireylerin kişilik özelliklerini dört başlık altında toplamıştır; duyguları tanımlamakta güçlük yaşama, sınırlı imgesel işlem, duygularla duygusal uyarılmanın bedensel duyularını birbirinden ayırt edememe ve aşırı dışsal odaklı düşünce. Bu bireylerin duygularını fark edip tanımlamaya çalıştıklarında yaşadıkları kaos (Taylor ve ark., 1999; Timoney ve Holder, 2013) ve duyguların zihinsel temsili kapasitelerindeki sınırlılık onların duygularını düzenleme yetilerini olumsuz yönde etkilemekte, somatik semptomlara neden olabilmektedir (Timoney ve Holder, 2013). Bu kişiler çok nadir ağlamalarına rağmen, ağlamaları şiddetli ve uzun süreli olabilir (Goleman, 2011; Koçak, 2002).

Aleksitimik bireylerin duygusal deneyimlerde yaşadıkları güçlükler, onların empati yeteneklerini etkilemektedir; bu bireyler kendilerini karşılarındaki insanın yerine koymakta, onun duygu durumunu anlamakta ve yüz ifadelerini okumakta güçlük çekerler (Sifneos, 1972; Timoney ve Holder, 2013). Sosyal ilişkilerinde soğuk ve mesafeli olarak tanımlanan bu bireyler, kendi yüz ifadelerini de durumlara uygun olarak kullanma konusunda güçlük yaşamakta (Sifneos, 1972) ve uygun tepkiler vermekte zorlanmaktadır (Timoney ve Holder, 2013). Ancak çevreyle uyum içinde olabilmek için gösterdikleri çabalardan dolayı çevrelerinde uyumlu ve sorunsuz bireyler olarak tanımlanırlar (Koçak, 2002).

Aleksitimiyle ilgili getirilen farklı görüşler ve yorumlar çerçevesinde aleksitiminin belirtileri dört temel kapsamında toplanabilmektedir (Koçak, 2002);

- **Duyguları fark etme, duyguları ayırt etme ve duyguları söze dökme güçlüğü;** duyguları tanıma ve ifade etmedeki güçlüklerdir. Aleksitimik kişiliğin en belirgin özelliğidir. Bu bireyler, duygularını ancak basit kelimelerle veya bedensel olarak ifade edebilmektedir. Bu bireylere yaşadıkları bir durum sorulduğunda, o duruma yönelik ne düşündükleri ne yaptıkları veya

yapacaklarını ayrıntılı anlatabilirler, ancak o duruma yönelik ne hissettikleri sorulduğunda, duygu ve düşünceleri arasında farkı bilmedikleri gözlemlenir (Dereboy, 1990). Bu bireyler günlük yaşamlarında ilişki kurabilen, anlatabilen veya düşünebilen bireylerdir, ancak duygu ve düşünceleri arasında bağlantı kurmada, onlar arasındaki farkı ve duygularıyla bedensel duyumlarını ayırt ve ifade etmede güçlük yaşayabilmektedir (Koçak, 2002). Bu bireylerin konuşmaları tekrarlayıcı ve ayrıntılıdır, ayrıca sürekli bedensel yakınmalardan bahsederler. Duygularını bedensel tepkilerle gösterebilirler (Sifneos, 1988).

- **Hayal kurmada ve düşlem (fantezi) yaşamında kısıtlılık;** aleksitimiye sahip bireylerin hayal güçlerinin oldukça zayıf olduğu görülmektedir. Nadiren düşlediği hayaller çoğunlukla gerçekçi olup hayal dünyasının sahip olduğu tutku ve renklerden uzaktır. Aleksitimik bireyler çoğunlukla rüyalarını hatırlamazlar. Rüyaların içerikleri genellikle günlük olaylara ilişkin gerçekçi öğeler taşırlar. Hayal kurma konusunda yaşadıkları güçlük nedeniyle, yaratıcı olmakta zorlanırlar (Koçak, 2002; Sifneos, 1988).
- **İşe vuruk/işlemsel düşünme eğilimi;** bu bireyler yaşadıkları güçlük ve kısıtlılıklara karşın, çevreleriyle birlikte uyum içinde yaşayabilirler. Mekanik ve pragmatik tarzda düşünme eğiliminde olan aleksitimik bireyler, sorunların kökenine inmek yerine, bu sorunlara hızlıca somut bir çözüm getirmeye odaklanırlar (Taylor ve ark., 1991; Taylor ve ark., 1999). Bireylerin bu tutumları, kişilerarası ilişkilerine de yansımaktadır. Çevreyle yaşadıkları sorunlarda sorunun kökeninde yer alan duygusal neden veya engellemeleri görmezden gelip, yüzeysel nedenlerle ilgilenir, en kısa yoldan çözmeye çalışıp bir daha yaşamamak için ayrıntılı davranırlar (Koçak, 2002).
- **Dış merkezli uyum sağlamaya yönelik bilişsel yapı;** bu bireyler uyum sağlamaya yönelik olan mekanik ve pragmatik düşünme eğilimleri nedeniyle dışa dönük kişilikleriyle bilinir. Sosyal çevreleriyle olan ilişkilerine, iç etkenlere göre daha çok dış uyaranlar yön vermektedir. Yaşanan olaylar karşısında çevrenin beklentilerine ve ayrıntılara önem veren aleksitimikler,

uyum sağlamak için gösterdikleri efor nedeniyle sorunsuz ve uyumlu bireyler olarak bilinir. Bu durum, bu bireylerin dışa dönük bilişsel yapı geliştirmelerinden kaynaklanmaktadır (Koçak, 2002). Bu bireyler dış kontrollü olup yalnızlığı tercih ederler (Sifneos, 1988).

Aleksitimiyle ilgili ortak olarak tanımlanan belirtilere veya özelliklere rağmen; aleksitiminin tanımına, kapsamına veya nedenlerine ilişkin farklı birçok görüş bulunmaktadır. Bu nedenle aleksitimi tanısının konulabilmesi zorlaşmaktadır. Tanının konulabilmesine ilişkin kriterler için bir fikir birliği sağlanamamıştır (Koçak, 2002; Timoney ve Holder, 2003). Taylor bireylerde aleksitiminin var olup olmadığı yerine aleksitimik özelliklerin düzeyinden bahsetmenin daha doğru olacağını belirtmiştir (Taylor, 1984).

1.2.2. Aleksitiminin Etiyolojisi

Aleksitiminin etiyolojisine dair birçok farklı yaklaşım bulunmaktadır. Literatürde yer alan yaklaşımlar nörofizyolojik, bilişsel, psikoanalitik ve sosyal öğrenme başlıkları altında incelenecektir.

Nörofizyolojik Yaklaşım: Aleksitimi ile ilgili yapılan ilk çalışmalarda uzmanlar, bu bireylerde beynin iki yarım küresi arasında bağlantı kopuklukları olduğunu öne sürmüşlerdir. Bu hipotezin kanıtlanması için çeşitli çalışmalar yapılmış ve bu çalışmaların çoğunda hastaların korpus kallosumları kesilerek, beynin yarımküreleri arasındaki bağlantılar koparılmıştır. Sonuç olarak bu hastaların yoğun somatik şikâyet ve tepki gösterdiği kaydedilmiştir (akt. Dereboy, 1990; akt. Koçak, 2002). MacLean'ın (1949) yaptığı çalışmalarda, psikosomatik hastaların limbik sistemleri ile neokortekslerin arasında bağlantı sorunu olduğunu ileri sürdüğü görüşüne dayanarak, Nemiah (1975) aleksitimik bireylerde limbik sistemden neokortekse giden duyuşsal uyarıların striatuma engellendiğini belirtmiştir. Buna göre, duyuşsal uyarıların neokortekse ulaşp bilinçli duyuşsal yaşantılara dönüşmemektedir (Dereboy, 1990; Koçak, 2002). Sifneos bu durumu “duyguların afazisi” olarak yorumlamıştır (akt. Koçak, 2002).

Sol yarım kürenin analitik ve mantık gibi bilişsel görevler ağırlıklı uzmanlaştığı, sağ yarım küresinin ise duygusal deneyimler ağırlıklı olduğu düşüncesine göre, aleksitimi belirtileri gösteren bireylerde, sol yarım küre üzerinde uzmanlaşma yoğunlaşmaktadır. Aleksitimik bireylerin hayal kurmada yaşadığı güçlük, bu durumla açıklanmakta ve sol beyni daha yoğun kullanan kişilerde görülen bedensel yakınmalar ve duygusal güçlükler aleksitimik kişilik özellikleriyle bağdaştırılmaktadır (Taylor, 1984).

Bilişsel Yaklaşım: Aleksitimiye bilişsel kuruma göre açıklamaya çalışan çalışmalar, Lazarus ve Piaget'nin teorisine dayandırılmaktadır. Piaget'nin teorisine göre aleksitimiye açıklamaya çalışan teorilerde aleksitimi, gelişim dönemlerindeki aksaklıklarla ilişkilendirilmektedir. Piaget'nin gelişim evrelerinde aksaklıklar yaşayan bireyler, duygularını ayırt etmekte zorlanmakta ve bedensel olarak tepki göstermektedir (akt. Taylor ve ark., 1999). Aleksitimiye Lazarus'un teorisine dayandırılanlar da benzer şekilde, aleksitimik bireylerin bilişsel değerlendirmeleri Lazarus'un evrelerinde ilkel düzeyde olup simgesel ve sözel olmayan yollarla yapılmaktadır. Bu nedenle bu bireyler, duygularını ifade edemeyip, bedensel tepkilerle dışa vurmaktadır (akt. Koçak, 2002).

Bilişsel gelişim sürecindeki çarpıtmalar ve işlevsel olmayan otomatik düşüncelerin duyguları etkilemesinden dolayı aleksitimik özelliklerin ortaya çıktığını savunan araştırmalar da bulunmaktadır. Duyguların işlenmesindeki bilişsel yetersizlikler ise bireylerin bedensel duyuları ile duygusal uyarımları ayırt etmesini zorlaştırmakta ve bireylerin somatik yakınlar göstermesine neden olmaktadır (Koçak, 2002).

Psikoanalitik Yaklaşım: Aleksitimiye psikoanalitik kuruma göre inceleyen Krystal'a (1979) göre, duygusal gelişim çocukluk döneminde bireylerin aileleriyle kurdukları ilişkiye göre büyük ölçüde şekillenmektedir. Buna göre aleksitimik bireyler, bazı nedenlerden veya travmatik deneyimler nedeniyle duygusal gelişim evlerinin ilk

basamaklarında kalmışlardır. Bu nedenle bu bireyler, duygularını ayırt edemezler. Ayrıca duygularını sözel olarak da ifade etmekte zorlanıp, bedensel olarak dışa vurabilirler. Bu bireylerde hayal gücünde ve yaratıcılıkta kısıtlılık gibi aleksitimik bireylerde görülen özellikler görülebilir (Krystal, 1979).

Ayrıca aleksitimiye erken çocukluk yıllarında anne-çocuk arasındaki etkileşimlerde yaşanan aksaklıklarla ilişkilendiren bazı çalışmalar da bulunmaktadır. Buna göre aleksitimik özellikler anne-çocuk arasındaki etkileşimin bozulmasına ve bu bozulmayla oluşan kaygıya karşı savunma mekanizmaları olarak değerlendirilmektedir. Ayrıca bu bozulmalar, bireylerin iç dünyalarında duygusal temsil oluşturmalarını sekteye uğratmakta, yetişkinlik dönemlerinde hayal kurma yeteneğini kısıtlamaktadır (akt. Koçak, 2002).

Sosyal Öğrenme Kuramıyla Yaklaşım: Aleksitimiye sosyal öğrenme kuramıyla açıklamaya çalışan kuramcılara göre, çocukluk döneminde bireyin duygu ve düşüncelerinin bastırılması ve susturulması aleksitimik özelliklerin ortaya çıkmasına neden olabilir. Ayrıca aile içinde duygularını bedensel olarak ifade etmeyi öğrenen bireyler, aleksitiminin kişilik özelliklerini geliştirmeye eğilimli olmaktadır. Sosyo-kültürel ortamdaki öğrenmeyle aleksitimik özelliklerin oluşmasında kültürel farklılıklar da önemli bir yer tutmaktadır (Koçak, 2002).

1.2.3. Aleksitiminin Değerlendirme ve Tedavi Yöntemleri

Aleksitimi kavramıyla ilgili yapılan ilk çalışmalardan biri, bireylerin nesnel bir şekilde aleksitimi düzeylerini ölçmeye ilişkin geçerli ve güvenilir bir yöntem geliştirme çalışmaları yapılmıştır. Bu amaçla yapılan ilk çalışmalardan biri Sifneos (1973) tarafından geliştirilen “Beth Israel Questionnaire”dir. “Görüşmeler” yoluyla yanıtlanan bu ankette, soruların yanıtları görüşmeci tarafından verilmektedir. Görüşmecinin deneyimleri ve olası yanlılığı ise aleksitimiye derecelendirmeyi amaçlayan bu anketin sınırlılığını oluşturmaktadır.

Süreç boyunca çeşitli ölçekler geliştirilmeye ve aleksitimi düzeyinin belirlenmesinde kullanılmaya devam etse de günümüzde en çok Toronto Aleksitimi Ölçeği ile Bermond-Vorst Aleksitimi Ölçeği kullanılmaktadır (Bilge, 2021). Bu çalışmada da kullanılan Toronto Aleksitimi Ölçeğiyle ilgili bilgilere yöntem kısmında yer verilmiştir. Bermond-Vorst Aleksitimi Ölçeği ise Vorst ve Bermond (2001) tarafından aleksitiminin beş boyutunu ölçmek için geliştirilen, 5’li likert tipi bir ölçektir. Hayal kurma, duygusallaştırma duygusal boyutu; tanımlama, analiz etme ve sözelleştirme bilişsel boyutunu ifade etmektedir (Bilge, 2021). Ölçek Toronto Aleksitimi Ölçeğinden farklı olarak bireylerin duygu uyandırması beklenen olaylara duygusallaşma durumunu da ölçmektedir. Ölçeğin Türkçe’ye uyarlanan, geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları tamamlanmış bir şekilde çevirisi bulunmamaktadır. Ancak Bilge (2021) tarafından ölçeğin kısa formunun Türkçe geçerlilik ve güvenirlik çalışması gerçekleştirilmiştir.

Aleksiminin tedavisinde başlangıçta çeşitli klinik tedavi yaklaşımları önerilmiş, ancak aleksitiminin bilişsel yönünün keşfedilmesiyle psikolojik yardım yaklaşımları öne çıkmıştır. Sifneos aleksitiminin tedavisinde, bireyin duygularının farkında olmalarını gerektiren terapi ortamlarının, onlarda anksiyete uyandırdığını ve kaygıya bağlı olarak fizyolojik tepkilerini attırdığını, bu nedenle de destekleyici ve eğitici yaklaşımların tercih edilmesi gerektiğini vurgulamıştır (Sifneos, 1988). Krystal’a (1982) göre uzmanın temel hedefi, hastasının duygularına olan toleransını geliştirmek olmalıdır. Ayrıca bireyin, duygularını fizyolojik olarak yansıttığı ve bu nedenle de diğer insanlardan farklı olduğu bilincinin kazandırılması gerektiğini savunmaktadır. Krystal destekleyici eğitim yaklaşımlarına ağırlık verilmesi gerektiğini vurgulamış ve dört temel ilkeye dayanan bir teknik geliştirmiştir (Dereboy, 1990; Koçak, 2002 ve Krystal, 1979):

1. Aleksitimik bireyi duygusal ve bilişsel olarak nasıl bir sorun yaşadığıyla ilgili bilgilendirmek,
2. Bir duyguya karşı dayanma gücünü arttırarak, duygularını sinyal olarak kullanmasını başlatmayı sağlamak,

3. Birey özbakım becerilerinde sorun yaşıyorsa bu konuda bilgilendirerek özbakım becerilerinin gelişmesine yardım etmek,
4. Bireyin duygularını fark edip sözel olarak ifade etmesine ve empati becerisi geliştirmesine destek olmaktır.

Taylor ve ark. ise (1991) aleksitimi tedavisinde, bilişsel yaklaşıma dayalı teknik ve uygulamalara dikkat çekmektedir. Onlara göre bilişsel yöntem ve teknikler, bireyin aleksitimik yapıyı şekillendirmesine ve yorumlamasına yardım etmektedir. Böylece birey, duygularını ayırt etmeyi öğrenerek duygusal gelişim evrelerinde sonraki evrelere geçebilecektir (Taylor ve ark., 1991). Bilişsel yaklaşımın yanı sıra psikodrama ve gevşeme eğitimleri gibi yaklaşımlar da önerilmektedir (akt. Koçak, 2002).

Aleksitimik bireylerle yapılan terapilerde eğitici grup çalışmaları önerilmektedir (Sifneos, 1988 ve Taylor ve ark.,1991). Terapi sürecinde bireyin çevresinin desteğini almak, çift terapisi veya aile danışmanlığı bireylerin duygularını fark etmeleri konusunda destekleyici olmaktadır (Koçak, 2002).

1.3. Öğrenme Güçlüğü

Öğrenme güçlüğü tanımı, ortalama veya ortalama üstü bir zekâyâ sahip olmasına karşın okumada, yazmada, konuşma dilinde veya akademik becerilerinde güçlükler yaşayan bireyleri tanımlamak için kullanılmaktadır (Çalışkan Demir, 2019; Güzel Özmen, 2018). Öğrenme Güçlüğü terimini ilk olarak Samuel Kirk, 1960'ların başında zekâ işlevleri bakımından normal olan, fakat akademik olarak başarısızlık gösteren bireyleri tanımlamak için bir konferansta kullanmıştır (akt. Güzel Özmen, 2018).

Öğrenme güçlüğü 1920'li yıllara kadar diğer güçlüklerle aynı başlık altında değerlendirilmekte olup bu yıllarda yapılan çalışmalarla belli belirsiz olarak diğer güçlük gruplarından ayrılmaya başlanmıştır. 1940'lı yıllarda ise öğrenme güçlüğüne ilişkin sınıf fikrine odaklanılarak, eğitsel düşüncenin temelleri atılmaya başlanmış ve

yeni eğitsel fikirler geliştirilmiştir. 1960'lı yıllarda Samuel Kirk tarafından “öğrenme güçlüğü” kavramı kullanılmış ve tanımı yapılmıştır:

“Bir gecikme, hastalık veya konuşma sürecinde, dilde, okumada, hecelemede, yazmada veya aritmetikte ortaya çıkan olası bir serebral işlevsizlikten ve/veya davranışsal bozukluktan veya zihinsel gerilikten, duygu kaybından veya kültürel ve eğitsel faktörlerden kaynaklamayan bir ya da daha fazla olan gelişim geriliğidir.” (Kirk, 1988 akt Bender, 2019; syf:18)

Gerçekleştirilen bu konferanstan sonra yapılan çalışmalar, bu grubun özelliklerine tanımlamaya yönelik olmuştur. Yapılan bu toplantı sonrası dernek kurulmasına karar verilmiş ve günümüzde de faaliyetlerine devam eden Öğrenme Güçlüğü Birliği (Learning Disabilities Association- LDA) kurulmuştur (Bender, 2019). 1975 yılında ise Amerika Birleşik Devletleri’nde “Bütün Engelli Çocuklar İçin Eğitim Hareketi” yasası çıkartılmış; bu yasayla birlikte öğrenme güçlüklerini kapsayan her türlü güçlüğü sahip çocuğa gerekli hizmetlerin sağlanması amaçlanmış, ilgili araştırmalara fon ayrılmış ve ülke genelinde özel eğitim sınıfları kurulmuştur (Bender, 2019).

Ülkemizde öğrenme güçlüğü kavramı ilk kez Resmî Gazetede 1975 tarihinde “Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Hakkında Yönetmelik”te kullanılmış ve bu bireylerin diğer özel eğitim gruplarıyla birlikte eğitim hizmetlerinden faydalanması amaçlanmıştır (Melekoğlu ve Yıldız, 2020).

Öğrenme güçlüğü’nün görülme sıklığı literatürde %5-15 arasındadır (APA, 2013). Türkiye’de 2017 yılında ilköğretim öğrencileriyle yapılan bir çalışmada, öğrenme güçlüğü’nün görülme oranı %13,6 olarak saptanmıştır. Bu oran kız öğrencilerde %10,4 erkek öğrencilerde ise %17 olarak belirlenmiştir (Görker ve ark., 2017). Türkiye’de öğrenme güçlüğüne ilişkin sayısal veriler resmi olarak yayınlanmamakla birlikte, okullarda kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları kapsamında eğitim alan öğrenciler içerisindeki oranı %6 olarak paylaşılmıştır (Melekoğlu ve Yıldız, 2020). Amerika Birleşik Devletleri’nde ise özel eğitim destek hizmetlerinden faydalanan öğrenciler içerisinde %42 oranla en sık öğrenme güçlüğü tanısına sahip öğrencilerin

görülmektedir (Cortiella ve Horowitz, 2014). Öğrenme güçlüğünde en çok okuma sorunlarıyla karşılaşmakta; disleksi öğrenme güçlüğü tanılarının %75-80'ini oluşturmaktadır (Çalışkan Demir, 2019).

1.3.1. Öğrenme Güçlüğü'nün Sınıflandırılması

Tanı Ölçütleri Başvuru El Kitabı'nda (DSM V, 2014) tanı ölçütleri doğrultusunda öğrenme güçlüğü, yaşanan güçlüklerin alanlarına göre üç farklı şekilde sınıflandırılmıştır. Bunlar disleksi, disgrafi ve diskalkulidir:

Disleksi: Disleksi okuma, okuma doğruluğu ve akıcı okuma, okuduğunu anlama ve heceleme becerilerindeki güçlüğü ifade eden öğrenme güçlüğüdür. Harf ve kelime tanımadaki güçlük, heceleme ve çözümleme becerilerini de etkiler. Bu durum, bireylerin okuduğunu anlama becerilerinde de güçlük yaşamalarına neden olur. Bireyler, kelimeleri çözümleme ve okuma üzerine yoğunlaştıklarından dolayı okuduklarını anlamakta güçlük çekerler. Düşünme, anlama ve mantığa oturtma gibi soyut becerilerde sorun yaşamayan bu bireyler, kelimeleri telaffuz etme konusunda da güçlük yaşarlar. Sıralanan bu güçlüklerin tümü, tek bir bireyde görülmeyebilir (Bender, 2019; Çalışkan Demir, 2019; Güzel Özmen, 2018 ve Santrock, 2015). Disleksi erken çocukluk döneminde, çocuğun fonemleri kullanmasında yaşadığı güçlüklerle kendini gösterebilir. Fonemleri fark edebilme, ayırt edebilme ya da üretebilme gibi alanlarda yaşanan güçlükler temel okuma becerilerinin edilmesinde zorluk yaratmaktadır (Bender, 2019; Pennington ve ark., 2020).

Disgrafi: Disgrafi, el yazısındaki güçlükleri ifade eder. Bu bireyler yavaş bir şekilde yazabilirler, ancak yazıları okunaksız ve hatalı yazılardır. Yazı yazmadaki bu güçlük el-göz koordinasyonundaki zayıflık, beceri üzerine yoğunlaşamama gibi veya görsel imgeleri doğru bir şekilde hatırlayamamak gibi nedenlerden dolayı kaynaklanabilir (Bender, 2019; Güzel Özmen, 2018). Bu bireylerin yazılarında harf ve hece atlama, birleşik yazı yazma, hatalı hece ayırma, harfleri karıştırma, sözcük veya hece ekleme gibi yazım yanlışları görülmektedir (Çalışkan Demir, 2019).

Diskalkuli: Diskalkuli ise matematiksel işlemlerdeki güçlükleri ifade eder. Öğrenme güçlüğü olan bireyler matematiksel kavramları, işlemleri, kuralları, yöntemleri ve hesaplamaları öğrenmede güçlük yaşayabilmektedir (Bender, 2019; Güzel Özmen, 2018 ve Santrock, 2015). Sayıları rakam ve kelime olarak öğrenmede, saati okumada ve düz bir çizgide yazıyı devam ettirmede güçlük yaşayan bu bireylerde, parmak hesabı ile matematik işlemi yapma veya sağ ve sağ solu karıştırma özellikleri görülebilir (Çalışkan Demir, 2019; Pennington ve ark., 2020).

1.3.2. Öğrenme Güçlüğü Nedenleri

Öğrenme güçlüğü'nün nedenleriyle ilgili çalışmalar devam etmektedir, ancak kesin bir neden ortaya konulamamıştır. Çevresel ve genetik etmenler üzerinde duran araştırmalar mevcuttur (Doğan, 2020). Aile hatta akrabalık ilişkileri içinde, öğrenme güçlüğü olan bireylerin görülme oranının yüksek olduğunu gösteren araştırmalar mevcuttur (Decker ve DeFries, 1981). Öğrenme güçlüğüne neden olabilecek kromozomlar ile ilgili yapılan çalışmalarda ise 1, 2 ,6, 13 ve 14. kromozomların genetik işaretleyici olabileceğini gösteren araştırmalar literatürde bulunmaktadır (Raskind, 2001). Wadsworth ve ark. (2000) yaptıkları çalışmalarında, genetik faktörlerin normal ve normal üstü zekâya sahip olan bireylerde okuma güçlüğü'nü %50 oranında açıklayabileceğini belirtmişlerdir.

Doğum öncesi ve sırasında gerçekleşebilecek beyin hasarı, annenin hamilelik sırasında kötü beslenmesi, alkol ve uyuşturucu kullanımı da öğrenme güçlüğüne etki edebileceği belirtilmektedir (Bender, 2019; Cortiella ve Horowitz, 2014 ve Güzel Özmen, 2018). Doğum sonrası dönemde maruz kalınan kimyasal maddelerin, öğrenme güçlüğü üzerine etkilerini araştıran araştırmalar da mevcuttur. Needleman (1980) sözel performans, dil işlem süreci ve dikkatin incelenmesini içeren araştırmasında, vücudunda yüksek oranda kurşun saptanan çocukların diğer çocuklara oranla daha düşük bir başarı gösterdiğini ortaya koymuştur (Bender, 2019).

Öğrenme güçlüğüyle beyin arasındaki ilişkinin tam olarak belirlenmesi için manyetik rezonans tekniklerini kullanan araştırmalar bulunmaktadır. Buna göre; öğrenme güçlüğünün beynin tek ve belirli bir bölgesinden kaynaklanmadığını belirlenmiştir. Bunun yerine beynin birden çok bölgesinden gelen bilgilerin bütünleştirilmesiyle ilgili problemlerden veya beyin yapısı ve fonksiyonlarındaki zorluklardan kaynaklandığı düşünülmektedir. Öğrenme güçlüğünün erkeklerde kızlardan daha fazla görüldüğüne ilişkin araştırmalar mevcuttur. Bu durum biyolojik yatkınlık ve erkeklerin kızlardan daha çok fark edilmeleri ve tanı için sevk edilmeleri olarak açıklanmaktadır (Santrock, 2015).

1.3.3. Öğrenme Güçlüğü Tanı ve Değerlendirme Yöntemleri

Özel gereksinimli gruplar içinde öğrenme güçlüğü, tanınması güç olan gruplardan biridir. Öğrenme güçlüğünü tanımlayabilmek için tüm bu güçlüklerin herhangi bir engel, yetersizlik, bozukluk veya çevresel, kültürel ya da ekonomik dezavantajdan kaynaklanmıyor olması gerekmektedir (Santrock, 2015).

Akademik becerilerdeki güçlükler nedeniyle çoğunlukla okul döneminde bireyler, öğrenme güçlüğü tanısı almaktadır. Erken tanımlama, çocukların akademik güçlüklerle hazırlanabilmesi ve kritik dönemlerde gerekli desteğin sağlanabilmesi için önem arz etse de zorlu bir süreçtir. Ailenin ve okul öncesi öğretmenlerinin bu dönemde, işaretlere karşı duyarlı olmalarını gerektirir. Öğrenme güçlüğü, erken çocukluk döneminde dil problemleri olarak ortaya çıkabilmektedir. Dili anlama ve üretmedeki bu problemler, ileriki yıllarda okul döneminde okumada ve yazmada problemlere ve diğer akademik güçlüklerle yol açabilmektedir (Çalışkan Demir, 2019; Güzel Özmen, 2018).

Öğrenme güçlüğü olan bireyler birbirlerinden farklı özellikler sergiler, o yüzden tek bir değerlendirme yöntemine bağlı kalınmaması; formal ve formal olmayan değerlendirme yöntemlerinin multidisipliner bir anlayışla beraber kullanılması gerekmektedir (Bender, 2019; Doğan, 2020):

- Değerlendirme sürecinin ilk basamağı tıbbi değerlendirmedir. Bu aşamada çocuğun görme ve işitme duyuları, fiziksel problemleri ve çeşitli hastalıklar açısından kontrolü yapılmaktadır. Ayrıca bu aşamada, çocuk nörolojik olarak da değerlendirmeye alınır. Çeşitli nörolojik rahatsızlıklarla ilgili nörolojik muayene gerçekleştirilir.
- Değerlendirme sürecinin ikinci basamağında, çocuğun sahip olduğu bilişsel beceriler değerlendirilir ile akademik becerileri değerlendirilir. Formal değerlendirme yöntemleriyle çocuğun zekâ puanı ile başarı puanı (başarı testi) arasındaki puan farkına bakılır (Güzel Özmen, 2018). Çocuğun akademik olarak değerlendirilmesi için akademik öyküsünün alınması, defterlerinin ve karnesinin incelenmesi ve öğretmen görüşleri de tanı konulmasında önemli rol oynamaktadır (Çalışkan Demir, 2019).
- Değerlendirmenin üçüncü aşamasında, çeşitli ölçüm araçları ve teknikler ile çocuğun psikolojik durumu değerlendirmeye alınmaktadır.
- Çocuğun ailesi, akranları ve öğretmenleriyle ilişkileri de çeşitli görüşme ve gözlem gibi tekniklerle değerlendirilmelidir.
- Çocuğun kaba ve ince motor becerileri de tanılama sürecinde değerlendirilmelidir. Motor test ya da kontrol listeleri bu aşamada kullanılır.
- Son olarak aileye ve çocuğun büyüdüğü ortama yönelik bir değerlendirme yapılır. Ebeveynlerin tutumu, çocuğun yaşadığı ortam ve bu ortamda çocuğun desteklenip desteklenmediği gibi özellikler açısından objektif bir değerlendirme yapılmalıdır.

Değerlendirme sürecinde yapılacak görüşmelerde çocuğun ayrıntılı bir gelişim öyküsünün alınması önemlidir. Çocuğun kelime, harf bilgi düzeyi, kelime bulma zorluğu olup olmadığı, artikülasyon ve telaffuz zorluğu durumları incelenmelidir. Yapılan görüşmelerde çocuğun yaşadığı güçlükler belirlenmeli ve çocuğun farklı ve güçlü yanları ortaya konmalıdır. Çocuğun öyküsü nörolojik ve duyu muayeneleri, yapılan laboratuvar test sonuçlarını, EEG sonuçlarını içermelidir. Ayrıca aileden de ayrıntılı bir öykü alınmalı ve ailede artikülasyon ve/veya telaffuz sorunu olup olmadığı öğrenilmelidir (Bender, 2019; Çalışkan Demir, 2019 ve Doğan, 2020).

Türkiye’de eğitsel tanı Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde konulmaktadır. Öğrenme güçlüğü olan bireye eğitsel tanının konulabilmesi için bireyin okul yönetimi, velisi ya da 18 yaşından büyükse kendisi tarafından RAM’a başvurulması gerekmektedir. RAM’larda yer alan uzmanlar tarafından gerçekleştirilen eğitsel tanı ve değerlendirme sürecinde, özel eğitim desteği alması belirlenen bireylere süreli olarak Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu Raporu verilmektedir. Rapor sürecinde birey, özel eğitim hizmetlerinden yararlanmakta olup rapor bitiminde değerlendirmek üzere tekrar RAM’lara yönlendirilmektedir (MEB, 2018).

1.3.4. Öğrenme Güçlüğü Olan Bireylerin Temel Özellikleri

Öğrenme güçlüğü olan bireylerde bazı genel özellikler görülebilir. Bunlardan biri akademik başarısızlıktır. Öğrenme güçlüğü olan bireylerin yazma, okuma, okuduğunu anlama, matematiksel kavram ve işlemler gibi becerilerde yaşadıkları güçlükler akademik başarılarını etkiler. Bu bireylerin akademik başarıları dersten derse değişiklik gösterebilir, çocuk bazı derslerde normal hatta normalin üstünde başarı gösteriyorken bazı derslerde başarısız olabilmektedir (Doğan, 2020). Öğrenme güçlüğü olan bireylerin el yazılarını okunaksızdır. Oldukça yavaş yazı yazabilen bu bireylerin yazılarında harf ve sayıların karıştırılması, harflerin ve sözcüklerin ters yazımı, bazı harf ve hecelerin yazarken atlanması veya fazla yazılması, yanlış heceleme yapılması, kelimeler arasında boşluk bırakmama, büyüklü küçüklü yazma, yanlış büyük harf kullanımı, yamuk bir şekilde yazma, sık imla hataları yapma, sayfayı ve satırı düzgün kullanmama gibi benzer hatalar görülmektedir. Bu çocuklar tahtada gördükleri bir yazıyı defterlerine geçirmekte ve kalemi düzgün tutmakta zorlanmaktadır (Bender, 2019; Doğan, 2020).

Öğrenme güçlüğü olan bireylerde bazı bilişsel becerilerde güçlükler görülebilmektedir. Bu bireyler bellek problemleri yaşayabilir. Bilgiyi işleme, bilgiyi unutma ve yeni bilgileri düzenleme ve önceki bilgilerle birleştirmede güçlükler görülür (Banikowski ve Mehring, 1999). Yapılan araştırmalar, bu bireylerin “dikkat” ile ilgili de güçlük yaşadıklarını göstermektedir. Dağınık dikkate sahip olan bu bireyler

akranlara oranla bir konu üzerinde daha az odaklanabilmektedir. “Seçici dikkat” bu bireylerde daha düşüktür (Bender, 2019).

Öğrenme güçlüğü olan bireylerin dil becerilerinde güçlükler yaşanabilmektedir. Dildeki sesleri ayırma ve fark etmede güçlük yaşayabilecekleri gibi, dili kullanma, kendilerini ifade etme, sözel olan ipuçlarını yakalama ve bir diyalogu başlatma ve sürdürme gibi becerilerde de güçlük yaşayabilir (Schoenbrodt ve ark., 1997). Bu bireyler, ayrıca hem işitsel hem de görsel algı problemleri yaşayabilmektedir. Şekilleri algılama, hatırlama, harfleri tersine çevirerek anlama, benzer sesleri ayırma ve fark etme gibi alanlarda güçlük yaşayabilirler (Güzel Özmen, 2018).

Öğrenme güçlüğü olan bireylerde motor planlamalarda zorluklar görülebilmektedir. Motor koordinasyon ve el-göz koordinasyonundaki zayıflık; beceriksiz hareketler sergilemeye ve vücudunun her iki yanını koordine etmede zorluğa neden olabilmektedir. Bu bireylerde mekânsal algı güçlükleri, yön bulmada zorlanma, dokunarak ayırma ve tanıma güçlük, dans ve ip atlama gibi aktivitelerde zorlanma görülebilmektedir (Doğan, 2020).

Öğrenme güçlüğü olan bireylerin sosyal becerilerinde de güçlükler yaygın olarak görülmektedir (Kavale ve Mostart, 2004). Akranlarına göre daha fazla çocuksu davranışı olan bu bireylerin düşünmeden konuşma, değişikliğe uyum sağlayamama ve eleştiriye karşı aşırı tepki gösterme davranışları görülebilir. Bu bireylerde sosyal ortamda sözel olmayan ipuçlarını algılama, jest ve mimikleri doğru yorumlama ve arkadaşlık ilişkisi kurma ve sürdürme becerilerinde eksiklikler görülmektedir (Doğan, 2020). Sosyal becerilerde görülen bu eksiklikler bireylerin benlik kavramlarını, arkadaş edinme ve iletişim kurma becerilerini ve okul ve okul yaşamına yaklaşımlarını olumsuz yönde etkilemektedir (Bryan ve ark., 2004). Sosyal becerilerdeki bu eksiklik çoğu zaman düşük akademik başarı ve buna bağlı olarak kişinin kendine duyduğu saygı ve güvenin azalmasıyla ilişkilidir ve bu durum kişinin arkadaşlık ilişkilerini ve kişinin sınıf içindeki sosyal konumunu etkilemektedir (Güzel Özmen, 2018; Kuhne ve Wiener, 2000).

1.3.5. Öğrenme Güçlüğü Olan Ergenler

Okuma güçlüğü, yazma güçlüğü, dil problemleri ve akademik becerilerde başarısızlık olarak kendini gösteren öğrenme güçlüğü; çocuklarda ilk olarak ilkokul yıllarında tanılanmakta ve gelecek dönemlerde de bireyleri etkilemeye devam etmektedir (Bender, 2019). Çocukluk döneminde bireylerin yaşadıkları güçlükler bilişsel gelişimine bağlı olmak üzere ergenlik döneminde de kısmi olarak düzelse bile devam edebilmektedir. Öğrenme güçlüğü olan ergenler soyut düşünme, sentez yapma veya neden-sonuç çıkarma gibi alanlarda ve uzun cümle kurma ve olayları uygun sırada anlatma becerilerinde zorluk yaşayabilirler. Öğrenme güçlüğü olan çocuklarda görülen bellek ve dikkat sorunları ergenlik döneminde de görülmeye devam etmektedir (Çalışkan Demir, 2019)

Bryan ve arkadaşları (2004) öğrenme güçlüğü olan bireylerin olumlu ve olumsuz duyguları diğerlerinden daha yoğun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Ergenlik döneminde bireylerin duygularında yoğunlaşma ve hızlı duygudurum değişiklikleri görülmektedir (Karatoprak ve Özel Özcan, 2019). Ergenler için bu durumun çoğu zaman zorlayıcı olduğu göz önüne alındığında; öğrenme güçlüğü olan ergenler için bu süreç, akranlarından daha zorlayıcı olabilmektedir. Yapılan bir araştırma öğrenme güçlüğü olan ergenlerin akranlarına göre daha düşük özgüvene sahip olduğu, daha yüksek düzeyde madde bağımlılığı problemleri yaşadıkları ve depresyona girmeye ve intihara daha çok eğilimleri olduğunu göstermektedir (akt. Bender, 2019).

Sosyal bir varlık olarak ergen akranları ve öğretmenleri tarafından onay almak istemekte; ancak akademik başarısızlık ile geçen yıllar bu onayın karşısında durmaktadır (Aral ve Kadan, 2020). Akademik başarısızlık sınıf ortamında sosyal kabulü zorlaştırmakta; sınıf ortamında reddedilen ergenin ise akademik gelişimi olumsuz etkilenmektedir (Bender, 2019). Ancak akademik başarı sorunları yönetilebilir sorunlardır, fakat zayıf benlik kavramı, zayıf sosyal beceriler ve sosyal ilişkiler, motivasyon eksikliği ve genel olarak okula karşı kötü tutum gibi duygusal sorunlar daha büyük problemler oluşturmaktadır (Bender, 2019). Bu bireylerin zayıf benlik kavramı ve motivasyon eksikliği sosyal becerilerini etkilemektedir. Öğrenme

güçlüğü olan bireyler iletişim kurarken dili kullanamama, sözsüz iletişime duyarsızlık, kendi sosyal durumlarını doğru algılayamama ve uyum sağlayamama gibi sorunlar yaşamaktadır (Bryan ve ark., 1981). Bu sorunlar, akademik başarısızlık nedeniyle sınıf içinde yer alan öğrenme güçlüğü olan bireylerin akran ilişkileri kurmasını ve geliştirmesini zorlaştırmaktadır. Yapılan çalışmalarda öğrenme güçlüğü olan ergen ve yetişkinlere en çok yardım almak istedikleri alan sorulduğunda, çoğu bu soruya eğitim ve iş olanağını geçerek sosyal yaşam olarak yanıt vermiştir (Smith ve Strick, 2010). Sosyal duygusal durum ile akademik başarı arasındaki ilişki; öğrenme güçlüğü olan çocukların akran ilişkilerine de gereken özenin gösterilmesini önemli kılmaktadır (Değirmenci ve Şahin, 2019).

1.3.6. Öğrenme Güçlüğü Olan Bireylerin Eğitimleri

Öğrenme güçlüğü ayrıntılı, kapsayıcı ve uygun bir şekilde tüm değerlendirme aşamalarından geçtikten sonra tedavi ve eğitim aşamasına geçilmelidir. Öğrenme güçlüğü'nün kanıtlanmış bir ilaçla tedavisi yoktur, ancak bireyin hayat kalitesinin artırılması için eşlik eden tanıların özelliklerini baskılayacak ilaç tedavileri bulunmaktadır (Çalışkan Demir, 2019). Öğrenme güçlüğü olan bireylerin birbirlerinden farklı özelliklere sahip olduğu göz önüne alındığından, hepsi için geçerli bir tedavi ve eğitim planlaması olamaz. Her birey için bireyselleştirilmiş bir özel eğitim programının planlaması gerekmektedir.

Öğrenme güçlüğü olan çocuklarla çoğunlukla görsel-motor etkinlikleri içeren algısal eğitim programları uygulanmaktadır. Yapılandırılmış olan bu programlar çocuğun gelişimine ve yaşadıkları güçlüklerle uygun olmaları, tümevarımcı bir tarzda olup çocuğun birden çok duyusuna yönelik olmaları gibi ortak özellikler içermektedir (Kılıç ve ark., 2018). Öğrenme güçlüğü olan bireylere yönelik eğitim ve öğretimlerde psikolojik süreçlerin öğretimi, duyuya dayalı yaklaşım, davranış değiştirme, uyarıların azaltılması, doğrudan öğretim, çalışma becerilerinin ve sosyal becerilerin eğitimi gibi bileşenlere yer verilmektedir (Doğan, 2020).

Türkiye’de öğrenme güçlüğü olan öğrenciler; kaynaştırma öğrencisi olarak genel eğitim sınıflarında eğitimlerine devam etmektedirler. Ayrıca bu öğrenciler, okullarında ayrılmış sınıflarda ve özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde destek eğitim hizmetinden faydalanabilmektedir (MEB, 2018).

1.4. Araştırma Özetleri

Bu bölümde Türkiye’de ve dünyada yapılmış öğrenme güçlüğü, ergenlik ve aleksitimiye yönelik literatürde yer alan çalışmalara tarih sırasına göre yer verilmiştir.

1.4.1. Türkiye’de Yapılan Çalışmalar

Totan ve Yöndem (2007) tarafından 595 lise öğrencisiyle yapılan bir çalışmada ergenlikte zorbalık anne baba ve akran ilişkileri açısından ele alınmıştır. Araştırma sonucunda sözel zorbalığın diğer zorbalık türlerine göre daha yaygın olduğu, akran ilişkilerindeki artışın ergenin zorba olma olasılığını arttırırken kurban olma olasılığını düşürdüğü ve ergenin ebeveynleri ile ilişkisi arttıkça zorba ve kurban olma olasılığının azaldığı bulunmuştur.

Kadir (2019) tarafından yapılan bir çalışmada ergenlerin akran ilişkileriyle okul iklimi arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre akran ilişkileriyle okul iklimi arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca kız öğrencilerin akran ilişkilerinin niteliği erkek öğrencilerden yüksek bulunmuştur.

Üdücü (2019) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada 10-16 yaş arasındaki öğrenme güçlüğü olan ergenlerin internet bağımlılığı incelenmiş ve yaşına uygun gelişim gösteren akranlarıyla karşılaştırılmıştır. Yapılan araştırma sonucunda öğrenme güçlüğü olan ergenlerin yaşına uygun gelişim gösteren akranlarına oranla daha yüksek düzeyde internet bağımlılığına sahip olduğu bulunmuştur.

Fırat (2020) 15 öğrenme güçlüğü olan lise öğrencisiyle gerçekleştirdiği araştırmasında öğrenme güçlüğü olan ergenlerin sosyal kabullerini geliştirmek için

çok yönlü bir müdahale programı üzerinde çalışmıştır. Araştırma sonucunda geliştirdiği programın öğrenme güçlüğü olan ergenlerin akranları tarafından sosyal kabulünde etkili olduğu bulunmuştur.

Yavuz (2020) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada öğrenme güçlüğü olan ergenlerin okul aidiyet duyguları ile akademik ortamlarda olumsuz değerlendirme korkusunun incelenmesi amaçlanmaktadır. Yapılan araştırma neticesinde kız öğrencilerin olumsuz değerlendirilme korkularının daha yüksek düzeyde olduğu, gelir düzeyi düşük olan ergenlerle babasının eğitim durumu ilkökul mezunu olanların olumsuz değerlendirilme korkularını daha fazla davranışlarına yansıttıkları bulunmuştur. Ayrıca araştırmada bir yıl özel eğitim ve rehabilitasyon merkezine giden öğrencilerin dört yıldır özel eğitim desteği alanlara göre aidiyet duygusu daha yüksek çıkmıştır.

Namıduru (2021) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada 7 ve 18 yaş arasındaki 120 öğrenme güçlüğü olan çocuk ve ergenin öğrenme bozukluğunun bağlanma stilleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda öğrenme güçlüğü'nün tek başına bağlanma ve duygusal zekâ üzerinde olumsuz bir etkisinin olmadığı ancak çeşitli değişkenlerle birlikte anlamlı bir ilişki kurduğu belirtilmiştir.

Zengin ve Öksüz (2022) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada 8-14 yaş aralığındaki 189 öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin akran ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin daha zayıf sosyal ilişkiler kurduğu bulunmuştur. Ayrıca öğrenme güçlüğü alt dallarından disleksi olan öğrencilerin diskalkuli ve disgrafi olan öğrencilere oranla daha zayıf sosyal ilişkilere sahip olduğu belirtilmiştir.

Murtezaoğlu (2022) tarafından 637 lise öğrencisi ile yapılan bir çalışmada ergenlerin akran ilişkileri, mutluluk, öz-yeterlik ve sosyal onay ihtiyaçları incelenmiştir. Araştırma sonucunda akran ilişkileri ve sosyal onay ihtiyacı arasında ve ergen mutluluğu ve öz-yeterlik arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Ayrıca akran

ilişkileri ve sosyal onay ihtiyacının ergen mutluluğu ve öz-yeterlik arasındaki ilişkide kısmi aracı role sahip olduğu belirtilmiştir.

1.4.2. Dünyada Yapılan Çalışmalar

Matilla ve arkadaşları (2006) tarafından Finlandiya’da 5454 katılımcıyla yapılan bir çalışmada aleksitimin sosyodemografik özelliklere göre dağılımı incelenmiştir. Araştırma sonucunda aleksitimi yaygınlığı %9,9 bulunmuş ve erkeklerde kadınlardan daha sık görüldüğü belirtilmiştir. Araştırmada artan yaş, düşük eğitim düzeyi, zayıf algılanan sağlık düzeyi ve depresyon aleksitimi ile ilişkilendirilmiştir.

Al- Yagon (2012) 15-17 yaş arasındaki 369 ergenle gerçekleştirdiği çalışmasında öğrenme güçlüğü olan ergenlerin sosyo-duygusal ve davranışsal işlevselliklerini ebeveynleri ve öğretmenleriyle olan bağlanma ilişkileri temelinde incelemiş ve yaşına uygun gelişim gösteren akranlarıyla karşılaştırmıştır. Araştırma sonucunda öğrenme güçlüğü olan ve yaşına uygun gelişim gösteren ergenlerin anne-çocuk bağlanmasında benzer özellikler taşıdığı ancak baba-çocuk ve öğretmen-öğrenci bağlanmasında farklılıklar gösterdiği bulunmuştur.

Shany ve arkadaşları (2012) tarafından 102 öğrenme güçlüğü olan ve olmayan üniversite öğrencisiyle gerçekleştirilen araştırmada arkadaş ilişkilerinin üniversite öğrencilerinin öz saygı ve benlik algısı düzeylerine etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda öğrenme güçlüğü olan ergenlerin akranlarına göre daha düşük düzeyde özsaygıya sahip oldukları ancak akranlarına oranla daha istikrarlı arkadaşlara sahip oldukları bulunmuştur. Araştırma sonunda istikrarlı arkadaşlık ilişkilerinin öğrenme güçlüğü olan ergenlerde genel özsaygı ve sosyal özgüven için koruyucu bir faktör olduğu vurgulanmıştır.

Soleymani ve arkadaşları (2012) tarafından yapılan bir çalışmada öğrenme güçlüğü olan aleksitimi düzeyleri ile sosyal becerileri arasındaki ilişki incelenmiş ve yaşına uygun gelişim gösteren akranlarıyla karşılaştırılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin duyguları tanıma, tanımlama ve dışa yönelik

düşünme konusunda güçlükler yaşadıkları ve sosyal becerilerinin öğrenme güçlüğü olmayan akranlarına göre daha düşük olduğu bulunmuştur.

Abbasi ve arkadaşları tarafından (2014) gerçekleştirilen bir araştırmada öğrenme güçlüğü olan 14-16 yaş arasındaki ergenlerin aleksitimi ve bilişsel başarısızlıklarının riskli davranışlar üzerindeki yordayıcı etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda bilişsel başarısızlığın ve aleksitiminin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde riskli davranışların oluşumunda ve artışında önemli rolleri olduğu bulunmuştur.

Joshi ve Bouck (2015) gerçekleştirdikleri bir araştırmada öğrenme güçlüğü olan lise öğrencilerinin eğitimin sonraki kademelerine katılım durumlarını ve bunları etkileyen faktörleri inceleyip, yaşına uygun gelişim gösteren akranlarıyla karşılaştırmışlardır. Araştırmanın sonucunda öğrenme güçlüğü olan ergenlerin akranlarına kıyasla daha çok 2 yıllık yükseköğretim programlarına katılım sağladıkları bulunmuştur.

Soleymani ve arkadaşları (2016) tarafından yapılan çalışmada diskalkuli olan öğrencilerde duygusal düzenleme tekniklerinin aleksitimi üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırmanın sonucunda duygu düzenleme tekniklerinin diskalkuli olan öğrencilerin aleksitimi ve psikolojik iyi oluş bileşenleri üzerinde iyileştirici etkisi bulunmuştur.

Yaghoubi ve Salehi (2016) tarafından gerçekleştirilen İran'da 175 öğrenme güçlüğü öğrencisiyle yaptıkları çalışmalarında öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin akademik kaygı düzeyleriyle meta-bilişsel stratejiler ve aleksitimi arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda akademik kaygı ile aleksitimi arasında pozitif, meta-bilişsel stratejiler arasında negatif bir ilişki bulunmuştur.

Naemin ve arkadaşları (2020) tarafından öğrenme güçlüğü olan ilkokul öğrencileriyle yapılan bir araştırmada öğrencilerin bilişsel öz-farkındalık düzeyleri ve okula karşı hevesleri incelenmiş ve yaşına uygun gelişim gösteren akranlarıyla karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin duygusal

becerilerindeki güçlüklere dikkat çekilirken, bu öğrencilerin akranlarına kıyasla daha düşük bilişsel öz-farkındalığa sahip oldukları bulunmuştur. Ayrıca öğrenme güçlüğü olan ergenlerin okula karşı heveslilik ortalamaları akranla oranla daha yüksek bulunmuştur.

1.5. Araştırmanın Amacı

Öğrenme güçlüğü olan ergenlerin aleksitimi düzeyleri ile akran ilişkilerinin incelenmesi ve aynı yaş grubundaki yaşına uygun gelişim gösteren akranlarıyla karşılaştırılması bu araştırmanın amacını oluşturmaktadır. Ayrıca araştırmanın temel amacının yanı sıra;

- Öğrenme güçlüğü olan ve yaşına uygun gelişim gösteren 14-17 yaş grubundaki ergenlerin aleksitimi düzeylerinin ve akran ilişkilerinin bazı değişkenler (cinsiyet, yaş, sınıf, birlikte yaşadıkları kişiler, özel eğitime gitme durumları, anne ve baba eğitim durumu, birlikte yaşanan kişiler, kendilerini tanımlama durumları) açısından incelenmesi
- Araştırmada kullanılan ölçeklerin 14-17 yaş grubu ergenler ile kullanılabilirliğin değerlendirilmesi ve bu alanda yapılacak çalışmalarda kullanılan araştırmaların artmasına katkı sağlanması amaçlanmaktadır.

2. GEREÇ VE YÖNTEM

Bu bölümde yapılan araştırmanın; modeline, evren ve örneklem grubuna, veri toplama araçlarına ve yöntemine, sınırlılıklarına, etik boyutu ile verilerin değerlendirilmesi ve analize yer verilmiştir.

2.1. Araştırmanın Modeli

Öğrenme güçlüğü olan 14-17 yaş grubundaki ergenlerin akran ilişkileri ile aleksitimi düzeylerinin incelenmesini ve yaşına uygun gelişim gösteren akranlarıyla karşılaştırılması amacıyla yapılan bu çalışmada, nicel desen yöntemlerinden ilişkisel ve betimsel tarama modelinden yararlanılmıştır. Betimsel tarama modelinde mevcut koşulların önceden belirlenen özelliklerinin var olduğu şekliyle ortaya konulması amaçlanmaktadır (Büyüköztürk ve ark., 2013; Fraenkel ve ark., 2012). İlişkisel tarama modeli ise iki ve ikiden fazla değişken arasındaki ilişkiyi ve varsa ilişki düzeyinin saptanmasını içeren bir modeldir (Fraenkel ve ark., 2012). Yapılan çalışmada, öğrenme güçlüğü olan ve yaşına uygun gelişim gösteren ergenlerin aleksitimi düzeyleri ile akran ilişkileri arasındaki ilişki belirlenmiş ve öğrenme güçlüğü olan ve yaşına uygun gelişim gösteren ergenlerin akran ilişkileri ile aleksitimi düzeyleri çeşitli değişkenler kapsamında incelenmiştir.

Araştırmanın bağımlı değişkenleri: Araştırmanın bağımlı değişkenlerini, araştırmaya katılan 14-17 yaş grubundaki öğrenme güçlüğü olan ve yaşına uygun gelişim gösteren ergenlerin Toronto Aleksitimi Ölçeği ve Akran İlişkileri Ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları oluşturmaktadır.

Araştırmanın bağımsız değişkenleri: Ergenlerin; öğrenme güçlüğü tanısı alma durumları, yaşları, sınıfları, özel eğitime devam etme durumları, kardeş sayıları, doğum sıraları, aile tipleri ve kiminle yaşadıkları, anne-baba öğrenim düzeyleri ve çalışma durumları, ekonomik durumları, psikiyatrik ilaç kullanım durumları ve kendilerini algılama biçimleri araştırmanın bağımsız değişkenlerini oluşturmaktadır.

2.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

İstanbul’da yaşayan 14-17 yaş grubundaki öğrenme güçlüğü olan ve yaşına uygun gelişim gösteren ergenler araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Araştırmada kullanılan ölçeklerin, öğrenme güçlüğü olan ergenler ile kullanılabilirliğin değerlendirilmesi için doğrulayıcı faktör analizlerinin yapılması gerektiğinden, araştırma grubunun sayısı kullanılacak ölçeklerin madde sayısına göre belirlenmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi için örneklem sayısı kullanılacak ölçeğin madde sayısının en az beş katı olması gerekmekte olup; on katı olması örneklem büyüklüğü için kabul edilir bir sayıdır (Hair ve ark., 2009). Bu doğrultuda, araştırmada kullanılan 22 soruluk Akran İlişkileri Ölçeği ve 20 soruluk Toronto Aleksitimi Ölçeği üzerinden 220 öğrenme güçlüğü olan ve 220 yaşına uygun gelişim gösteren olmak üzere toplamda 440 ergen örnekleme oluşturmaktadır.

Katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemlerinden tipik durum örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Bu yöntem evrende var olan çok sayıdaki durumdan tipik, sıra dışı olmayan ve ortalama olanların örnekleme olarak seçilmesidir (Büyüköztürk ve ark., 2013). Buna göre İstanbul ilinde yer alan ve tipik durum örnekleme yöntemi ile belirlenen; mesleki ve teknik anadolu ile çok programlı anadolu liseleri ve özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi yöneticileri ile görüşülmüş ve çalışmaya izin verilen 14 lise ve 12 özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde çalışma gerçekleştirilmiştir. Seçilen lise ve özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde 14-17 yaş grubundaki öğrenme güçlüğü olan, liseye devam eden ve ek tanısı olmayan tüm ergenler çalışmaya davet edilmiştir. Öğrenme güçlüğü olan ergenlerle aynı sınıfta eğitim gören yaşına uygun gelişim gösteren akranları rastgele bir şekilde sınıf yoklamasından seçilmiş, araştırma hakkında bilgi verilmiştir. Vasilerinden izin alınan ve gönüllü olan toplam 498 ergen araştırmaya katılmıştır, ancak ölçekleri eksik dolduran ya da araştırmanın kriterlerini karşılamayan (liseye devam etmeyen, ek tanısı olan, 14-17 yaş grubunda olmayan) 58 ölçek elenmiş, araştırmaya dâhil edilmemiştir. Sonuç olarak 220 öğrenme güçlüğü olan ve 220 yaşına uygun gelişim gösteren olmak üzere araştırmayı katılmayı kabul eden ve araştırma kriterlerini karşılayan toplam 440 ergenle araştırma gerçekleştirilmiştir.

Araştırmaya katılan ergenlere dair bazı bilgiler Çizelge 2.1.'de yer almaktadır.

Çizelge 2.1. Ergenlerin Sosyodemografik Özelliklerinin Dağılımı

		Öğrenme Güçlüğü Olan Ergenler		Yaşına Uygun Gelişim Gösteren Ergenler	
		n	%	n	%
Yaş	14 Yaş	75	34,1	54	24,5
	15 Yaş	79	35,9	64	29,1
	16 Yaş	40	18,2	40	18,2
	17 Yaş	26	11,8	62	28,2
Cinsiyet	Kız	69	31,4	94	42,7
	Erkek	151	68,6	126	57,3
Sınıf Düzeyi	9. Sınıf	89	40,5	55	25,0
	10. Sınıf	64	29,1	55	25,0
	11. Sınıf	50	22,7	55	25,0
	12. Sınıf	17	7,7	55	25,0
Kardeş Sayısı	Tek çocuk	19	8,6	20	9,1
	1	63	28,6	76	34,5
	2	63	28,6	59	26,8
	3	44	20,0	36	16,4
	4 ve üzeri	31	14,1	29	13,2
Doğum Sırası	Tek- ilk (en büyük)	100	45,5	70	31,8
	Ortanca	61	27,7	63	28,6
	Son (en küçük)	59	26,8	87	39,5
Akademik Başarı	Yüksek	17	7,7	22	10,0
	Orta	162	7,6	174	79,1
	Düşük	41	18,6	24	10,9
Özel Eğitime Gitme	Evet	155	70,5	-	-
	Hayır	65	29,5	220	100,0
Psikiyatrik İlaç Kullanımı	Evet	35	15,9	8	3,6
	Hayır	185	84,1	212	96,4
Toplam		220	100	220	100

Çizelge 2.1.'de görüldüğü gibi, öğrenme güçlüğü olan ergenlerin %35,9'u 15 yaşında, %68,6'sı erkek, %40,5'i Lise 1/9. sınıf öğrencisidir. Bu ergenlerin %28,6'sının bir veya iki kardeşi vardır, %45,5'i tek çocuk veya ilk (en büyük) çocuktur. %73,6'sı akademik başarısını orta olarak algıladığı belirlenmiştir. Ergenlerin %70,5'inin özel eğitime gittiği ve %84,1'inin psikiyatrik bir ilaç kullanmadığı saptanmıştır.

Çizelge 2.1.'de yaşına uygun gelişim gösteren ergenlerin %29,1'in 15 yaşında, %57,3'ün erkek olduğu görülmektedir. Ergenlerin %25'lik eşit bir dağılımla lise 1, 2, 3 ve 4. sınıf öğrencileri olduğu belirlenmiştir. Ergenlerin %34,5'inin bir kardeşi vardır ve %39,5'i son (en küçük) çocuktur. %79,1'i akademik başarısını orta olarak belirtmiştir. Yaşına uygun gelişim gösteren ergenlerin tamamı özel eğitime gitmemekte ve %96,4'ü psikiyatrik ilaç kullanmamaktadır.

Çizelge 2.2.'de ergenlerin ailelerine ilişkin bazı özelliklere yer verilmiştir.

Çizelge 2.2. Ergenlerin Ailelerine İlişkin Özelliklerin Dağılımı

		Öğrenme Güçlüğü Olan Ergenler		Yaşına Uygun Gelişim Gösteren Ergenler	
		n	%	n	%
Aile Tipi	Çekirdek aile	175	79,5	161	73,2
	Geniş aile	28	12,7	28	12,7
	Parçalanmış aile	17	7,7	31	14,1
Birlikte Yaşanan Kişiler	Anne-baba beraber Çekirdek aile	175	79,5	161	73,2
	Geniş aile	28	12,7	28	12,7
	Sadece anne	10	4,5	21	9,5
	Sadece baba	7	3,2	10	4,5
Baba Öğrenim Düzeyi	Okur-yazar değil	8	3,6	-	-
	İlkokul mezunu	85	38,6	83	37,7
	Ortaokul mezunu	55	25,0	60	27,3
	Lise mezunu	49	22,3	65	29,5
	Üniversite ve üstü	13	5,9	9	4,1
	Bilmiyor	10	4,5	3	1,4
Baba Çalışma Durumu	Çalışıyor	197	89,5	200	90,9
	Çalışmıyor	14	6,4	11	5,0
	Diğer	9	4,1	9	4,1
Anne Öğrenim Düzeyi	Okur-yazar değil	23	10,5	12	5,5
	İlkokul mezunu	84	38,2	87	39,5
	Ortaokul mezunu	62	28,2	47	21,4
	Lise mezunu	33	15,0	66	30,0
	Üniversite ve üstü	12	5,5	5	2,3
	Bilmiyor	6	2,7	3	1,4
Anne Çalışma Durumu	Çalışıyor	70	31,8	82	37,3
	Çalışmıyor	148	67,3	134	60,9
	Diğer	2	0,9	4	1,8

	Düşük	32	14,5	13	5,9
Gelir Düzeyi	Orta	164	74,5	180	81,8
	Yüksek	24	10,9	27	12,3
Toplam		220	100	220	100

Çizelge 2.2.'de görüldüğü gibi, öğrenme güçlüğü olan ergenlerin %79,5'i çekirdek aileyle beraber yaşamaktadır. Ergenlerin %38,6'sının babası ilkokul mezunudur ve %89,5'inin babası çalışmaktadır. Annelerinin ise %38,2'i ilkokul mezunudur ve %67,3'ün annesi çalışmamaktadır. %74,5'inin gelir düzeylerini orta algıladığı görülmektedir.

Çizelge 2.2.'de yaşına uygun gelişim gösteren ergenlerin %73,2'si çekirdek aileyle beraber yaşamaktadır. Ergenlerin %90,9'unun babası çalışmaktadır, %37,7'sinin babası ilkokul mezunudur, annelerinin %39,5'u ilkokul mezunudur ve %60,9'unun annesi çalışmamaktadır, %81,8'i gelir düzeylerini orta algılamaktadır.

Çizelge 2.3.'de ergenlere dair bazı özelliklere yer verilmiştir.

Çizelge 2.3. Ergenlerin Bazı Özelliklerinin Dağılımı

		Öğrenme Güçlüğü Olan Ergenler		Yaşına Uygun Gelişim Gösteren Ergenler	
		n	%	n	%
Kendini Tanımlama	Çok hareketliyim- çok konuşurum- söylenen sözleri umursamam	46	20,9	37	16,8
	Çok sakınım- az konuşurum	67	30,5	47	21,4
	Kalabalık sevmem- tek kalırım- utangaç davranırım	36	16,4	27	12,3
	Girişkenim- soru sorarım- herkesle aram iyidir	51	23,2	85	38,6
	Alınanım- söylenen sözler beni hemen üzer- endişeliyim	20	9,1	24	10,9
Yeni İnsanlarla Tanışırken ve Onlarla Arkadaşlık Kurarken Zorlanma	Evet	75	34,1	46	20,9
	Hayır	145	65,9	174	79,1
Arkadaşlarla Rahat Bir Şekilde Duygu Paylaşımı Yapma	Evet	147	66,8	138	62,7
	Hayır	73	33,2	82	37,3
Arkadaşlarının Seni Anladığını Düşünmek	Evet	140	63,6	125	56,8
	Hayır	80	36,4	95	43,2
	Evet	168	76,4	113	51,4

Ailenin Anladığını Düşünmek	Hayır	52	23,6	107	48,6
Toplam		220	100	220	100

Çizelge 2.3.'ye incelendiğinde, öğrenme güçlüğü olan ergenlerin %30,5'inin kendini çok sakınım-az konuşurum şeklinde tanımladığı ve %65,9'u yeni insanlarla tanışırken ve onlarla arkadaşlık kurarken zorlanmadığı saptanmıştır. Ergenlerin %66,8'i arkadaşlarıyla rahat bir şekilde duygu paylaşımı yapabildiğini, %63,6'sının arkadaşlarının kendisini anladığını ve %76,4'ünün ailesinin kendisini anladığını ifade etmiştir.

Çizelge 2.3.'e göre, yaşına uygun gelişim gösteren ergenlerin %38,6'sının kendini girişkenim-soru sorarım-herkesle aram iyidir şeklinde tanımladığı, %79,1'inin yeni insanlarla tanışırken ve onlarla arkadaşlık kurarken zorlanmadığını ifade ettiği görülmektedir. Ergenlerin %62,7'si arkadaşlarıyla rahat bir şekilde duygu paylaşımı yapabildiğini, %56,8'i arkadaşlarının ve %51,4'ü ise ailesinin kendisini anladığını belirtmiştir.

Ayrıca Çizelge 2.1, 2.2. ve 2.3'de görüldüğü gibi öğrenme güçlüğü olan ve yaşına uygun gelişim gösteren ergen grupları cinsiyet, sınıf, doğum sırası, baba ve anne öğrenim durumu, gelir düzeyi, özel eğitime gitme, kendini tanımlama, psikiyatrik ilaç kullanımı, yeni insanlarla tanışırken ve onlarla arkadaşlık kurarken zorlanma ailenin anladığını düşünme ve yaş hariç tüm değişkenler bakımından benzerdirler ($p<0.05$). Öğrenme güçlüğü olan ergenlerin grubunda; erkek olanların, Lise 1/9. sınıfta olanların, tek-ilk (en büyük) çocuk olanların, babası ilkokul mezunu olanların, arkadaşlarla rahat bir şekilde duygu paylaşımı yapanların ve ailenin kendisini anladığını düşünenlerin oranı daha fazladır. Yaşına uygun gelişim gösteren ergenlerin grubunda; annesi ilkokul mezunu olanların, gelir düzeyi orta olanların, özel eğitime gitmeyenlerin, kendisini kendini girişkenim-soru sorarım-herkesle aram iyidir şeklinde tanımlayanların, psikiyatrik ilaç kullanmayanların, yeni insanlarla tanışırken ve onlarla arkadaşlık kurarken zorlanmayanların oranı daha fazladır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmaların verileri toplanırken “Kişisel Bilgi Formu”, “Arkadaşlık İlişkileri Ölçeği” ve “Toronto Aleksitimi Ölçeği” kullanılmıştır.

2.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından katılımcıların ergenlere ait yaş, cinsiyet, sınıf, kardeş sayısı ve doğum sırası, aile tipi, anne/ baba öğrenim düzeyi ve çalışma durumu, gelir düzeyi, akademik durumu, özel eğitime gitme durumu, kendini algılama şekli, psikiyatrik ilaç kullanma durumu gibi bilgileri almak için oluşturulmuştur (EK 1).

2.3.2. Akran İlişkileri Ölçeği (AİÖ)

AİÖ, çocuk ve ergenlerin arkadaşlarıyla olan ilişkilerin niteliğini araştırmak için 1994 yılında Bukowski, Hoza ve Boivin tarafından geliştirilmiştir. Beşli likert tipli olup ve 23 maddeden oluşmaktadır. “Birliktelik, Çatışma, Yardım, Koruma ve Yakınlık” ölçeğin alt boyutlarını oluşturmaktadır. İlk ölçümlere göre ölçeğin alt boyutlarına ilişkin iç-tutarlık katsayısı 0,71 ve 0,86 arasında değişiklik gösterdiği belirtilmiştir (Bukowski ve ark.,1994). Ölçeğin Türkçe uyarlama çalışması Erkan Atik, Çok, Esen Çoban, Doğan ve Güney Karaman tarafından 2014 yılında yapılmıştır. 14-19 yaş arası lise öğrencileriyle gerçekleştirilen çalışmada, ölçeğin 16. maddesi hakem görüşleri neticesinde yeterince açık olmaması ve yaş grubuna uygun olmaması nedeniyle çıkartılmıştır. Ölçeğin son hali beş alt boyut ve 22 maddeden oluşmaktadır. Çatışma alt boyutundaki maddeler ters madde olarak belirtilmiştir. Ölçeğin tümünün veya alt boyutlarının puanları, maddelere verilen yanıtların aritmetik ortalamasıyla hesaplanmaktadır. Ölçekten alınan puanlar, akran ilişkilerinin niteliğini betimlemekte ve bu puanların artışı akran ilişkilerinin niteliğinin arttığını göstermektedir. Ölçeğin iç-tutarlık kat sayısı alt boyutlara göre 0,66 ve 0,86 arasında değişiklik göstermektedir. Ölçeğin tamamının iç-tutarlık kat sayısı ise 0,85’tir (Erkan Atik ve ark., 2014).

Çizelge 2.4.'te araştırmadan elde edilen Akran İlişki Ölçeğine ait iç tutarlılık sonuçları bulunmaktadır.

Çizelge 2.4. Araştırmadan Elde Edilen Akran İlişkileri Ölçeği Alt Boyutları ve Toplam Puan İçin İç Tutarlılık Sonuçları

Alt Boyutlar	İç Tutarlılık (Cronbach's Alpha)
Birliktelik	0,711
Çatışma	0,751
Yardım	0,865
Koruma	0,805
Yakınlık	0,832
Ölçek Toplam Puanı	0,899

Çizelge 2.4.'te görüldüğü üzere yapılan araştırmada Akran İlişkileri Ölçeği toplam puanı için iç tutarlılık katsayısı 0,899 bulunmuş; Birliktelik alt boyutu için 0,711, Çatışma için 0,751, Yardım için 0,865, Koruma için 0,805 ve Yakınlık için 0,832 olarak hesaplanmıştır. Bursal (2017) iç tutarlılık katsayısının $0,70 > \alpha > 0,60$ olmasını kabul edilebilir; $0,70 \leq \alpha$ olmasını ise iyi olarak değerlendirmektedir. Buna göre Akran İlişkileri Ölçeğinin toplam ölçek ve tüm alt boyutlarının iç tutarlılık puanlarının iyi düzeyde olduğu görülmektedir.

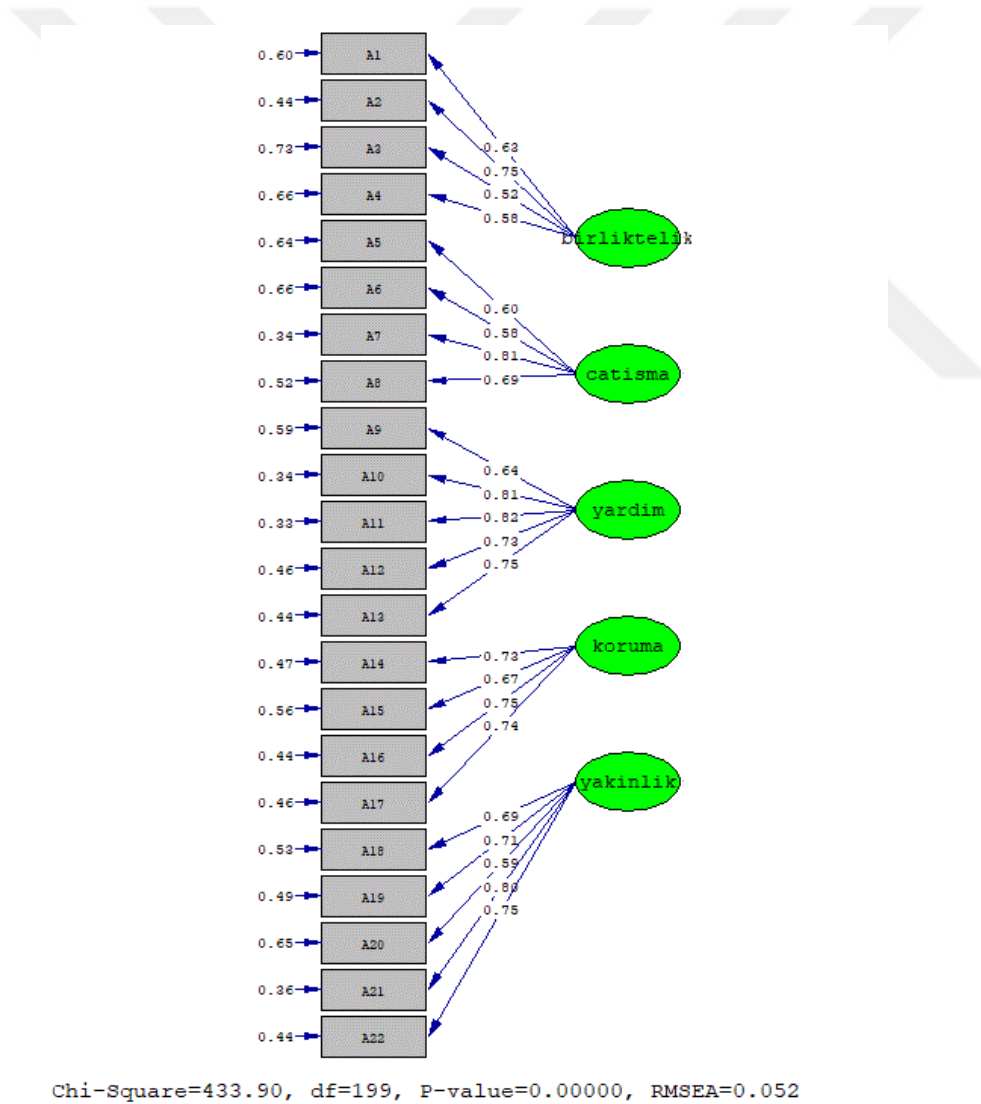
Akran İlişkileri Ölçeğinin orijinal çalışması ile Türkçe'ye uyarlama çalışması yaşına uygun gelişim gösteren bireyler ile yapılmıştır. Ölçeğin öğrenme güçlüğü olan ergenlerle kullanılabilirliği doğrulayıcı faktör analizi ile değerlendirilmiştir. Çizelge 2.5.'te AİÖ'ye ilişkin bulunan uyum indeksi değerleri, normal ve kabul edilebilir değerler sunulmuştur.

Çizelge 2.5. AİÖ'ye İlişkin Bulunan Uyum İndeksi Değerleri, Normal ve Kabul Edilebilir Değerler

İndex	Normal Değer	Kabul Edilebilir Değer	Bulunan Değer
χ^2/SD	<2	<5	2,18
GFI	>0,95	>0,90	0,99
AGFI	>0,95	>0,90	0,98
CFI	>0,95	>0,90	1,00
RMSEA	<0,05	<0,08	0,052
SRMR	<0,05	<0,08	0,046

Çizelge 2.5.'de görüldüğü gibi AİÖ'ye ait modelin uyumunu incelemek için birçok farklı indeksten yararlanılmıştır. Bunlardan; ki-kare/serbestlik derecesi (χ^2/SD) 2,18; uyum iyiliği indeksi (GFI) 0,99; düzeltilmiş uyum iyiliği indeksi (AGFI) 0,98; karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI) 1,00; tahmini hataların ortalamasının karekökü (RMSEA) 0,052 ve standardize edilmiş artık ortalamaların karekökü (SRMR) 0,046 olduğu belirlenmiştir. İlgili uyum indeks değerleri sonucunda, modelin bu hali ile kabul edilebilir olduğu görülmektedir.

Şekil 2.1'de Akran İlişkileri Ölçeğine ilişkin alt boyutlar ve maddelere ait faktör yükleri PATH diyagramı şeklinde sunulmuştur.



Şekil 2.1. AİÖ Türkçe Versiyonu PATH Diyagramı

Şekil 2.1’de görüldüğü gibi hiçbir modifikasyon uygulanmadan model orijinal yapısında olduğu şekliyle kabul edilmiştir. Modele ait faktör yükleri 0,52 ile 0,82 arasında değişmektedir. Tüm maddelere ait t değeri 1,96’nın (9,82-23,72) üzerindedir. Modeli iyileştirmek için hiçbir modifikasyon uygulanmamıştır.

2.3.3. Toronto Aleksitimi Ölçeği (TAÖ- 20)

Toronto Aleksitimi Ölçeği Taylor, Ryan ve Bagby (1985) tarafından bireylerin aleksitimi skorlarını belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. 26 madde ve dört alt boyuttan oluşan ölçeğin iç-tutarlık katsayısı 0,79 olarak belirlenmiştir (Taylor ve ark., 1985). Ölçeğin kısaltılmış form hali Bagby, Parker ve Taylor tarafından 1994 yılında geliştirmiştir. Beşli likert tipli 20 maddeden oluşan ölçeğin iç-tutarlık katsayısı .81’dir (Bagby ve ark., 1994a ve Bagby ve ark., 1994b). Ölçek “Duyguları tanımlamada güçlük, Duygularını belirtmede güçlük ve Aşırı dışa dönük düşünme” alt boyutlarından oluşmaktadır. Ölçekten 20-100 arasında puan alınabilmektedir. 51 puandan aşağısı aleksitimi yoksunluğunu; 61 puan ve fazlası ise aleksitimiyi işaret etmektedir (Bagby ve ark., 1994a ve Bagby ve ark., 1994b). Ölçeğin Türkçe uyarlama çalışması Güleç ve arkadaşları tarafından 2009 yılında gerçekleştirilmiştir. Lisans ve lisansüstü öğrencileriyle yapılan çalışmada, ölçeğin alt boyutlarına göre iç-tutarlık katsayısı 0,57 ve 0,80 arasında değişmektedir. Toplam iç-tutarlık katsayısı ise .78 olarak saptanmıştır (Güleç ve ark., 2009). 2017 yılında ise Bolat, Yavuz, Eliaçık, Zorlu, Evren ve Köse tarafından yapılan çalışmada, ölçeğin maddelerinin Türk ergenler üzerinde değerlendirmesi yapılmıştır. 12-17 yaş arasında yapılan çalışmada ölçeğin iç-tutarlık katsayısı 0,78 olarak belirlenmiştir. Yapılan araştırmada ayrıca ölçeğin 14 yaşından küçük çocuklar için uygun olmadığı belirtilmiştir (Bolat ve ark., 2017).

Çizelge 2.6.’da araştıramadan elde edilen Toronto Aleksitimi Ölçeğine ait iç tutarlılık sonuçları bulunmaktadır.

Çizelge 2.6. Araştırmadan Elde Edilen Toronto Aleksitimi Ölçeği Alt Boyutları ve Toplam Puan İçin İç Tutarlılık Sonuçları

Alt Boyutlar	İç Tutarlılık (Cronbach's Alpha)
Duygularını Tanımlamada Güçlük	0,775
Duygularını Belirtmede Güçlük	0,619
Aşırı dışa dönük düşünme	-0,700
Ölçek Toplam Puanı	0,676

Çizelge 2.6.'da görüldüğü üzere yapılan araştırmada Toronto Aleksitimi Ölçeği toplam puanı için 0,676 bulunmuş; Duyguları Tanımlamada Güçlük alt boyutu için 0,775; Duyguları Belirtmede Güçlük alt boyutu için 0,619 ve Aşırı Dışa Dönük Düşünme alt boyutu için ise -0,70 bulunmuştur. İç tutarlılık katsayısı 0,60 ve 0,70 arasında kabul edilebilir değer ve 0,70 ve üzeri iyi olarak değerlendirilmektedir (Bursal, 2017). Buna göre ölçeğin toplam puanı ve Duyguları Belirtmede Güçlük alt boyunun iç tutarlılık puanları kabul edilebilir; Duyguları Tanımlamada Güçlük alt boyutu puanı iyi ve Aşırı Dışa Dönük alt boyutu puanının ise kabul edilemez olduğu görülmektedir.

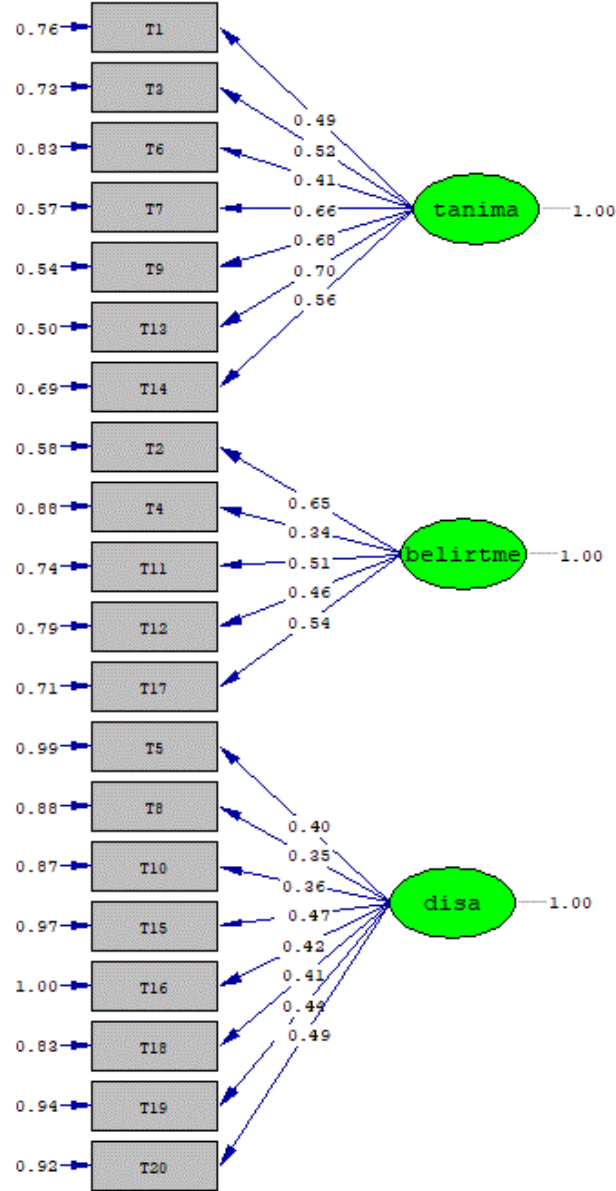
Toronto Aleksitimi Ölçeğinin orijinal çalışması ile Türkçe'ye uyarlama çalışması yaşına uygun gelişim gösteren bireyler ile yapılmıştır. Ölçeğin öğrenme güçlüğü olan ergenlerle kullanılabilirliği doğrulayıcı faktör analizi ile değerlendirilmiştir. Çizelge 2.7.'de Toronto Aleksitimi Ölçeğine ilişkin bulunan uyum indeksi değerleri, normal ve kabul edilebilir değerler sunulmuştur.

Çizelge 2.7. TAÖ-20'ye İlişkin Belirlenen Uyum İndeksi Değerleri, Normal ve Kabul Edilebilir Değerler

İndex	Normal değer	Kabul edilebilir değer	Bulunan değer
χ^2/SD	<2	<5	2,31
GFI	>0,95	>0,90	0,96
AGFI	>0,95	>0,90	0,95
CFI	>0,95	>0,90	0,95
RMSEA	<0,05	<0,08	0,055
SRMR	<0,05	<0,08	0,062

Çizelge 2.7'de görüldüğü gibi Toronto Aleksitimi Ölçeğine ait modelin uyumunu incelemek için birçok indeksten yararlanılmıştır. Bunlardan; χ^2/SD değeri 2,31, GFI 0,96, AGFI 0,95, CFI 0,95, RMSEA 0,055 ve SRMR 0,062 olarak saptanmıştır. Uyum indeks değerleri sonucunda modelin bu hali ile kabul edilebilir olduğu belirlenmiştir.

Şekil 2.2’de TAÖ-20’ye ilişkin alt boyutlara ve maddelere ait faktör yükleri PATH diyagramı şeklinde sunulmuştur.



Chi-Square=386.26, df=167, P-value=0.00000, RMSEA=0.055

Şekil 2.2. TAÖ-20 Türkçe Versiyonu PATH Diyagramı

Şekil 2.2.’de görüldüğü üzere hiçbir modifikasyon uygulanmadan model orijinal yapısında olduğu şekli ile kabul edilmiştir. Modele ait faktör yükleri 0,34 ile 0,70 arasında değişkenlik göstermektedir. Tüm maddelere ait t değeri 1,96’nın (3,92-16,17) üzerindedir. Modeli iyileştirmek için hiçbir modifikasyon uygulanmamıştır.

2.4. Veri Toplama Yöntemi

Veri toplama sürecine başlamadan önce, İstanbul ilinde yaşayan liselerde öğrenim gören ergenler ile özel eğitim ve rehabilitasyon kurumlarına devam eden ergenlere ulaşabilmek için gerekli olan kurum izni ve etik onay alınmıştır. İlgili izinler ve onaylar ile toplam 12 özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi ile görüşülmüş, kurum yöneticilerinden izin alınmıştır. Kurum sekreterleri aracılığıyla 14-17 yaş arasında bulunan ve sadece öğrenme güçlüğü tanısı olan ergenlerin ders programları alınmış, sorumlu bireysel eğitim veren öğretmenleriyle görüşülmüş ve onlara araştırma hakkında bilgi verilmiştir. İlgili kurumların desteğiyle, katılımcı olmayı kabul eden ergenler ve vasileri ile görüşülmüş, araştırma hakkında bilgi verilmiş ve Gönüllü Bilgilendirme Formu imzalatılmıştır. Aynı süreç içerisinde ilgili izinler ile toplam 14 tane mesleki ve teknik anadolu ve çok programlı anadolu liselerinin yöneticileri ve rehber öğretmenleri ile görüşülmüş ve okullarında çalışmayı gerçekleştirebilmek için izin alınmıştır. Rehber öğretmenlerin yardımları ile ergenler ve vasileri ile görüşülmüş; araştırma hakkında bilgi verilmiş ve Gönüllü Bilgilendirme Formu imzalatılmıştır. Toplam 440 ergenle araştırma gerçekleştirilmiştir. Ergenler ile devam ettikleri okullarında veya özel eğitim ve rehberlik merkezlerinde ilgili öğretmenlerin veya yöneticilerin eşliği ile yüz yüze görüşülmüş ve araştırma verileri toplanmıştır. Öğrenme güçlüğü olan ergenlerle birebir olacak şekilde görüşülmüş ve talep edildiği takdirde sorular araştırmacı tarafından okunmuştur. Yaşına uygun gelişim gösteren ergenlerle küçük gruplar halinde toplu olarak görüşülmüştür. Ölçeklerin doldurulması sırasında anlaşılmayan ifadeler araştırmacı tarafından açıklanmıştır. Ergenlerden kişisel bilgi formu ile akran ilişkileri ile aleksitimi düzeylerini belirlemek üzere üç aracı doldurmaları istenmiştir. Ölçeklerin doldurulması öğrenme güçlüğü olan ergenler için 20-25 dakika, yaşına uygun gelişim gösteren ergenler için 15 dakika sürmüştür. Araştırmanın verileri Haziran 2022- Ocak 2023 tarihleri arasında toplanmıştır.

2.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Yapılan bu araştırma;

- İstanbul ilinde ikamet eden, 14-17 yaş grubu lise öğrencisi olan, öğrenme güçlüğü hariç herhangi bir tanısı olmayan, araştırmaya katılmayı kabul eden ve vasisi tarafından araştırmaya katılması uygun bulunmuş ergenlerle,
- Araştırmanın yapılmasına izin verilen mesleki ve teknik anadolu liseleri ve çok programlı anadolu liseleriyle,
- Araştırmanın yapılmasına izin veren özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleriyle,
- Ergenlerin Kişisel Bilgi Formu, TAÖ-20 ve AİÖ'ne verdikleri yanıtlarla,
- Haziran 2022- Ocak 2023 tarihleri ile sınırlıdır.

2.6. Araştırmanın Etik Boyutu

Araştırmada verilerin toplanmasında kullanılan TAÖ-20 için; ölçeği Türkçe'ye uyarlayan Kemal Sayar ve Samet Köse'den, Türkçe geçerlilik ve güvenirlik çalışmayı gerçekleştiren Hüseyin Güleç'ten ve ergenler üzerinde geçerlilik ve güvenirlik çalışmasını gerçekleştiren Kayı Eliaçık'tan izin alınmıştır (EK 2). AİÖ ölçeği için ise Türkçe'ye uyarlayıp geçerlilik ve güvenirlik çalışmasını gerçekleştiren Zeynep Erkan Atik'ten ölçeği kullanım izni alınmıştır (EK 3).

Araştırmanın etik kurul izni 14.06.2022 tarihi ile İstanbul Kent Üniversitesi Sağlık Bilimleri Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu Başkanlığından; araştırmanın resmi okullarda gerçekleştirebilmesi için ise İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğünden 08.09.2022 tarihi ile izin alınmıştır (EK 4, EK 5).

Araştırmanın gerçekleştirildiği tüm lise ve özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi müdürlüklerinden izin alınmıştır (EK 6).

Araştırmaya katılan tüm katılımcılara, vasilerine, bireysel destek öğretmenleri ve rehber öğretmenlerine araştırma hakkında sözel bilgi verilmiştir. Araştırmaya katılan katılımcılardan ve vasilerinden yazılı olarak Gönüllü Bilgilendirme Formu (EK 7) ile yazılı onayları alınmıştır.

2.7. Verilerin Değerlendirilmesi ve Analizi

Araştırma verilerinin tanımlayıcı istatistiklerinde yüzde değerleri, en az ve en çok değerler, ortalama ve standart sapma kullanılmıştır. TAÖ-20 ve AİÖ doğrulayıcı faktör analizleri için Lisrel 8.80 paket programı kullanılmış, χ^2/SD değeri, GFI, AGFI, CFI, RMSEA, SRMR uyum indeksleri ve PATH diyagramından yararlanılmıştır. Ölçeklerin kullanılabilirliği değerlendirildikten sonra Cronbach α kat sayısı ile iç tutarlılıkları hesaplanmıştır. Araştırma verilerinin normal dağılıma uygunluğun incelenmesinde Kurtosis (basıklık) ve Skewness (çarpıklık) kat sayılarından faydalanılmıştır. Çarpıklık bir değer dağılımının ortalama etrafındaki simetriden ne ölçüde saptığı gösterirken; basıklık normal dağılım eğrisinin dikliğini ya da basıklığını gösterir. Sıfır değeri simetrik ve dengeli bir dağılımı temsil etmekte; $\pm 1,0$ arasındaki çarpıklık ve basıklık değerleri mükemmel, $\pm 2,0$ arasındaki çarpıklık ve basıklık değerleri ise kabul edilebilir düzeydedir (George ve Mallery, 2019)

Çizelge 2.8’de TAÖ-20’nin ve alt boyutlarının normal dağılıma ilişkin sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 2.8. TAÖ-20’nin ve Alt Boyutlarının Normal Dağılım Çizelgesi

Alt Boyutlar	n	Skewness (Çarpıklık) Kat Sayısı		Kurtosis (Basıklık) Kat Sayısı	
		İstatistik	Standart Hata	İstatistik	Standart Hata
Duygularını Tanımlamada Güçlük	440	0,243	0,116	-0,869	0,232
Duygularını Belirtmede Güçlük	440	0,193	0,116	-0,343	0,232
Aşırı Dışa Dönük Düşünme	440	-0,197	0,116	0,475	0,232
TAÖ-20 Toronto Aleksitimi Ölçeği	440	0,068	0,116	-0,648	0,232

Çizelge 2.8’de Toronto Aleksitimi Ölçeği alt boyutlarının ve toplam puanını normal dağılıma uygunluğu görülmektedir.

Çizelge 2.9.’da AİÖ ve alt boyutlarının normal dağılıma ilişkin sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 2.9. AİÖ’nün ve Alt Boyutlarının Normal Dağılım Çizelgesi

Alt Boyutlar	n	Skewness (Çarpıklık) Kat Sayısı		Kurtosis (Basıklık) Kat Sayısı	
		İstatistik	Standart Hata	İstatistik	Standart Hata
Birliktelik	440	-0,118	0,116	-0,601	0,232
Çatışma	440	-0,520	0,116	-0,549	0,232
Yardım	440	-1,262	0,116	0,957	0,232
Koruma	440	-0,494	0,116	-0,504	0,232
Yakınlık	440	-0,740	0,116	-0,268	0,232
Akran İlişkileri Ölçeği	440	-0,739	0,116	0,293	0,232

Çizelge 2.9’de Akran İlişkileri Ölçeği alt boyutlarının ve toplam puanını normal dağılıma uygunluğu görülmektedir.

Ölçeklerin alt boyutlarının puanları ve toplam puanları için normallik varsayımları karşılanmıştır. Bu nedenle verilerin analizinde parametrik testler kullanılmıştır. Grup sayısı iki olan değişkenlerin karşılaştırılmasında bağımsız örneklem t testi; ikiden fazla grup olan değişkenlerin karşılaştırılmalarında varyans analizi kullanılmıştır. Çoklu grup karşılaştırmalarında ileri analize ihtiyaç duyulduğunda; varyansların homojen dağılım gösterdiği verilerde Least Significant Difference (LSD), homojen dağılım göstermediği durumlarda da Dunnet C testinden yararlanılmıştır. Ölçekler arasındaki ilişkisel çıkarımlarda ise Pearson Korelasyon Testi kullanılmıştır. Veriler %95 güven aralığında, $p<0,05$ anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir.

3. BULGULAR

Bu bölümde öğrenme güçlüğü olan ve yaşına uygun gelişim gösteren ergenlerin akran ilişkileri ile aleksitimi düzeylerini belirlemek, aralarındaki ilişkiyi ve bazı değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılan araştırmada elde edilen bulgular çizelgeler halinde yer verilmiştir.

Çizelge 3.1.'de öğrenme güçlüğü tanısı olan ve yaşına uygun gelişim gösteren ergenlerin Toronto Aleksitimi Ölçeği puan ortalamalarının karşılaştırılmasına yer verilmiştir.

Çizelge 3.1. Öğrenme Güçlüğü Olan ile Yaşına Uygun Gelişim Gösteren Ergenlerin TAÖ-20 Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

	Gruplar	n	TAÖ-20 Toronto Aleksitimi Ölçeği			
			Ort.	SS.	Test	p
Duygularını Tanımlamada Güçlük	Öğrenme güçlüğü olan	220	17,63	5,64	t=-5,650	0.000
	Yaşına uygun gelişim gösteren	220	21,01	6,87		
Duyguları Belirtmede Güçlük	Öğrenme güçlüğü olan	220	13,22	4,05	t=-3,420	0.001
	Yaşına uygun gelişim gösteren	220	14,62	4,52		
Aşırı Dışa Dönük Düşünme	Öğrenme güçlüğü olan	220	23,87	3,67	t=1,712	0.088
	Yaşına uygun gelişim gösteren	220	23,26	3,85		
TAÖ-20 Toronto Aleksitimi Ölçeği	Öğrenme güçlüğü olan	220	54,72	9,40	t=-4,288	0.000
	Yaşına uygun gelişim gösteren	220	58,90	10,96		

Çizelge 3.1.'de görüldüğü gibi öğrenme güçlüğü olan ve yaşına uygun gelişim gösteren ergenlerde Toronto Aleksitimi Ölçeği; Duyguları Tanımlamada Güçlük ve Duyguları Belirtmede Güçlük alt boyut puan ortalamaları farkı anlamlı bulunmuştur ($p<0.05$). Duyguları Tanımlamada Güçlük ve Duyguları Belirtmede Güçlük alt boyut puan ortalamaları yaşına uygun gelişim gösteren ergenlerde daha yüksektir. TAÖ-20 toplam puan ortalaması farkı anlamlı bulunmuştur ($p<0.05$). TAÖ-20 toplam puan ortalaması yaşına uygun gelişim gösteren ergenlerde daha yüksektir. Ayrıca çizelgede görüldüğü gibi öğrenme güçlüğü olan ve yaşına uygun gelişim gösteren ergenlerin TAÖ-20 Aşırı Dışa Dönük Düşünme alt boyut puan ortalamaları farkında anlamlılık saptanmamıştır ($p>0.05$).

Çizelge 3.2.'de öğrenme güçlüğü olan ergenlerin yaşlarına göre TAÖ-20 ve alt boyutları arasındaki ilişki sunulmuştur.

Çizelge 3.2. Öğrenme Güçlüğü Olan Ergenlerde Yaş ile TAÖ-20 Toronto Aleksitimi Ölçeği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

		Yaş
Duygularını Tanımlamada Güçlük	r	0,113
	p	0,094
	n	220
Duyguları Belirtmede Güçlük	r	0,024
	p	0,724
	n	220
Aşırı Dışa Dönük Düşünme	r	-0,093
	p	0,167
	n	220
TAÖ-20 Toronto Aleksitimi Ölçeği	r	0,042
	p	0,538
	n	220

Çizelge 3.2.'de görüldüğü Toronto Aleksitimi Ölçeği ve alt boyut puanları ile yaş arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır ($p>0.05$).

Yaşına uygun gelişim gösteren ergenlerin yaşlarına göre TAÖ-20 ve alt boyutları arasındaki ilişki Çizelge 3.3.'de yer almaktadır.

Çizelge 3.3. Yaşına Uygun Gelişim Gösteren Ergenlerde Yaş ile TAÖ-20 Toronto Aleksitimi Ölçeği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

		Yaş
Duygularını Tanımlamada Güçlük	r	0.035
	p	0.604
	n	220
Duyguları Belirtmede Güçlük	r	0.130
	p	0.054
	n	220
Aşırı dışa dönük düşünme	r	-0.100
	p	0.139
	n	220
TAÖ-20 Toronto Aleksitimi Ölçeği	r	0.041
	p	0.549
	n	220

Çizelge 3.3.'de görüldüğü gibi TAÖ-20 Toronto Aleksitimi Ölçeği ve alt boyut puanları ile yaş arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır ($p>0.05$).

Çizelge 3.4.'te öğrenme güçlüğü olan ergenlerin bazı demografik bilgilerine göre TAÖ-20 toplam puanı ve alt boyutlarından alınan puanların karşılaştırılması sunulmuştur.

Çizelge 3.4. Öğrenme Güçlüğü Olan Ergenlerin Demografik Bilgilerine Göre TAÖ-20 'den Alınan Puanların Karşılaştırılması

		n	Duygularını Tanımlamada Güçlük		Duyguları Belirtmede Güçlük		Aşırı Dışa Dönük Düşünme		TAÖ-20	
			Ort.	SS.	Ort.	SS.	Ort.	SS.	Ort.	SS.
Cinsiyet	Kız	69	18,51	5,55	13,65	3,96	24,36	3,50	56,52	9,35
	Erkek	151	17,23	5,66	13,03	4,09	23,65	3,73	53,90	9,33
	Test ve Önemlilik		t=1,580 p=0,117		t=1,063 p=0,289		t=1,341 p=0,181		t=1,932 p=0,055	
Sınıf Düzeyi	9. sınıf	89	17,22	5,17	13,24	4,44	24,11	3,86	54,57	9,27
	10. sınıf	64	18,16	5,95	13,80	3,92	23,84	3,10	55,80	9,08
	11. sınıf	50	17,04	5,72	12,40	3,54	23,44	3,96	52,88	9,46
	12. sınıf	17	19,47	6,53	13,41	3,71	24,00	3,91	56,88	10,77
	Test ve Önemlilik		F=1,126 p=0,340		F=1,131 p=0,338		F=0,364 p=0,779		F=1,231 p=0,299	
Özel Eğitime Gitme	Evet	155	17,90	5,65	13,56	4,07	23,83	3,85	55,29	9,31
	Hayır	65	16,97	5,61	12,42	3,93	23,98	3,20	53,37	9,53
	Test ve Önemlilik		t=1,121 p=0,264		t=1,926 p=0,055		t=-0,292 p=0,770		t=1,387 p=0,167	
Birlikte Yaşanan Kişiler	Çekirdek aile	175	17,55	5,77	13,30	4,00	23,97	3,60	54,82	9,19
	Geniş aile	28	17,36	5,19	13,25	4,51	23,39	3,87	54,00	9,87
	Sadece anne	10	17,20	4,59	12,20	4,10	24,50	4,25	53,90	11,32
	Sadece baba	7	21,14	5,30	12,57	3,82	22,57	4,20	56,29	11,63
	Test ve Önemlilik		F=0,955 p=0,415		F=0,293 p=0,830		F=0,585 p=0,625		F=0,150 p=0,929	
Kardeş Sayısı	Tek Çocuk	19	16,53	5,60	11,58	3,47	24,74	3,19	52,84	8,23
	1	63	17,22	5,79	13,24	3,99	24,46	3,85	54,92	9,15
	2	63	17,95	5,93	12,89	4,06	23,63	3,26	54,48	9,93
	3	44	18,41	5,41	13,66	4,06	23,16	3,74	55,23	9,35
	4 ve üzeri	31	17,35	5,24	14,26	4,32	23,65	4,17	55,26	9,93
	Test ve Önemlilik		F=0,539 p=0,707		F=1,538 p=0,192		F=1,184 p=0,319		F=0,261 p=0,902	

Çizelge 3.4.'te görüldüğü gibi cinsiyet, sınıf, özel eğitime gitme durumları, kardeş sayıları ve birlikte yaşadıkları kişiler ile Aşırı Dışa Dönük Düşünme, Duygularını Tanımlamada Güçlük ve Duygularını Belirtmede Güçlük alt boyut puan ortalaması ve TAÖ-20 puan ortalaması arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ($p>0.05$).

Çizelge 3.5.'te yaşına uygun gelişim gösteren ergenlerin bazı demografik bilgilerine göre TAÖ-20 toplam puanı ve alt boyutlarından alınan puanların karşılaştırılmasına yer verilmiştir.

Çizelge 3.5. Yaşına Uygun Gelişim Gösteren Ergenlerin Demografik Bilgilerine Göre TAÖ-20 Toplam Puanı ve Alt Boyutlarından Alınan Puanların Karşılaştırılması

		n	Duygularını Tanımlamada Güçlük		Duyguları Belirtmede Güçlük		Aşırı Dışa Dönük Düşünme		TAÖ-20	
			Ort.	SS.	Ort.	SS.	Ort.	SS.	Ort.	SS.
Cinsiyet	Kız	94	23,46	6,62	16,31	4,33	23,41	3,66	63,18	10,61
	Erkek	126	19,19	6,50	13,37	4,26	23,14	3,99	55,70	10,12
	Test ve Önemlilik		t=4,779 p=0,000		t=5,032 p=0,000		t=0,518 p=0,605		t=5,313 p=0,000	
Sınıf Düzeyi	9. sınıf	55	19,95	7,12	13,27	4,24	23,42	4,00	56,64	11,81
	10. sınıf	55	21,56	7,35	14,82	4,65	23,67	3,83	60,05	10,67
	11. sınıf	55	20,96	6,22	15,25	4,84	23,78	3,39	60,00	10,52
	12. sınıf	55	21,58	6,80	15,15	4,17	22,16	4,02	58,89	10,72
	Test ve Önemlilik		F=0,684 p=0,563		F=0,684 p=0,077		F=2,100 p=0,101		F=1,174 p=0,321	
Birlikte Yaşanan Kişiler	Çek	160	21,06	6,77	14,53	4,59	23,01	3,67	58,60	10,65
	Geniş aile	29	20,03	7,54	14,17	4,16	23,59	3,94	57,79	12,06
	Sadece anne	21	20,29	7,60	14,14	4,48	23,57	4,51	58,00	11,99
	Sadece baba	10	24,60	3,98	18,40	3,13	25,70	4,45	68,70	5,46
	Test ve Önemlilik		F=1,189 p=0,315		F=2,575 p=0,055		F=1,705 p=0,167		F=2,928 p=0,035	
Kardeş Sayısı	Tek çocuk	20	20,70	6,44	16,05	5,26	22,75	4,24	59,50	11,75
	1	76	21,33	7,18	14,45	4,68	23,05	4,09	58,83	11,33
	2	59	21,63	7,03	14,27	4,30	23,34	3,98	59,24	11,08
	3	36	20,89	6,56	14,36	4,48	23,56	3,16	58,81	10,30
	4 ve üzeri	29	19,31	6,54	15,14	4,15	23,62	3,60	58,07	10,66
	Test ve Önemlilik		F=0,612 p=0,654		F=0,736 p=0,568		F=0,263 p=0,902		F=0,071 p=0,991	

Çizelge 3.5.'te Duyguları tanımda güçlük alt boyutuna için cinsiyete göre alt boyutun puan ortalaması farkı anlamlı bulunmuştur ($p<0.05$). Kız öğrencilerin puan ortalaması daha yüksektir. Çizelgeye göre sınıf, kardeş sayısı ve birlikte yaşanan kişilere göre alt boyut puan ortalaması farkı anlamlılık bulunmamıştır ($p>0.05$).

Cinsiyet ile duygularını belirtmede güçlük alt boyut puan ortalaması farkı anlamlı bulunmuştur ($p<0.05$). Kız öğrencilerin puan ortalaması daha yüksektir. Çizelgeye

göre sınıf, kardeş sayısı ve birlikte yaşanan kişilere ile duygularını belirtmede güçlük alt boyut puan ortalaması farkında anlamlılık bulunmamıştır ($p>0.05$) (Çizelge 3.5.).

Çizelgeye göre cinsiyet, sınıf, kardeş sayısı ve birlikte yaşanan kişilere göre Aşırı Dışa Dönük Düşünme alt boyut puan ortalaması farkı anlamlı bulunmamıştır ($p>0.05$) (Çizelge 3.5.).

Cinsiyet ve birlikte yaşanan kişilere göre, TAÖ-20 toplam puan ortalaması farkında anlamlılık saptanmıştır ($p<0.05$). Kız öğrencilerin puan ortalaması daha yüksektir. Sınıfına ve kardeş sayısına göre TAÖ-20 toplam puan ortalaması farkında anlamlılık bulunmamıştır ($p>0.05$) (Çizelge 3.5.).

Çizelge 3.6.'da öğrenme güçlüğü olan ergenlerin kendilerini tanımlama durumlarına göre TAÖ-20 toplam puanı ve alt boyutlarından alınan puanların karşılaştırılması sunulmuştur.

Çizelge 3.6. Öğrenme Güçlüğü Olan Ergenlerin Kendini Tanımlama Durumlarına Göre TAÖ-20 Toplam Puanı ve Alt Boyutlarından Alınan Puanların Karşılaştırılması

	n	Duygularını Tanımlamada Güçlük		Duyguları Belirtmede Güçlük		Aşırı Dışa Dönük Düşünme		TAÖ-20		
		Ort.	SS.	Ort.	SS.	Ort.	SS.	Ort.	SS.	
Kendini Tanımlama	Çok hareketliyim- çok konuşurum- söylenen sözleri umursamam	46	18,67	5,47	13,41	3,94	24,26	3,53	56,35	9,52
	Çok sakınım- az konuşurum	67	15,90	5,42	12,79	4,02	24,09	4,04	52,78	9,17
	Kalabalık sevmem- tek kalırım- utangaç davranırım	36	19,53	6,34	14,75	4,05	23,78	3,08	58,06	9,67
	Girişkenim- soru sorarım- herkesle aram iyidir	51	16,55	5,11	12,00	3,74	23,75	3,77	52,29	9,05
	Alınanım- söylenen sözler beni hemen üzer-endişeliyim	20	20,35	4,48	14,60	4,27	22,75	3,48	57,70	7,55
	Test ve Önemlilik	F=4,958 p=0,001		F=3,374 p=0,011		F=0,673 p=0,611		F=3,726 p=0,006		

Çizelge 3.6.'da görüldüğü gibi kendini tanımlama durumuna göre, Duygularını Tanımlamada Güçlük alt boyut puan ortalaması farkında anlamlılık belirlenmiştir

($p<0.05$). Yapılan ileri analizde (LSD); kendisini “çok sakınım-az konuşurum” şeklinde ifade edenlerin puanlarının, kendisini “çok hareketliyim- çok konuşurum- söylenen sözleri umursamam”, “kalabalık sevmem- tek kalırım- utangaç davranırım” ve “alınanım- söylenen sözler beni hemen üzer- endişeliyim” şeklinde tanımlayanlardan düşük olduğu belirlenmiştir.

Çizelgede 3.6.’da görüldüğü üzere kendini tanımlama göre, Duygularını Belirtmede Güçlük alt boyut puan ortalaması farkında anlamlılık bulunmuştur ($p<0.05$). Yapılan ileri analizde (LSD); kendisini “kalabalık sevmem-tek kalırım-utangaç davranırım” şeklinde tanımlayanların puanlarının, kendisini “çok sakınım-az konuşurum” ve “girişkenim-soru sorarım-herkesle aram iyidir” şeklinde tanımlayanlardan yüksek olduğu belirlenmiştir.

Çizelge 3.6.’da görüldüğü üzere öğrenme güçlüğü olan ergenlerin kendini tanımlama durumu TAÖ-20 toplam puan ortalaması farkında anlamlılık bulunmuştur ($p<0.05$). Yapılan ileri analizde (LSD); kendisini “çok sakınım-az konuşurum” şeklinde ifade edenlerin puanlarının, kendisini “çok hareketliyim- çok konuşurum- söylenen sözleri umursamam”, “kalabalık sevmem- tek kalırım- utangaç davranırım” ve “girişkenim- soru sorarım- herkesle aram iyidir” şeklinde tanımlayanlardan düşük olduğu belirlenmiştir.

Çizelgede görüldüğü gibi öğrenme güçlüğü olan ergenlerin kendini tanımlama durumlarına göre Aşırı Dışa Dönük Düşünme alt boyut puan ortalaması farkı anlamlı değildir ($p>0.05$) (Çizelge 3.6.).

Çizelge 3.7.’de yaşına uygun gelişim gösteren ergenlerin kendilerini tanımlama durumlarına göre TAÖ-20 toplam puanı ve alt boyutlarından alınan puanların karşılaştırılması sunulmuştur.

Çizelge 3.7. Yaşına Uygun Gelişen Ergenlerin Kendini Tanımlama Durumlarına Göre TAÖ-20 Toplam Puanı ve Alt Boyutlarından Alınan Puanların Karşılaştırılması

n	Duygularını Tanımlamada Güçlük		Duygularını Belirtmede Güçlük		Aşırı Dışa Dönük Düşünme		TAÖ-20	
	Ort.	SS.	Ort.	SS.	Ort.	SS.	Ort.	SS.

Kendini Tanımlama	Çok hareketliyim- çok konuşurum- söylenen sözleri umursamam	37	24,51	5,91	15,43	4,79	21,89	3,53	61,84	9,87
	Çok sakinim- az konuşurum	47	18,43	6,42	13,55	4,42	23,57	4,43	55,55	10,93
	Kalabalık sevmem- tek kalırım- utangaç davranırım	27	22,44	6,48	15,56	4,81	24,22	3,89	62,22	10,51
	Girişkenim- soru sorarım- herkesle aram iyidir	85	19,66	6,72	13,85	4,27	23,48	3,47	56,99	10,66
	Alınanım- söylenen sözler beni hemen üzer- endişeliyim	24	23,88	6,97	17,17	3,70	22,88	4,06	63,92	11,04
Test ve Önemlilik			F=6,899 p=0,000	F=3,966 p=0,004	F=1,830 p=0,124	F=4,566 p=0,001				

Çizelge 3.7.'de görüldüğü gibi yaşına uygun gelişim gösteren ergenlerin kendini tanımlama durumuna göre, Duygularını Tanımlamada Güçlük alt boyut puan ortalaması farkında anlamlılık bulunmuştur ($p<0.05$). Yapılan ileri analizde (LSD); kendisini “çok sakinim-az konuşurum” şeklinde ifade edenlerin puanlarının, kendisini “çok hareketliyim-çok konuşurum-söylenen sözleri umursamam”, “kalabalık sevmem-tek kalırım-utangaç davranırım” ve “alınanım-söylenen sözler beni hemen üzer-endişeliyim” şeklinde tanımlayanlardan düşük olduğu belirlenmiştir.

Çizelge 3.7.'ye göre kendini tanımlama durumuna göre Duygularını Belirtmede Güçlük alt boyut puan ortalaması farkında anlamlılık bulunmuştur ($p<0.05$). Yapılan ileri analizde (LSD); kendisini “kalabalık sevmem-tek kalırım-utangaç davranırım” şeklinde tanımlayanların puanlarının, kendisini “girişkenim-soru sorarım-herkesle aram iyidir” şeklinde tanımlayanlardan yüksek olduğu belirlenmiştir.

Çizelgede görüldüğü üzere yaşına uygun gelişen ergenlerin kendini tanımlama durumlarına göre Aşırı Dışa Dönük Düşünme alt boyut puan ortalaması farkı anlamlı değildir ($p>0.05$) (Çizelge 3.7.).

Çizelgede görüldüğü gibi kendini tanımlamaları ile Toronto Aleksitimi Ölçeği toplam puan ortalaması farkında anlamlılık bulunmuştur ($p<0.05$). Yapılan ileri analizde (LSD); kendisini “çok sakinim-az konuşurum” şeklinde ifade edenlerin

puanlarının, kendisini “çok hareketliyim-çok konuşurum-söylenen sözleri umursamam”, “kalabalık sevmem-tek kalırım-utangaç davranırım” ve “alınanım-söylenen sözler beni hemen üzer-endişeliyim” şeklinde tanımlayanlardan düşük olduğu belirlenmiştir (Çizelge 3.7.)

Çizelge 3.8.’de öğrenme güçlüğü olan ve yaşına uygun gelişim gösteren ergenlerin AİÖ puan ortalamalarının karşılaştırılması sunulmuştur.

Çizelge 3.8. Öğrenme Güçlüğü Olan ve Yaşına Uygun Gelişim Gösteren Ergenlerde AİÖ Puan Ortalamalarının Karşılaştırılması

		n	Akran İlişkileri Ölçeği			
			Ort.	SS.	Test	p
Birliktelik	Öğrenme güçlüğü olan	220	11,72	4,02	t=-3,959	0.000
	Yaşına uygun gelişim gösteren	220	13,25	4,07		
Çatışma	Öğrenme güçlüğü olan	220	15,17	4,23	t=2,731	0.007
	Yaşına uygun gelişim gösteren	220	14,08	4,15		
Yardım	Öğrenme güçlüğü olan	220	19,20	5,36	t=-4,992	0.000
	Yaşına uygun gelişim gösteren	220	21,57	4,56		
Koruma	Öğrenme güçlüğü olan	220	13,12	4,75	t=4,137	0.000
	Yaşına uygun gelişim gösteren	220	14,93	4,42		
Yakınlık	Öğrenme güçlüğü olan	220	18,65	5,00	t=-2,186	0.029
	Yaşına uygun gelişim gösteren	220	19,66	4,63		
Akran İlişkileri Ölçeği	Öğrenme güçlüğü olan	220	77,86	16,96	t=-3,551	0.000
	Yaşına uygun gelişim gösteren	220	83,48	16,22		

Çizelge 3.8.’de görüldüğü üzere öğrenme güçlüğü olan ve yaşına uygun gelişim gösteren ergenlerde Akran İlişkileri Ölçeği; Birliktelik, Çatışma, Yardım, Koruma ve Yakınlık alt boyut puan ortalamaları farklarında anlamlılık bulunmuştur ($p<0.05$). Birliktelik, Yardım, Koruma ile Yakınlık alt boyut puan ortalamaları yaşına uygun gelişim gösteren ergenlerde daha yüksektir. Çatışma alt boyut puan ortalaması ise öğrenme güçlüğü olan ergenlerde daha yüksektir. AİÖ toplam puan ortalaması farkı anlamlı bulunmuştur ($p<0.05$). AİÖ toplam puan ortalaması yaşına uygun gelişim gösteren ergenlerde daha yüksektir.

Çizelge 3.9.'da öğrenme güçlüğü olan ergenlerin yaşlarına göre AİÖ ve alt boyutları arasındaki ilişki sunulmuştur.

Çizelge 3.9. Öğrenme Güçlüğü Olan Ergenlerde Yaş ile Akran İlişkileri Ölçeği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

		Yaş
Birliktelik	r	0,029
	p	0,665
	n	220
Çatışma	r	-0,045
	p	0,504
	n	220
Yardım	r	0,061
	p	0,366
	n	220
Koruma	r	0,099
	p	0,142
	n	220
Yakınlık	r	0,020
	p	0,767
	n	220
Akran İlişkileri Ölçeği	r	0,049
	p	0,472
	n	220

Çizelge 3.9.'da görüldüğü gibi Akran İlişkileri Ölçeği ve alt boyut puanları ile öğrenme güçlüğü olan ergenlerin yaşları arasında anlamlılık yoktur ($p>0.05$).

Çizelge 3.10.'da yaşına uygun gelişim gösteren ergenlerin yaşlarına göre AİÖ ve alt boyutları arasındaki ilişkiye yer verilmiştir.

Çizelge 3.10. Yaşına Uygun Gelişim Gösteren Ergenlerin Yaş ile Akran İlişkileri Ölçeği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

		Yaş
Birliktelik	r	0.101
	p	0.136
	n	220
Çatışma	r	-0.071
	p	0.297
	n	220
Yardım	r	-0.057
	p	0.398
	n	220
Koruma	r	0.017
	p	0.800
	n	220
Yakınlık	r	-0.071
	p	0.294
	n	220
Akran İlişkileri Ölçeği	r	-0.024
	p	0.718
	n	220

Çizelge 3.10.'da görüldüğü gibi Akran İlişkileri Ölçeği ve alt boyut puanları ile yaşına uygun gelişim gösteren ergenlerin yaşları arasında anlamlı bir ilişki yoktur ($p>0.05$).

Çizelge 3.11.'de öğrenme güçlüğü olan ergenlerin demografik özelliklerine göre AİÖ toplam puanı ve alt boyutlarından alınan puanların karşılaştırılması sunulmuştur.

Çizelge 3.11. Öğrenme Güçlüğü Olan Ergenlerin Demografik Özelliklerine Göre AİÖ Puanlarının Karşılaştırılması

		n	Birliktelik		Çatışma		Yardım		Koruma		Yakınlık		AİÖ	
			Ort.	SS.	Ort.	SS.	Ort.	SS.	Ort.	SS.	Ort.	SS.	Ort.	SS.
Cinsiyet	Kız	69	11.62	3.85	15.19	4.82	19.03	5.22	14.22	3.88	20.09	3.96	80.14	15.14
	Erkek	151	11.76	4.11	15.16	3.95	19.28	5.43	12.62	5.02	18.00	5.29	76.81	17.67
	Test ve Önemlilik		t=-0.237 p=0.813		t=0.044 p=0.965		t=-0.319 p=0.750		t=2.579 p=0.011		t=3.249 p=0.001		t=1.354 p=0.177	
Sınıf	9. sınıf	89	12,12	3,70	15,35	4,19	18,81	5,18	12,74	4,73	18,82	4,68	77,84	15,81
	10. sınıf	64	11,69	4,43	14,94	4,35	19,58	5,82	13,61	4,81	18,78	5,24	78,59	18,32
	11. sınıf	50	11,14	3,95	15,84	3,91	19,72	4,72	12,78	4,58	18,68	5,05	78,16	15,64
	12. sınıf	17	11,41	4,33	13,12	4,54	18,29	6,34	14,24	5,17	17,24	5,70	74,29	21,78
	Test ve Önemlilik		F=0,678 p=0,566		F=1,893 p=0,132		F=0,580 p=0,629		F=0,812 p=0,488		F=0,500 p=0,682		F=0,293 p=0,830	
Özel Eğitime Gitme	Evet	155	11,62	3,94	14,83	4,30	19,34	5,17	12,97	4,66	18,99	4,64	77,74	16,07
	Hayır	65	11,95	4,22	15,98	3,97	18,88	5,81	13,46	4,95	17,86	5,72	78,14	19,03
	Test ve Önemlilik		t=-0,562 p=0,574		t=-1,865 p=0,064		t=0,578 p=0,564		t=-0,694 p=0,488		t=1,405 p=0,163		t=-0,158 p=0,875	
Birlikte Yaşanan Kişiler	Çekirdek aile	175	11,78	3,91	15,29	4,22	19,24	5,48	13,19	4,86	18,63	5,02	78,13	17,29
	Geniş aile	28	11,39	3,71	15,18	4,41	19,36	3,83	11,96	3,73	18,89	4,69	76,79	12,68
	Sadece anne	10	11,80	6,49	14,50	2,55	18,40	5,97	13,40	4,65	18,90	4,46	77,00	21,04
	Sadece baba	7	11,43	4,61	13,14	5,79	18,71	7,43	15,43	5,53	17,86	7,03	76,57	20,60
	Test ve Önemlilik		F=0,086 p=0,968		F=0,660 p=0,577		F=0,104 p=0,958		F=1,134 p=0,336		F=0,089 p=0,966		F=0,074 p=0,974	

Çizelge 3.11.'e göre cinsiyete göre Birliktelik, Çatışma ve Yardım alt boyut puan ortalamalarıyla AİÖ toplam puan ortalaması farkında anlamlılık saptanmamıştır ($p>0.05$). Öğrenme güçlüğü olan ergenlerin cinsiyetlerine göre Koruma ve Yakınlık alt boyut puan ortalaması farkında anlamlılık bulunmuştur ($p<0.05$). Kız öğrencilerin puan ortalaması her iki alt boyut için daha yüksektir.

Çizelge 3.11.'de görüldüğü gibi sınıf, özel eğitime gitme durumları ve birlikte yaşadıkları kişiler ile Birliktelik, Çatışma, Yardım, Koruma, Yakınlık alt boyut puan

ortalaması farkları ve AİÖ toplam puan ortalaması farkında anlamlılık bulunmamıştır ($p>0.05$).

Yaşına uygun gelişim gösteren ergenlerin demografik özelliklerine göre AİÖ toplam puanı ve alt boyutlarından alınan puanların karşılaştırılması Çizelge 3.12.'de yer verilmektedir.

Çizelge 3.12. Yaşına Uygun Gelişim Gösteren Ergenlerin Demografik Özelliklerine Göre AİÖ Puanlarının Karşılaştırılması

		n	Birliktelik		Çatışma		Yardım		Koruma		Yakınlık		AİÖ	
			Ort.	SS.	Ort.	SS.	Ort.	SS.	Ort.	SS.	Ort.	SS.	Ort.	SS.
Cinsiyet	Kız	94	13,91	4,37	14,19	4,09	21,87	4,64	15,28	4,64	21,10	4,52	86,35	17,26
	Erkek	126	12,75	3,78	13,99	4,21	21,34	4,51	14,67	4,25	18,59	4,44	81,33	15,12
	Test ve Önemlilik		t=2,122 p=0,035		t=0,352 p=0,725		t=0,854 p=0,394		t=1,012 p=0,313		t=4,113 p=0,000		t=2,292 p=0,023	
Sınıf	9. sınıf	55	12,98	3,45	15,36	4,01	22,05	4,44	15,62	4,26	21,09	3,58	87,11	14,88
	10. sınıf	55	11,98	4,51	13,69	3,84	21,16	4,90	13,60	4,40	17,80	5,03	78,24	16,66
	11. sınıf	55	13,93	4,00	12,85	4,13	21,22	4,72	14,87	4,54	20,05	5,13	82,93	17,00
	12. sınıf	55	14,09	4,02	14,40	4,30	21,84	4,22	15,62	4,29	19,69	4,10	85,64	15,25
	Test ve Önemlilik		F=3,240 p=0,023		F=3,760 p=0,012		F=0,520 p=0,669		F=2,607 p=0,053		F=5,107 p=0,002		F=3,278 p=0,022	
Birlikte Yaşanan Kişiler	Çekirdek aile	160	13,09	4,06	13,96	4,07	21,50	4,41	14,85	4,42	19,45	4,84	82,85	16,38
	Geniş aile	29	13,97	4,00	14,93	4,61	22,38	4,14	15,38	3,90	20,00	3,72	86,66	12,64
	Sadece anne	21	12,81	4,64	13,90	4,17	20,57	6,63	14,29	5,67	19,67	4,87	81,24	20,91
	Sadece baba	10	14,60	3,20	13,80	4,32	22,40	2,46	16,20	3,01	22,00	2,31	89,00	10,47
	Test ve Önemlilik		F=0,829 p=0,479		F=0,473 p=0,701		F=0,760 p=0,518		F=0,538 p=0,657		F=1,012 p=0,388		F=0,970 p=0,408	

Çizelge 3.12.'de görüldüğü gibi cinsiyete göre Çatışma, Yardım ve Koruma alt boyut puan ortalamaları farklarında anlamlılık bulunmamıştır ($p>0.05$). Yaşına uygun gelişim gösteren ergenlerin cinsiyetlerine göre Birliktelik, Yakınlık alt boyut puan ortalaması farkları ve AİÖ toplam puan ortalaması farkında anlamlılık saptanmıştır ($p<0.05$). Kız öğrencilerin puan ortalaması her üç grupta da daha yüksektir.

Çizelge 3.12.'de görüldüğü üzere yaşına uygun gelişim gösteren ergenlerin birlikte yaşadıkları kişilere göre Birliktelik, Çatışma, Yardım, Koruma, Yakınlık alt boyut puan ortalaması farkları ve AİÖ toplam puan ortalaması farkında anlamlılık bulunmamıştır ($p>0.05$). Ergenlerin sınıf düzeylerine göre Yardım ve Koruma alt boyut puan ortalaması farkları da anlamlı bulunmamıştır ($p>0.05$).

Yaşına uygun gelişim gösteren ergenlerin sınıf düzeylerine göre Birliktelik alt boyut puan ortalaması farkında anlamlılık bulunmuştur ($p<0.05$) (Çizelge 3.12.). Yapılan ileri analizde (LSD); 10. sınıfta olanların puanlarının, 11 ve 12. sınıfta olanlardan daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Ergenlerin sınıf düzeylerine göre Çatışma alt boyut puan ortalaması farkında da anlamlılık bulunmuştur ($p<0.05$) (Çizelge 3.12.). Yapılan ileri analizde (LSD); 9. sınıfta olanların puanlarının, 10 ve 11. sınıfta olanlardan yüksek olduğu belirlenmiştir.

Yakınlık alt boyutu için Çizelge 3.12.'de görüldüğü üzere sınıf düzeyine göre Yakınlık alt boyut puan ortalaması farkında anlamlılık bulunmuştur ($p<0.05$). Yapılan ileri analizde (Dunnet C); 9. sınıfta olanların puanlarının, 10. sınıfta olanlardan yüksek olduğu belirlenmiştir.

AİÖ toplam puanı için sınıf düzeyine göre puan ortalaması farkında anlamlılık bulunmuştur ($p<0.05$) (Çizelge 3.12.). Yapılan ileri analizde (LSD); 9. sınıfta olanların puanlarının, 10. sınıfta olanlardan yüksek olduğu belirlenmiştir.

Çizelge 3.13.'te öğrenme güçlüğü olan ergenlerin ailelerinin bazı özelliklerine göre AİÖ toplam puanı ve alt boyutlarından alınan puanların karşılaştırmalarına yer verilmiştir.

Çizelge 3.13. Öğrenme Güçlüğü Olan Ergenlerin Aile Özelliklerine Göre AİÖ Toplam Puanı ve Alt Boyutlarından Alınan Puanların Karşılaştırılması

			n	Birlikte­lik		Çatış­ma		Yardı­m		Koru­ma		Yakın­lık		AİÖ	
				Ort.	SS.	Ort.	SS.	Ort.	SS.	Ort.	SS.	Ort.	SS.	Ort.	SS.
Kardeş Sayısı	Tek çocuk	19	11,63	4,28	13,47	2,95	19,37	4,22	13,42	3,50	18,58	4,18	76,47	13,48	
	1	63	11,49	3,94	15,44	4,26	19,86	5,16	13,56	4,50	18,79	4,73	79,14	16,75	
	2	63	12,67	4,44	15,70	4,51	19,46	5,87	14,10	4,57	19,57	4,98	81,49	18,25	
	3	44	11,02	3,58	14,50	4,36	18,25	5,50	11,36	5,32	16,89	5,70	72,02	16,54	
	4 ve üzeri	31	11,29	3,59	15,52	3,88	18,58	5,13	12,55	4,91	19,06	4,58	77,00	15,70	
	Test ve Önemlilik		F=1,356 p=0,251		F=1,415 p=0,230		F=0,725 p=0,576		F=2,504 p=0,043		F=2,010 p=0,094		F=2,216 p=0,068		
Annenin Eğitim Düzeyi	Okur-yazar değil	23	11,13	4,17	13,87	4,69	17,74	5,85	11,57	4,90	17,22	5,10	71,52	19,99	
	İlkokul	84	11,81	4,01	14,82	4,01	19,80	5,04	13,89	4,73	19,04	4,63	79,36	15,51	
	Ortaokul	62	11,03	3,85	15,79	4,21	18,95	5,40	12,15	4,65	18,16	4,97	76,08	17,05	

	Lise	33	13,00	4,36	16,21	4,24	19,58	5,96	14,21	5,25	19,30	5,83	82,30	18,99
	Üniversite ve üstü	12	11,83	3,71	14,83	3,76	17,25	4,94	12,67	3,06	17,92	5,45	74,50	14,00
	Bilmiyor	6	12,50	3,51	13,50	5,58	20,83	4,12	13,17	2,64	21,83	2,79	81,83	10,98
	Test ve Önemlilik		F=1,192 p=0,314	F=1,433 p=0,214	F=1,041 p=0,394	F=1,871 p=0,101	F=1,256 p=0,284	F=1,542 p=0,178						
Babanın Eğitim Düzeyi	Okur-yazar değil	8	11,50	2,62	14,88	5,51	17,25	4,86	12,00	5,55	18,00	4,87	73,63	16,89
	İlkokul	85	11,72	4,14	15,40	4,16	19,84	5,40	13,06	5,27	18,92	5,25	78,93	17,71
	Ortaokul	55	11,44	3,88	15,24	4,30	19,05	4,73	13,11	4,21	18,64	4,30	77,47	13,85
	Lise	49	12,27	4,05	15,04	4,44	19,18	5,42	14,02	4,42	18,73	5,13	79,24	17,34
	Üniversite ve üstü	13	12,00	4,32	14,77	3,83	17,69	6,74	11,85	4,86	17,92	5,74	74,23	21,51
	Bilmiyor	10	10,40	4,62	14,20	3,43	18,20	6,68	11,80	3,65	17,60	5,82	72,20	19,56
	Test ve Önemlilik		F=0,463 p=0,804	F=0,195 p=0,964	F=0,731 p=0,601	F=0,783 p=0,563	F=0,218 p=0,955	F=0,575 p=0,719						

Çizelge 3.13.'te görüldüğü üzere anne ve baba eğitim düzeyine göre Birliktelik, Çatışma, Yardım, Koruma, Yakınlık alt boyut puan ortalaması farkları ve AİÖ toplam puan ortalaması farkında anlamlılık saptanmamıştır ($p>0.05$).

Öğrenme güçlüğü olan ergenlerin kardeş sayısına göre Birliktelik, Çatışma, Yardım, Yakınlık alt boyut puan ortalaması farkları ve AİÖ toplam puan ortalaması farkında anlamlılık bulunmamış ($p>0.05$); Koruma alt boyutu için ise kardeş sayısına göre alt boyut puan ortalaması farkında anlamlılık saptanmıştır ($p<0.05$) (Çizelge 3.13.). Yapılan ileri analizde (LSD); 1 veya 2 kardeşi olanların puanlarının 3 kardeşi olanların puanlarından yüksek olduğu belirlenmiştir.

Yaşına uygun gelişim gösteren ergenlerin ailelerinin bazı özelliklerine göre AİÖ toplam puanı ve alt boyutlarından alınan puanların karşılaştırmalarına Çizelge 3.14'te yer verilmiştir.

Çizelge 3.14. Yaşına Uygun Gelişim Gösteren Ergenlerin Aile Özelliklerine Göre AİÖ Toplam Puanı ve Alt Boyutlarından Alınan Puanların Karşılaştırılması

	n	Birliktelik		Çatışma		Yardım		Koruma		Yakınlık		AİÖ	
		Ort.	SS.	Ort.	SS.	Ort.	SS.	Ort.	SS.	Ort.	SS.	Ort.	SS.
Tek çocuk	20	12,20	4,64	13,80	4,51	21,70	5,19	13,90	4,67	20,30	4,34	81,90	18,29
1	76	12,80	3,83	13,97	4,02	20,96	5,03	14,67	4,54	18,99	4,87	81,39	16,40
2	59	13,15	3,78	13,41	4,08	22,02	4,05	15,42	4,23	19,69	4,80	83,69	14,36
3	36	14,36	4,13	14,53	4,55	22,00	4,05	15,50	3,87	19,86	4,32	86,25	15,88
4 ve üzeri	29	13,93	4,65	15,34	3,79	21,62	4,53	14,59	5,02	20,66	4,24	86,14	18,35

Test ve Önemlilik			F=1,454 p=0,217	F=1,206 p=0,309	F=0,561 p=0,691	F=0,710 p=0,586	F=0,846 p=0,497	F=0,818 p=0,515						
Anne Eğitim Durumu	Okur-yazar değil	12	12,58	4,78	14,17	4,04	20,08	6,37	12,08	5,07	19,00	5,03	77,92	21,74
	İlkokul	87	13,02	4,31	13,86	4,13	21,86	3,88	15,17	4,41	19,34	4,64	83,26	15,07
	Ortaokul	47	13,72	3,84	14,70	4,18	21,15	5,22	15,23	4,32	20,28	4,71	85,09	17,10
	Lise	66	13,39	3,88	14,12	4,30	21,97	4,23	14,94	4,23	19,88	4,47	84,30	15,57
	Üniversite ve üstü	5	10,20	2,49	12,40	3,85	18,60	8,65	13,20	5,89	17,00	6,67	71,40	23,93
	Bilmiyor	3	16,67	1,15	12,00	2,00	21,67	1,15	17,00	3,46	21,33	0,58	88,67	4,93
Test ve Önemlilik			F=1,251 p=0,286	F=0,571 p=0,723	F=0,930 p=0,462	F=1,389 p=0,230	F=0,728 p=0,603	F=1,028 p=0,402						
Baba Eğitim Durumu	İlkokul	83	13,43	4,21	14,07	4,17	21,60	4,47	15,04	4,48	20,22	4,64	84,36	16,42
	Ortaokul	60	13,63	4,26	13,87	4,27	22,17	4,06	15,40	4,48	19,62	4,91	84,68	16,76
	Lise	65	13,00	3,65	14,55	3,89	21,72	4,40	14,75	4,21	19,17	4,31	83,20	14,02
	Üniversite ve üstü	9	11,33	4,90	11,11	4,48	16,33	7,23	11,89	4,76	17,22	4,89	67,89	21,87
	Bilmiyor	3	11,33	0,58	17,00	2,65	21,00	2,65	15,33	4,16	23,00	1,73	87,67	8,50
	Test ve Önemlilik			F=0,898 p=0,466	F=1,800 p=0,130	F=3,394 p=0,010	F=1,285 p=0,277	F=1,509 p=0,201	F=2,333 p=0,057					

Çizelge 3.14.'da görüldüğü üzere anne eğitim durumu ve kardeş sayısına göre Birliktelik, Çatışma, Yardım, Koruma, Yakınlık alt boyut puan ortalaması farkları ile AİÖ toplam puan ortalaması farkında anlamlılık bulunmamıştır ($p>0.05$).

Baba eğitim durumuna göre Birliktelik, Çatışma, Koruma, Yakınlık alt boyut puan ortalaması farkları ve AİÖ toplam puan ortalaması farkında anlamlılık bulunmamış($p>0.05$); Yardım alt boyutu için ise baba eğitim düzeyine göre alt boyut puan ortalaması farkında anlamlılık saptanmıştır ($p<0.05$) (Çizelge 3.14.). İleri analizde (LSD); babası en az üniversite mezunu olanların puanlarının, babası ilkokul, ortaokul ve lise mezunu olanlardan düşük olduğu belirlenmiştir.

Öğrenme güçlüğü olan ergenlerin kendilerini tanımlarına göre AİÖ toplam puanı ve alt boyutlarından alınan puanların karşılaştırmalarına Çizelge 3.15.'te yer verilmiştir.

Çizelge 3.15. Öğrenme Güçlüğü Ergenlerin Kendini Tanımlamalarına Göre AİÖ Toplam Puanı ve Alt Boyutlarından Alınan Puanların Karşılaştırılması

		n	Birliktelik		Çatışma		Yardım		Koruma		Yakınlık		AİÖ	
			Ort.	SS.	Ort.	SS.	Ort.	SS.	Ort.	SS.	Ort.	SS.	Ort.	SS.
Kendini Tanımlama	Çok hareketliyim-çok konuşurum-	46	11,91	3,74	14,02	4,27	19,70	5,01	12,76	5,05	18,67	4,96	77,07	16,99

Çok saknim- az konuşurum	47	12,32	3,82	14,38	4,05	20,49	4,91	13,77	4,22	18,13	5,21	79,09	16,70
Kalabalık sevmem- tek kalırım- utangaç davranırım	27	11,81	4,49	13,56	4,24	20,41	5,75	14,48	5,47	18,11	5,18	78,37	19,05
Girişkenim- soru sorarım- herkesle aram iyidir	85	13,69	3,80	15,00	3,90	22,13	4,06	15,48	4,03	20,08	4,26	86,39	14,11
Alınganım- söylenen sözler beni hemen üzer-endişeliyim	24	13,13	4,15	12,50	3,88	20,92	5,18	13,71	4,10	20,04	3,71	80,29	16,81
Test ve Önemlilik		F=2,679	F=2,835	F=2,409	F=2,561	F=3,936	F=3,357						
		p=0,033	p=0,025	p=0,050	p=0,040	p=0,004	p=0,011						

Çizelge 3.16.'da görüldüğü gibi kendini tanımlamalarına göre, Birliktelik alt boyut puan ortalaması farkında anlamlılık saptanmıştır ($p<0.05$). Yapılan ileri analizde (LSD); kendisini “çok hareketliyim-çok konuşurum-söylenen sözleri umursamam” şeklinde tanımlayanların puanlarının, kendisini “çok saknim-az konuşurum” ve “kalabalık sevmem-tek kalırım-utangaç davranırım” şeklinde tanımlayanlardan yüksek olduğu belirlenmiştir.

Çatışma alt boyutuna göre ergenlerin kendini tanımlama durumuna göre alt boyut puan ortalaması farkında anlamlılık bulunmuştur ($p<0.05$) (Çizelge 3.16.). Yapılan ileri analizde (LSD); kendisini “girişkenim- soru sorarım- herkesle aram iyidir” şeklinde tanımlayanların puanlarının, kendisini; “çok hareketliyim-çok konuşurum” ve “alınganım-söylenen sözler beni hemen üzer-endişeliyim” şeklinde tanımlayanlardan yüksek olduğu belirlenmiştir.

Çizelge 3.16.'da görüldüğü üzere yaşına uygun gelişim gösteren ergenlerin kendilerini tanımlama durumlarına göre Yardım alt boyut puan ortalaması farkında anlamlılık bulunmamıştır ($p>0.05$).

Ergenlerin kendini tanımlamalarına göre, Koruma alt boyut puan ortalaması farkında anlamlılık bulunmuştur ($p<0.05$). Yapılan ileri analizde (LSD); kendisini “girişkenim- soru sorarım- herkesle aram iyidir” şeklinde tanımlayanların puanlarının, kendisini; “çok saknim-az konuşurum” ve “alınganım-söylenen sözler beni hemen

üzer-endişeliyim” şeklinde tanımlayanlardan yüksek olduğu belirlenmiştir (Çizelge 3.16.)

Yakınlık alt boyutu için kendini tanımlamalarına göre alt boyut puan ortalaması farkında anlamlılık bulunmuştur ($p<0.05$) (Çizelge 3.16.). Yapılan ileri analizde (LSD); kendisini “çok hareketliyim- çok konuşurum- söylenen sözleri umursamam” şeklinde tanımlayanların puanlarının, kendisini “çok sakinim-az konuşurum” ve “kalabalık sevmem-tek kalırım-utangaç davranırım” şeklinde tanımlayanlardan yüksek olduğu belirlenmiştir.

Çizelge 3.16.’da görüldüğü gibi kendini tanımlama durumuna göre Akran İlişkiler Ölçeği toplam puan ortalaması farkında anlamlılık bulunmuştur ($p<0.05$). Yapılan ileri analizde (LSD); kendisini “çok hareketliyim-çok konuşurum-söylenen sözleri umursamam” şeklinde tanımlayanların puanlarının, kendisini “çok sakinim-az konuşurum” ve “kalabalık sevmem-tek kalırım-utangaç davranırım” şeklinde tanımlayanlardan yüksek olduğu belirlenmiştir.

Çizelge 3.17.’te öğrenme güçlüğü olan ergenlerde Toronto Aleksitimi Ölçeği ile Akran İlişkileri Ölçeği arasındaki ilişkiye yer verilmiştir.

Çizelge 3.17. Öğrenme Güçlüğü Olan Ergenlerde TAÖ-20 ile AİÖ Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

		Duygularını Tanımlamada Güçlük	Duygularını Belirtmede Güçlük	Aşırı Dışa Dönük Düşünme	TAÖ-20 Toronto Aleksitimi Ölçeği
Birliktelik	r	-0,030	-0,045	-0,017	-0,044
	p	0,660	0,505	0,806	0,517
	n	220	220	220	220
Çatışma	r	-0,316	-0,145	-0,112	-0,296
	p	0,000	0,032	0,097	0,000
	n	220	220	220	220
Yardım	r	-0,074	-0,104	0,038	-0,075
	p	0,273	0,124	0,575	0,271
	n	220	220	220	220
Koruma	r	0,040	-0,026	-0,010	0,009
	p	0,557	0,698	0,881	0,899
	n	220	220	220	220
Yakınlık	r	0,016	0,027	-0,031	0,009
	p	0,814	0,690	0,644	0,894
	n	220	220	220	220
Akran İlişkileri Ölçeği	r	-0,094	-0,079	-0,032	-0,103
	p	0,167	0,243	0,637	0,129
	n	220	220	220	220

Çizelge 3.17.'te görüldüğü üzere AİÖ toplam puanı ve Birliktelik, Yardım, Koruma ve Yakınlık alt boyut puanlarıyla TAÖ-20 toplam puanı ve alt boyutlarının puanları arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır ($p>0.05$).

Çatışma alt boyut puanıyla Duyguları Tanımlamada Güçlük alt boyut puanı ile TAÖ-20 toplam puanı arasında istatistiksel olarak anlamlı, negatif yönlü ve düşük düzeyli bir ilişki bulunmuştur ($p<0.05$). Çatışma alt boyut puanı artış gösterdikçe Duyguları Tanımlamada Güçlük alt boyut puanı ve Toronto Aleksitimi Ölçeği toplam puanı düşmektedir (Çizelge 3.17.).

Çizelge 3.18.'de yaşına uygun gelişim gösteren ergenlerin TAÖ-20 ile AİÖ puanları arasındaki ilişkiye yer verilmiştir.

Çizelge 3.18. Yaşına Uygun Gelişim Gösteren Ergenlerin TAÖ-20 ile AİÖ Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

		Duygularını Tanımlamada Güçlük	Duygularını Belirtmede Güçlük	Aşırı dışa dönük düşünme	TAÖ-20 Toronto Aleksitimi Ölçeği
Birliktelik	r	0,180	0,054	0,017	0,142
	p	0,007	0,422	0,800	0,036
	n	220	220	220	220
Çatışma	r	-0,183	-0,144	0,007	-0,172
	p	0,007	0,032	0,914	0,011
	n	220	220	220	220
Yardım	r	0,122	-0,007	-0,062	0,052
	p	0,071	0,922	0,364	0,442
	n	220	220	220	220
Koruma	r	0,094	-0,027	-0,023	0,040
	p	0,164	0,693	0,731	0,557
	n	220	220	220	220
Yakınlık	r	0,252	0,157	-0,094	0,189
	p	0,000	0,020	0,163	0,005
	n	220	220	220	220
Akran İlişkileri Ölçeği	r	0,130	0,012	-0,044	0,071
	p	0,054	0,854	0,512	0,293
	n	220	220	220	220

Çizelge 3.18.'de görüldüğü gibi Birliktelik alt boyut puanıyla Duygularını Tanımlamada Güçlük alt boyut puanı ve TAÖ-20 toplam puanı arasında anlamlı, düşük düzeyli ve pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur ($p<0.05$). Birliktelik alt boyut puanı artış gösterdikçe Duyguları Tanımlamada Güçlük alt boyut puanı ve Toronto Aleksitimi Ölçeği toplam puanı artış göstermektedir.

Çatışma alt boyut puanıyla Duygularını Tanımlamada Güçlük alt boyut puanı, Duyguları Belirtmede Güçlük alt boyut puanı ve TAÖ-20 toplam puanı arasında anlamlı, düşük düzeyli ve negatif yönlü bir ilişki bulunmuştur ($p<0.05$). Çatışma alt boyut puanı arttıkça Duygularını Tanımlamada Güçlük alt boyut puanı, Duyguları Belirtmede Güçlük alt boyut puanı ve TAÖ-20 toplam puanı düşmektedir (Çizelge 3.18.).

Yakınlık alt boyut puanı ile Duyguları Tanımlamada Güçlük ve Duyguları Belirtmede Güçlük alt boyut puanı ve Toronto Aleksitimi Ölçeği toplam puanı arasında anlamlı, düşük düzeyli ve pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur ($p<0.05$). Yakınlık alt boyut puanı artış gösterdikçe Duygularını Tanımlamada Güçlük alt boyut puanı, Duyguları Belirtmede Güçlük alt boyut puanı ve Toronto Aleksitimi Ölçeği toplam puanı da artmaktadır (Çizelge 3.18).

Akran İlişkileri topla puanı ve Yardım ve Koruma alt boyutlarının puanları ile TAÖ-20 toplam puanı ve alt boyutlarının puanları arasında anlamlı bir ilişki belirlenmemiştir ($p>0.05$) (Çizelge 3.18).

4. TARTIŞMA

Araştırmanın bu bölümünde, Toronto Aleksitimi Ölçeği ve Akran İlişkileri Ölçeğinden elde edilen bulgular ulusal ve uluslararası alan yazın çerçevesinde tartışılmıştır. Öncelikle TAÖ-20 ölçeğinden elde edilen bulgular tartışılmıştır. Daha sonra AİÖ elde edilen bulgular tartışılmış olup daha sonra bu iki ölçek arasındaki ilişki yorumlanmıştır.

Öğrenme güçlüğü olan ergenlerin TAÖ-20 toplam puan ortalaması 54,72 olup bu puan ortalaması yaşına uygun gelişim gösteren ergenlerde 58,90'dur ($p<0.05$) (Çizelge 3.1.). Yaşına uygun gelişim gösteren ergenlerin puan ortalamaları öğrenme güçlüğü olan akranlarına göre daha yüksek bulunmuştur. Yapılan araştırmada TAÖ-20'nin alt boyutlarına bakıldığında ise Aşırı Dışa Dönük Düşünme alt boyutunda anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0.05$). Duyguları Tanımlamada Güçlük ve Duyguları Belirtmede Güçlük alt boyut puan ortalamaları ise yaşına uygun gelişim gösteren ergenlerde daha yüksek bulunmuştur. Literatürde yer alan araştırmalar incelendiğinde Narimani ve Vahidi (2014) İran'daki ilkökul öğrencileriyle gerçekleştirdikleri çalışmalarında öğrenme güçlüğü olan çocuklar aleksitimi düzeyleri yaşına uygun gelişim gösteren akranlarına göre daha yüksek bulunmuştur. Naeim ve arkadaşları (2020) tarafından gerçekleştirilen öğrenme güçlüğü olan ilkökul öğrencileriyle yapılan başka bir araştırmada da benzer olarak öğrenme güçlüğü olan çocuklarının aleksitimi düzeyleri öğrenme güçlüğü olmayan çocuklardan daha yüksek bulunmuştur. Irak'ta 14-16 yaş arası 80 öğrenme güçlüğü olan ergenle yapılan bir çalışmada TAÖ-20 toplam puan ortalaması 61,61; Duyguları Tanımlamada Güçlük alt boyut puan ortalaması 21,48; Duyguları Belirtmede Güçlük alt boyut puan ortalaması 17,36 ve Aşırı Dışa Düşük Düşünme alt boyut toplam puan ortalaması ise 22,77 bulunmuştur (Abbasi ve ark., 2014). Bagby ve arkadaşları (1994a; 1994b) Toronto Aleksitimi Ölçeğinden alınan toplam puanın 51 puandan aşağı olması aleksitimi yoksunluğunu; 61 puandan fazlası ise aleksitimi durumunu ifade etmektedir. 51-61 puan arası ise olası bir aleksitimi durumunu belirtmektedir. Bu durumda öğrenme güçlüğü olan ve yaşına uygun gelişim gösteren ergenlerde olası aleksitimiden bahsedilebilmektedir. Yapılan araştırmadaki bulgular öğrenme güçlüğü olan ergenler nezdinde incelendiğinde,

literatürdeki bulgular ile uyumludur. Ancak yaşına uygun gelişim gösteren ergenlerle karşılaştırıldığında literatürden farklı bulgular ortaya çıkmaktadır. Literatürde yer alan araştırmaların aynı ülkede/kültürde yapılması; daha küçük yaş aralığında ve kısıtlı sayıda öğrenciyle yapılmalarının bu farklılığın nedeni olabileceği düşünülmüştür. Mellor ve Dagnan (2005) tarafından gerçekleştirilen öğrenme güçlüğü olan bireylerde aleksitimiye geniş bir çerçeveden açıklamaya çalıştıkları araştırmada; öğrenme güçlüğü olan bireylerin, yüz ifadelerinden duyguları anlamakta ve kendi duygularını ifade edebilmekte güçlük yaşadıkları belirtilmiş ve bu güçlüklerin aleksitimin özellikleri arasında yer almasına vurgu yapılmıştır.

Öğrenme güçlüğü olan ergenlerin ve yaşına uygun gelişim gösteren akranlarının yaşlarıyla aleksitimi belirtilerinin ilişkisi incelendiğinde; aleksitimi belirtilerinin yaşa göre farklılaşmadığı bulunmuştur ($p>0.05$) (Çizelge 3.2) (Çizelge 3.3). Literatürde bu bulguyu destekleyecek şekilde yaşına uygun gelişim gösteren çeşitli ergen grupları ile yapılan, katılımcıların yaşları aleksitimi düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamış çalışmalar bulunmaktadır (Atasayar, 2011; Kuyucu, 2018; Özmen, 2022; Suak, 2019 ve Uzal Özgül, 2017). Kench ve Irwin (200) tarafından 18-52 yaş aralığında olan 92 birey ile yapılan çalışmada ise yaşlarıyla aleksitimi belirtileri arasında negatif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Finlandiya’da 30 yaş ve üstü 5454 kişi ile yapılan bir çalışmada ise katılımcıların yaşlarıyla aleksitimi belirtileri arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur (Mattila ve ark., 2006). Aleksitimi ile yaş arasındaki ilişkiyle ilgili uzmanlar tarafından ortak bir görüş bulunmamaktadır. Katılımcıların yaşları ile araştırmalara dâhil edilen katılımcıların cinsiyetleri, eğitim durumları, yaşadıkları bölgeler, kiminle yaşadıkları gibi farklılık gösterdikleri özellikleri nedeniyle farklı sonuçlar bulunabilmektedir. Yapılan çalışmada katılımcıların yaşlarına paralel olarak öğrenme güçlüğü olan ve yaşına uygun gelişim gösteren ergenlerin sınıflarıyla aleksitimi düzeyleri arasında da anlamlı bir ilişkisi bulunamamıştır ($p>0.05$) (Çizelge 3.4.) (Çizelge 3.5.). Literatürdeki araştırmalar incelendiğinde 13-15 yaş arasında 170 ortaokul ve lise öğrencisiyle yapılan bir çalışmada TAÖ-20 puanı lise öğrencilerinde ortaokul öğrencilerine oranla daha yüksek bulunmuştur (Gürsoy, 2015). Baykal (2017) tarafından 119 lise öğrencisiyle yapılan bir çalışmada ise aleksitimi düzeyinin 9. sınıfta yüksek olduğu ancak 11. Sınıfa kadar

anlamalı bir şekilde düştüğü, 12. Sınıfta ise tekrar yükseldiği belirtilmiştir. Bostan ve arkadaşları (2020) tarafından 524 lise öğrencisiyle yapılan başka bir çalışmada sınıf düzeyi aleksitimi belirtileri arasında anlamalı bir ilişki bulunamamıştır. Öğrencilerin gittikleri lise türlerinin farklı olması ve bu farklılığa göre öğrencilerin aldıkları eğitimin, sınıf tekrarı oranının, sınıf mevcudunun ve sınıf atladıkça sınıf arkadaşlarındaki değişikliğin literatürdeki farklı bulguların nedeni olabileceği düşünölmüştür. Ayrıca yapılan araştırmadaki katılımcıların yaş ve sınıf aralığının kısıtlı olması ve gelişim dönemleri içinde aynı evrede yer almalarının bu bulguların nedeni olduğu düşünölmüştür.

Öğrenme güçlüğü olan bireylerin cinsiyetlerine ile aleksitimi düzeyleri incelenmiş ve anlamalı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0.05$) (Çizelge 3.4.). Ancak yaşına uygun gelişim gösteren kızların TAÖ-20 toplam puanları, duygularını tanımada güçlük ve duygularını belirtmede güçlük alt boyut puanları erkeklerden daha yüksek olduğu bulunmuştur (Çizelge 3.5.). Yavuz ve ark. (2020) tarafından 11-17 yaş aralığındaki 985 ergenle yapılan çalışmada, kızların erkeklere göre aleksitimi puanları daha yüksek bulunmuştur. Honkalampi ve arkadaşları (2009) tarafından 13-17 yaş arasındaki 7087 ergen ile yapılan çalışmada da benzer şekilde kızların aleksitimi puanları erkeklerden yüksek bulunmuştur. Ancak erkeklerin aleksitimi puanlarının kızlara oranla daha fazla olduğunu gösteren araştırmalar da mevcuttur (Ergün, 2008; Mattila ve ark., 2006 ve Yıldırım ve ark., 2016). Joukamaa ve arkadaşları (2007) tarafından Finlandiya’da yapılan bir araştırmada ise aleksitiminin cinsiyet farkının, yetişkinlerde ergenlerden daha belirgin olduğu belirtilmiştir. Atasayar (2011) 600 lise öğrencisiyle ve Özmen (2022) 18-21 yaş aralığında olan 430 bireyle yaptıkları araştırmalarında ise aleksitimi ile cinsiyet arasında bir ilişki bulunmamıştır (Özmen, 2022). Literatürde yer alan çalışmalar incelendiğinde, öğrenme güçlüğü olan bireylerin aleksitimi belirtileri ve cinsiyetleri arasındaki farklılığa değinen bir araştırma bulunamamıştır. Öğrenme güçlüğü olan bireylerin duygusal zekâ düzeylerini incelemeye yönelik yapılan araştırmalarda bireylerin cinsiyetleri ile duygusal zekâ puanları arasında bir ilişki bulunamamıştır (Mert, 2019; Kılıç, 2018). Öğrenme güçlüğü olan çocukların duygusal ve davranışsal sorunlarını cinsiyet düzeyinde inceleyen bir araştırmada ise sınırlı düzeyde bir ilişki bulunmuştur (Aro ve ark., 2022). Yapılan bu araştırmaya ve

literatürde yer alan çalışmalara göre aleksitimi ile cinsiyet arasında herkes için geçerli bir ilişki olduğunu söylemek doğru olmayacaktır. Katılımcıların yaşlarına, sosyo-ekonomik koşullarına veya eğitim düzeyleri gibi çeşitli değişkenlere göre bu ilişkinin anlamlılık düzeyi farklılık göstermektedir.

Öğrenme güçlüğü olan bireylerin aleksitimi durumlarının daha iyi anlaşılabilmesi için çeşitli değişkenlerle incelenmiştir. Buna göre öğrenme güçlüğü olan ergenlerin özel eğitime gitme durumlarının veya birlikte yaşadıkları kişiler ile kardeş sayılarının aleksitimi ile anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p>0.05$) (Çizelge 3.4.). Bu bulgular yaşına uygun gelişim gösteren akranlarıyla karşılaştırıldığında, benzer şekilde olduğu görülmüştür (Çizelge 3.5.). Literatürde öğrenme güçlüğü olan bireylerin aleksitimi durumunun çeşitli değişkenlere göre incelenmesini içeren araştırmaların eksikliğinden dolayı; yaşına uygun gelişim gösteren ergenlerin aleksitimi durumlarının incelendiği çalışmalardaki bulgular incelenmiştir. 18-21 yaş arasındaki ergenlerle yapılan bir araştırmada, ergenlerin kardeş sayıları ve birlikte yaşadıkları kişilerle aleksitimi arasında istatistiksel olarak bir fark bulunmamıştır (Özmen, 2022). Kardeş sayısı ile aleksitimi arasında anlamlı bir ilişki bulmayan farklı araştırmalar da bulunmaktadır (Bostan ve ark., 2020; Gürsoy, 2015). Öğrenme güçlüğü olan bireylerle yapılan araştırmalarda ise öğrenme güçlüğü olan bireylerin kardeş sayıları arttıkça depresyon ve kaygı düzeylerinin arttığını gösteren araştırmalar bulunmaktadır (Deniz ve ark., 2009). Ergenlik döneminde kardeş ilişkileri yardımlaşmayı, paylaşımı, duygusal desteği içerdiği gibi çatışmayı ve rekabeti de içermektedir (Santrock, 2020). Kardeş ilişkilerinin bu çok boyutları etkileri aleksitimi düzeyinin kardeş sayısına göre farklılaşmadığı düşünülmektedir.

Yapılan çalışmada katılımcıların kendilerini tanımlamaları ile aleksitimi belirtileri arasındaki farklılık araştırılmış ve öğrenme güçlüğü olan ergenlerin kendini tanımlama durumu ile TAÖ-20 toplam puan ortalaması farkı anlamlı bulunmuştur ($p<0.05$) (Çizelge 3.6.). Kendisini “çok sakinim, az konuşurum” şeklinde ifade eden ergenlerin aleksitimi düzeyleri; “çok hareketliyim, çok konuşurum, söylenen sözleri umursamam- kalabalık sevmem, tek kalırım, utangaç kalırım ve girişkenim, soru sorarım, herkesle aram iyidir” şeklinde tanımlayanlardan daha düşüktür. “Duygularını

Tanımlamada Güçlük” alt boyutu puanları incelendiğinde kendisini “çok sakinim, az konuşurum” şeklinde ifade edenlerin aleksitimi düzeyleri, kendisini “çok hareketliyim, çok konuşurum, söylenen sözleri umursamam- kalabalık sevmem, tek kalırım, utangaç davranırım- alınganım, söylenen sözler beni hemen üzer, endişeliyim” olarak tanımlayanlardan düşük olduğu belirlenmiştir. “Duyguları Belirtmede Güçlük” alt boyutuna göre ise kendisini “kalabalık sevmem, tek kalırım, utangaç davranırım” şeklinde tanımlayanların aleksitimi düzeyleri; kendisini “çok sakinim, az konuşurum- girişkenim, soru sorarım, herkesle aram iyidir” şeklinde tanımlayanlardan yüksek olduğu belirlenmiştir (Çizelge 3.6.). Bu bulgular yaşına uygun gelişim gösteren akranlarıyla uyumludur (Çizelge 3.5.). Aleksitimik kişilerin kişilik özellikleri incelendiğinde bu kişilerin çevreleriyle uyumlu ancak mesafeli insanlar olduğu, duygularını ifade etmekte ve empati yapmakta güçlük yaşadıkları ancak günlük yaşamlarında iletişim kurmakta zorlanmadıkları bilinmektedir (Koçak, 2002; Sifneos, 1972 ve Timoney ve Holder, 2013). Yapılan araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde yapılan tanımlamalar ile uyumlu olduğu görülmektedir. Bireyin kendi ile ilgilenmeye ve kim olduğunu bulmaya çalıştığı ergenlik döneminde ise dengesiz bir ruh haliyle karşılaşmakta ve kendine duyduğu güven sıklıkla güvensizliğe dönüşmektedir. Bu dönemde ergenin yaşadığı değişimler onların kendilerine karşı tutumlarında değişiklikler göstermelerine neden olabilmektedir (Temel ve Aksoy, 2016). Yapılan araştırmada ergenlerin kendini tanımlama durumları sorulmuş ve onlara seçenekler verilmiştir. Ancak veri toplama sürecinde çoğunlukla ergenler bu soru karşısında birden fazla seçeneği işaret etmişler ve onlarda en uygun olanı seçmeleri istendiğinde son yanıtlarını vermişlerdir. Verilen yanıtlar incelendiğinde öğrenme güçlüğü olan ergenlerin “çok sakinim, az konuşurum”; yaşına uygun gelişim gösteren ergenlerin ise “girişkenim, soru sorarım, herkesle aram iyidir” yanıtını daha çok vermeleri şaşırtıcı olmamıştır.

Öğrenme güçlüğü olan ergenlerle yaşına uygun gelişim gösteren ergenlerin akran ilişkileri incelendiğinde bu iki grubun AİÖ toplam puan ortalaması farkı anlamlı bulunmuştur ($p<0.05$) (Çizelge 3.8.). Yaşına uygun gelişim gösteren ergenlerde puan ortalamasının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ayrıca alt boyutları incelendiğinde Birliktelik, Yardım, Koruma ve Yakınlık alt boyut puan ortalamaları yaşına uygun

gelişim gösteren ergenlerde; Çatışma alt boyut puan ortalaması ise öğrenme güçlüğü olan ergenlerde daha yüksektir. Literatürde yer alan araştırmalarda öğrenme güçlüğü olan bireylerin yaşına uygun gelişim gösteren akranlarına göre sosyal veya fiziksel olarak herhangi bir yetersizlik göstermemelerine karşın, akademik alandaki başarısızlıklarının onların okul içindeki iletişimlerini etkilediğini göstermektedir. Yapılan araştırmalarda bu öğrencilerin iletişim sorunu yaşamamalarına karşın sınıf içi ve sınıf dışındaki etkinliklere katılımlarının sınırlı olduğu görülmektedir (Özdemir, 2022). Bu etkinliklerdeki sınırlı katılım lise öğrencilerin akranlarıyla en çok etkileşim içinde olduğu okullarda arkadaşlık ilişkisi kurmasını da sınırlandırmaktadır. Ülkemizde kaynaştırma öğrencisi olarak yaşına uygun gelişim gösteren akranlarıyla birlikte sınıflarda eğitim gören öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin, sınıf içi sosyal kabullerini inceleyen araştırmalar literatürde bulunmaktadır. Bu araştırmalar özellikle ilk ve ortaokul döneminde akademik başarının kaynaştırma öğrencilerinin sınıf içindeki sosyal kabulünü doğrudan etkilediğini göstermektedir (Koçbeker Eid ve ark., 2017). Okul hayatlarının başlangıcından itibaren akademik alanda güçlük yaşayan ve sınıf içi etkinliklerde sınırlılıklar yaşayan öğrenme güçlüğü olan bireylerin akran zorbalığında hedef haline geldiğini ve bu akran zorbalığının çocukluk çağı depresyonuna neden olabileceğini gösteren araştırmalarda da ayrıca literatürde bulunmaktadır (Baybörü, 2019).

Literatürde yer alan araştırmalarla yapılan çalışmanın bulgusunun uyumlu olduğu; öğrenme güçlüğü olan bireylerin çeşitli nedenler yüzünden yaşına uygun gelişim gösteren akranlarına kıyasla arkadaşlık ilişkilerinde daha çok zorlandığı ve bazı sınırlılıklara sahip olduğu görülmektedir (Fırat, 2021; Lafferty ve ark., 2013; Mason ve ark., 2013; Shany ve ark., 2012 ve Zengin ve Öksüz, 2022). Bir arkadaşlık ilişkisi kurmak, geliştirmek ve sürdürmek için ise öğrenme güçlüğü olan bireylerin akranlarından daha fazla çaba göstermesi gerekmektedir (Mason ve ark., 2013). Öğrenme güçlüğü olan bireylerin kurdukları arkadaşlık ilişkileri incelendiğinde ise hayatların hayatlarının çeşitli evrelerinde kurdukları yakın arkadaşlığın onlar için değerini ve bu arkadaşlık ilişkilerinin kurulmasında dengeli, kararlı ve tutarlı olmanın önemini ortaya koyan araştırmalar bulunmaktadır (Fırat, 2021; Lafferty ve ark., 2013; Mason ve ark., 2013 ve Shany ve ark., 2012). Yapılan araştırmada öğrenme güçlüğü

olan ergenleri kurdukları arkadaşlık ilişkilerinde “Çatışma” alt boyut puan ortalamasının yaşına uygun gelişim gösteren akranlarının puan ortalamasından fazla olmasının nedeninin içinde bulundukları gelişimsel dönem olduğu düşünülmüştür. Ergenlik döneminde bireylerin yaşadıkları hızlı bedensel, toplumsal ve duygusal değişimlere uyum sağlamaya çalışan ergen bu dönemde kendisiyle aynı süreci yaşayan akranlarına yönelmektedir (Temel ve Aksoy, 2016). Ancak kendi akranlarına göre daha farklı gelişim gösteren öğrenme güçlüğü gösteren ergenlerin bu dönemde gerekli desteği akran gruplarından alamaması ve yaşadıkları değişiklikleri anlamlandırma çabaları onların dengeli ve kararlı bir ilişki kurmasını güçlendirdiği düşünülmüştür. Öğrenme güçlüğü olan ergenlerin kendileri ile benzer gelişim özellikleri olan akranlarıyla özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde bir araya gelebileceği ve bu durumun onların arkadaşlık ilişkilerini etkileyebileceği düşünülmüş ancak yapılan çalışmada özel eğitime gitme durumu ile AİÖ toplam puan ortalaması ile anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ($p>0.05$) (Çizelge 311.). Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerine lise çağındaki öğrencilerin devam durumunun düşük olması (Çizelge 2.1.), özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerde öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin bireysel derslerine verilen saatlerde katılım göstermeleri ve kurumlarda zaman geçirmemeleri ve grup eğitimlerinin olmaması ve grup eğitimlerinin olmaması öğrencilerin bu merkezlerde akranlarıyla arkadaşlık ilişkilerini kurmalarını sınırlandırdığı düşünülmüştür.

Yapılan araştırmada öğrenme güçlüğü olan ergenlerin akran ilişkilerinin niteliğinin daha iyi görülebilmesi için çeşitli değişkenlere göre farklılaşması incelenmiştir. Yaş değişkenine göre bakıldığında öğrenme güçlüğü olan bireylerin yaşları ile AİÖ ve alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ($p>0.05$) (Çizelge 3.09.). Yapılan araştırma 14-17 yaş öğrenme güçlüğü olan ergenler ile yapılmış olup bu yaş aralığı orta ergenlik dönemini kapsamaktadır (Karatoprak ve Özel Özcan, 2019). Anlamlı bir ilişki bulunmamasının sebebi olarak çalışmanın aynı gelişimsel dönem içinde aynı evredeki bireyler ile yapılması olduğunu düşünülmüştür. Umut Dilli (2022) tarafından yapılan çalışmada da bu bulguları destekleyici bir sonuç bulunmuştur. 9-15 yaş arası öğrenme güçlüğü olan çocuklarla yapılan araştırmada

çocuğun yaşına göre sosyal yeterliliği arasında bir ilişki bulunmamıştır (Umut Dilli, 2022).

Öğrenme güçlüğü olan ergenlerin akran ilişkileri cinsiyet boyutunda da incelenmiştir. Yapılan araştırmada öğrenme güçlüğü olan ergenlerin cinsiyetleri ile AİÖ ve alt boyutları arasındaki farklılaşma incelendiğinde; Koruma ve Yakınlık alt boyut puan ortalaması farkı anlamlı bulunmuş olup kız öğrencilerde daha yüksek çıkmıştır ($p<0.05$) (Çizelge 3.11.). Shany ve ark. (2012) tarafından üniversite öğrencisi olan öğrenme güçlüğü olan bireylerle yapılan araştırmada cinsiyet değişkeni ile arkadaşlık ilişkileri arasında bir ilişki bulunmamıştır. Ercan (2001) tarafından yapılan araştırmada ise kız öğrencilerinin aynı sınıfta okuduğu öğrenme güçlüğü olan öğrencilere yönelik erkek öğrencilerden daha olumlu tutumlara sahip olduğu belirlenmiştir. Arkadaşlık ilişkileri çocukluk döneminden orta ergenlik evresine kadar hemcinslere yönelik olarak gelişmektedir. Erken ergenlik evresinde ergenler hemcins akran grupları orta ergenlik evresinde karşı cins ile etkileşime girmeye başlamaktadır (Santrock, 2020). Literatürde yer alan farklı bulguların nedeni olarak çalışma yapılan arkadaşlığın evrelerine göre yaş gruplarındaki farklılık olabileceği düşünülmüştür. Yaşına uygun gelişim gösteren akranlarının cinsiyet ile akran ilişkileri incelendiğinde ise; bu grupta da kız öğrencilerin AİÖ toplam puanı ve Birliktelik ve Yakınlık alt boyut puan ortalamaları daha yüksek bulunmuştur (Çizelge 3.12.) Özcan (2019) tarafından yaşına uygun gelişim gösteren lise öğrencileriyle yapılan bir araştırmada da yapılan araştırmayla benzer şekilde kız öğrencilerin akran ilişkileri puan ortalamaları erkek öğrencilerden yüksek bulunmuştur. İlköğretim ve orta okullarda yapılan bir araştırmada erkek öğrencilerin daha fazla zorbalığa maruz kaldığı ve buna bağlı olarak daha fazla zorbalık davranışlarında bulunup saldırgan davranışlar sergiledikleri belirlenmiştir (Çınkır ve Kepenekçi, 2003). Erkek arkadaş gruplarında egonun daha baskın olduğu, rekabetin ve çatışmanın kız gruplarına göre daha fazla olduğu ve erkeklerin baskın olmaya çalışıp ve risk aldıkları görülürken; kız grupları daha işbirlikçi bir şekilde karşılıklı iletişime geçerler ve samimiyet odaklıdır (Santrock, 2020). Öğrenme güçlüğü olan ve yaşına uygun gelişim gösteren ergen gruplarının akran ilişkilerinin cinsiyete göre farklılık göstermesinin nedenleri arasında kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla okul içi etkinliklere daha fazla katılım

göstermeleri, iletişime daha açık olmaları ve toplumsal olarak okul ortamına ve okulda kurdukları sosyal ilişkilere daha bağımlı olmaları olabileceği düşünülmüştür.

Öğrenme güçlüğü olan ergenlerin sınıflarına göre AİÖ ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılaşma yoktur ($p>0.05$) (Çizelge 3.11.). Ancak yaşına uygun gelişim gösteren akranlarının sınıflarına göre AİÖ toplam puanı ve Birliktelik, Çatışma ve Yakınlık alt boyutları arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur ($p<0.05$) (Çizelge 3.12.). İlişkiyi belirlemek üzere yapılan analizlere göre 11 ve 12. Sınıf öğrencilerinin Birliktelik alt boyut puanı diğer sınıflardan daha yüksek bulunmuştur. 9. Sınıf öğrencilerinin Çatışma alt boyut puanı 10 ve 11. Sınıf öğrencilerinden; Yakınlık alt boyut puanı ise 10. Sınıf öğrencilerinden yüksek bulunmuştur. AİÖ toplam puanına bakıldığında 9. Sınıf öğrencilerinin aldıkları toplam puanın 10. Sınıf öğrencilerinden yüksek olduğu görülmüştür. Yapılan çalışmadaki bu bulgular Özcan (2019) tarafından lise öğrencilerinin akran ilişkilerini incelemek için yapılan araştırmayla uyumludur. Yaşına uygun gelişim gösteren ergenlerin akran ilişkileri ile sınıfları arasında farklılaşma bulunmasına rağmen öğrenme güçlüğü olan ergenlerin sınıf düzeyleri ile akran ilişkileri ile farklılaşma belirlenmemesine yönelik literatürde bir bulgu bulunamamıştır. ValÅs (1999) yapılan araştırmada öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin akranları tarafından daha az kabul gördüğü ve daha yalnız hissettiklerini belirtmiştir. Yapılan araştırmada öğrenme güçlüğü olan ergenlerin akranlarının aksine sınıf bazında akran ilişkileri ile anlamlı bir farklılaşma bulunmamasının nedeni olarak; öğrenme güçlüğü olan ergenlerin arkadaşlık ilişkilerinde sınırlılıklar yaşaması ve bu sınırlılıklara bağlı olarak sınıf bazında ilişki kuramaması ve sınıf içinde yalnızlaşmasının olabileceği düşünülmüştür.

Öğrenme güçlüğü olan ergenlerin birlikte yaşadıkları kişilere ve ailelerinin özelliklerine göre akran ilişkileri incelendiğinde; anne eğitim durumu, baba eğitim durumu veya çekirdek veya geniş aile ile yaşama durumları ile AİÖ ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır ($p>0.05$) (Çizelge 3.11,) (Çizelge 3.13.). Kardeş sayısına göre incelendiğinde ise Koruma alt boyutu ile anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<0.05$) (Çizelge 3.13.). Buna göre 3 kardeşi olduğunu bildiren ergenlerin puanları daha az sayıda kardeş sayısına sahip olan ergenlerden daha düşük

bulunmuştur. Yaşına uygun gelişim gösteren akranlarında ise kardeş sayısı ile AİÖ ile AİÖ ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0.05$) (Çizelge 3.14.). Literatürde ergenlerin akran ilişkileri ile kardeş sayısı arasında anlamlı bir farklılık bulmayan araştırmalar mevcuttur (Günaydın ve Yöndem, 2007; Günel, 2020 ve Yenigün, 2019). Dyson (2010) tarafından yapılan bir araştırmada ise öğrenme güçlüğü olan ergenlerin ebeveynlerini rol model olarak daha olgun davranış kalıpları geliştirdiği ve kardeşlerine karşı daha fazla sorumluluk alma eğiliminde olduklarını saptamıştır. Yapılan araştırmada öğrenme güçlüğü olan bireylerin kardeş sayısı ile arkadaşlık ilişkileri arasında bulunan bu farklılığın bireylerin akran ilişkilerinde yaşadıkları güçlükleri kardeşleri ile gidermeye çalıştığı bu nedenle kardeş sayısı ile akran ilişkileri arasında negatif yönde bir ilişki bulunduğu düşünülmüştür. Özellikle araştırmacının çalışmaya katılan öğrenme güçlüğü olan ergenlerden AİÖ ölçeğinin doldurulması sırasında en yakın arkadaşları olarak kardeşlerini belirtmek istedikleri yönünde geri dönüşler almasının da bu bulguyu destekleyecektir.

Yapılan araştırmada katılımcıların kendilerini tanımlamaları istenmiştir. Öğrenme güçlüğü olan ergenlerin kendilerini tanımlamalarına göre akran ilişkileri incelenmiş ve Birliktelik alt boyutu ile anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur ($p<0.05$) (Çizelge 3.15.). İlişkiyi belirlemek üzere yapılan analizlere göre kendisini “girişkenim-herkesle aram iyidir-soru sorarım” şeklinde tanımlayanların puanları, kendisini “çok sakinim- az konuşurum” ve “kalabalık sevmem- tek kalırım- utangaç davranırım” olarak tanımlayanlardan yüksektir. Bu bulgu yaşına göre gelişim gösteren akranlarıyla uyumludur (Çizelge 3.16.). Öğrenme güçlüğü olan bireylerin iletişim becerilerinde yaşadıkları güçlükler onların özgüvenlerini etkilemekte ve arkadaşlık ilişkilerini etkilemektedir (Bryan ve ark. 2004). Kendisini “herkesle aram iyidir, soru sorarım ve girişkenim” olarak tanımlayan iletişim becerileri daha gelişmiş olduğu varsayılan öğrenme güçlüğü olan ergenlerin beklendiği üzere akran ilişkileri puanlarının daha yüksek olması literatür ile uyumludur.

Son olarak öğrenme güçlüğü olan ergenlerin aleksitimi ile akran ilişkileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Yapılan araştırmada öğrenme güçlüğü olan ergenlerin TAÖ-20 toplam puanı ile AİÖ toplam puanı arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ($p>0.05$) (Çizelge 3.17.). Alt boyutları arasındaki ilişkiye bakıldığında öğrenme güçlüğü olan ergenlerin TAÖ-20 toplam puanı ve Duyguları Tanımlamada Güçlük alt boyutu ile AİÖ Çatışma alt boyutu arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($p<0.05$). Benzer şekilde yaşına uygun gelişim gösteren ergenlerde TAÖ-20 toplam puanı ile AİÖ toplam puanı arasında anlamlı bir ilişki bulunamamış ($p>0.05$) ancak Çatışma alt boyutu ile TAÖ-20 toplam puanı ve alt boyutları arasında negatif yönlü bir ilişki bulunmuştur. ($p<0.05$) (Çizelge 3.18.). Literatürde yer alan çeşitli araştırmalar incelendiğinde; öğrenme güçlüğü olan çocukların aleksitimi ve sosyal becerilerini karşılaştırmak için yapılan bir çalışmada öğrenme güçlüğü olan çocukların daha çok aleksitimi belirtisi gösterdiği ve sosyal becerilerde daha fazla güçlük yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır (Soleymani ve ark., 2011). Uzal ve arkadaşları (2018) 14-17 yaş arası 592 ergen ile yaptıkları çalışmalarında TAÖ-20'den 59 üzeri puan alan ergenlerin akranlarıyla 59'dan düşük puan alan ergenlere göre daha çok sorun yaşadığını belirlemişlerdir. Almanya'da 149 bireyle yapılan bir araştırmada ise TAÖ-20 puanı 61 ve üzeri olan bireylerin puanı 61'den düşük olan bireylere göre daha fazla kişilerarası soruna ve sosyal kaçınmaya sahip olduğu ve aleksitimi düzeyi yüksek olan bireylerin duygularını düzenleyebilmek için sosyal etkileşimlerden kaçındıkları belirtilmiştir (Spitzer ve ark., 2005). 242 lise öğrencisiyle yapılan bir çalışma aleksitiminin akranlarına bağlanma arasında negatif yönlü bir ilişki olduğunu göstermiştir (Sechi ve ark., 2020). Literatürdeki bu araştırmalar incelendiğinde aleksitiminin kişilerarası sorun yaşama, akranlarına bağlanma ve sosyal becerileriyle negatif yönlü bir ilişkisi olduğu görünmektedir. Arkadaşlık ilişkilerinde etkili olduğu varsayılan bu becerilerde yaşanan güçlükler aleksitimi ile akran ilişkileri arasında ilişkiyi ortaya koyabilmekte olup; yapılan araştırmada elde edilen bulgular ile uyuşmamaktadır. Ergenlik döneminde bireylerin yaşadıkları aşırı duygu durum değişiklikleri ve bu duyguları anlama çabalarının ayrıca bu dönemde arkadaşlığa attıkları yüksek düzeydeki önemin bu durumun nedeni olabileceği düşünülmektedir. Yapılan çalışmada her iki grup içinde Çatışma alt boyutu ile TAS-20 toplam puanı arasındaki belirlenen negatif düzeyde bir ilişki bulunmuştur. Aleksitimik bireylerin

yaşadıkları duygusal güçlüklerden ve karşılaştıkları sorunlara en kısa yoldan çözüm bulma isteklerinden dolayı çevreleriyle uyum içinde olabilmek için yüksek düzeyde çaba göstermektedir. Gösterdikleri bu çabalardan dolayı ise çevrelerinde uyumlu ve sorunsuz insanlar olarak tanımlanmaktadırlar (Koçak, 2002). Literatürdeki belirlenen negatif düzeydeki ilişkiyi desteklemektedir. Aleksitimi düzeyi arttıkça bireylerin akranlarıyla çatışma durumları azalma göstermektedir.



5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada, 14-17 yaş arasındaki öğrenme güçlüğü olan ergenlerin aleksitimi düzeyleri ve akran ilişkileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Ayrıca öğrenme güçlüğü olan ergenlerin aleksitimi düzeyleri ve akran ilişkileri çeşitli değişkenler çerçevesinde ele alınmış ve yaşına uygun gelişim gösteren akranlarıyla karşılaştırılmıştır.

İlk olarak öğrenme güçlüğü olan ergenlerin aleksitimi düzeyleri incelenmiş ve TAÖ-20 toplam puan ortalaması 54,72 olarak bulunmuştur. Yaşına uygun gelişim gösteren ergenlerde bu puan 58,90'dır ($p<0.05$). Yaşına uygun gelişim gösteren ergenlerin puan ortalaması öğrenme güçlüğü olan ergenlere göre daha yüksek bulunmuştur. Alt boyutları incelendiğinde ise Aşırı Dışa Dönük Düşünme alt boyutunda iki grubun puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0.05$). Duyguları Tanımlamada Güçlük ve Duyguları Belirtmede Güçlük alt boyut puan ortalamaları ise yaşına uygun gelişim gösteren bireylerde daha yüksektir. Öğrenme güçlüğü olan ergenlerin Duyguları Tanımlamada Güçlük alt boyutu puan ortalaması 17,63; Duyguları Belirtmede Güçlük alt boyutu puan ortalaması 13,22 ve Aşırı Dışa Dönük Düşünme alt boyut puan ortalaması 23,87 olarak belirlenmiştir.

Öğrenme güçlüğü olan ergenlerin yaşlarına göre aleksitimi düzeylerinin farklılaşmadığı belirlenmiştir. Öğrenme güçlüğü olan ergenlerin sınıfları ile aleksitimi durumları incelenmiş ve anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p>0.05$). Bu bulgular yaşına uygun gelişim gösteren akranlarıyla benzerlik göstermektedir.

Öğrenme güçlüğü olan ergenlerin aleksitimi düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Ancak yaşına uygun gelişim gösteren ergenlerin cinsiyetleri ile aleksitimi düzeyleri ile ilgili anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur ($p<0.05$). Kızların TAÖ-20 toplam puanları ile duygularını tanımda güçlük ve duyguları belirtmede güçlük alt boyut puanlarının erkeklerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Öğrenme güçlüğü olan ergenlerin aleksitimi düzeylerinin bireyin özel eğitime devam etme, kardeş sayısı ve birlikte yaşadıkları kişilere göre farklılaşıp farklılaşmadığı bulunmuştur. Benzer şekilde yaşına uygun gelişim gösteren akranlarının kardeş sayısı ve birlikte yaşadıkları kişiler ile aleksitimi düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0.05$).

Öğrenme güçlüğü olan bireylerin kendini tanımlamaları ile TAÖ-20 toplam puanı arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur ($p<0.05$). Yapılan ileri istatistiklerle kendini “çok sakınım, az konuşurum” şeklinde ifade eden ergenlerin TAÖ-20 toplam puanının; “çok hareketliyim, çok konuşurum, söylenen sözleri umursamam- kalabalık sevmem, tek kalırım, utangaç kalırım ve girişkenim, soru sorarım, herkesle aram iyidir” şeklinde tanımlayanlardan daha düşük olduğu saptanmıştır. Duygularını Tanımlama Güçlük alt boyutu ile kendini tanımlama durumları incelendiğinde ise; kendisini “çok sakınım, az konuşurum” şeklinde ifade edenlerin puanlarının, kendisini “çok hareketliyim, çok konuşurum, söylenen sözleri umursamam- kalabalık sevmem, tek kalırım, utangaç davranırım- alınganım, söylenen sözler beni hemen üzer, endişeliyim” olarak tanımlayanlardan düşük olduğu belirlenmiştir. Duyguları Belirtmede Güçlük alt boyutuna göre ise kendisini “kalabalık sevmem, tek kalırım, utangaç davranırım” şeklinde tanımlayanların puanlarının; kendisini “çok sakınım, az konuşurum- girişkenim, soru sorarım, herkesle aram iyidir” şeklinde tanımlayanlardan yüksek olduğu görülmüştür. Bu bulgular yaşına uygun gelişim gösteren akranlarıyla benzer bulunmuştur. Her iki grup için de Aşırı Dışa Dönül Düşünme alt boyutuyla kendilerini tanımlama durumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0.05$). Ayrıca verilen yanıtlar incelendiğinde öğrenme güçlüğü olan ergenlerin daha çok “çok sakınım, az konuşurum”; yaşına uygun gelişim gösteren ergenlerin ise “girişkenim, soru sorarım, herkesle aram iyidir” yanıtını verdikleri görülmüştür.

Öğrenme güçlüğü olan ergenler ile yaşına uygun gelişim gösteren ergenlerin akran ilişkileri incelendiğinde ise bu iki grubun AİÖ toplam puan ortalaması anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur ($p<0.05$). Yaşına uygun gelişim gösteren ergenlerin puan ortalaması öğrenme güçlüğü olan ergenlerden yüksek bulunmuştur. Alt boyutları arasındaki farklılaşma incelendiğinde de Birliktelik, Yardım, Koruma ve Yakınlık alt

boyut puan ortalamalarının yaşına uygun gelişim gösteren ergenlerde; Çatışma alt boyut puan ortalamasının ise öğrenme güçlüğü olan ergenlerde daha yüksek olduğu görülmüştür.

Öğrenme güçlüğü olan ergenlerin arkadaşlık ilişkilerinin özel eğitime gitme durumlarına göre incelendiğinde ise; özel eğitime gitme durumlarına göre akran ilişkilerinin farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Öğrenme güçlüğü olan ergenlerin yaşlarına göre AİÖ arasındaki ilişkiye bakıldığında ise; öğrenme güçlüğü olan bireylerin yaşlarına göre akran ilişkilerinin farklılaşmamıştır ($p>0.05$).

Öğrenme güçlüğü olan ergenlerin akran ilişkileri cinsiyet bazında incelendiğinde ise Koruma ve Yakınlık alt boyut puan ortalaması farkı istatistiksel olarak anlamlı bulunmuş olup kızlarda daha yüksek olduğu saptanmıştır ($p<0.05$). Bu bulguya göre öğrenme güçlüğü olan kızların akran ilişkilerde öğrenme güçlüğü olan erkeklerden daha samimi ve koruyucu olduğu söylenebilmektedir. Yaşına uygun gelişim gösteren akranlarının akran ilişkileri ve cinsiyetleri arasındaki ilişki incelendiğinde ise; kızların AİÖ toplam puanı ve Birliktelik ve Yakınlık alt boyut puan ortalamaları daha yüksek bulunmuştur. Buna göre yaşına uygun gelişim gösteren kızlar daha nitelikli akran ilişkileri kurmaktadır.

Öğrenme güçlüğü olan ergenlerin akran ilişkileri sınıf bazında incelendiğinde ise AİÖ ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0.05$). Bu bulgudan farklı olarak yaşına uygun gelişim gösteren akranlarının sınıflarına göre AİÖ toplam puanı ve Birliktelik, Çatışma ve Yakınlık alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır ($p<0.05$) Farklılığı belirlemek üzere yapılan analizlere göre 11 ve 12. Sınıf öğrencilerinin Birliktelik alt boyut puanı diğer sınıflardan; 9. Sınıf öğrencilerinin Çatışma alt boyut puanı 10 ve 11. Sınıf öğrencilerinden; Yakınlık alt boyut puanı ise 10. Sınıf öğrencilerinden yüksek bulunmuştur. AİÖ toplam puanına bakıldığında 9. Sınıf öğrencilerinin aldıkları toplam puanın 10. Sınıf öğrencilerinden yüksek olduğu görülmüştür. Buna göre 9. Sınıf öğrencilerinin arkadaşlık niteliğinin

10. Sınıflardan daha yüksek olmasına rağmen arkadaşlarıyla sıklıkla çatıştıkları görülmektedir. 11. Sınıf öğrencilerinin ise akranlarıyla daha çok zaman geçirip daha az çatıştıklarını söylenebilmektedir.

Öğrenme güçlüğü olan ergenlerin birlikte yaşadıkları kişilere ve ailelerinin özelliklerine göre akran ilişkileri incelenmiş buna göre anne eğitim durumu, baba eğitim durumu veya çekirdek veya geniş aile ile yaşama durumları ile AİÖ ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir ($p>0.05$).

Öğrenme güçlüğü olan ergenlerin kardeş sayılarına göre akran ilişkileri incelendiğinde ise Koruma alt boyutu ile anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<0.05$). 3 kardeşi olduğunu bildiren ergenlerin arkadaşlık ilişkilerinde daha az sayıda kardeş sayısına sahip olan ergenlerden daha az korumacı oldukları bulunmuştur. Yaşına uygun gelişim gösteren ergenlerde ise akran ilişkileri kardeş sayısına göre farklılaşmamaktadır.

Öğrenme güçlüğü olan ergenlerin kendilerini tanımlama durumlarına göre akran ilişkileri incelenmiştir. Kendini “girişkenim, herkesle aram iyidir, soru sorarım” şeklinde tanımlayanların Birliktelik alt boyut puan ortalaması, kendisini “çok sakinim, az konuşurum” ve “kalabalık sevmem, tek kalırım, utangaç davranırım” olarak tanımlayanlardan yüksek bulunmuştur.

Öğrenme güçlüğü olan ergenlerin TAÖ-20 ile AİÖ toplam puan ortalamaları incelendiğinde ise öğrenme güçlüğü olan ergenlerin aleksitimi düzeyleri ile akran ilişkileri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ($p>0.05$). Alt boyutları arasındaki ilişki incelendiğinde ise öğrenme güçlüğü olan ergenlerin TAÖ-20 toplam puanı ve Duyguları Tanımlamada Güçlük alt boyutu ile AİÖ Çatışma alt boyutu arasında negatif yönlü bir ilişki saptanmıştır ($p<0.05$). Bu bulgu öğrenme güçlüğü olan ergenlerin aleksitimi düzeylerinin arttıkça akranlarıyla çatışma durumlarının azaldığını göstermektedir.

Yapılan araştırmanın sonuçları kapsamında araştırmacılara, uzmanlara ve ailelere aşağıda yer verilen önerilerde bulunulabilir:

Yapılan araştırmada sırasında öğrenme güçlüğü olan ergenlere yönelik yapılan araştırmaların kısıtlılığı dikkat çekmiştir. Öğrenme güçlüğü olan ergenlerle ilgili daha çok araştırma yapılarak bu alana katkı sağlanabilir.

Yapılan araştırmada öğrenme güçlüğü olan ergenlerin aleksitimi düzeyleri incelenmiştir. İlgili konuda literatürde çok az çalışma bulunmuştur. Öğrenme güçlüğü ve aleksitimi ile ilgili yapılan araştırmalar çeşitli değişkenler bazında çoğaltılabilir, öğrenme güçlüğü olan ergenlerle yapılarak elde edilen bulgular karşılaştırabilir.

Nitel desen kullanılarak öğrenme güçlüğü olan ergenlerin aleksitimi düzeyleri ve akran ilişkileri daha açıklayıcı bir şekilde ortaya konulabilir.

Öğrenme güçlüğü olan ergenlerin duygusal ve sosyal gelişimlerini destekleyecek müdahalelerin onların akran ilişkileri ve aleksitimi düzeylerine etkisi araştırılıp, onlarla birebir çalışan uzmanlara ilgili konuda bilgilendirmeler yapılabilir.

Ülkemizde aleksitiminin görülme sıklığının ve demografik dağılımlarının ortaya konması için geniş çaplı araştırmalar düzenlenebilir ve elde edilen bulgular bölgeler bazında karşılaştırılabilir.

Araştırmamızda görüldüğü üzere ergenlerde aleksitimi dikkat çekmektedir. Konuyla ilgili daha çok çalışma yapılabilir.

Araştırmamızda öğrenme güçlüğü olan ergenlerin akran ilişkilerinde güçlük yaşadığı görülmüştür. Konuyla ilgili daha çok araştırma yapılabilir.

Araştırmamızda öğrenme güçlüğü olan ergenlerin özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerine devam durumlarının azlığı dikkat çekmektedir. Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri nitelik olarak güçlendirilmeli, merkezlerde çocuklar için

akranlarıyla bir araya gelebilecekleri sosyal bir ortam oluşturulmalı ve ergen grupları için daha ilgili çekici olmaları sağlanabilir.



ÖZET

Öğrenme Güçlüğü Olan Ergenlerin Aleksitimi Düzeylerinin ve Akran İlişkilerinin İncelenmesi

Araştırmanın amacı, öğrenme güçlüğü olan 14-17 yaş arasındaki ergenlerin aleksitimi düzeyleri ile akran ilişkilerinin aralarındaki ilişkinin belirlenmesidir. Araştırmada ayrıca öğrenme güçlüğü olan ergenlerin aleksitimi düzeyleri ile akran ilişkileri çeşitli değişkenler açısından incelenmiş ve yaşına uygun gelişim gösteren akranlarıyla karşılaştırılmıştır. Araştırmada nicel araştırma desenlerinden ilişkisel ve betimsel tarama modellerinden yararlanılmıştır. Araştırmanın örneklemini; İstanbul ilinde yaşayan öğrenme güçlüğü olan 220 ergen ile 220 yaşına uygun gelişim gösteren toplam 440 ergen oluşturmaktadır. Araştırmanın verilerinin toplanmasında Kişisel Bilgi Formu, Toronto Aleksitimi Ölçeği (TAÖ-20) ve Akran İlişkileri Ölçeği (AİÖ) kullanılmıştır. Araştırmanın verileri Haziran 2022 ve Ocak 2023 tarihleri arasında araştırmacı tarafından yüz yüze görüşülerek toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda AİÖ ve TAÖ-20 toplam puanları arasında bir ilişki bulunmamış, ancak AİÖ Çatışma alt boyutu ile TAÖ-20 ve Duyguları Tanımlamada Güçlük alt boyutu arasında negatif yönlü bir ilişki saptanmıştır. Ayrıca öğrenme güçlüğü olan ergenler ile yaşına uygun ergenler için olası bir aleksitimiden bahsedilebileceği ancak yaşına uygun gelişim gösteren akranların anlamlı bir şekilde öğrenme güçlüğü olan ergenlerden daha çok aleksitimi belirtisi gösterdiği belirlenmiştir. Yaşına uygun gelişim gösteren ergenlerin aleksitimi düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşma gösterirken, öğrenme güçlüğü olan ergenlerde bu farklılaşma görülmemiştir. Yaşına uygun gelişim gösteren ergenlerin akran ilişkilerinin niteliğinin öğrenme güçlüğü olan ergenlerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğrenme güçlüğü olan ergenlerin Çatışma alt boyut puan ortalamasının daha yüksek olduğu görülürken; yaşına uygun gelişim gösteren ergenlerin Birliktelik, Yardım, Koruma ve Yakınlık alt boyut puan ortalamaları daha yüksek bulunmuştur. Ayrıca öğrenme güçlüğü olan ergenlerin akran ilişkilerinin cinsiyet ve kardeş sayısı değişkenlerine göre farklılaştığı belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Akran İlişkileri, Aleksitimi, Ergenlik, Öğrenme Güçlüğü

SUMMARY

Examination of Alexithymia Levels and Peer Relationships of Adolescents with Learning Disabilities

The aim of the research is to determine the relationship between the alexithymia levels and peer relationships among adolescents aged 14-17 with learning disabilities. In the research, the alexithymia levels and peer relationships of adolescents with learning disabilities were also examined in terms of various variables and compared with their age-appropriate peers. Relational and descriptive survey models from quantitative research designs were used in the research. The sample of the research consists of a total of 440 adolescents, which are 220 adolescents with learning disabilities and 220 adolescents with age-appropriate development, residing in Istanbul province. The data for the research were collected between June 2022 and January 2023 through face-to-face interviews conducted by the researcher. The Personal Information Form, Toronto Alexithymia Scale (TAS-20), and Friendship Qualities Scale (FQS) were used to collect the research data. The results of the research indicated no significant relationship between FQS and TAS-20 total scores. However, a negative relationship was found between the Conflict subscale of FQS and the total score of TAS-20 and Difficulty Identifying Feelings subscales. Additionally, it was determined that there could be a possible presence of alexithymia for adolescents with learning disabilities, but age-appropriate peers showed significantly more alexithymia symptoms compared to adolescents with learning difficulties. While the levels of alexithymia among age-appropriate developing adolescents vary according to gender, such a differentiation was not observed in adolescents with learning disabilities. It was determined that the quality of peer relationships of age-appropriate developing adolescents is higher than that of adolescents with learning disabilities. While it was determined that adolescents with learning disabilities had higher average scores in the Conflict subscale, while age-appropriate developing adolescents had higher average scores in the Companionship, Help, Security, and Closeness subscale. Furthermore, it was determined that the peer relationships of adolescents with learning disabilities differ according to gender and number of siblings.

Keywords: Adolescence, Alexithymia, Learning Disability, Peer Relationships

KAYNAKLAR

- ABBASI M, BAGYAN MJ, DEGHAN H (2014). Cognitive Failure and Alexithymia and Predicting High-Risk Behaviors of Students With Learning Disabilities. *Int J High Risk Behav Addict*, **3**(2): e16948.
- AL-YAGON M (2012). Adolescents with Learning Disabilities: Socioemotional and Behavioral Functioning and Attachment Relationships with Fathers, Mothers, and Teachers. *Journal of Youth Adolescence*, **41**:1294-1311. DOI: 10.1007/s10964-012-9767-6.
- AMERİKAN PSKIYATRİ DERNEĞİ (2014). Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı (DSM 5) (KÖROĞLU E., Çev.). Hekimler Yayın Birliği (HYB), Ankara. 5. Basımdan Çeviri.
- APA (2013). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5). American Psychiatric Publishing, Whashington DC.
- ARAL N, KADAN G (2020). Çocuk Yetiştirme Tutumları. İçinde: Aile Yaşam Döngüsü, Ed. Tepeli K., Durualp E., Hedef CS Basım Yayın, Ankara. 1. Baskı. s.: 182-207
- ARI R (2020). Freud'un Psikoseksüel Gelişim Kuramı. İçinde: Gelişim Kuramları, Ed. Özcan D., Hedef CS Basım Yayın, Ankara. 1. Baskı. Bölüm 2.
- ARO T, EKLUND K, ELORANTA AK, AHONEN T, RESCORLA L (2022). Learning Disabilities Elevate Children's Risk for Behavioral-Emotional Problems: Differences Between LD Types, Genders, and Contexts. *Journal of Learning Disabilities*, **55**(6): 465-481.
- ATASAYAR M (2011). Ergenlerin aleksitimik özelliklerinin psikolojik belirtileri ve yaşam doyumları ile ilişkisi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- AYDIN SÜNBÜL Z (2019). Ergenlik Dönemi. İçinde: Yaşam Boyu Gelişim, Ed. Yurtal F., Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara. 1. Baskı. Ünite 7.
- BAGBY RM, PARKER JDA, TAYLOR GJ (1994a). The twenty-item Toronto Alexithymia Scale: I. Item selection and cross-validation of the factor structure. *Journal of Psychosomatic Research*, **38**(1):23-32. DOI: 10.1016/0022-3999(94)90005-1

BAGBY RM, TAYLOR GJ, PARKER JDA (1994b). The twenty-item Toronto Alexithymia Scale: II. Convergent, discriminant, and concurrent validity. *Journal of Psychosomatic Research*, **38**(1): 33-40. DOI: 10.1016/0022-3999(94)90006-X

BANIKOWSKI A K, MEHRING T A (1999). Strategies to Enhance Memory Based on Brain-Research. *Focus on Exceptional Children*, **32**(2):1-16. DOI: 10.17161/foec.v32i2.6772.

BAYBÖRÜ GA (2017). Özel Öğrenme Güçlüğü Tanısı Almış İlkokul Dönemi Çocuklarında Akran Zorbalığının Çocukluk Çağı Depresyonuna Etkisi (Örnekleme: İstanbul / Bağcılar İlçesi). *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

BAYKAL M (2017). Lise öğrencilerinde dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu, internet bağımlılığı ve aleksitimi arasındaki ilişkilerin değerlendirilmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

BENDER WN (2019). Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler ve Eğitimleri (SARI H, Çev.). Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara. 6. Basımdan Çeviri.

BENNET P (2011). Abnormal and Clinical Psychology. Open University Press. Mc Graw Hill Education, England.

BİLGE Y (2021). Bermond-Vorst Aleksitimi Ölçeği'nin Türkçe uyarlamasının geçerlik, güvenirliği ve Türkçe kısa formunun geliştirilmesi. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, **12**(2): 146-155.

BOLAT N, YAVUZ M, ELİAÇIK K, ZORLU A, EVREN C, KÖSE S (2017). Psychometric properties of the 20-Item Toronto Alexithymia Scale in a Turkish adolescent sample. *Anatolian Journal of Psychiatry*, **18**(4):362-368.

BOSTAN T, BOSTAN A, SARP KAYA S, YABANCI A (2020). Lise öğrencilerinin aleksitimi düzeylerinin yalnızlık ve demografik değişkenler açısından incelenmesi. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, **7**(59): 2651-2663.

BRYAN T, BURSTEIN K, ERGUL C (2004). The Social-Emotional Side of Learning Disabilities: A Science- Based Presentation of the State of the Art. *Learning Disability Quarterly*, **27**(1): 45-51. DOI: 10.2307/1593631.

BRYAN T, DONAHUE M, PEARL R, STURM C (1981). Learning Disabled Children's Conversational Skills: The "TV Talk Show". *Learning Disability Quarterly*, 4(3): 250-259. DOI:10.2307/1510946

BUKOWSKI WM, HOZA B, BOIVIN M (1994). Measuring Friendship Quality During Pre- and Early Adolescence: The Development and Psychometric Properties of the Friendship Qualities Scale. *Journal of Social and Personal Relationships*, 11(4): 471-484.

BURSAL M (2023). SPSS ile Temel Veri Analizleri. Anı Yayıncılık, Ankara.

BÜYÜKÖZTÜRK Ş, KILIÇ ÇAKMAK E, AKGÜN ÖA, KARADENİZ Ş, DEMİREL F (2013). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara, 14. Baskı.

CORTIELLA C, HOROWITZ SH (2014). The state of learning disabilities: Facts, trends and emerging issues. New York: National Center for Learning Disabilities. Erişim Adresi: [https://www.nclld.org/wp-content/uploads/2014/11/2014-State-of-LD.pdf]. Erişim Tarihi: 03/04/2023.

ÇAKMAK A, AKINCI DEMİRBAŞ E (2020). Piaget'in Bilişsel Gelişim Kuramı. İçinde: Gelişim Kuramları, Ed. Özcan D., Hedef CS Basım Yayın, Ankara. 1. Baskı. Bölüm 4.

ÇAKMAK A, PEKTAŞ D (2020). Duygusal Gelişim. İçinde: Çocuk Gelişimi, Ed. Aral N., Temel ZF., Hedef CS Basım Yayın, Ankara. 1. Baskı. Bölüm 11.

ÇALIŞKAN DEMİR A (2019). Özgül Öğrenme Bozukluğu. İçinde: Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı ve Hastalıkları, Ed. Özel Özcan Ö., İnönü Üniversitesi Yayınevi, Malatya. 1. Baskı. s.: 63-67.

ÇINKIR Ş, KARAMAN KEPENEKÇİ Y (2003). Öğrenciler Arası Zorbalık. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 34: 236-253.

DANACI ÖZENEN M (2020). Erik Erikson'un Psikososyal Gelişim Kuramı. İçinde: Gelişim Kuramları, Ed. Özcan D., Hedef CS Basım Yayın, Ankara. 1. Baskı. Bölüm 3.

DECKER SN, DEFRIES JC (1981). Cognitive ability profiles in families of reading-disabled children. *Developmental medicine and child neurology*, 23(2): 217-227. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1469-8749.1981.tb02444>

- DEĞİRMENCİ GY, ŞAHİN Ş (2019). Öğrenme Güçlüğü Olan ve Dikkat Eksikliği Hiperaktivitesi Olan Çocukların Değerlendirilmesi. İçinde: Gelişimsel Değerlendirme, Ed. Bayhan P., Hedef Basım Yayın, Ankara. 1. Baskı. s.: 237-255.
- DENİZ ME, YORGANCI Z, ÖZYEŞİL Z (2009). Öğrenme Güçlüğü Görülen Çocukların Sürekli Kaygı ve Depresyon Düzeylerinin İncelenmesi Üzerine Bir Araştırma. *İlköğretim Online*, 8(3): 694-708.
- DEREBOY İF (1990), Aleksitimi: Bir Gözden Geçirme. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 1(3): 157-165.
- DOĞAN H (2020). Özgül Öğrenme Güçlüğü Gösteren Çocuklar. İçinde: Özel Gereksinimli Çocuklar ve Eğitimleri, Ed. Aral N., Gürsoy F., Hedef CS Basım Yayın, Ankara. 1. Baskı. s.: 46-66.
- DYSON L (2010). Unanticipated effects of children with learning disabilities on their families. *Learning Disability Quarterly*, 33(1): 43-55.
- ERCAN ZG (2001). Kaynaştırılmış ortamdaki normal gelişim gösteren çocukların 8-11 yaşları arasındaki öğrenme güçlüğü olan akranlarına karşı tutumlarının incelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- ERGÜN H (2008). 14-18 yaş arası ergenler ve ebeveynlerinde aleksitimik özellikler, ebeveyn tutumları, bağlanma ve bağımlılık. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- ERKAN ATİK Z, ESEN ÇOBAN A, ÇOK F, DOĞAN T, GÜNEY KARAMAN N (2014). Akran İlişkileri Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 14(2): 433-446.
- FIRAT T (2021). A Multi-Way Intervention to Improve the Social Acceptance of a Student with Learning Disabilities. *International Journal of Progressive Education*, 16(2):123-136 DOI: 10.29329/ijpe.2020.241.9.
- FRAENKEL JR, WALLEN NE, HYUN HH (2012). How to Design and Evaluate Research in Education. Mc Graw Hill, New York. 18th Ed.
- GANDER MJ, GARDINER HW (2004). Çocuk ve Ergen Gelişimi (ONUR B, Çev.). İmge Yayınevi, Ankara. 5. Baskıdan Çeviri.

GEORGE D, MALLERY P (2019). IBM SPSS Statistics 25: Step by Step. Routledge: New York. 15th Ed.

GERRIG JR, ZIMBARDO PG (2018). Psikolojiye Giriş: Psikoloji ve Yaşam (SART G, Çev.). Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara. 19. Basımdan Çeviri.

GOLEMAN D (2011). Duygusal Zekâ (YÜKSEL S, Çev.). Varlık Yayınları, İstanbul. 34. Basımdan Çeviri.

GÖRKER İ, BOZATLI L, KORKMAZLAR Ü, KARADAĞ MY, CEYLAN C, SÖĞÜT C, AKUTLU HC, SUBAY B, TURAN N (2017). Edirne il merkezi ilkokul çocuklarında özgül öğrenme bozukluğu olası yaygınlığı ve sosyodemografik özellikler. *Nöropsikiyatri Arşivi*, **54**(3): 343-349.

GÜLEÇ H, KÖSE S, GÜLEÇ M Y, ÇİTAK S, EVREN C, BORCKARDT J, SAYAR K (2009). Reliability and Factorial Validity of the Turkish Version of the 20-Item Toronto Alexithymia Scale (TAS-20). *Klinik Psikofarmakoloji Bülteni*, **19**(3):214-220.

GÜNAYDIN B, YÖNDEM ZD (2007). Ergenlerin akran bağlılığının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *AİBÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, **1**(7):141- 153.

GÜNEL EE (2020). Ergenlerde Yılmazlığın Akran İlişkisi ve Bağlanma Stilleri Açısından İncelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.

GÜRSOY T (2015). 13-15 Yaş grubundaki bireylerde empatinin aleksitimi düzeyleri üzerindeki etkisi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, İstanbul Arel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

GÜZEL ÖZMEN R (2018). Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrenciler. İçinde: Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim, Ed. Diken İH., Pegem Akademik Yayıncılık, Ankara. 16. Baskı. s.: 367-398.

HAIR J F, ANDERSON R E, TATHAM R L, BLACK W C (2009). Multivariate Data Analysis, Prentice Hall, New Jersey.

HALL S (1904). Adolescence: Its Psychology and Its Relations to Physiology, Anthropology, Sociology, Sex, Crime, Religion, and Education (Vol 1). D. Appleton and Company, New York.

HINTIKKA J, HONKALAMPI K, LEHTONEN J, VIINAMAKI H (2001). Are alexithymia and depression distinct or overlapping constructs?: a study in a general population. *Comprehensive Psychiatry*, **42**(3): 234-239.

HONKALAMPIA K, TOLMUNENC T, HINTIKKAD J, RISSANENA ML, KYLMAE J, LAUKKANENC E (2009). The prevalence of alexithymia and its relationship with Youth Self-Report problem scales among Finnish adolescents, *Comprehensive Psychiatry*, **50**: 263–268.

KARATOPRAK S, ÖZEL ÖZCAN Ö (2019). Ergenlik Döneminde Bilişsel, Duygusal ve Sosyal Gelişim. İçinde: Çocuk ve Ergen Ruh Sağlığı ve Hastalıkları, Ed. Özel Özcan Ö., İnönü Üniversitesi Yayınevi, Malatya. 1. Baskı. Bölüm 3.

KAHALE KA, MOSTERT MP (2004), Social Skills Interventions for Individuals with Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly*, **27**(1):31-43. DOI: 10.2307/1593630.

KENCH S, IRWIN HJ (2000). Alexithymia and Childhood Family Environment. *Journal of Clinical Psychology*, **56**(6): 737–745.

KILIÇ A (2018). Özgöl öğrenme tanısı alan ve almayan 8-13 yaş grubu çocuklarda bağlanma, duygusal zekâ ve anne baba tutumu algısının incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

KILIÇ BG, GÜRKAN K, KERİMOĞLU E (2018). II- Çocukluk ve Ergenlik Döneminde Görülen Ruhsal Bozukluklar. İçinde: Ruh Sağlığı ve Bozuklukları, Nobel Tıp Kitabevleri, İstanbul. 15. Baskı. s.: 585-589.

KOÇAK R (2002). Aleksitimi: Kuramsal Çerçeve Tedavi Yaklaşımları ve İlgili Araştırmalar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, **35**(1): 183 – 212.

KOÇBEKER EİD BN, SABAN A, UYGUN N (2017). İlkokullarda Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Akran Farkındalığı ve Kabulü. İçinde: Küreselleşen Dünyada Eğitim, Ed. Demirel Ö., Dinçer S., Pegem Yayınları, Ankara. 1. Baskı. 34. Bölüm.

KOKKONEN P, KARYONEN JT, VEIJOLA J, LAKSY K, JOKELAINEN J, JARVELIN MR, JOUKAMAA M (2001). Prevalence and sociodemographic correlates of alexithymia in a population sample of young adults. *Comprehensive Psychiatry*, **42**(6): 471-476.

- KRYSTAL H (1979). Alexithymia and psychotherapy. *American Journal of Psychotherapy*, **33**(1): 17-31.
- KUHNE M, WIENER J (2000). Stability of Social Status of Children with and without Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly*, **23**(1):64-75. DOI:10.2307/1511100.
- KUYUCU E (2018). Ergenlerdeki aleksitimik özellikler ile kişiler arası ilişki tarzları ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*, Işık Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- LAFFERTY A, McCONKEY R, TAGGART L (2013). Beyond friendship: the nature and meaning of close personal relationships as perceived by people with learning disabilities. *Disability & Society*, **28**(8): 1074-1088. DOI:10.1080/09687599.2012.758030.
- LAZARUS RS (1982). Thoughts on the relation between emotions and cognition. *Psychoter Psychosom*, **7**: 87-135.
- JOSHI GS, BOUCK EC (2015). Examining Postsecondary Education Predictors and Participation for Students With Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, **50**(1): 3-13 DOI: 10.1177/0022219415572894.
- JOUKAMAAA M, TAANILAB A, MIETTUNENC J, KARVONENC JT, KOSKINEND M, VEIJOLAC J (2007). Epidemiology of alexithymia among adolescents. *Journal of Psychosomatic Research*, **63**: 373 – 376.
- MARCIA J (1966). Development and Validation of Ego Identity Status. *Journal of Personality and Social Psychology*, **(5)**: 551-558. DOI:10.1037/h0023281.
- MASON P, TIMMS K, HAYBURN T, WATTERS C (2013). How Do People Described as having a Learning Disability Make Sense of Friendship?. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, **26**:108-118. DOI:10.1111/jar.12001.
- MATTILA AK, SALMINEN JK, NUMMI T, JOUKAMAA M (2006). Age is strongly associated with alexithymia in the general population. *Journal of Psychosomatic Research*, **61**(5): 629–635. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jpsychores.2006.04.013>.

MELEKOĞLU MA, YILDIZ G (2020). Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler: Aileler için Rehber Kitapçık. MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Ankara. ISBN: 978-975-11-5497-2

MELLOR K, DAGNAN D (2005). Exploring the concept of alexithymia in the lives of people with learning disabilities. *Journal of Intellectual Disabilities*, 9: 229-239.

MERT ZC (2019). Özgül öğrenme güçlüğü tanısı almış hastalarda duygusal zekâ düzeyleri, depresyon ve çoklu zeka profillerinin ilişkisi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, İstanbul Gelişim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Millî Eğitim Bakanlığı (2018). Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. Erişim Adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.html>. Erişim Tarihi: 22.05.2023.

MORIGUCHI Y, MAEDA M, IGARASHI T, ISHIKAWA T, SHOJI M, KUBO C, KOMAKI G (2007). Age and gender effect on alexithymia in large, Japanese community and clinical samples: A cross-validation study of the Toronto Alexithymia Scale (TAS-20). *BioPsychoSocial Medicine*, 1(7): 1-15.

MURTEZAOĞLU Ç (2022). Ergenlerde mutluluk, öz-yeterlik, sosyal onay ihtiyacı ve akran ilişkilerinin incelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*, Ordu Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Ordu.

NAEIM M, REZAEI SHARIF A, DİDAR F (2020). A comparative analysis of alexithymia, cognitive self-consciousness, and enthusiasm to school in students with and without specific learning disorders. *Journal of Learning Disabilities*, 9(4): 114-132. DOI: 10.22098/jld.2020.957

NAMIDURU D (2021). Özgül Öğrenme Bozukluğunun Çocuk ve Ergenlerdeki Bağlanma Stilleri Üzerine Etkisinin ve İlişkili Etmenlerin Değerlendirilmesi. *Uzmanlık Tezi*, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.

NARIMANI M, VAHIDI Z (2014). A comparison of alexithymia, self-efficacy and self-esteem in students with and without learning disability. *Journal of Learning Disabilities*, 3(2): 78-91. DOI: d_jld_3_2_92_12_25_5.

NEMIAH JC, SIFNEOS PE (1970). Psychosomatic illness: A problem in communication. *Psychother, Psychosom*, 18: 154-160.

NOWICKI EA, BROWN J, STEPIEN M (2014). Children's thought on the social exclusion of peers with intellectual or learning disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, **58**(4): 346-357. DOI:10.1111/jir.12019

OCAK KARABAY Ş (2020). Cinsel Gelişim. İçinde: Çocuk Gelişimi, Ed. Aral N., Temel ZF., Hedef CS Basım Yayın, Ankara. 1. Baskı. Bölüm 14.

ÖZCAN K (2019). Ergenlerde Akran İlişkileri ve Okul İklimi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.

ÖZDEMİR D (2022). Özel Öğrenme Güçlüğü Tanısına Sahip Kaynaştırma Öğrencilerinin Sınıftaki Sosyal Uyumlarına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Biruni Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

ÖZMEN FH (2022). Son ergenlik döneminde belirsizliğe tahammülsüzlük ve aleksitimi arasındaki ilişkide anksiyetenin aracı etkisi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Işık Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

ÖZTÜRK O, ULUŞAHİN A (2018). Ruhsal Durum Muayenesi Belirti ve Bulgular. İçinde: Ruh Sağlığı ve Bozuklukları, Nobel Tıp Kitabevleri, İstanbul. 15. Baskı. s.: 129.

PENNINGTON BP, McGRATH LM, PETERSON RL (2022). Diagnosing Learning Disorders. The Guilford Press, New York. 3rd. Ed.

PİRPİR ALAKOÇ D, YILDIZ ÇİÇEKLER C (2020). Fiziksel Gelişim. İçinde: Çocuk Gelişimi, Ed. Aral N., Temel ZF., Hedef CS Basım Yayın, Ankara. 1. Baskı. Bölüm 6.

RASKIND WH (2001). Current Understanding of the Genetic Basis of Reading and Spelling Disability. *Learning Disability Quarterly*, **24**(3): 141–157. DOI: <https://doi.org/10.2307/1511240>

SAĞLAM M (2020). Bilişsel Gelişim. İçinde: Çocuk Gelişimi, Ed. Aral N., Temel ZF., Hedef CS Basım Yayın, Ankara. 1. Baskı. Bölüm 8.

SANTROCK JW (2015). Yaşam Boyu Gelişim (GALİP Y, Çev.). Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara. 13. Baskıdan Çeviri.

SANTROCK JW (2020). Ergenlik (SİYEZ DM, Çev.). Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara. 14. Baskıdan Çeviri.

SAVİ ÇAKAR F (2009). Ergenlerin davranış sorunlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. Sözel Bildiri. Uluslararası Katılımlı III. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongresi, Ankara.

SCHOENBRODT L, KUMIN L, SLOAN J M (1997), Learning Disabilities Existing Concomitantly with Communication Disorder. *Journal of Learning Disabilities*, **30**(3):264-281. DOI: 10.1177/002221949703000303

SECHI C, VISMARA L, LUCARELLI L (2020). Attachment to Parents and Peers and Adolescent Mental Health: The Mediating Role of Alexithymia. *Community Mental Health Journal*. **56**(5):894-905.

SEVİMAY ÖZER D, ÖZER K (2019). Çocuklarda Motor Gelişim. Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara. 10. Baskı. s.:64-83.

SHANY M, WIENER J, ASSIDO M (2012). Friendship Predictors of Global SelfWorth and Domain-Specific SelfConcepts in University Students With and Without Learning Disability. *Journal of Learning Disabilities*, **46**(5): 444-452. DOI: 10.1177/0022219412436977.

SIFNEOS PE (1972). Short-term Psychotherapy and Emotional Crisis. Cambridge: Harvard University Press.

SIFNEOS PE (1973). The prevalence of 'Alexithymic' characteristics in psychosomatic patients. *Psychotherapy and Psychosomatics*, **22**: 255–262.

SIFNEOS PE (1988). Alexithymia and Its Relationship to Hemispheric Specialization Affect and Creativity. *Psychiatric Clinics of North America*, **11**(3): 287-293.

SMITH C, STRICK L (2010). Learning Disabilities: A to Z. Free Press, New York.

SOLEYMANI E, ZAHED BABOLAN A, FARZANEH J, SETOUDEH MB (2011). A comparison of alexithymia and the social skills in students with and without learning disorders. *Journal of Learning Disabilities*, **1**(1): 93-78.

- SOLEYMANI E, HABIBI ASGARABAD M, MONAJEMI M (2016). Assessing Efficacy of Emotional Regulation Techniques on Alexithymia among Students Who Suffer From Dyscalculia. *International Journal of Indian Psychology*, **3**(1): 21-35.
- SPITZER C, SIEBEL-JURGES U, BARNOW S, GRABE HJ, FREYBERGER HJ (2005). Alexithymia and interpersonal problems. *Psychotherapy and psychosomatics*, **74**(4):240–246. DOI: <https://doi.org/10.1159/000085148>
- STEINBERG L, MORRIS A (2001). Adolescent Development. *Annual Review of Psychology*, **52**:83-110. DOI: 10.1146/annurev.psych.52.1.83.
- SUAK S (2019). Lisede okuyan öğrencilerde dijital oyun bağımlılığı, aleksitimi karakter özelliği ve gözlerden zihin okuma becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- TAYLOR GJ (1984). Alexithymia: Concept, Measurement and Implications For Treatment. *The American Journal of Psychiatry*, **141**(6):725-732. DOI: 10.1176/ajp.141.6.725.
- TAYLOR GJ, BAGBY RM, PARKER JD (1991). The Alexithymia Construct. A Potential Paradigm for Psychosomatic Medicine. *Psychosomatics*, **32**(2): 153-164.
- TAYLOR GJ, BAGBY RM, PARKER JD (1999). Disorders of affect regulation: Alexithymia in medical and psychiatric illness. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.
- TAYLOR GJ, RYAN D, BAGBY M (1985). Toward the development of a new self-report alexithymia scale. *Psychotherapy and psychosomatics*, **44**(4): 191-199. DOI: 10.1159/000287912
- TEMEL F, AKSOY AB (2016). Ergen ve Gelişimi Yetişkinliğe İlk Adım. Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara. 4. Baskı.
- TIMONEY LR, HOLDER MD (2013). Emotional Processing Deficits and Happiness Assessing the Measurement, Correlates, and Well-Being of People with Alexithymia. Springer, Canada. ISBN: 978-94-007-7177-2
- TOTAN T, YÖNDEM ZD (2007). Ergenlerde Zorbalığın Anne, Baba ve Akran İlişkileri Açısından İncelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, **8**(2): 53-68.

- UMUT DİLLİ A (2022). Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Bireylerin Algıladıkları Sosyal Destek Düzeyi ile Sergiledikleri Okul Sosyal Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Biruni Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- UZAL G, YAVUZ M, AKDENİZ B, ÇALLI S, BOLAT N (2018). İstanbul ilinde öğrenim gören lise öğrencilerinde aleksitimi karakter özellikleri ile üst biliş özellikleri ve ruhsal sorunlar arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, **19**:478-484.
- UZAL ÖZĞÜL G (2017). İstanbul ilinde öğrenim gören 15-17 yaş aralığındaki bir grup lise öğrencisinin aleksitimi, ruhsal ve davranışsal sorunlar ile üst biliş özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- ÜDÜCÜ E (2019). Özel Öğrenme Güçlüğü Tanısı Almış ve Almamış 10-16 Yaş Arası Öğrencilerin İnternet Bağımlılığı Düzeylerinin Karşılaştırılması. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, İstanbul Gelişim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- VALÅS H (1999). Students With Learning Disabilities and Low-Achieving Students: Peer Acceptance, Loneliness, Self-Esteem, and Depression. *Social Psychology of Education*, **3**:173–192. DOI: <https://doi.org/10.1023/A:1009626828789>.
- VANDENBOS GR (2020). APA Yaşam Boyu Gelişim Psikolojisi Sözlüğü (ŞENGİL TG, KARAKELLE ŞS, Çev.). Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara. s.: 27.
- VORST HCM, BERMOND B (2001). Validity and reliability of the Bermond– Vorst alexithymia questionnaire. *Personality and Individual Differences*, **30**:413–434.
- WADSWORTH SJ, OLSON RK, PENNINGTON BF, DEFRIES JC (2000). Differential Genetic Etiology of Reading Disability as a Function of IQ. *Journal of Learning Disabilities*, **33**(2): 192–199. DOI: <https://doi.org/10.1177/002221940003300207>
- YAGHOUBİ P, SALEHİ M (2016). The Relationship between Meta Cognitions Strategies and Alexithymia with Academic Anxiety of Students Disorder Learning. *International Journal Of Social Science And Psychology*, **1**(3): 125-133. ISSN: 2348-3016.
- YALÇIN H (2020). Ahlak Gelişimi. İçinde: Çocuk Gelişimi, Ed. Aral N., Temel ZF., Hedef CS Basım Yayın, Ankara. 1. Baskı. Bölüm 13.

YAVUZ CE (2020). Öğrenme Güçlüğü olan Ergenlerin Okul Aidiyetleri ile Akademik Ortamlarda Olumsuz Değerlendirilme Korkularının İncelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*, Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

YAVUZ M, AKDENİZ B, AKYOL A, KURT HÇ, BİLGİS C, ÇOLAK A, AKBAY D, EKİZ B, KADAK MT (2020). Ergen yaş grubunda aleksitimi ve sürekli kaygı düzeyi ilişkisinde düşünce eylem kaynaşmasının aracı rolünün incelenmesi. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, **23**: 326- 332.

YAVUZER H (2018a). Ana-Baba ve Çocuk. Remzi Kitabevi, İstanbul. 28. Baskı

YAVUZER H (2018b). Gençleri Anlamak. Remzi Kitabevi, İstanbul. 10. Baskı.

YENİGÜN F (2019). Ergenlik döneminde algılanan anne baba tutumlarının bireyin ruhsal durumları ve akran ilişkileri üzerindeki etkileri. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Üsküdar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

YILDIRIM A, HACIHASANOĞLU AŞILAR R, CAMCIOĞLU TH, SEVİNÇ E (2016). Depresif, Anksiyete, Somatoform ve Psikotik Bozukluklarda Aleksitimi: Karşılaştırmalı Bir Çalışma, *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi- Journal of Psychiatric Nursing*, **7**(2):75–81.

YÖNDEM ZD, EREN ARTAN A (2020). Ergenlik. İçinde: Gelişim Psikolojisi, Ed. Güngör Aytar FA., Hedef CS Basım Yayın, Ankara. 1. Baskı. Bölüm 5.

ZENGİN G, ÖKSÜZ Ç (2022). Özgül Öğrenme Güçlüğü Görülen Öğrencilerin Akran İlişkilerinin İncelenmesi. *Ergoterapi ve Rehabilitasyon Dergisi*, **10**(3):81-88. DOI: 10.30720/ered.1007475.

EKLER

EK 1- Kişisel Bilgi Formu

Cevaplamanız için verilen bu form bilimsel bir araştırmaya yardımcı olmanız amacıyla hazırlanmıştır. Bu formda verdiğiniz bilgiler gizli tutulacak ve yapılacak olan bu araştırma dışında hiçbir yerde kullanılmayacaktır. Araştırmaya katılımda gönüllülük esastır. Araştırmanın sonuçlarının güvenilir olabilmesi verilen cevapların içtenliğine bağlıdır. Lütfen cevapsız soru bırakmamaya özen gösteriniz. Verdiğiniz katkı için teşekkür ederim.

1) Kaç Yaşındasınız?

- a. 14 b. 15 c. 16 d. 17

2) Cinsiyetiniz:

- a. Kız b. Erkek

3) Öğrenme Güçlüğü tanınız var mı?

- a. Evet b. Hayır

4) Sınıfınız:

- a. Lise 1/9. Sınıf b. Lise 2 /10. Sınıf c. Lise 3 / 11. Sınıf d. Lise 4 / 12. Sınıf

5) Kaç kardeşsiniz (senden başka kaç tane)?

- a. Tek çocuk b. 1 c. 2 d. 3 e. 4 ve üzeri

6) Evin kaçınıcı çocuğusunuz?

- a. İlk (En büyük) b. Ortanca c. Son (En küçük)

7) Aile tipiniz:

- a. Çekirdek aile b. Geniş aile c. Parçalanmış aile (anne baba ayrı)

8) Kiminle yaşıyorsunuz?

- a. Anne-baba beraber, Çekirdek aile b. Geniş Aile
c. Sadece Anne d. Sadece Baba
e. Diğer.....

10) Baba öğrenim durumu:

- a. Okuryazar değil b. İlkokul mezunu

- c. Ortaokul mezunu d. Lise mezunu
e. Üniversite mezunu

11) Babanız çalışıyor mu? Mesleğini yazınız

- a. Evet/ b. Hayır c.
Diğer.....

12) Anne öğrenim durumu:

- a. Okuryazar değil b. İlkokul mezunu
c. Ortaokul mezunu d. Lise mezunu
e. Üniversite mezunu

13) Anneniz çalışıyor mu? Mesleğini yazınız

- a. Evet/ b. Hayır c.
Diğer.....

14) Gelir düzeyiniz:

- a. Düşük b. Orta c. Yüksek

15) Hangi okula gidiyorsunuz? Adını yazınız.

.....

16) Sizce akademik başarınız:

- a. Yüksek b. Orta c. Düşük

17) Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezine gidiyor musunuz? Evet ise kurumun adını yazınız.

- a. Evet. / b. Hayır

18) Aşağıdakilerden hangisi seni daha iyi anlatır?

- a. Çok hareketliyim- Çok konuşurum- Söylenen sözleri umursamam
b. Çok sakinim-Az konuşurum
c. Kalabalık sevmem- tek kalırım-Utangaç davranırım-
d. Girişkenim- soru sorarım- herkesle aram iyidir.
e. Alınganım- söylenen sözler beni hemen üzer -endişeliyim

19) Herhangi bir psikiyatrik ilaç kullanıyor musunuz?

a. Evet/

b. Hayır

20) Yeni insanlarla tanışırken ve onlarla arkadaşlık kurmaya çalışırken zorlanırmısınız?

a. Evet

b. Hayır

21) Arkadaşlarıyla rahat bir şekilde duygularını paylaşabilir misiniz?

a. Evet

b. Hayır

21) Arkadaşlarının seni anladığını düşünüyor musunuz?

a. Evet

b. Hayır

22) Ailenin senin anladığını düşünüyor musunuz?

a. Evet

b. Hayır

EK 2- Toronto Aleksitimi Ölçeği Kullanım İzinleri

Ynt: Toronto Aleksitimi Ölçeği Kullanım İzni Hk.



Kemal Sayar
Kime Neslihan Özgül

Yanıtla Tümüünü Yanıtla İlet

5.03.2022 Cm

merhaba ölçeği bilimsel çalışmanızda kullanabilirsiniz. ölçeğin değerlendirme formu ve puanlaması bilimsel yayın olarak mevcuttur, internette bulunabilirsiniz.

Kemal Sayar

Re: "TAS-20 Ölçeği" Kullanım İzni



Samet Kose
Kime r

Yanıtla Tümüünü Yanıtla İlet

2.03.2022 Çar 11:

Bu iletideki fazla satır sonlarını kaldırdık.

TAS-20_TurkishVersion.pdf
266 KB

Kose_2009_BCP_TAS20.pdf
91 KB

Kose_TAS-20_Normative.pdf
187 KB

Merhaba Sevgili Neslihan,

Elbette, tez çalışmanızda Türkçe TAS-20 ölçeğini kullanmanız beni sevindirir. TAS-20 ölçeğini, validation çalışması makalesini ve Türk toplumu normatif değerleri tablosunu ekte gönderiyorum.

İçtenlikle,
Samet Kose

Samet Kose, MD, PhD
Assoc. Prof. of Psychiatry and Neuroscience

RE: Toronto Aleksitimi Ölçeği Kullanım İzni Hk.



huseyingulec
Kime Neslihan Özgül

Yanıtla Tümüünü Yanıtla İlet

3.03.2022 Per 19

Sayın Özgül,

Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi yüksek lisans programında yürütülmekte olan tez çalışmada, tarafımızdan yürütülen 20 maddeli Toronto Aleksitimi Ölçeği (TAS-20)Türkçe uyarlamasını kullanabilirsiniz.

Çalışmanızda başarılar dilerim.

Dr. Hüseyin Güleş



Kayı Eliaçık
Aliot ben

8 Mar 2022 Sal 14:49 ☆ ↶ ⋮

Neslihan Hanım merhaba,
Elbette kullanabilirsiniz.
Atfınız için de teşekkür ederiz. Umarım teziniz yayına da dönüşür.
İyi çalışmalar
Saygılarımla

EK 3- Akran İlişkileri Ölçeği Kullanım İzni

Akran İlişkileri Ölçeği Kullanım İzni Hk.  Gelen Kutusu x



Neslihan Özgül

Sayın Zeynep Hocam, Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi programı yüksek lisans öğrencisiyim. Doç. Dr. Ender Durualp danışmanlığında y

5



Zeynep Erkan Atik

Alıcı: ben

6 Mart Paz 10:25

Merhaba Neslihan

Çalışmamıza gösterdiğiniz ilgi için teşekkürler. Elbette ölçeği belirttiğiniz koşulları gerçekleştirerek kullanabilirsiniz. Tezin ekinde yalnızca birkaç örnek madde paylaşmanı rica edeceğim. Ekte ölçeği bulabilirsiniz
İyi çalışmalar

EK 4- ETİK ONAY

Evrak Tarih ve Sayısı: 14.06.2022- E-10420511-050-13006



T.C.
İSTANBUL KENT ÜNİVERSİTESİ
Sağlık Bilimleri Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Sayı : E-10420511-050-13006
Konu : Etik Kurul Onayı

14.06.2022

Sayın Arş Gör. Neslihan ÖZGÜL

Yürütücülüğü yapacağınız “Öğrenme Güçlüğü Olan Ergenlerin Aleksitimi Düzeylerinin ve Akran İlişkilerinin İncelenmesi” konulu çalışmanız ile ilgili başvurunuz Üniversitemiz Sağlık Bilimleri Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu’nun 13.06.2022 tarihli, 2022-06 sayılı toplantısında görüşülerek ekteki şekliyle uygun olduğuna karar verildi.

Bilgilerinizi rica ederim.

Prof. Dr. Ahmet Tuğrul BİREN
Başkan

Ek: Araştırma Raportörü Değerlendirme Formu

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu : ID47-OHOK-8IIM Belge Doğrulama Adresi : <https://ebys.kent.edu.tr/sorgu/sorgula.aspx>

Adres: Cihangir Mahallesi Sıraselviler Caddesi No:71 Beyoğlu İstanbul
Telefon No : 2126101010 Fax No : 2122445368
e-Posta : saglikbilimleri.ayek@kent.edu.tr İnternet Adresi : <http://kent.edu.tr>
Kep Adresi : istanbulkentuniversitesi@hs03.kep.tr

Bilgi İçin :Bahar TURGUT
Fakülte Sekreteri
Dahili No:371



EK 5- MEB İZNİ



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

GÜNLÜDÜR

Sayı : E-59090411-44-56969890
Konu : Anket ve Araştırma İzni (Neslihan ÖZGÜL)

08.09.2022

ANKARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Sağlık Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi : a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.02.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi.
b) Valilik Makamının 07.09.2022 tarihli ve 56887813 sayılı oluru.

Valilik Makamının Anket ve Araştırma İzni konulu ilgi (b) oluru ve kullanılması uygun görülen ölçme araçlarının Müdürlüğümüzce mühürlenerek örnekleri ekte gönderilmiştir.

İlgi (a) genelgenin 28. maddesinde; "Araştırma uygulama izni alan kamu kurum ve kuruluşları, uluslararası kuruluşlar, üniversiteler, sivil toplum kuruluşları ve araştırmacılar tamamladıkları bilimsel araştırma ile ilgili sonuç raporlarını, izni aldıkları ilgili birime çalışma bitiminden itibaren 30 gün içerisinde göndereceklerdir." ifadesi yer almaktadır.

Olur gereğince işlem yapılması ve araştırma sonuç raporunun ekte sunulan örneğe göre Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Şubesine gönderilmesi hususlarında gereğini arz ederim.

Ahmet BÜRLÜKKARA
İl Millî Eğitim Müdürü a.
Şube Müdürü

Ek:
1- Valilik Oluru (1 Sayfa)
2- Rapor Örneği
3- Ölçekler

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Binbirdirek Mah. İmran Öktem Cad. No: 1 Sultanahmet Fatih İstanbul Belge Doğrulama : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Telefon : 0212 384 36 32 Bilgi İçin : Havva ÖZDOĞAN ÇAĞLAR
E-posta : stratejigelistirme34@meb.gov.tr Unvanı : Şef
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr İnternet Adresi : <http://istanbul.meb.gov.tr/>

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrak.konuk.meb.gov.tr> adresinden 36d-3781-3d31-8275-87d8 kodu ile teyit edilebilir.



EK 6- Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezleri İzinleri



EK 7- Gönüllü Bilgilendirme Formu



GÖNÜLLÜ BİLGİLENDİRME FORMU

1. Çalışmanın adı:

Öğrenme Güçlüğü Olan Ergenlerin Aleksitimi Düzeylerinin ve Akran İlişkilerinin İncelenmesi

2. Araştırmacıların adları, kurumları ve iletişim numaraları:

Neslihan Özgül, İstanbul Kent Üniversitesi, 0 212 610 1010
Doç. Dr. Ender Durualp, Ankara Üniversitesi, (0312) 381 23 50

3. Araştırmanın amacı ve kısa özeti:

Siz değerli katılımcılarımız ile yürüteceğimiz bu bilimsel araştırma ile öğrenme güçlüğü olan ergenlerin akran ilişkileri ve aleksitimi (duyguları tanımlayamama) düzeylerinin belirlenmesi ve yaşına uygun gelişim gösteren akranları ile karşılaştırılması amaçlanmaktadır.

4. Bu araştırma için neden siz seçildiniz?

Araştırma 14-17 yaş arası lise öğrencileri ile gerçekleştirilecektir.

5. Araştırmaya katılmak / bir kez katıldıktan sonra sonuna kadar devam etmek zorunda mıyım?

Araştırmaya katılm, tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Araştırmaya katılmayı kabul etmeyebilirsiniz ya da katılmayı kabul ettikten sonra, araştırma sorumlusunu bilgilendirmek suretiyle, istediğiniz zaman araştırmadan ayrılabilirsiniz.

6. Katılmayı kabul edersem bana ne yapılacak?

Araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz takdirde yaklaşık 15 dakika sürecek olan, genel bilgilerinize, aleksitimi (duyguları tanımlayamama) belirtilerine ve akran ilişkilerine yönelik sorular içeren 3 anket formunu doldurmanız beklenmektedir.

7. Araştırmaya katılmak size bir zarar verecek mi? Sizin için olumsuz yönleri/riskleri olacak mı?

Araştırmaya katılmanın sizin için olumsuz bir yönü veya riski bulunmamaktadır.

8. Araştırmaya katılmanın size olası yararları nelerdir? Araştırmaya katılmak size bir fayda/üstünlük sağlayacak mı?

Bilimsel bir araştırmaya katılarak bilime katkı sağlamış olacaksınız.

9. Araştırma için masrafım olacak mı? Araştırmanın benim için maddi bedeli var mı?

Araştırma ile ilgili sizden herhangi bir ücret talep edilmeyeceği gibi, size herhangi bir ödeme de yapılmayacaktır.

10. Kimlik bilgilerim ve elde edilen verilerin gizliliği nasıl sağlanacak?

Araştırmaya katılacak siz değerli katılımcılara ilişkin veriler araştırma merkezlerinde elektronik ortamda saklanacak, kimlik bilgileriniz ve kişisel verileriniz alınmayacaktır.

Doküman No: ET.FR.03 / Yayın Tarihi: 20.04.2021 / Revizyon Tarihi:- / Revizyon No: 00

Cihangir Mahallesi, Sıraselviler Caddesi, No:71, 34433 Beyoğlu İSTANBUL

TELEFON+9 0212 610 10 10

E-POSTAinfo@kent.edu.tr



11. Araştırma sonunda bana bilgi verilecek mi?

Araştırma sonunda bu form kağıdının bir kopyası size gönderilecektir.

12. Araştırma sonuçlarına ne olacak?

Araştırma sonucu elde edilen veriler yüksek lisans tezi ve bilimsel yayın amaçlı kullanılacaktır. Katılımcıların kişisel bilgileri yalnızca araştırmacı tarafından bilinecek olup yayınlanmayacaktır.

13. Daha ayrıntılı bilgi için,

neslihan.ozgul@kent.edu.tr adresinden iletişime geçebilirsiniz.

14. Teşekkür:

Araştırmamıza katıldığınız için teşekkür ederiz.

BU BİLGİLENDİRME FORMU SİZDE KALACAKTIR. ARAŞTIRMAYA KATILMAK İSTERSENİZ AŞAĞIDA YER ALAN BELGEYİ İMZALAMANIZ GEREKMEKTEDİR.

Doküman No: ET.FR.03 / Yayın Tarihi: 20.04.2021 / Revizyon Tarihi:- / Revizyon No: 00

Cihangir Mahallesi, Siraselviler Caddesi, No:71, 34433 Beyoğlu İSTANBUL

TELEFON+9 0212 610 10 10

E-POSTAinfo@kent.edu.tr

2/2

ÇALIŞMAYA KATILMA ONAYI

Yukarıda yer alan ve araştırmadan önce gönüllüye / katılımcıya verilmesi gereken bilgileri gösteren “Gönüllü Bilgilendirme Formunu” okudum. Bu bilgilerin içeriği ve anlamı bana yazılı ve sözlü olarak açıklandı. Aklıma gelen bütün soruları sorma olanağı tanındı ve sorularıma doyurucu cevaplar aldım. Çalışmaya katılmadığım ya da katıldıktan sonra çekildiğim durumda, hiçbir yasal hakkımdan vazgeçmiş olmayacağım. Bu koşullarla, söz konusu araştırmaya hiçbir baskı ve zorlama olmaksızın gönüllü olarak katılmayı kabul ediyorum.

Bu metnin imzalı bir kopyasını aldım.

Gönüllünün / katılımcının Adı- Soyadı:

Yaş ve Cinsiyeti:

İmzası:

Adresi (varsa telefon ve/veya fax numarası):

.....
.....

Tarih:

Velayet ya da vesayet altında bulunanlar için;

Veli ya da Vasinin Adı- Soyadı:

İmzası:

Adresi (varsa telefon ve/veya fax numarası):

.....
.....

Tarih:

Doküman No: ET.FR.03 / Yayın Tarihi: 20.04.2021 / Revizyon Tarihi:- / Revizyon No: 00

Cihangir Mahallesi, Siraselvilier Caddesi, No:71, 34433 Beyoğlu İSTANBUL

TELEFON+9 0212 610 10 10

E-POSTAinfo@kent.edu.tr

ÖZGEÇMİŞ

