



**TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**



**ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ DESTEK EĞİTİMİ ALAN
ÇOCUKLARIN AİLE İLİŞKİLERİ İLE SOSYAL
DUYGUSAL BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN
İNCELENMESİ**

Devrim GÜLEÇ

**ÇOCUK GELİŞİMİ ANABİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

DANIŞMAN

Prof. Dr. Aysel KÖKSAL AKYOL

ANKARA

2020

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ DESTEK EĞİTİMİ ALAN
ÇOCUKLARIN AİLE İLİŞKİLERİ İLE SOSYAL DUYGUSAL
BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Devrim GÜLEÇ

ÇOCUK GELİŞİMİ ANABİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN
Prof. Dr. Aysel KÖKSAL AKYOL

ANKARA

2020

Etik Beyan

Ankara Üniversitesi

Sağlık Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

Yüksek Lisans tezi olarak hazırlayıp sunduğum “Öğrenme Güçlüğü Destek Eğitimi Alan Çocukların Aile İlişkileri İle Sosyal Duygusal Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı tez; bilimsel ahlak ve değerlere uygun olarak tarafımdan yazılmıştır. Tezimin fikir/hipotezi tümüyle tez danışmanım ve bana aittir. Tezde yer alan deneysel çalışma/araştırma tarafımdan yapılmış olup, tüm cümleler, yorumlar bana aittir.

Yukarıda belirtilen hususların doğruluğunu beyan ederim.

Devrim GÜLEÇ

16/07/2020

KABUL VE ONAY

Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü

Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı'nda

Devrim GÜLEÇ tarafından hazırlanan

“Öğrenme Güçlüğü Destek Eğitimi Alan Çocukların Aile İlişkileri İle Sosyal Duygusal Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı tez çalışması

aşağıdaki jüri tarafından YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak OY BİRLİĞİ ile kabul edilmiştir.

Tez Savunma Tarihi: 16/07/2020

Doç. Dr. Bedriye Tuğba KARAASLAN

İzmir Katip Çelebi Üniversitesi

Jüri Başkanı

Prof. Dr. Aysel KÖKSAL AKYOL

Ankara Üniversitesi

(Danışman)

Doç. Dr. Ender DURUALP

Ankara Üniversitesi

Üye

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

Prof. Dr. Mehmet AKAN

Sağlık Bilimleri Enstitüsü Müdürü

İÇİNDEKİLER

Etik Beyan	ii
Kabul ve Onay	iii
İçindekiler	iv
Önsöz	vi
Çizelgeler	vii
1. GİRİŞ	1
1.1. Öğrenme Güçlüğü	7
1.1.1. Öğrenme Güçlüğü'nün Tarihçesi	10
1.1.2. Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Gelişim Özellikleri	13
1.1.3. Öğrenme Güçlüğü'nün Sınıflandırılması	16
1.1.4. Öğrenme Güçlüğü'nün Nedenleri	19
1.1.5. Öğrenme Güçlüğü'nü Değerlendirme ve Erken Müdahale	23
1.1.6. Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklar ve Ailelerinin Yaşadıkları Sorunlar	29
1.2. Aile İlişkileri	32
1.2.1. Ailenin Tanımı ve Aile Türleri	32
1.2.2. Ailenin İşlevi	34
1.2.3. Aile İçi Etkileşim ve İletişim	38
1.3. Sosyal Duygusal Beceri	40
1.3.1. Sosyal Duygusal Gelişim ile İlgili Kuramlar	42
1.3.2. Sosyal Duygusal Gelişimde Etkili Olan Faktörler	50
1.4. İlgili Araştırmalar	56
1.4.1. Öğrenme Güçlüğü ile İlgili Araştırmalar	56
1.4.2. Aile İlişkileri ile İlgili Araştırmalar	59
1.4.3. Sosyal Duygusal Beceri ile İlgili Araştırmalar	60
2. GEREÇ VE YÖNTEM	64
2.1. Araştırmanın Modeli	64
2.2. Çalışma Grubu	65
2.3. Veri Toplama Araçları	67

2.3.1. Genel Bilgi Formu	68
2.3.2. Çocuklar İçin Aile İlişkileri Ölçeği	68
2.3.3. Sosyal Duygusal Beceri Algısı Ölçeği	69
2.4. Verilerin Toplanması	71
2.5. Verilerin Analizi	72
3. BULGULAR	74
4. TARTIŞMA	94
5. SONUÇ VE ÖNERİLER	103
ÖZET	108
SUMMARY	110
KAYNAKLAR	112
EKLER	129
EK-1 Genel Bilgi Formu	129
EK-2 Etik Kurul Karar Örneği	130
EK-3 İzmir Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü İzin Formu	131
EK-4 Aydınlatılmış Onam Formu	132
ÖZGEÇMİŞ	135

ÖNSÖZ

Bu çalışmada öğrenme güçlüğü bulunan çocukların aile ilişkileri ve sosyal duygusal becerileri ile çeşitli değişkenlerin bu özelliklerde farklılığa neden olup olmadığını ayrıntılı olarak işlenmiştir.

Yüksek lisans programına kabul edilmemden, tez çalışmamın bitimine kadar her türlü desteği, emeği, gecesini, gündüzünü benden esirgemeyip kucak kucak ortaya döken, tezimin her aşamasının mimarı, akademik yolumun aydınlatıcısı olan danışmanım Prof. Dr. Aysel KÖKSAL AKYOL'a bitmeyecek saygı ve teşekkürlerimi iletirim.

Araştırma verilerinin toplanması sürecinde gerekli tüm kolaylıkları sağlayan, desteklerini hissettiren Akademi Disleksi ailesinin her bir üyesine; hazırladıkları ölçekleri tezimde kullanmama müsaade eden Dr. Yaprak BAYDAN ve Doç. Dr. Selen DEMİRTAŞ'a; anlayış ve yol gösterişleri için okul idarecileri, yöneticileri ve öğretmenlerine; bana güvenip çalışmaya katılmayı kabul eden tüm velilere ve çalışmamın temel unsuru çocuklara sonsuz teşekkür ederim.

Yaşamımda ve tez yazım sürecinde verilebilecek her türlü desteğin fazlasını ortaya koyan aile bireylerime, nişanlıma, dost ve arkadaşlarıma teşekkür ve sevgilerimi iletiyorum.

ÇİZELGELER

Çizelge 2.1. Çalışma Grubunda Yer Alan Çocukların Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı	66
Çizelge 2.2. Araştırmadan Elde Edilen Çocuklar İçin Aile İlişkileri Ölçeği Alt Boyutları Puanları İçin İç Tutarlık Sonuçları	69
Çizelge 2.3. Araştırmadan Elde Edilen Sosyal Duygusal Beceri Algısı Ölçeği Puanları İçin İç Tutarlık Sonuçları	70
Çizelge 2.4. Çocukların Ölçeklerden Aldıkları Toplam Puanların Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi Sonuçları	72
Çizelge 3.1. Çocuklar İçin Aile İlişkileri Ölçeği'nden Alınan Puanların Ortalamaları ve Standart Sapmaları	74
Çizelge 3.2. Çocukların Öğrenme Güçlüğü Destek Eğitimi Alma Durumlarına Göre Çocuklar İçin Aile İlişkileri Ölçeği'nden Aldıkları Sıra Ortalamaları ve Mann Whitney U Testi Sonuçları	75
Çizelge 3.3. Öğrenme Güçlüğü Destek Eğitimi Alan ve Almayan Çocukların Cinsiyetlerine Göre Çocuklar İçin Aile İlişkileri Ölçeği'nden Aldıkları Sıra Ortalamaları ve Mann Whitney U Testi Sonuçları	76
Çizelge 3.4. Öğrenme Güçlüğü Destek Eğitimi Alan ve Almayan Çocukların Sınıf Düzeylerine Göre Çocuklar İçin Aile İlişkileri Ölçeği'nden Aldıkları Sıra Ortalamaları ve Mann Whitney U Testi Sonuçları	77
Çizelge 3.5. Öğrenme Güçlüğü Destek Eğitimi Alan ve Almayan Çocukların Kardeşi Olup Olmama Durumuna Göre Çocuklar İçin Aile İlişkileri Ölçeği'nden Aldıkları Sıra Ortalamaları ve Mann Whitney U Testi Sonuçları	78
Çizelge 3.6. Öğrenme Güçlüğü Destek Eğitimi Alan ve Almayan Çocukların Doğum Sıralarına Göre Çocuklar İçin Aile İlişkileri Ölçeği'nden Aldıkları Sıra Ortalamaları ve Mann Whitney U Testi Sonuçları	79
Çizelge 3.7. Öğrenme Güçlüğü Destek Eğitimi Alan ve Almayan Çocukların Yaşlarına Göre Çocuklar İçin Aile İlişkileri Ölçeği'nden Aldıkları Sıra Ortalamaları ve Kruskal-Wallis Testi Sonuçları	80
Çizelge 3.8. Öğrenme Güçlüğü Destek Eğitimi Alan ve Almayan Çocukların Anne Öğrenim Düzeylerine Göre Çocuklar İçin Aile İlişkileri Ölçeği'nden Aldıkları Sıra Ortalamaları ve Kruskal-Wallis Testi Sonuçları	81
Çizelge 3.9. Öğrenme Güçlüğü Destek Eğitimi Alan ve Almayan Çocukların Baba Öğrenim Düzeylerine Göre Çocuklar İçin Aile İlişkileri Ölçeği'nden Aldıkları Sıra Ortalamaları ve Kruskal-Wallis Testi Sonuçları	82
Çizelge 3.10. Öğrenme Güçlüğü Destek Eğitimi Alan Çocukların Özel Eğitim Kurumuna Devam Etme Sürelerine Göre Çocuklar İçin Aile İlişkileri Ölçeği'nden Aldıkları Sıra Ortalamaları ve Kruskal-Wallis Testi Sonuçları	83
Çizelge 3.11. Sosyal Duygusal Beceri Algısı Ölçeğinden Alınan Puanların Ortalamaları ve Standart Sapmalar	84
Çizelge 3.12. Çocukların Öğrenme Güçlüğü Destek Eğitimi Alma Durumlarına Göre Sosyal Duygusal Beceri Algısı Ölçeği'nden Aldıkları Sıra Ortalamaları ve Mann Whitney U Testi Sonuçları	84

Çizelge 3.13. Öğrenme Güçlüğü Destek Eğitimi Alan ve Almayan Çocukların Cinsiyetlerine Göre Sosyal Duygusal Beceri Algısı Ölçeği'nden Aldıkları Sıra Ortalamaları ve Mann Whitney U Testi Sonuçları	85
Çizelge 3.14. Öğrenme Güçlüğü Destek Eğitimi Alan ve Almayan Çocukların Sınıf Düzeylerine Göre Sosyal Duygusal Beceri Algısı Ölçeği'nden Aldıkları Sıra Ortalamaları ve Mann Whitney U Testi Sonuçları	86
Çizelge 3.15. Öğrenme Güçlüğü Destek Eğitimi Alan ve Almayan Çocukların Kardeşi Olup Olmama Durumuna Göre Sosyal Duygusal Beceri Algısı Ölçeği'nden Aldıkları Sıra Ortalamaları ve Mann Whitney U Testi Sonuçları	86
Çizelge 3.16. Öğrenme Güçlüğü Destek Eğitimi Alan ve Almayan Çocukların Doğum Sıralarına Göre Sosyal Duygusal Beceri Algısı Ölçeği'nden Aldıkları Sıra Ortalamaları ve Mann Whitney U Testi Sonuçları	87
Çizelge 3.17. Öğrenme Güçlüğü Destek Eğitimi Alan ve Almayan Çocukların Yaşlarına Göre Sosyal Duygusal Beceri Algısı Ölçeği'nden Aldıkları Sıra Ortalamaları ve Kruskal-Wallis Testi Sonuçları	88
Çizelge 3.18. Öğrenme Güçlüğü Destek Eğitimi Alan ve Almayan Çocukların Anne Öğrenim Düzeyine Göre Sosyal Duygusal Becerilerini Algılamaya İlişkin Ölçeği'nden Aldıkları Sıra Ortalamaları ve Kruskal-Wallis Testi Sonuçları	89
Çizelge 3.19. Öğrenme Güçlüğü Destek Eğitimi Alan ve Almayan Çocukların Baba Öğrenim Düzeyine Göre Sosyal Duygusal Becerilerini Algılamaya İlişkin Ölçeği'nden Aldıkları Sıra Ortalamaları ve Kruskal-Wallis Testi Sonuçları	90
Çizelge 3.20. Öğrenme Güçlüğü Destek Eğitimi Alan Çocukların Özel Eğitim Kurumuna Devam Etme Sürelerine Göre Sosyal Duygusal Becerileri Algısı Ölçeği'nden Aldıkları Sıra Ortalamaları ve Kruskal-Wallis Testi Sonuçları	91
Çizelge 3.21. Öğrenme Güçlüğü Destek Programı Alan ve Almayan Çocukların “Çocuklar İçin Aile İlişkileri Ölçeği” ile “Sosyal Duygusal Beceri Algısı Ölçeği”nden Aldıkları Puanlara İlişkin Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı Önemlilik Testi Sonuçları	91
Çizelge 3.22. Öğrenme Güçlüğü Destek Programı Alan Çocukların “Çocuklar İçin Aile İlişkileri Ölçeği” ile “Sosyal Duygusal Beceri Algısı Ölçeği”nden Aldıkları Puanlara İlişkin Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı Önemlilik Testi Sonuçları	92
Çizelge 3.23. Öğrenme Güçlüğü Destek Programı Almayan Çocukların “Çocuklar İçin Aile İlişkileri Ölçeği” ile “Sosyal Duygusal Beceri Algısı Ölçeği”nden Aldıkları Puanlara İlişkin Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı Önemlilik Testi Sonuçları	92

1. GİRİŞ

Bireyin sosyal durumlar karşısındaki davranış ve tutumları ile bu durumlar karşısında kendi duygularını tanıması, yönetebilmesi, diğerlerinin duygularının farkında olması olarak nitelendirilen sosyal duygusal beceri, aile içerisinde kazanılmaya başlayan temel becerilerdendir. Sağlıklı aileler içerisinde doğrudan, açık, net, belirgin ve dürüst bir şekilde bir iletişim gerçekleştiğinde çocuğun gelişimine olumlu bir katkısı olacağından bahsedilebilir. Öğrenme güçlüğü olan çocuklarda sosyal duygusal becerilerin sınırlılıklarının olduğu (Çiftçi ve Sucuoğlu, 2003), sağlıklı ilişkilerin kurulduğu ailelerden gelen ve öğrenme güçlüğü olan çocukların sosyal duygusal becerilerinin bu ilişkilerden olumlu yönde etkilendiği bilinmektedir.

İlkokula başlayan bir çocuğun temel akademik görevi okuma ve yazmayı öğrenmektir. Okuma ve yazma ile birlikte okula uyum gösterilmesi bu dönemde olan çocukta beklenen önemli görevler arasında yer alır. Okula başlandığında ortaya çıkan temel problemlerden biri çocuğun okula uyumunda, okuma ve yazmasında karşılaştığı sorunlardır (Johnson ve Myklebust, 1965). Öğrenme sorunlarının nedenleri arasında aile içi çatışmalar, çocuğun bireysel özellikleri, hatalı anne baba tutumları, kardeş doğumu, okul değiştirme vb. gibi hayat içerisinde gelişen olaylar, ekonomik dezavantaj, sosyo-kültürel yetersizlikler, travma sonrası stres bozukluğu, eğitimci ve çocuk arasındaki sorunlar ile eğitim programlarından doğan güçlükler yer alır (Korkmazlar, 1994). Çocuğun bireysel özellikleri arasında öğrenme güçlüğü türlerinden herhangi bir tanesinin olması çocuğun uyumunda ve başarısında etkili olan nedenlerden biridir. DSM-IV'teki tanımlamaya göre öğrenme bozukluğu; “zekası normal ya da normalin üstünde olan bireylerin, standart testlerde, yaş, zeka düzeyi ve aldığı eğitim göz önünde bulundurulduğunda, okuma, matematik ve yazılı anlatımın beklenenin önemli ölçüde altında olmasıyla tanısı konulan bir bozukluktur” (Korkmazlar, 2003; Köroğlu, 2008; Kurdoğlu, 2005). İlkokula başlayan ve öğrenme güçlüğü olan bir çocuk eğitim sistemi içinde arkadaşları, eğitimcileri ve ailesi ile sorunlar yaşayabilmekte, bu sorunlar çocuk dostu bir eğitim ortamında, çocuğu anlayan aileler ve eğitimciler ile etkili bir şekilde çözümlenmeye çalışılmaktadır.

Desteklenen çocuk da sosyal duygusal becerilerini geliştirmede ilerleme kat etmektedirler.

Anne babalar, çocukların sosyalleşme sürecinde “tek” kaynak olmamasına rağmen, dışarıdan “en temel faktör” olarak görülmektedir. İlk iletişim ailede başlar ve çocuğun sosyal becerilerini, kişilik özelliklerini, sosyal uyumlarını ve değerlerini geliştirmeleri yaşamın ilk yıllardan itibaren aile içinde şekillenir. Son yıllarda, anne baba ile çocukları arasındaki ilişki, anne babadan çocuğa doğru olan tek kanallı bir etkileşimden çok, çocuğun ve ebeveynin karşılıklı olarak birbirilerini etkilediği bir süreç olarak değerlendirilmektedir. Bu karşılıklı etkileşime karşın anne babalar, özellikle de erken gelişim dönemlerinde çocuklarının bakım ve eğitiminden sorumlu olmaları sebebiyle daha fazla etkiye sahiptirler (Maccoby, 2002). Çocukla iletişimi ile birlikte anne babaların çocuklarına karşı sergiledikleri tutumlar da önemlidir. Anne babaların bu dönemde çocuklarına karşı gösterdikleri tutumlar, çocuklarının kişiliklerinin oluşmasında oldukça etkilidir. Aile içerisinde iyi bir iletişimin oluşması için ilk olarak anne babaların çocuklarını fiziksel, ruhsal ve sosyal açılarından çok iyi tanıması gerekir. Böylece çocuğunun hangi konuda, ne kadar ve nasıl rehberliğe ihtiyacı olduğunu bilir ve ona göre davranırlar. Çocukların gelişimlerinde hayatlarının büyük çoğunluğunu beraber geçirdikleri ve model aldıkları anne babalarının yeri büyüktür. Bu dönemde aileleri tarafından desteklenen çocuklar duygusal, sosyal, fiziksel, bilişsel ve dilsel olarak sağlıklı gelişme gösterirler. Çocuklar fizyolojik ihtiyaçlarını bir şekilde giderebilirler, ama sosyal olarak aile üyelerinin desteğine ihtiyaç duyar. Bu nedenle, anne babalar çocukla iletişim konusunda daha özenli olmalıdırlar ki çocuklarına sağlıklı destek sunabilsinler (Damon, 1983; Darling ve Steinberg, 1993; Johnston ve Halocha, 2010).

Anne babalar çocuklarına kültürel değerleri ve kuralları öğreten temel kaynaktır. Bütün anne babalar şu veya bu şekilde çocuklarını sosyalleştirmek için çaba gösterirler fakat anne babaların sosyalleştirme yöntemleri arasında farklılıklar vardır. Bir ebeveynin çocuğunun nasıl hareket etmesi gerektiği veya nasıl olması gerektiği konusundaki tutumu genellikle diğer ebeveynden farklıdır. Aynı zamanda anne babalar çocuklarıyla iletişim kurma tarzları açısından da farklılık gösterirler. Çocuk yetiştirme tutumları arasındaki farklılıkların çocukların psikososyal ve duygusal

gelişim açısından farklı sonuçlara yol açacağına inanılmaktadır. Dolayısıyla bu alandaki temel araştırma konuları anne baba davranışlarındaki farklılıklar ile çocukların davranışları arasındaki ilişkileri incelemek olmuştur (Holden ve West, 1989).

Sosyal duygusal gelişim; “çocuğun kendini ifade edebilmesi, duygularını kontrol edebilmesi, kendisiyle ve çevresiyle barışık ve uyum içinde olabilmesi”dir. Duygusal özellikler konusunda yapılan çalışmalarda, çocukların duygusal gelişiminin hem olgunlaşma hem de öğrenme sonucu olduğu gösterilmiştir (Saarni, 1999). Davranışlarına ilişkin düzeltici geribildirim almayan çocuklar, kendilerini yönetme ve sosyal uyum gösterme yönünden yetersiz kalmaktadırlar (Dereobalı, 2005). Çocuğa çevre tarafından sunulan olumlu öğrenme olanaklarının onun sağlıklı gelişimi üzerindeki rolü büyüktür. Birey içinde bulunduğu çevresel koşulların yeterliliği ölçüsünde sosyal becerilerini geliştirebilmektedir. Sosyal duygusal beceriler, bir anlamda bir kişinin sosyal durumlarda performansını tam olarak göstermesini sağlayan özel yeterlilikler olarak düşünülmektedir. Bu yeterliliklere sahip olmak ve becerileri uygulamak, sözel ve sözel olmayan belirli davranışlara sahip olmayı gerektirmektedir (Elksnin ve Elksnin, 2006). Buradan da anlaşıldığı üzere sosyal yeterlilik, sosyal duygusal gelişim ile paralellik göstermektedir. Bireyin sosyal duygusal gelişiminin çevre tarafından algılanması, onun sosyal yeterliliği için ölçüttür. Bunda bireyin öğrenme yaşantılarının da payı büyüktür. Bu açıklamalar doğrultusunda, sosyal duygusal beceri gelişimindeki önemli yapılardan birisinin de sosyal yeterlilikler olduğu belirtilebilir. Bandura (2001) bilişsel sosyal kuramında, bireyin çevresindeki modelleri taklit ederek ya da onların davranışlarının sonuçlarını gözlemleyerek öğrendiğini belirtmektedir. Sosyal öğrenme kuramına göre, birey çevresi ile etkileşim halindedir. Bu kuram bireyin davranışının onun diğerleriyle ilişkisinin ve çevresinin incelenmesiyle anlaşılabilirliğini belirtmektedir. Bilişsel süreç yaklaşımına dayalı olarak sosyal beceri öğretiminde birey, sosyal etkileşimin kurallarını öğrenerek becerileri farklı ortamlarda, farklı kişilere yönelik olarak kullanabilmektedir. Birey, bu yolla sosyal ortamları ayırt edebilmekte ve bu ortamlara özgü becerileri hızla sergileyebilmektedir (Bacanlı, 2005). Bandura’nın kuramına göre çocukların sosyal duygusal becerilerinin gelişmesinde çevresinde olan ve model alabileceği kişilerin etkisi söz konusudur. Çocuklar özellikle de aile

içindeki ilişkilerden de etkilenerek anne ya da babasını model alabilecek; sergilediği sosyal duygusal becerilerinde modelden öğrendiği davranışları gözlemlemek mümkün olabilecektir.

Çocuk hayata ilişkin bilgi ve becerileri anne babasından öğrenmektedir. Anne babanın çocuğa karşı gösterdikleri tutum, çocukları ile olan iletişim becerileri bebeklik döneminden itibaren çocuk üzerinde derin ve kalıcı izler bırakabilmektedir. İdeal olan, çocuğun kendisini değerli ve yararlı, duygu ve gereksinimlerini önemli hissettiği, onları açıkça dile getirebildiği bir aile ortamının olmasıdır. Bu tür işlevsel ya da destekleyici ortamlarda büyüyen çocuklar, sağlıklı ve açık ilişkiler kurmaya yatkın, sosyal becerileri gelişmiş bireyler olurlar (Yıldırım ve Işıksan, 2018). Sosyal beceri, bireyin toplumsal sorumluluklarını yerine getirmek amacıyla sergilediği davranışlardan oluşmaktadır. Duygusal beceri ise bireyin kendi duygularını tanıması, yönetebilmesi, diğerlerinin duygularının farkında olması, kendi davranışlarını kontrol edebilecek motivasyona ve enerjiye sahip olması anlamlarına gelmektedir (Çiftçi ve Sucuoğlu, 2003). Her davranışın öğrenilmesinde olduğu gibi sosyal duygusal becerilerin öğrenilmesinde de anne babanın rolü çok önemlidir. Çekirdek ailede başlayan bu süreç, çocuğun anne babasıyla kurduğu güvenli ilişki ile sağlam temellere oturur. Bu süreçle beraber anne babanın sosyal duygusal beceriler konusunda çocuklarına rol model oldukları dönem başlar. Birisine teşekkür etmek, konuşurken kibar olmak, problemleri akılcı ve saygılı yollarla çözmeye çalışmak çocuğun sosyal becerilerini geliştirmesine katkı sağlar. Bireyin bu becerileri bilmesinin yanında, farklı ortam ve durumlar için uygun olan ve olmayan becerileri de tanıması, bildiği sosyal becerileri farklı ortamlarda doğru şekilde kullanabilmesi de gereklidir.

Alan yazın incelendiğinde, çocukların öğrenme güçlüğüne yönelik araştırmaların yapıldığı, öğrenme güçlüğü içerisinde de okuma güçlüğü ve matematik güçlüğüne ayrı ayrı ele alındığı çalışmaların olduğu görülmektedir. Öğrenme güçlüğü ile ilişkili olabilecek bazı değişkenlerin incelendiği araştırmalar da yapılmıştır. Okuma güçlüğüne ele alındığı bu çalışmaların sonucunda, okumanın güçlendirilmesine yönelik programların geliştirilmesi gerektiği üzerinde durulmuş, bireyselleştirilmiş okuma programları ile öğrenme güçlüğü olan çocuklara destek olunabileceği

önerisinde bulunulmuştur (Çayır ve Balcı, 2017; Razon, 1976; Saraç, 2014). Aile ilişkileri ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde, Manongdo ve Garcia (2007), ergenlerde içselleştirilmiş ve dışsallaştırılmış davranış problemleri ile ebeveyn çocuk yetiştirme tutumları arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın bulgularına bakıldığında; destekleyici ebeveynliğin, kızlarda orta düzeyde dışsallaştırılmış davranış problemleriyle negatif yönde ilişkili olduğu gözlenirken, erkek ergenlerin algıladıkları şiddetli ebeveyn kontrolü ile depresif semptomlar arasında da pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Aynı zamanda destekleyici ebeveynliğin, hem kızlardaki içselleştirilmiş davranış problemleri, hem de depresif semptomlar ile aralarında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişkilerin olduğu gözlenmiştir. Dwairy (2010), ebeveyn çocuk yetiştirme tutumunun, çocukların uyumları üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlayan bir araştırma yapmıştır. Farklı ülke ve kültürlerden 2884 ergenin katıldığı çalışmada, ergenlerin anne ve babalarından algıladıkları kabulün, ergenlerdeki psikolojik bozukluklarla negatif yönde ilişkili olduğu bulunmuştur. Schroeder ve Kelley (2010)'nin araştırmasında yaşıyla uyumlu gelişen çocuklarda “aile ortamı, ebeveynlik uygulamaları ve uygulama süreçleri arasındaki ilişkiler” incelenmiştir. Araştırmanın sonuçları, olumlu aile ortamı ile ebeveynlik uygulamalarının, normal gelişen çocukların yürütücü fonksiyonlarının gelişimindeki önemini ortaya koymaktadır. Alanyazında sosyal becerileri belirlemeye yönelik araştırmaların yapıldığı da görülmüştür. Sosyal beceri konusunda Riggio (1986) yaptığı bir araştırmada, sosyal beceri ile cinsiyet farklılığı arasındaki ilişkiye dikkat çekerek, farklı cinsiyetlerdeki bireylerin sosyal becerinin farklı boyutlarında daha yetenekli olduklarını ortaya koymuştur. Buna göre kadınlar, sözel olan ve sözel olmayan mesajları göndermede ve almada erkeklere nazaran daha yetenekli iken, erkeklerin de sözel ve sözel olmayan iletişimin ayarlanmasında ve kontrolünde daha yetenekli oldukları ortaya konmuştur. Kolb ve Maxwell (2003), anne babaların çocuklarında hangi sosyal becerilere sahip olmasını istediklerini araştıran çalışmalarında, anne babalar için çocuklarının akademik performanslarının önemli olduğu, ancak duygusal zekanın da çocuklarının sosyal ve duygusal gelişiminde kritik rol oynadığını düşündüklerini saptamışlardır. Sosyal beceri eğitiminin çocukların kişilerarası ilişkilerine, denetim odaklarına, sosyal uyumlarına, sosyal becerilerine olumlu yönde katkılarının olduğunu belirleyen araştırma

bulgularının bulunduğu görülmüştür (Durualp, 2009; Kabasakal ve Çelik, 2010; Odacı ve ark., 2003; Uzamaz, 2000). Aksoy (2014) yaptığı bir araştırma sonucunda; hikâye anlatma ya da oyun temelli sosyal beceri eğitimine katılan çocukların iletişim, uyum, kendini kontrol, prososyal davranışlar ve sosyal becerilerinde artış olduğunu ortaya koymuştur. Uzun (2016) da babalara uygulanan eğitim programının baba-çocuk ilişkisine ve çocuklarının sosyal becerilerine etkisinin olduğunu belirlemiştir. Anne-babaların çocuklarıyla ilişkilerinin sosyal becerilere etkisini ortaya koymayı amaçlayan araştırmaların da yapılmış olduğu, literatür taraması sonucunda görülmüştür. Çocukların sosyal uyumları ile anne baba tutumları arasındaki ilişkinin incelendiği bir araştırmada, sosyal uyumları farklı iki grubun, anne ve babalarının demokratik ve otoriter tutumları arasındaki fark önemli bulunmuş olup, anne babaların sevecen, hoşgörülü ve kabul edici olmalarının sosyal uyumu olumlu yönde; soğuk, sınırlayıcı, katı ve reddedici olmalarının ise olumsuz yönde etkileyebildiği bulgularına ulaşılmıştır (Şakır, 1987). Ökte (2001) tarafından yapılan araştırmanın gereken ilgiyi gösterme boyutu üzerindeki sonuçlara göre, “sağlıksız ilgi gösteren ailelerin çocuklarının, sağlıklı ilgi gösteren ailelere göre daha dışa dönük olduğu” sonucu bulunmuştur. Topçugil (2002) tarafından yapılan araştırmada annelerin davranış kontrolü becerileri ile çocukların sosyal duygusal gelişimlerinin ilişkili olduğu, babanın davranış kontrolünün çocuğun algılama becerisinde etkili olduğu belirlenmiştir. Özatça (2009) araştırmasında ergenlerde sosyal ve duygusal yalnızlığın yordayıcısı olarak aile ilişkilerini ele almıştır. Araştırma sonucunda, ergenlerin sosyal ve duygusal yalnızlıklarını yordamada aile ilişkilerinin genel işlevler, duygusal tepki verebilme, ve problem çözme alt boyutlarının etkili olduğu görülmüştür.

Öğrenme güçlüğü, aile ilişkileri ve sosyal duygusal becerilere yönelik sunulan çalışmalara bakıldığında genellikle öğrenme güçlüğü görülen çocuklar için destek program geliştirilmesi; aile ilişkilerinin çocuk grupları üzerinde yarattığı farklılıklar; sosyal becerinin diğer değişkenlerle ilişkisinin ortaya konulduğu, uygulanan eğitim programlarının çocukların çok yönlü gelişimi üzerinde etkili olduğuna dair çalışmaların olduğu ifade edilebilir. Ele alınan bu araştırmalarda öğrenme güçlüğü olan çocukların aile ilişkilerinin ve sosyal duygusal becerinin birlikte ele alındığı çalışmanın sınırlı olduğu görüldüğünden yapılan bu çalışmada

farklı ilişkisel özelliklere sahip ailelerin öğrenme güçlüğü destek programları alan çocuklarının sosyal duygusal becerileri arasında ilişki olup olmadığını, aile ilişkileri ve çocuğun sosyal duygusal becerileri üzerinde etkili olabilecek değişkenleri ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu amaçlar doğrultusunda öğrenme güçlüğü destek eğitimi alan çocukların sosyal duygusal farkındalık düzeylerini ortaya çıkarmak, aile ilişkilerinin çocuğun sosyal duygusal becerilerine etkisine dikkat çekmek, araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda alanda çalışan uygulamacılara ve araştırmacılara çeşitli öneriler sunmak hedeflenmiştir.

1.1. Öğrenme Güçlüğü

Öğrenme; bireyin gelişim düzeyine göre yaşantıları vasıtasıyla veya çevresiyle etkileşimi sonucunda yeni davranışlar edinmesi ya da eski davranışlarını değiştirmesi sürecidir (Senemoğlu, 2009). Yaşamımızdaki yeri sebebiyle etrafımızı algılama ve anlamlandırma, bireyin kendini denetlemesi ve sınırlandırması, uyaranları takip edip uyaranlara karşı uygun tepkiler verebilmesini sağlayan, kendine has bir sistemi olan mekanizmadır. Bu sebeple, mekanizmada oluşabilecek bir aksilik, kişinin tüm yaşam çevresini tehdit edebilmektedir. Öğrenme, kümülatif bir süreç olmakla birlikte, daha evvelki öğrenilen bilgi ve beceriler üzerine kurulur. Bir önceki bilgiye dayalı ve bir sonraki bilgiye hazırlayıcı bir sistem içerisinde devam eder. Yeni öğrenilen bilgilerin daha önce öğrenilen bilgilerle bağlantısı kurulursa eğer, öğrenme böylelikle daimi hale gelir. Öğrenme sadece bilgi edinmek değil, ilişki kurma ve bilgiyi aktarabilmekle de ilgilidir (Demirel, 2008).

Öğrenme, kişinin bulunduğu çevreyi tanıması, çevresinde olan biten değişikliklerin farkında olması, bu değişikliklere adapte olması süreçlerinin bütünüdür. Bir diğer deyişle kişinin yaşama becerisini kazanma ve bu beceriyi sürdürme sürecidir. Bu süreç doğumla başlar ve hayat boyu devam eder. Tüm bu sürecin içerisinde sosyal ve duygusal becerilerin kazanılması göz ardı edilmemelidir (Karaca ve ark., 2018). Öğrenme ile ilgili sorunların ve akademik başarısızlığın

kişiden kaynaklanan nedenleri arasında, gelişimsel bozukluk, zihinsel ve duyuşal engel, duyuşal sorun, kronik hastalıklar ve nörolojik engeller, dikkat eksikliği, hiperaktivite ve öğrenme bozukluğu sayılabilmektedirken, çevre kaynaklı nedenler arasında hatalı anne baba tutumları, aile içi çatışmalar, yaşam içerisinde değişkenlik gösteren ve ilerleyen olaylar (kardeş doğumu, okul değiştirme vb.), sosyo kültürel dezavantajlar, travma sonrası stres bozukluğu, ekonomik dezavantaj, öğretmen-okul problemleri ve eğitim programlarından doğan güçlükler sayılabilmektedir (Korkmazlar, 2003).

Bilginin edinilmesi öğrenme olarak tanımlanırsa, kişinin bilgiyi edinirken güçlük yaşamasıyla varlık gösteren problemlere de öğrenme güçlükleri denilebilir. Öğrenme güçlüğü kavramı geniş kapsamlı olup, genellikle bilişsel gelişimle ilgili alanlarda temel zorlukları olan çocuklar için kullanılmaktadır (Akt. Aral ve Gürsoy, 2012) Öğrenme güçlüğü, çocuğun okuma yazma, aritmetik veya dinleme, konuşma, akıl yürütme yeteneklerini kazanmada ve kullanmada yaşadığı güçlütür (Yavuzer, 2000). Çok farklı şekillerde ortaya çıksa da öğrenme güçlüğü olan çocuklar dikkatini toplayamama, koordinasyon bozukluğu, aşırı hareketlilik veya hareketsizlik, aşırı odaklanma, kısa uzun süreli bellekte yaşanan sorunlar ve belirli faaliyetlere saplanıp kalma gibi bazı özellikler sergileyebilirler. Bu özellikler tek tek veya bazen bir bütün halinde görülebilmektedir (Gearheart, 1981). Öğrenme güçlüğü kavramı içerisinde bilişsel becerilerin bazı alanlarında yaşanan aksaklıklar görülmekteyken, zekâ problemlerinde ise çocuk genel olarak birçok alanda kendisini gösteremez. Bu bağlamda öğrenme güçlüğü ile zekâ problemlerinin karıştırılmaması gerekmektedir (Akt. Hayta, 2014). Okuma, yazma ve aritmatikte ortaya çıkan sorunlar aynı zamanda sosyal ve duyuşal alanlarda da görülebilmektedir. Bazı çocuklar bebeklik dönemlerinde sorun yaşamaya başlarken bazıları ise gelişimlerinin önemli geçiş noktalarında güçlük yaşayabilmektedirler. Kimi çocuklar da yaşıyla uyumlu gelişim seyri göstermelerine rağmen okul dönemiyle birlikte sorun ve gerilim yaşamaya başlamaktadırlar (Silver, 1992). Dışarıdan bakıldığında fiziksel olarak farklılık göstermeyen bu çocuklar, sunulan bir aktivitede gösterecekleri performansla anlaşılabilirler.

Öğrenme güçlüğü'nün bazı alt tipleri mevcuttur. Bu alt tipler; okumadaki bozukluklar (disleksi), yazılı anlatımdaki bozukluklar (disgrafi), sayısal (matematik) alandaki bozukluklar (diskalkuli), motor koordinasyondaki güçlükler (dispraksi) olarak adlandırılmaktadır. Öğrenme güçlüğü problemi olan bireyde bunların biri veya birkaçı bulunabileceği gibi öğrenme güçlüğü'nün bu alt tiplerine dikkat eksikliği ve aşırı hareketlilik bozukluğu gibi sorunlar da eklenebilir. Öğrenme bozukluğunun son yıllarda en çok kabul gören tanımı 1988 yılında ABD Ulusal Öğrenme Bozukluğu Birleşik Komitesi (NJCLD) tarafından yapılmıştır. Bu tanıma göre, "Öğrenme bozukluğu genel bir terimdir ve dinleme, konuşma, okuma, yazma, akıl yürütme ile matematik yeteneklerin kazanılmasında ve kullanılmasında önemli güçlüklerle kendini gösteren heterojen bir bozukluk grubudur" denilmektedir. Bu bozuklukların bireyin yapısıyla ilgili olduğu ve merkezi sinir sistemindeki işleyiş bozukluğuna bağlı ortaya çıktığı varsayılmaktadır. Ayrıca kendini idare etme, sosyal algılama ve sosyal etkileşim sorunları da birlikte görülebilmektedir (Bender, 2012; Karaca ve ark., 2018).

"Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış çocukların geliştirdikleri zihin kuramı yetenekleri ile sosyal gelişimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi" üzerinde yapılan bir çalışmada; öğrenme güçlüğü tanısı almış çocukların Wechsler Çocuklar İçin Zeka Ölçeği (WISC-R) testinden aldıkları toplam puanlar ile, Zihin Kuramı Testi ve Sosyal Davranış Ölçeği'nden aldıkları puanlar arasında anlamlı ilişkinin olduğu bulunmuştur. Bulgulara göre yaşıyla uyumlu gelişim gösteren çocukların Zihin Kuramı Testi'nden aldıkları puanlar, öğrenme güçlüğü olan çocukların puanlarından daha yüksektir. Yapılan bu araştırmanın sonucunda "özel öğrenme güçlüğü bulunan çocukların kendilerinin dışındaki kişilerin kendilerinden farklı bir zihne sahip olduğunu fark edebilme, kendisinin veya başkalarının niyet, inanç, istek ve bilgi gibi durumlarını anlayabilme, imayı anlama ve pot kırmayı fark etme yetilerinin daha az gelişmiş olduğu" üzerinde durulmuştur (Özen, 2012). Akın ve Sezer (2010) tarafından yapılan bir çalışmada da, matematik öğrenme güçlüğü olan çocuklara dikkat eğitimi verilerek güçlüklerinin giderilmesine yardımcı olunabileceği ifade edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin hepsi matematik öğrenme bozukluğuyla ilgili uzman yardımı alamadıklarını ve matematik öğrenme bozukluğu olabileceğini düşündükleri

çocukların ailelerinin ilgisiz olduklarını belirtmişlerdir. Öğrenme güçlüğü olan çocuklarda algılanan yaşam kalitesi içerikli başka bir çalışmada (Sakız, 2011), öğrenme güçlüğü olan ve olmayan çocukların kendi algıladıkları yaşam kaliteleri arasında istatistiksel olarak önemli fark görülmüştür. Öğrenme güçlüğü olan çocukların ebeveynleri, çocuklarının yaşam kalitesini öğrenme güçlüğü olmayan çocukların ebeveynlerinin kendi çocuklarını değerlendirmesine göre daha düşük algılamıştır. Koçkar (2006) tarafından yapılan öğrenme güçlüğü olan çocuklar ile diyabetli çocuklar ile çalıştığı bir araştırmasının sonucunda, öğrenme güçlüğü bulunan çocukların annelerinin diyabetli çocuğu olan annelere göre daha fazla psikolojik uyum sorunu gösterdikleri belirlenmiştir.

1.1.1. Öğrenme Güçlüğünün Tarihçesi

Öğrenme güçlüğünün tıbbi tanımının henüz yapılmadığı dönemlerde, toplum tarafından öğrenme güçlüğü olan çocukların “yavaş öğrenenler” ya da “arkadan gelenler” olarak ifade edildiği belirtilmektedir (Akt. Asfuroğlu ve Fidan, 2016). Öğrenme güçlüğü ilk olarak “konjenital kelime körlüğü” tanısıyla 1896 yılında Dr. Morgan tarafından yayınlanmıştır. 1930-1940’lı yıllarda “Minimal Beyin Hasarı”, 1940’lı yıllardan sonra ise “Minimal Beyin Disfonksiyonu” şeklinde tanımlanmıştır (Akt. Demir, 2005). İlk defa Kirk tarafından 1963 yılında öğrenme güçlüğü terimi tıp alanı dışında özel eğitim alanında kullanılmış ve öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların eğitim sistemi içerisinde ayrı bir yer alması üzerinde durulmuştur (Akt. Asfuroğlu ve Fidan, 2016). Ardından, Bateman 1965 yılında, öğrenme bozukluğu görülen çocuklarda; okul başarısı ile zihinsel kapasiteleri doğrultusunda elde etmesi beklenen başarı arasındaki farka ve bu farkın, beyindeki işlevsel bir bozukluktan kaynaklandığına işaret etmiştir (Akt. Akıncı, 2011) Engelli Çocuklar Ulusal Danışma Kurulu (National Advisory Committee on Handicapped Children) tarafından ABD’de 1968 yılında önerilen ve 1975 yılında özel eğitim yasasında (p.l. 94–142) yer alan öğrenme güçlükleri tanımı ise şöyledir: “Belirgin öğrenme güçlüklerine sahip çocuklar terimi sözel ya da yazılı dili anlama ya da kullanmayla ilgili temel psikolojik süreçlerin bir ya da birkaçında bozukluklar olan; ve bu bozukluklara bağlı

olarak dinleme, konuşma, okuma, yazma ya da matematiksel işlem yapma yeteneklerinde aksamalar görülen çocuklar anlamına gelmektedir.” (Akt. Özyürek, 2003). 1980’li yıllarda ise; nörolog olan Albert Galaburda ve Norman Geshwind “serebral lateralizasyon” (cerebral lateralization) kuramını ortaya koymuş ve öğrenme güçlüğü görülen çocuklarda beyin bir hemisferinin baskınlığının gözlenmesinden söz edilmiştir (Akt. Griesbach, 1993).

ABD Ulusal Öğrenme Güçlüğü Birleşik Komitesi’nin (NJCLD) 1988 yılında kaleme aldığı tanımda öğrenme güçlüğü’nün genel bir terim olduğu ve konuşma, dinleme, okuma, yazma, matematik ile akıl yürütme yeteneklerinin kazanılmasında ve kullanılmasında heterojen bir bozukluk olduğu belirtilmiştir. Bu bozukluğun birey için doğuştan olduğu ve özellikle dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB) ile birlikte görülebilir olduğu eklenmiştir (NJCLD, 2005).

Günümüzde sayısız terim ve tanımı bulunan öğrenme güçlüğü’nün DSM IV’deki (Diagnostic and Statistical annual of Mental Disorders) tanımı şöyledir: “Çocuğun bireysel ve standart test uygulaması sonucunda saptanan okuma, matematik veya yazılı anlatımı, yaşı, okuma durumu ve zekâ düzeyinden beklenen oranla oldukça düşüktür. Çocuğun öğrenme problemleri akademik başarısını veya okuma, matematik ya da yazma becerisi gerektiren günlük etkinliklerini olumsuz olarak etkilemektedir” (Amerikan Psikiyatri Birliği, 2000).

Türkiye’de 2551 sayılı Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi’nde yer bulmuş tanım ise şu şekildedir: “Yazılı ve sözlü dili anlamak ya da kullanabilmek için gerekli olan bilgi alma süreçlerinden birinde ya da birkaçında ortaya çıkan ve dinleme, konuşma, okuma, yazma, heceleme, dikkati yoğunlaştırma ya da matematiksel işlemleri yapmada yetersizlik nedeniyle bireyin eğitim performansının ve sosyal uyumunun olumsuz yönde etkilenmesidir.” (Tebliğler Dergisi, 2003). Ülkemizde yapılan bir başka tanımda ise öğrenme güçlüğü; “normal ya da normal üstü zekâyâ sahip ($IQ > 85$), primer psişik bir hastalığı, belirgin bir beyin patolojisi, duyuşal özürlü olmayan, ancak konuşma, dinleme, okuma, yazma, matematik ile akıl yürütme becerilerinin kazanılması ve kullanılması konularında önemli güçlükler

eken, ikincil olarak kendisini idare etmede, sosyal algılama ve etkileşim sorunları yaşamakta olan, standart eğitime karşın yaşına ve zekâsına uygun başarı gösteremeyen bireylerdeki nörolojik kökenli gelişimsel bir tür bozukluk” olarak tanımlanmıştır (Akt. Demir, 2005).

Öğrenme güçlüğü tanımının güncel hale getirilmesine yönelik en önemli yeniliklerden birisi ise 2013 yılında DSM-5 tanı ölçütlerinde ortaya koyulmuştur. Psikiyatrik bozukluklar için iki ana sınıflandırma sistemi kullanılmaktadır. Bu sistemlerden birincisi, Uluslararası Sağlık Örgütü (World Health Organisation) tarafından geliştirilen Hastalıkların Uluslararası Sınıflaması’dır (WHO, 2007). İkincisi ise, Amerikan Psikiyatri Birliği’nin Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı (DSM) sınıflandırmasıdır (APA, 2013). Uluslararası Sağlık Örgütü’nün sınıflama sistemi tüm hastalıkları kapsayan bütünsel bir sınıflandırma olmakla birlikte daha çok Avrupa ülkelerinde kullanılmaktadır. Başta Amerika’da olmak üzere Atlantik ötesindeki ülkelerde ise DSM daha yaygın olarak kullanılmaktadır.

DSM-5’e göre (APA, 2013) “özel öğrenme güçlüğü” (geçmişte öğrenme güçlüğü olarak kullanılırdı) “bozukluğun davranış belirtileri ile bağlantılı olan bilişsel düzeyde anormalliklerin temelini oluşturan biyolojik kökene sahip bir nöro-gelişimsel bozukluktur.” şeklinde açıklanmıştır. Bu tanım, temel akademik becerileri edinmede önemli güçlük çeken çocuklar için kullanılan en son terimdir. DSM-5’e göre temel akademik beceriler; “kelimelerin doğru ve akıcı bir şekilde okunması, okuduğunu anlama, yazılı anlatım ve yazım, aritmetik hesaplama, matematiksel akıl yürütme” şeklinde sıralanmaktadır.

Tanımının ilk kez yapıldığı dönemden başlayarak günümüze kadar farklı bilim alanlarıyla ilişkilendirilmiş olan öğrenme güçlüğü, sağlık ve eğitim gibi bilim alanlarının kolektif uğraşısı olarak süregelmektedir.

1.1.2. Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Gelişim Özellikleri

DSM-V’te yapılan “Etkilenen okul becerileri, kişisel olarak uygulanan geçerli başarı ölçümleri ve kapsamlı klinik değerlendirme ile doğrulanmalıdır. Bunun üzerine okul becerileri kişiden beklenenden önemli ölçüde ve ölçülebilir derecede altında olduğu saptanmalıdır” şeklindeki tanım; “öğrenme güçlüğü’nün fark edilmesi çocuğun ilkokula başlamasıyla birlikte ortaya çıkar” olarak yorumlanabilir. Ancak öğrenme güçlüğü ilkokulda ortaya çıkan bir durum değil, bu dönemlerde etkisi ortaya çıkan, daha çok görünür olan bir olgu olarak karşımıza çıkar. Bu dönemdeki öğrenme güçlüğü olan çocuklara ait gelişim özellikleri dört gelişim alanına ayrılarak açıklanmıştır.

Bilişsel Gelişim: Öğrenme güçlüğü görülen çocukların zeka düzeyleri normal veya normalin üzerinde olmasına karşın standart testlere göre dikkat, bellek gibi bilişsel beceri düzeyleri beklenenin altında kalmaktadır. Yapılan alanyazın taramasında öğrenme güçlüğü ile en çok ilişkilendirilen bilişsel özelliğin dikkat olduğu görülmektedir. DuPaul ve Stoner 1978 ve 1993 yılları arasında yapılan çalışmaları incelediklerinde, dikkat eksikliği tanısı almış her üç çocuktan birinin aynı zamanda öğrenme güçlüğü’nün bir türünden de tanı aldıklarını saptamışlardır. Öğrenme güçlüğü ve dikkat eksikliğinin birlikte görüldüğü çocuklarda dürtülerini kontrol edememe, sırasını beklemede güçlük çekme davranışları görülebilmektedir (Akt. Ercan ve Haktanır, 2001). Nöropsikolojik yaklaşıma göre bilişsel süreçler duyum, dikkat, bellek gibi birçok bileşene dayanmakta ve öğrenmenin gerçekleşmesi için gerekli olan bu bileşenlerde sorun yaşanması öğrenme güçlüğüne neden olmaktadır. Bu nedenlere bağlı olarak, öğrenme güçlüğü görülen çocuklarla yapılan çalışmalarda dikkat ve bellekte yaşanan problemler göz önünde bulundurularak yapılandırılmalı, sıklıkla ve tekrarlı bir şekilde uygulanmalıdır (Girli, 2014).

Dil Gelişimi: Öğrenme güçlüğü bulunan çocukların birçoğunda dikkat problemleri gibi dil ile ilgili sorunlar da görülmektedir. Konuşulan dili, yazılı ifadeleri ve okuduklarını anlamada, düşüncelerini sözel olarak ifade etmekte, nesneleri isimlendirmekte güçlük çektikleri gözlenir. Çoğunlukla söyleyecekleri

şeylerin dillerinin ucunda olduğunu ifade ederler. Kullanmak istedikleri kelimeleri zihinlerinden çağırmakta zorlanırlar. Tercan ve Bıçakçı (2018)'nın bir araştırmalarında da bunları destekleyecek şekilde geç konuşma öyküsü, çocukların kendilerini ifade etme becerilerinde yaşıtlarından geri kalma, dili sosyal olarak kullanamamayla ilişkili bulgular yer almaktadır. Feagans ve Appelbaum (1986) öğrenme güçlüğü bulunan çocuklarda, tıpkı dil bozukluğu olan çocuklara benzer şekilde dili kullanma becerisinin akademik başarı üzerinde etkili olduğunu ortaya koymuşlardır. Roth ve Speakman (1986), öğrenme güçlüğü olan çocuklarda dili kullanabilme ve kullanılan dili anlama yeteneğinde bozukluk olduğunu bulmuşlardır. Yıldırım-Doğu ve ark. (2010), yaşı ile uyumlu gelişim gösteren çocukların alıcı dil becerilerinin öğrenme güçlüğü olan çocuklardan anlamlı derecede yüksek olduğunu bulmuşlardır. Öğrenme güçlüğü bulunan çocuklarda dil ve ifade güçlükleri görülüyorsa çocukların kendilerini ifade edebilmeleri için gerekli zamanı onlara vermek, onları fikirlerini dile getirmeleri konusunda yüreklendirmek, destekleyici tutum içerisinde olmak onları olumlu yönde etkiler.

Sosyal ve Duygusal Gelişim: Öğrenme güçlüğü'nün akademik beceriler üzerindeki etkisi sıklıkla ele alınsa da öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerin büyük çoğunluğunun sosyal ilişkilerinde de zorlandıkları görülmektedir. Konuyla ilgili olarak Kavale ve Mostert öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların yaklaşık %75'inin bir tür sosyal beceri eksikliği gösterdiğini belirtmişlerdir (Kavale ve Mostert, 2004). Guilford (1986) tarafından yapılan bir araştırmada sosyal açıdan problemler yaşayan kız çocuklarında anlamlı bir şekilde okuma güçlüğü de görüldüğü belirtilmiştir. Sucuoğlu ve Özokçu (2005) ise öğrenme güçlüğü görülen çocukların sosyal becerilerinin düşük, problem davranışlarının yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Çayır (2009) öğrenme güçlüğü çeken bir çocukla yaptığı vaka çalışmasında, çocuğun sosyal uyum becerilerinde eksiklikler olduğunu belirtmiştir. Urfalı Dadandı (2015) öğrenme güçlüğü olan çocukların, yaşıyla uyumlu gelişim gösteren çocuklara göre sosyal becerilerinin anlamlı düzeyde düşük olduğunu bulmuştur. Mc Leod (1993)'un bir çalışmasında öğrenme güçlüğüne sahip çocukların öğretmenleri tarafından “agresif, hiperaktif, dikkat eksikliği olan, içe kapanık, iç disiplinden ve

sorumluluktan uzak, dağınık, ilgisiz, kızgınlık ve düşmanlık” gibi davranışsal özellikleri olan çocuklar olarak tanımlandıkları ifade edilmiştir.

Öğrenme güçlüğü olan çocukların anne babalarının veya onlarla ilgilenen meslek elemanlarının çocukların akademik becerileri kadar sosyal ve duygusal gelişimlerine de destek olmaları, çocuk üzerinde olumlu etki yaratır. Sosyal duygusal beceri düzeyinin akademik başarı üzerindeki etkisinin dikkate alınması, çocuğu olumlu yönde etkiler.

Motor Gelişim: Kalem kullanma, makas tutma, düğme ilikleme, ayakkabı bağlama gibi ince motor becerilerde ve koşma, zıplama, atlama, atma, yakalama, dengede durma gibi kaba motor becerilerde öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların yaşlarından farklı olarak zorlandıkları bilinmektedir. Miyahara ve ark. (1997) öğrenme güçlüğü görülen çocukların el becerisi gerektiren ince motor aktivitelerinde düşük performans sergilediklerini belirtmişlerdir. Benzer şekilde Piek ve Dyck (2004) özel eğitim gereksinimi bulunan çocukların kaba ve ince motor koordinasyonlarını incelediklerinde düşük skor elde ettiklerini belirtmişlerdir. Kephart’a göre ise öğrenmenin temelini motor beceriler oluşturmaktadır. Bu temel, bir bebeğin önce elini hareket ettirmesi, bir şeye dokunması, bunu gözü ile takip etmesi süreci ile başlar, böylelikle elinin dokunduğu bir şeyi görmeyi öğrenir (Akt. Reynolds ve Janzen, 2007). Doğan, öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların çizim yapma ve verilen metni veya şekli kopyalamaya karşı isteksizlik duyduklarını, düğme iliklemede, makas kullanmada, çatal kaşık kullanarak yemek yemekte, ayakkabı bağlamakta, geometrik şekilleri çizmede güçlük çektiklerini ve kalemi hatalı bir şekilde tutabildiklerinin gözlemlendiğini belirtmiştir (Doğan, 2012). Demirci ve Demirci (2016) öğrenme güçlüğü olan çocukların, kaba ve ince motor becerilerini geliştirme konusunda sorun yaşadıklarını ortaya koymuşlardır.

Öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların motor becerilerinin desteklenmesi, gelişimin diğer tüm alanlarında olduğu gibi çocuk açısından önemlilik arz etmektedir. Gelişim alanlarını bütünüyle desteklemek, çocukların çevresiyle uyumluluk göstermesine büyük ölçüde yardımcı olacaktır.

1.1.3. Öğrenme Güçlüğü'nün Sınıflandırılması

Öğrenme güçlüğü'nün sınıflandırılmasıyla ilgili görüş ayrılıkları yaşanmaktadır. Kimi araştırmacılar her çocuğun sorunlarının farklı gelişim alanlarında ve farklı yoğunluklarda olabileceğini belirtmekteyken, kimi araştırmacılar da öğrenme güçlüğü'nün sınıflandırılmayacağını öne sürmektedirler. Öğrenme güçlüğü'nün farklı etkileri çocuklar üzerinde birlikte veya ayrı ayrı görülebildiğinden, öğrenme güçlüğü'nün sınıflandırılmaması önerilmektedir (Demir, 2005).

DSM-IV içerisinde öğrenme güçlüğü'nün sınıflandırılması için;

- “Matematik güçlüğü (diskalkuli)”
- “Yazılı anlatım güçlüğü (disgrafi)”
- “Okuma güçlüğü (disleksi)”
- “Başka türlü adlandırılmayan öğrenme bozuklukları”

başlıkları altında dört kavram kullanılmıştır (APA, 2000).

Daha sonra DSM - V öğrenme güçlüğü'nü nörogelişimsel bozukluklar içerisinde “özel öğrenme bozukluğu” olarak adlandırmış olup, okuma güçlüğü, yazılı anlatım güçlüğü ve aritmetik güçlüğü olarak sınıflandırmıştır (APA, 2014).

Bu çalışmada genel kabul gören ve en güncel tanı ve sınıflandırma sistemi olan DSM-V'te verilen sınıflandırmanın açıklanmasına yer verilecektir.

Okuma Güçlüğü: Bu tip bozuklukta çocuğun kelime içerisindeki harfleri ve cümle içerisindeki kelimeleri karıştırması, bazı harfleri ters bir şekilde algılaması söz konusudur. Bu bozukluğa sahip olan çocukların okuma becerilerinin yaşıtlarından geri olduğu ve buna bağlı olarak da konuşma esnasında birtakım sorunlarla karşılaştıkları bilinmektedir (MEB, 2007). Ayrıca fonetik farkındalık, kelime çözümleme, doğru heceleme ve anlamada da güçlükler görülmektedir (Cortiella ve Horowitz, 2014). Ancak okumadaki bu güçlüklerin çocuğun zeka yaşı, görsel

algılama problemleri, yetersiz eğitim gibi faktörler sonucu olmaması gerekir (WHO, 2007).

Yazılı anlatım güçlüğü: Bu güçlüğe sahip çocuklar yazım işlemlerinde yaşitlarının gerisinde kalmakta; harf, hece, noktalama işaretleri ve gramer kurallarında hatalar yapmaktadırlar. Kelimeler arasında boşluk bırakmaz veya olması gerekenden fazla boşluk bırakırlar, kelimeyi bölerek yazarlar (MEB, 2007). Yazı karakterleri bozuktur ve fikirlerini ifade etmekte zorluk yaşarlar. Yazım süreci ile ilgili olan planlama, organizasyon, kağıt düzeni oluşturma ve değerlendirme yapmakta yetersizdirler (CSDE, 2010).

Aritmetik Güçlüğü: Matematik işlemlerinin yapılması ile ilgili süreçte yaşanan zorluklar olarak ifade edilmektedir. Aritmetik güçlüğü bulunan çocuklar dört işlem yapmakta, problemler için çözüm yolları bulmakta ve uygulamakta zorluk çekerler. Çarpım tablosunda zorlanırlar, dört işlemi parmak hesabıyla yaparlar ve işlem hızları yavaştır. Matematiksel işaretleri ve sembolleri, terimleri anlamakta, birbirinden ayırt etmekte zorlanmaktadırlar (MEB, 2007). Ritmik saymada, sayıları ve basamak kavramını öğrenmekte, ölçmede, ölçü birimlerinde, saatleri kavramakta, zihinden işlem yapmada güçlük çekerler (Cortiella ve Horowitz, 2014).

Sözel Olmayan Öğrenme Güçlüğü: Sözel olmayan öğrenme güçlüğü, özel öğrenme güçlüğünden farklı olarak duygusal, sosyal ve davranışsal kazanımlarda zorlanmanın ön planda olduğu, akademik sorunların daha silik ve daha geç görüldüğü bir öğrenme bozukluğu olarak tanımlanmıştır (Rourke, 1995). 1970'li yılların başlarında yapılan bu tanımlamada sözel olmayan öğrenme güçlüğünün bir nörogelişimsel bozukluk olduğu, duygusal, sosyal, davranışsal ve akademik alanlarda güçlüklerle yol açtığından söz edilmektedir. Öncelikli olarak duygusal ve sosyal alanlarda kişilerin sorunlar yaşadığını, sonrasında ise akademik sorunların bunlara eşlik ettiğinden bahsedilmektedir. Bu tanımlama içerisinde üç zorlanma grubu saptanmıştır:

- 1- Nöropsikolojik sorunlar
- 2- Psikososyal sorunlar

3- Akademik sorunlar

Sözel olmayan öğrenme güçlüğünde çocukların genellikle erken yaşta konuşmaya başladıkları, kelime haznelerinin zengin olduğu, zeka düzeylerinin normalin üstünde olup, okulun ilk yıllarında çok zorlanmadıkları, genellikle üçüncü sınıfın sonrasında akademik sorunların görülmeye başlandığı belirtilmektedir. Sorun ağırlıklı olarak beyinin yürütücü işlevlerinde görüldüğünden anlamlandırma, soyut düşünme gibi kavramların öğrenildiği 8-10 yaş aralığında ortaya çıkmaktadır. Genel özellikler arasında;

- İnce motor gelişim ve denge problemleri
- Görsel uzaysal algı bozuklukları (mesafe ve boyut algısı),
- Erken konuşma, kelime haznesinin yetersizliği,
- Sosyal ilişkilerde zorlanma,
- Sözel olmayan iletişim güçlüğü,
- Yeni durumlara uyum sağlamada sorunlar,
- Kendini ifade etme güçlüğü görülmektedir. Genellikle farkedilmesi güç olup, sınıf öğretmeni, aile, rehber öğretmen, psikolog, psikiyatrist iş birliği ile fark edilip, tanı koyulabilmektedir. Sonrasında ise bireysel eğitim planlaması yapılmalı ve gerekli alanlarda çocuğa özel çalışmalar yapılmalıdır.

Öğrenme güçlüklerinin bir alanında sorun yaşanması, başka bir alanda da güçlük yaşanmasına neden olabilir. Örneğin, okumada güçlük yaşayan çocuk okuduğunu anlayamadığı için matematik problemini anlayıp çözüp üretmekte zorlanabilir. Okuma ve aritmetik güçlüğün her ikisine de sahip olan bir çocukta kısa süreli belleğin zayıf olması gibi bilişsel bozukluklar da görülmektedir (Santrock, 2004).

1.1.4. Öğrenme Güçlüğü'nün Nedenleri

Öğrenme güçlüğü'nün temel nedeni ve kaynağı somut verilerle kesin olarak bilinmemesine karşın, kalıtsal, nörolojik ve çevresel etmenlere dayandığı vurgulanmaktadır. Peng ve Fuchs (2014)'a göre, öğrenme güçlüğü okuma, yazma, konuşma, anlama ya da aritmetik becerilerin edinilmesi ve kullanılmasında geç kalınma ya da bozukluk gösterme ile kendini belli eden bir grup heterojen bozukluğu içeren terimdir. Bu bozuklukların kaynağının merkezi sinir sistemindeki aksaklıklar olduğu öne sürülmektedir. Hatta bazı araştırmalar öğrenme güçlüğü olan çocukların, çalışan bellek ile ilgili bazı problemler yaşadıklarını saptamıştır. Öğrenme güçlüğü'nün kalıtsal nedenlerini incelemek için Melekoğlu (2015) tarafından yapılan ikiz çalışmalarında ikizlerden birinde okuma güçlüğü varsa diğerinde de bu güçlüğü'nün olma olasılığının çift yumurta ikizlerinde %40, tek yumurta ikizlerinde ise %68 olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca okuma güçlüğü olan annenin veya babanın çocuğunun da okuma güçlüğü riskine sahip olduğu söylenebilir (Asfuroğlu ve Fidan, 2016).

Farklı dil ve kültürlerdeki okul çağındaki çocuklar arasında okuma, yazma ve matematiğin akademik boyutlarında öğrenme güçlüğü'nün görülme sıklığı %5 ile %15 arasındadır. Genellikle öğrenme güçlüğü, erkeklerde kızlara oranla (3/2 oranında) daha yaygındır (APA, 2013). Pennington ve Smith'in bir çalışmasında dislektik anne babaların sahip olduğu çocuklarda okuma bozukluğu riskinin erkek çocuklar için % 30-40, kız çocuklar için ise %17- 18 olduğunu bildirmişlerdir. Bu oranlar normal nüfusun sahip olduğu riskten 5-12 kat daha fazladır (Akt. Doğan, 2012). Fakat yapılan bazı araştırmaların sonuçlarına göre öğrenme güçlüğü'nde cinsiyet farklılıklarının olmadığı, erkeklerde kızlara oranlandığında daha şiddetli ve kalıcı bir şekilde gözlemlendiği bildirilmiştir (Özat, 2010). Öğrenme güçlüğü'nün sıklığı ve yaygınlığı hakkında yapılmış olan epidemiyolojik çalışmalar birbirinden oldukça farklılık göstermektedir. Okul çağındaki çocuklarda %5 oranında olduğu (Lagae, 2008), fakat genel olarak oldukça farklı sonuçlar (%1-33) ortaya çıktığı görülmektedir. Nedenleri genetik ve çevresel etkenlerle belirlenen biyolojik bir

temele dayandırılan öğrenme güçlüğü'nün temel faktörünün genetik faktörler olduğunu öne süren birçok araştırma mevcuttur (Faraone ve ark., 1993). Normal ya da yüksek zekâ seviyelerine sahip olmalarına karşın öğrenme güçlüğü bulunan çocuklar yine de öğrenemeyebilirler. Bariz öğrenme yetersizlikleri işitme, görme, kaygı ya da zihinsel kapasitenin bozukluğu değildir. Bunlar, bilgiyi alma ya da bu bilgiyi ifade etmede ortaya çıkan zihinsel süreç bozukluklarıdır (Clinic, 1994).

Öğrenme güçlüğü olan çocuklar, zeka kapasiteleri normal düzeyde ya da normal düzeye yakın olmasına rağmen kendilerinden beklenen başarıyı göstermede zorluk yaşarlar. Açıkça bir problemi olmayan bu çocuklar okul yaşantılarının başından başlayarak çeşitli zorluklarla karşılaşabilirler (Saenz ve ark., 2005). Bu çocukların bir kısmı görsel, işitsel, zihinsel, sosyal ve duygusal yönlerden problemleri olmamalarına karşın, okuma, yazma, konuşma ve aritmetik alanların birisinde ya da tamamında zorluklar yaşayabilirler (Wong, 1998). Karşılaşılan bu güçlükler bir taraftan çocukların okulda başarılı olmasına engel oluşturur, bir taraftan da başarısızlıklarının temel nedeninin anlaşılmamasından dolayı, hem çocuk hem de aile başarısızlıktan mesul tutulur (Rea ve ark., 2002). Örgün öğretimde zorluk çeken, kendini akranlarından farklı hisseden, anne baba ve öğretmenleri ile ilişkileri olumsuz olan çocukların kişilik gelişimlerinde de bozukluklar söz konusudur. Kaygı bozuklukları ve depresyon, özgüvenin sarsılması, benlik saygısının zedelenmesi gibi ruhsal sorunlar da yaşanan güçlükleri tetiklemektedir (Erden ve ark., 2002).

Öğrenme sorunlarının ve okul başarısızlığının birey kaynaklı nedenleri arasında gelişimsel bozukluk, zihinsel engel, duysal sorunlar, kronik hastalıklar ve nörolojik engeller, dikkat eksikliği, hiperaktivite ve öğrenme bozukluğu sayılabilmektedir. Çevre kaynaklı sebepler ise aile içerisindeki çatışmalar, hatalı anne-baba tutumları, günlük hayat içerisinde gelişen olaylar (okul değiştirme, kardeş doğumu vb.), sosyo-kültürel ve ekonomik dezavantaj, travma sonrası stres bozukluğu, okul veya öğretmen kaynaklı sorunlar ve eğitim programlarıyla ortaya çıkan güçlüklerdir (Korkmazlar, 2003). Ayrıca çocuğun beyin gelişimini veya beynin işleme sürecini etkileyen çevredeki zehirli maddeler, şiddetli kafa travmaları da öğrenme güçlüğüne neden olabilmektedir (Melekoğlu, 2015). Hamilelikte kullanılan

maddeler, zehirlenmeler de çocuktaki öğrenme güçlüğü'nün çevresel faktörleri olarak gösterilmektedir (Sadock ve ark., 2013). Yapılan başka araştırmalarda, öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerin fonolojik kodlamalarda ve çözümlemelerde yaşadıkları, güçlüklerin nedeninin görsel algılamalarındaki bozukluk olmadığı, algısal kayıt ve şekil depolama özellikleri bakımından normal oldukları fakat bir tür bellek kusurları olduğu neticesine varılmıştır. Öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerin bellek performansı ile ilgili yapılan çalışmada bu bireylerin işitsel-sözel ve de görsel-sözel kısa süreli bellekte kusurları olduğu görülmektedir (Turgut, 2008).

Öğrenme güçlüğü genellikle yaşam boyu süren, tedavisi bireye göre değişiklikler içeren bir farklılık olarak kabul edilmektedir. Öğrenme güçlüğü olan bireylerin öğretmeni, doktoru ve ailesi tarafından erken tanınması ve tanı alması, uygun eğitim programının oluşturulması, diğer psikiyatrik tanılarının gözden geçirilmemesi ve tedavisinin düzenlenmesi uzun vadede bireylerin hayat kalitesini pozitif yönde etkileyeceği, bireye ve topluma önemli derecede katkı sağlayacağı bir gerçektir (Nicolson ve Fawcett, 2001). Ülkemizde genellikle öğrenme güçlüğü görülen çocuklar, rehberlik araştırma merkezlerine gönderilmekte ve buradaki değerlendirilmelerinin ardından bu birimden kaynaştırma raporu almaktadırlar. Kaynaştırma raporu alan çocukların çoğunluğu çevresi tarafından, hatta kimi zaman çocuğun kendisi tarafından zihinsel engelli olarak algılanmaktadır. Bu durum, öğrenme güçlüğü'nün yeterince tanınmamasından kaynaklanmaktadır. Öğrenme güçlüğü'nün bazı vakalarda hayat boyu sürdüğü göz önüne alındığında, öğrenme güçlüğü bireylerin gelecekle ilgili amaçlarını, performanslarını, hayat kalitelerini önemli düzeyde etkilemektedir.

Öğrenme güçlüğü görülen bireyler, öğrenme sürecinde çok önemli süreç olan bilgiyi işlemenin (bilginin alınması, düzenlenmesi, bellekte depolanması ve iletilmesi) bir kısmında veya tamamında sorun yaşayabilirler. Bilgiyi işleme süreci dört aşamadan oluşmaktadır:

1. Girdi Aşaması: “Bilginin duyu organlarıyla beyinde algılanma sürecidir. Özel öğrenme güçlüğünde uyaranların dokunsal, görsel, işitsel, kinestetik (hareket) ve vestibüler (denge) açılarından algılanmasında problem yaşanabilir.”
2. İşleme Aşaması: “Beyne giden bilginin işlenmesi sürecidir. Bu süreç sıraya koyma, soyutlama ve organizasyon olarak üç aşamada tamamlanmaktadır. Özel öğrenme güçlüğü görülen çocuklarda bu aşamaların birinde ya da tamamında sorun görülebilir.”
3. Bellek-Depolama Aşaması: “Beyne gelen bilgi burada işlendikten sonra kullanılmak üzere bellekte depolanır. Özel öğrenme güçlüğü görülen çocukların kısa ve uzun süreli, işleyen bellekleri ile ilgili problemler gözlemlenebilir.”
4. Çıktı Aşaması: “Bilginin beyinden mesaj olarak hücrelere, kaslara, dil veya motor etkinlik alanlarına gönderilmesi sürecidir. Öğrenilen bilgiler yazma, çizim, konuşma, jest ve mimikler aracılığıyla ifade edilirler. Özel öğrenme güçlüğünde bu alanların birinde veya birkaçında zorluk yaşanabilmektedir. Özel öğrenme güçlüğü görülen çocuklarda okul öncesi dönemden itibaren algı, kavram, dil, motor koordinasyon, hafıza, dikkat-konsantrasyon, sıralama, organizasyon, sosyal duygusal alanlarda zorlanmalar görülebilmektedir” (DSM-IV, 1998).

Özel öğrenme güçlüğü olan birey, günlük işlerini yapmakta, bir işe başlamakta ve bitirmekte zorlanır. Eşyalarını temiz, düzenli bir şekilde muhafaza etmede, ödevlerini ve projelerini planlamakta, yaptığı işleri kontrol etmekte güçlük çeker. Düşündüklerini organize etmede ve düzgün bir sıra ile ifade etmede de zorlanır. Bu bireyler etkili ders çalışma konusunda yaşıtlarına oranla daha fazla sorun yaşayabilirler. Arkadaş edinmede güçlük çekebilirler. Arkadaşları tarafından kolay yönlendirilebilirler. Jest ve mimikleri anlamakta güçlük yaşadıklarından (kızgınlık ifadesini anlayamamak vb.) iletişimde, duygularının kontrol edilmesinde zorlanır, aşırı tepki gösterebilir, düşünmeden harekete geçebilirler. Değişikliklere zor uyum sağlarlar. Duygu durumları sıklıkla değişir, benlik saygısı düşüktür ve kendisine olan güveni azdır. Öğrenmeyle ilgili çok sayıda travmatik yaşantıları vardır. Karın ağrısı, okula gitmeyi istememe, okuldan kaçma gibi davranış bozuklukları görülebilir. Özel

öğrenme güçlüğü yaşayan bireyler öğrenme için elzem olan bilişsel strateji geliştirebilmekte zorluk yaşayabilirler. Akademik alanlarda yetersizlikleri bulunmaktadır. Ancak bu bireyler tüm bu belirtileri taşımayabilirler veya bu belirtileri farklı yoğunlukta yaşayabilirler.

1.1.5. Öğrenme Güçlüğüne Değerlendirme ve Erken Müdahale

Öğrenme güçlüğüne değerlendirilmesi, tüm diğer özel gereksinimli gruplarda olduğu gibi zorunlu bir süreç olarak görülmekte ve Çocuk Hakları Sözleşmesi'ndeki 23. ve 27. maddede bu konuya değinilmekte, bu maddelerde özel gereksinimli çocukların toplumsal yaşama etkin biçimde katılımının kolaylaştırılması, özel bakımdan yararlanma haklarının tanınması, anne, baba veya çocuğa bakım verene uygun şekilde yardım yapılması, çocukların sağlık bakımı, tıbbi, psikolojik ve işlevsel tedavilerinin yanında rehabilitasyon, eğitim ve mesleki hizmetlerde diğer ülkelerle işbirliği içerisinde bulunulması gerekliliği açıklanmaktadır (UNGA, 1989).

Bireysel bir değerlendirme yapılması, özel eğitim destek programlarından çocuğun ne şekilde faydalanacağı ve ne tür bir destek alması gerektiğinin belirlenmesi konusunda karara varmayı sağlayan en önemli süreçlerden birisidir (Steele, 2004). İlk belirlemeler gözlem, görüşme, kontrol listesi gibi formal olmayan değerlendirme araçlarıyla yapılmaktadır (Doğan, 2012). Öğrenme güçlüğüne değerlendirilmesi sürecinde genel olarak çocuğun zekâ düzeyi, potansiyeli ve akademik becerileri arasında farkın var olup olmadığının belirlenmesine yoğunlaşmaktadır. Eğer arada bir fark söz konusu ise çocukların normal zekâ seviyesine sahip oldukları halde yaşlarına uygun akademik becerileri kavrayamamalarının sebebinin öğrenme güçlüğü tanısı ile açıklanabileceği düşünülmektedir (Şenel, 1998). Bu durumun öğrenme güçlüğüyle açıklanmasının yanı sıra, çevresel faktörlerin etkisi göz ardı edilmemelidir. Ev içerisinde aşırı hoşgörülü ortam veya ev içerisindeki sorunlar, tedavi edilemeyen hastalıklar, ekonomik sorunlar, travma sonrası stres ve duygusal

sorunlar, yetersiz ve kötü beslenme alışkanlıkları gibi durumlar da akademik becerilerin kavranamamasının sebepleri olarak görülebilmektedir (Moyeda ve ark., 2009; Jadue, 2002). Öğrenme güçlüğü görülen çocukların değerlendirme süreci dikkatli, titiz ve uzun süren değerlendirmeler içeren multidisipliner bir yaklaşımla sağlanmalıdır (Yiğiter, 2005).

DSM-V, çocuklardaki ve ergenlerdeki “ısrarcılığı” “öğrenmede sınırlı ilerleme” olarak tanımlamaktadır (“bireyin sınıf arkadaşlarına yetişeceğine dair hiçbir kanıt yoktur” gibi). Burada aktarılacak istenen, her türlü gayrete rağmen bireyin akademik başarısızlığının devamlılık göstermesidir. Yani çocuğun akademik performansının “ısrarlı ve tutarlı bir şekilde” arzu edilen seviyeye ulaşamamasıdır. Ayrıca DSM-V, öğrenme güçlüklerinin gözlemlenebilir bazı davranışlar ya da belirtiler olarak ortaya çıkması gerektiğini vurgulamıştır (Ölçüt A1-A6). Ek olarak, belirtiyeye yönelik müdahalelere karşın (yani öğretim uyarlamaları ve desteklemelere rağmen) en az bir belirti 6 ay süre boyunca görülmeye devam etmelidir. DSM-V’e göre bahsedilen belirtiler şunlardır:

1. “Yavaş ve zorlanarak veya hatalı okuma, sıklıkla kelimeleri tahmin ederek okuma veya kelimelerin seslendirilmesinde zorluklar yaşanması.
2. Okunan metnin anlaşılmasında zorluk çekilmesi.
3. Yazımla ilgili güçlükler yaşanması.
4. Yazılı anlatımda karşılaşılan zorluklar.
5. Sayıları algılama, sayı olguları veya hesaplamaları geliştirme güçlükleri.
6. Matematiksel akıl yürütmede karşılaşılan zorluklar.”

DSM-V’e göre özel öğrenme güçlüğü’nün teşhis edilmesinde ikinci önemli özellik ve gereklilik, belirli akademik yetilerin bireylerin performansının “ilgili yaşa ait ortalamanın çok altında” olmasıdır (Ölçüt B). Ancak ortalama performansın yalnızca “olağanüstü yüksek düzeyde destek” aracılığıyla devam ettirilebilir olması da özel öğrenme güçlüğü’nün ispatı olabilir şeklinde belirtilmektedir. Sınav notları ve test sonuçları gibi akademik performans ölçütlerinde bireyin bu yetersizlikleri

görülür. Çeşitli derslerden veya okuldan kaçma davranışı görülebilir. “Bununla birlikte, bu ölçütlerin, bireysel olarak uygulanan, psikometrik olarak sağlam ve kültürel açıdan uygun, norma dayalı veya ölçüte dayalı akademik başarı testlerinden psikometrik kanıtlar gerektirdiği” de yine DSM-V’te vurgulanmıştır.

DSM-V, bireyin becerilerinin ortalamasının çok altında olmasının gerekliliğini tanımlarken, akademik becerilerin belirli öğrenme bozukluğu olan ve olmayan bireyleri ayırt etmek için kullanılabilecek doğal bir kesim noktası olmadığı için bir süreklilik teşkil ettiğine dikkat çekmektedir. Yaş ortalamalarının -1.5 standart sapma altının veya 78 puanlık bir test puanının tanı kesinliğini sağlamada önemli büyüklükte olduğunu belirtmektedir. Ancak DSM-V, bireyde yaşa göre ortalamasının -1.0 ila -2.5 standart sapma aralığında belirli öğrenme güçlüklerini tanımlamak için klinik değerlendirme, akademik geçmiş, okul raporları ya da test puanlarından elde edilen diğer kanıtların kullanılabileceğini vurgulamaktadır.

Üçüncü ölçüt (Ölçüt C), öğrenme güçlüğü’nün erken çocukluk dönemlerinde “kolaylıkla farkına varılabileceğini” belirtmektedir. Ancak aynı zamanda artan öğrenme talepleri sebebiyle bazı bireylerde ileriki yıllara kadar görülemeyebileceğini belirtmektedir. Sınıflama koşulları değişmiş, özel öğrenme güçlüğü birincil zorluk yaşanan alan olarak belirtilmiştir.

Dördüncü ölçütte ise (ölçüt D) öğrenme güçlüğü’nü açıklayacak bir neden olmaması gerektiğinden bahsedilmektedir. Görme, işitme, ruhsal problem ve lisan ve lisanın eğitimi metodu yetersizliği olmaması gerektiği belirtilmiştir (APA, 2013).

Özel Öğrenme Güçlüğü;

- Okumada bozukluk
- Matematikte bozukluk
- Yazılı anlatımda bozukluk olarak sınıflandırılmış ve bozukluklar seviyelerine göre gruplandırılmıştır;

Hafif: Bir ya da iki akademik alanla ilişkili bazı güçlükler bulunmaktadır. Ancak uygun uygulamalar veya destek hizmetleri sağlandığında bireyin telafi edebileceği ya da iyi performans gösterebileceği kadar hafiftir.

Orta: Bir ya da daha fazla akademik alanda “dikkat çekici” güçlükler görülmekte, böylelikle birey, okul yılı boyunca özel ve kesintisiz yoğun öğretime tabi tutulmadan yeterince başarılı olamayacaktır. En azından günün bir kısmı için, okulda, evde veya iş yerinde etkinlikleri doğru ve verimli bir şekilde tamamlamak için bazı uyarlamalar gerekli olabilir.

Ağır: Çeşitli akademik alanları etkileyen becerilerin öğrenilmesinde karşılaşılan güçlükler görülmekte, bununla ilişkili olarak bireyin okul yıllarının çoğunda devam eden bireyselleştirilmiş ve kişiye özel olarak hazırlanmış öğretim olmadan bu becerileri öğrenme olasılığı düşük olmaktadır. Uygun uyarlama ve/veya hizmetler olsa bile, birey etkinlikleri etkin bir şekilde tamamlayamayabilir (Melekoğlu ve Sak, 2018).

Öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklar için okul başarısızlığı, okula karşı isteksizlik, özgüven ve kendisine verdiği değerin zaman içerisinde düşüş göstermesinden önce okul öncesi dönemde ya da okula başlama yaşının belirlenmesi süreci içerisinde erken müdahalede bulunulması büyük önem taşımaktadır (Tercan ve Bıçakçı, 2016). Erken eğitimin tanımı; “biyolojik veya çevresel risk faktörleri açısından dezavantajlı küçük çocukların fiziksel, bilişsel, duygusal sınırlılıklarını önlemek veya en aza indirmek için verilen hizmetler” olarak yapılmaktadır (Deniz, 2009). Erken müdahale ile öğrenme güçlüğü olan çocuk karşılaştığı sorunların üstesinden gelebilir, etkin ve başarılı bir birey olmaya başlar (Siegel, 2007). Hutchinson, Whiteley, Smith ve Connors yaptıkları bir araştırmada (2004) erken müdahalenin etkisini en üst düzeye çıkarabilmek için öğrenme güçlüğüne olabildiğince erken tanınması gerektiğinin genel bir gerçek olduğunu, bu saptamanın sadece akademik sorunların değil, sosyal ve duygusal sorunların da önüne geçeceğini belirtmişlerdir (Akt. Gür, 2013).

Günümüzde birçok ülkede çocukların okula hazır olmalarını beklemek yerine onları okula hazır hale getirebilmek için erken eğitim programları hazırlanmakta ve yaygınlaşması için çaba gösterilmektedir. Quah (1999) çalışmasında okul öncesi eğitim merkezlerinde hafif derece zihinsel engelli çocuklara erken müdahale

programını uygulamış, çalışmaya çocukların anne babaları, öğretmenleri, psikologlar, fizyoterapistler gibi çeşitli meslek gruplarından uzmanlar da dahil edilmiş, dokuz aylık çalışmanın sonucunda erken müdahale programı uygulamasının çocuklar, aileleri ve öğretmenleri üzerinde pozitif etki yarattığını göstermiştir. Özida (1999) tarafından yapılan bir çalışmaya göre erken çocukluk eğitim programlarına katılan çocukların, bu programlara katılmayan çocuklara göre gelişimlerinin hızlandığı, sosyal, bilişsel, dil becerilerinin arttığı, bunlara ek olarak fiziksel gelişimlerinin dahi farklılık gösterdiği belirtilmiştir. Schneider ve ark. (1999) çalışmalarında, anaokulu çocuklarına verilen fonolojik farkındalık eğitiminin uzun vadede olumlu etkilerini bulmuşlar ve bu müdahale programının öğrenme güçlüğü riskini azalttığını bildirmişlerdir. Tüm bu çalışmalara bakıldığında öğrenme güçlüklerinin erken belirtilerinin ve önleme çalışmalarının önemli olduğu görülmektedir. Günümüzde kullanılan bazı müdahale teknikleri ise genel hatlarıyla şu şekildedir:

Dile Yönelik Çalışmalar: Bilişsel bir unsur olan dil ile ilgili dilin gecikmesi, dilin uygunsuz kullanımı, fonolojik eksiklikler gibi süreçlerde yaşanan sorunların önlenmesi için uygulanan tekniklerdir. Bu çalışmalar genellikle sesleri ayırt etme, seslerin yer değiştirilmesi, kelime içindeki seslere göre çağrışımsal sınıflandırma yapma gibi sorunların önüne geçmek için yapılmaktadır.

Okuma Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Çalışmalar: Bu kapsamda uygulanan birçok müdahale programı ve stratejik çalışmalar bulunmakla birlikte, bu çalışmaların temeli fonolojik farkındalık eğitimlerine, sesleri temsil eden harflerin tanınmasına ve ayırt edilmesine, alfabedeki harfleri tanımaya yönelik çalışmalara, harf – hece birleştirmeye, akıcı okumaya, çağrışımsal okumanın önüne geçilmesine dayanmaktadır.

Anlama Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Çalışmalar: Okumada yaşanan güçlüklerin çocuğun okuduğunu anlamasını da etkileyeceği tahmin edilen bir gerçektir. Bu beceriyi desteklemeye yönelik çalışmalar çoğunlukla metne yönelik sorular sorma, okunan materyali görselleştirme, hikayenin haritasını çıkarma şeklindedir.

Yazma Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Çalışmalar: Okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik çalışmalar daha sık uygulansa da yazma konusu da çocukların kendilerini ifade etmeleri açısından önemli görülmektedir. Harflerin doğru kopyalanması, harf atlamalarının ve karıştırılmasının önüne geçilmesi, yazı karakterini düzeltmeye yönelik çalışmalar bu tekniğin temelini oluşturmaktadır.

Aritmetik Becerileri Geliştirmeye Yönelik Çalışmalar: Aritmetik işlem yapmak özünde birçok beceriyi gerektirdiğinden öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklar bu alanda yaygın olarak sorun yaşayabilmektedirler. Bu becerinin geliştirilmesi için bellek, uzamsal algı, sözel olmayan alanlar, stratejik düşünme becerisi, otomatikleştirme gibi birçok alana müdahale eden programlar düzenlenmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Kurumları Genel Müdürlüğü'nün yayınladığı Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezileri Özel Öğrenme Güçlüğü Destek Eğitim Programı Kararnamesi'ne göre ülkemizde uygulanacak “Öğrenme Güçlüğü Destek Eğitim Programı” oluşturulmuştur.

Programın Düzeyi: Özel eğitim destek programı, “zeka seviyesi normal veya normalin üstü olmasına karşın okuma, yazma ya da matematik becerilerinde akranlarına ve zekâsına kıyasla düşük başarı gösteren”, özel öğrenme güçlüğü görülen her yaştaki bireyin genel özellikleri dikkate alınarak gelişimsel yaklaşımla birlikte hazırlanmıştır.

Programın Genel Amaçları:

“Program ile bireylerin;

1. Öğrenmeye hazırlık becerilerinin geliştirilmesi,
2. Okuma yazmaya hazırlık ile okuma yazma temel becerilerinin geliştirilmesi,
3. Matematik ile ilgili temel beceri ve kavramların günlük hayatta kullanılması,
4. Sorun giderme, akıl yürütme, karşılaştırma yapabilme ve analitik düşünme becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır.”

Programın Yapısı: “Özel Öğrenme Güçlüğü Destek Eğitim Programı amaçlanan hedeflere ulaşmaya yarayacak çeşitli modüllerden ve bu modüllere yönelik kazanımlardan meydana gelmektedir. Her modülde bireylerde ulaşılması amaçlanan kazanımlar, bu kazanımların içeriği, açıklamalar ve ölçme değerlendirme kısımları yer almaktadır. Modüller bireyselleştirilmiş eğitim programının hazırlanmasına ve uygulanmasına imkân sağlayacak şekilde, kendi içerisinde bütünlük sağlayan ve birbirini işlevsel olarak tamamlayacak şekilde hazırlanmıştır. Kazanımlar, bireye kazandırılacak bilgi, beceri ve tutumlardan meydana gelecek şekilde modüllerde yer almaktadırlar. Modüller uygulayıcıya rehber olmakla birlikte, eğitim kurumlarının uygulayacağı eğitime de bir standart getirerek ölçme değerlendirme sürecini de kolaylaştırmaktadır.” (MEB ÖÖKGM, 2008).

1.1.6. Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklar ve Ailelerinin Yaşadıkları Sorunlar

Öğrenme güçlüğüne sahip çocuklar bebeklik döneminden başlayarak bazı problemlerle karşı karşıya kalırlar. Anne ve baba aslında bu problemleri farkında olmadan aktarabilirler. Çocuklarını doğumundan itibaren huzursuz, rahatsız, uyku problemi olan, kısa aralıklarla ve rahatsız şekilde uyuyan, beslenmesinde ve emmesinde problemler olan, gazlı, kas kuvveti düşük, hareketli, temastan hoşlanmayan, algılama problemleri olan çocuk olarak tanımlayabilirler. Tüm bu özellikler, anne babanın çocuklarıyla iletişime geçmesinde engel oluşturabilir. Yaşanan bu durum, anne ve babanın kendilerini yetersiz hissetmesine neden olabilir (Yıldız, 2004). Hem çocuk hem de anne baba duygusal sorunlar yaşayabilir, anne baba bu durum karşısında kendilerini suçlama girişiminde bulunabilirler (Vara ve Alan, 1988). Bu durumdan yalnız çocuğun kendisi ve anne babası değil, ailenin diğer üyeleri de etkilenmektedir.

Çocuklarının diğer çocuklardan farklı olduğunu anlamaya başlayan anne baba bu durumu kabul etmede zorluk çekerler. İnkâr, kızgınlık ve suçluluk tepkileriyle

başlayan bu süreç, çocuklarına teşhis konulduğunda utanç, şüphe, korku ve öfkeye dönüşebilir. Anne baba sorumlulukları birbirine yüklemeye, birbirlerini suçlamaya başlarlar. Bu durum, zaman içerisinde aile üyelerinin birbirlerinden uzaklaşmasına neden olabilir (Silver, 1992). Diğer tanı gruplarındaki çocuklara kıyasla öğrenme güçlüğü bulunan çocukların fiziksel görünüşleri ve genel durumları itibariyle yaşıyla uyumlu gelişim gösteren çocuklara benzer oluşu bazı ailelerin çocuklarını kabullenmelerinde kolaylık sağlarken (Rogers, 2007), bazı aileler çocuğunun durumunu sadece dikkatini toplamakta zorlanmadan ibaret gördükleri için kabul aşamasında geçici zorlanma yaşayabilirler (Akt; Tekin Ersan 2012). Aileler kendilerine ve çocuklarına zaman ayırmakta zorlanır, yaşam tarzlarını değiştirme mecburiyetinde kalır, sosyal destek ihtiyacı hisseder ve ekonomik olarak zorlanabilirler (Skinner, 2013). Genellikle de öğrenme güçlüğü nedeniyle belirtilen sıkıntıları yaşayan aileler çevrelerindeki diğer kişiler tarafından çok da anlaşılmazlar ve kendileri ile empati kurulmaz. Aileler yaşadıkları güçlüklerin yanı sıra bir de çevrelerindeki diğer kişilere kendilerini anlatamamaktan kaynaklı sıkıntılar yaşayabilirler.

Akademik olarak sınıf düzeyinde olmayan, özel gereksinimleri bulunan çocuklar okul ortamında sık olarak görülmektedirler. Bu çocuklar başarılı olmak için olması gereken yeterliliklerini geliştirmekte genellikle başarısız olurlar. Öğrenme güçlüğü bulunan bu çocuklar genellikle mezun olmadan okulu bırakırlar, zorlu iş süreçleriyle karşı karşıya kalırlar, sosyal desteğe bağımlı olma riskiyle karşı karşıya kalırlar (Grünke ve Cavendish, 2016). Duygusal problemlerin hemen hemen tamamı beraberinde sosyal güçlükleri de getirmektedir. Çocuklar yaşıtlarıyla iletişime geçmekten geri durmakta, birçoğu kendisinden yaşça küçük olanlarla iletişim kurmayı tercih etmektedir. Yaşıtları tarafından dışlanmakta, zorbalığa uğramakta, sosyal ortamlara dahil edilmek istenmemektedirler. Tüm bunların sonucunda içe kapanma, geri çekilme, çocuksu tepkiler, bedensel şikayetler, yetersizlik hissi, uyumsuz davranışlar gibi tepkiler öğrenme güçlüğü görülen çocuklarda ortaya çıkabilmektedir. Çocuklarda ortaya çıkan bu sorunlar, anne, baba ve aile içerisindeki diğer üyelerin yaşamlarını doğrudan etkilemekte, öğrenme güçlüğü olan çocuğun sorunları, aynı evi paylaştığı tüm aile üyelerinin sorunu haline gelmektedir.

Öğrenme güçlüğünden yalnızca çocuk değil, çocukla birlikte yaşayan bireyler de etkilenmektedir. Çünkü öğrenme güçlüğü olan çocuğa yardımcı olmak oldukça zaman alıcıdır (Wilgosh, 1990). Öğrenme güçlüğüne sahip bir çocuğun ailesi yaşam tarzlarında bazı değişiklikler yapmak durumunda kalmaktadırlar.

Başlarda öğrenme güçlüğü olan çocukların öğretmenleri aileleri ilgisizlikle suçlamaktayken, yakın dönemde öğretmenler ve meslek elemanları aile ile işbirliği içerisine girmeye başlamışlardır. Çocuk, ailesiyle geçirdiği zamandan neredeyse fazlasını okulda öğretmeniyle ve diğer meslek elemanlarıyla geçirdiği için, tüm meslek elemanları öğrenme güçlüğünün etkisinin azaltılmasında kritik öneme sahip olmaktadır. Bu sürece destek olmak isteyen meslek elemanları öncelikle çocuğun ev ortamını ve aileyi iyi tanımalıdır. Anne ve baba da tüm bu sürece dahil olan kişilerle işbirliği içerisinde hareket etmelidirler. Çocuğun tanı ve tedavi süreci boyunca ailenin stresini azaltacak bilgi, kendilerine verilmelidir. Nitekim bilgi arama davranışı, stres kaynağı olan durumu anlatabilmek için önemli bir hazırlık olarak tanımlanmaktadır (Akt., Pain, 1999). Öğrenme güçlüğü bulunan çocukların anneleriyle yapılan araştırmada, özellikle tanıya dair bilgi yetersizlikleri sebebiyle anneler yetersizlik duygusuna kapıldıklarını, yardımı nereden ve nasıl alacaklarını bilemediklerini ifade etmişlerdir (Delany, 2017). Tanı sürecinden sonra çocuk için hazırlanmış bireysel destek programının uygulanması, takip edilmesi, eve verilen görevlerin yerine getirilmesi konusunda aile ve meslek elemanları iletişim halinde olmaya devam etmelidirler. Bu iletişim, her iki tarafın da işini kolaylaştıracak olup, öğrenme güçlüğü olan çocukların ihtiyaçlarının giderilmesi ve çocuğun desteklenmesi konusunda önemli bir durum olacaktır.

1.2. Aile İlişkileri

1.2.1. Ailenin Tanımı ve Aile Türleri

Bu çalışmada aile kavramı, üyelerinin fizyolojik ihtiyaçlarına cevap verirken onları duygusal olarak da doyuran ve davranış denetimini sağlayan bir birim olarak ele alınmıştır.

Sosyal bir varlık olan insan, var olduğu zamanlardan bu yana bir topluluğa ait olmayı hep istemiştir. Bu aidiyeti aile kavramıyla sağlayabilmiştir. İnsanlık tarihi kadar eski olan aile kavramı, her daim antropoloji, psikoloji ve sosyoloji gibi bilim kollarının araştırma konusu olmuştur. Zaman içerisinde ailenin, bireylerin gelişiminde aldığı rol giderek daha fazla kabul görmeye başlamıştır.

Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlük'te aile; “Evlilik ve kan bağına dayanan, karı, koca, çocuklar, kardeşler arasındaki ilişkilerin oluşturduğu toplum içindeki en küçük birlik.” ve “aynı soydan gelen veya kendi içlerinde akrabalık ilişkileri bulunan kimselerin tümü” olarak tanımlanmaktadır. (Türk Dil Kurumu, 1988). Anayasamızın 41. maddesinde “Aile, Türk toplumunun temelidir” şeklinde aile kavramının kültür içerisindeki önemine yönelik tanımlama yapılmaktadır (T.C. Anayasası, 1982).

“Aile birbirlerine biyolojik ve/veya psikolojik, tarihsel, duygusal veya ekonomik bağlarla bağlanan ve kendilerini hanenin parçası olarak gören insanlardan oluşmaktadır” (Gladding, 2006). Bu tanım, Gladding'in ailenin duygusal işlevlerine de değinmesi açısından önemli görülmektedir. Özgüven (2010)'e göre ise “karşı cinsten iki yetişkinin yasal ve törel bağlara uyarak kurdukları biyolojik, psikolojik ve sosyolojik işlevleri olan kuruma aile denildiği” ifade edilmektedir. Ailenin tanımı konusunda Tezcan (2000) “insan türünün sürekliliğini sağlayan, karşılıklı ilişkilerin belirli kurallarla belirlendiği, toplumsallaşma sürecinin ilk kez ortaya çıktığı, toplumda maddi manevi zenginlikleri kuşaktan kuşağa aktaran biyolojik, psikolojik, ekonomik, toplumsal, hukuksal yönleri olan toplumsal yapıdır” demiştir. Bireyin

kişiliğinin biçimlenmesindeki en önemli çevresel etken ailedir. Ailedeki bireylerin birbirleriyle olan ilişkileri, ailedeki çocuğun hayatı boyunca üzerinde taşıyacağı karakterini oluşturmada temel olacaktır. Toplum değerleri aile içerisinde çocuğa sosyalleşme süreci ile öğretilir, böylelikle çocuğun sosyal ve kişisel uyumu şekillenir, sosyal hayata hazırlığı sağlanır (Özgüven, 2010).

Bazen de ‘aile’ kavramı doğrudan çocuğu tarif edebilmekte olup, ‘Ailen var mı?’ suali ‘Çocuğun var mı?’ suali yerine kullanılabilir (Coltrane ve Collins 2001). Tüm bunlardan yola çıkarak aile kavramının tek bir tanım içerisine alınamayacak kadar çok boyutlu olduğu, bununla beraber çocuk kavramının aile düzeni içerisinde önemli bir yeri olduğu görülmektedir.

Aile; yapı, işleyiş ve değerler yönüyle ele alındığında “ geniş aile” ve “çekirdek aile” olarak iki başlık altında gruplandırılmaktadır. Ancak, yaşanan hızlı gelişmeler sonucu üçüncü bir aile tipi olan “geçiş ailesi” kavramını da eklemek gerekmektedir (Özgüven, 2010). Literatürde bu üç aile sınıflandırılmasının yanında “parçalanmış aile” kavramı da görülmektedir.

Geniş Aile: Bu aile tipi, erkeğin baba evinde oturduğu, babanın karakterinin aile prestijini sağladığı, diğer çocuklar ve ev içerisindeki gelinler üzerinde otoritesinin bulunduğu, oğulların toplumdaki otoritelerinin kaynağının ailesinin olduğu, aile içerisinde verilecek kararlar üzerinde erkeklerin söz sahibi olduğu, erkeklerin evin ekonomik düzenini sağladığı bir ilişki sistemi olarak görülmektedir (Kabasakal, 1991). Bu aile tipine özellikle az gelişmiş ülkeler ve kırsal alanlarda rastlanılmaktadır (Çağan, 2011).

Çekirdek Aile: Anne, baba ve çocuklardan oluşan, ilişki bağının yalnızca iki nesil sürdüğü, batı toplumunda en yaygın görülen aile yapısıdır (Peschekian, 1999).

Geçiş Ailesi: Artan nüfusla birlikte mirasın tüm aile bireylerini geçindirmeye yetmeyecek kadar küçük parçalara bölünmesi, tarım alanında insana ihtiyacın azalması gibi nedenlerle kırsal alandan kente göç eden kişilerin oluşturduğu; dış

görünüşte çekirdek aileyi andıran, fakat duygu, düşünce, değer ve yargılar bakımından henüz bireyselleşememiş olup, hala geniş aile kural ve törelerini sürdüren bir aile tipidir (Özgüven, 2010).

Parçalanmış Aile: Ölüm, anne veya babanın uzun seyahatleri, anne babanın ayrı yaşamaları, boşanma, çocukların çeşitli sebeplerle evden ayrılmaları sonucu yapısal olarak parçalanmış aileleri ifade eden kavramdır (Özgüven, 2010).

1.2.2. Ailenin İşlevi

Farklı şekillerde de olsa tüm aileler stres ve kaygı yaratan durumlarla karşı karşıya kalırlar (Kerimoğlu, 1996). Bazı aileler dış dünya kaynaklı stres sonucu aile içerisinde çatışmalar yaşarken, bazı aileler de dış dünyayla sorunsuz ilişkiler kurarken kendi aralarındaki ilişkilerden kaynaklı çatışmalar sonucu kaygı altında bulunabilirler (Baltaş, 1993). Bu durum ailelerin sağlıklılık durumlarının birbirinden farklı olduğunu gösterir. Bir ailenin ruhsal sağlık sorunu belirtisi göstermemesi, o ailenin her zaman sağlıklı ilişkiler içerisinde olduğunu göstergesi olmayabilir. Aile içerisinde temel işlevler yürütüldüğü halde, aile ortamı bireylerin gelişimine izin vermeyebilir. Literatürde aileler farklı şekillerde tanımlansa da, en kısa şekliyle işlevsel olan aile “sağlıklı”, işlevsel olmayan aile de “sağlıksız” aile olarak nitelendirilmekte; sağlıklı veya sağlıksız olma durumu sosyoekonomik özelliklerden, toplumun aileye sunduğu hizmetten, destek ve olanaklardan, aile üyelerinin kalıtsal özelliklerinden ve kişilik yapılarından, aile içi ilişkilerin kalitesi ve dinamiği gibi çeşitli faktörlerden etkilenebilmektedir (Özgüven, 2000).

Sağlıklı bireyler sıklıkla sağlıklı olan ailelerden gelmektedirler. Karşılaştığı problemleri çözebilme yetisi yüksek olan, sorunlarla baş edebilen bireyler yaşam boyu daha başarılı olurlar. Sağlıklı bir aile içerisinde ve çevresinde yetişen bireyler bu kabiliyetlere daha kolay sahip olabildiklerinden, geliştirici aile işlevleri onlar için

bir üstünlük olmaktadır (Gladding, 2006). Engelleyici ailelerin en önemli özelliği ise, iletişim işlevlerinin bozuk, aile bireyleri arasındaki ilişkilerin kopuk ve kurallara bağlı olmasıdır. Bu ailelerde belirli roller kişilerin üzerine istemedikleri halde yüklenmiştir (Bulut, 1990). Sonuç olarak, geliştirici ve engelleyici aileler karşılaştırıldığında aile içerisinde iletişim kurma, mesuliyetlerini yerine getirme, aile içi rollerin eşit dağılımı, yakınlık gibi kavramların iki aile tipini ayırt etmede belirleyici olduğu görülmektedir.

Çocukların ilerleyen zaman içerisinde nasıl bir yetişkin olacaklarında önemli ve öncelikli bir yeri olan aile, hem toplumun gelişiminde, hem de bireyin gelişiminde oldukça önemli bir rol oynamaktadır. Sağlıklı bireylerin yetişmesi, kişinin ancak sağlıklı bir aile ortamında büyümesiyle mümkündür. Aile, “toplumun kültürel değerlerinin bir nesilden diğerine aktarılması” şeklindeki temel eğitimsel fonksiyonunun yanında, özellikle okul öncesi dönemde çocuğun hayatında etkili bir sosyalleştirme görevi de yapar. Anne babanın ve diğer aile bireylerinin çocukla olan etkileşimi, çocuğun aile içerisindeki konumunu belirler. Aile, çocuğun ilk sosyal deneyimlerini edindiği yerdir.

“Sağlıklı ve işlevlerini yerine getirebilen aileler, karşılaştıkları problemleri çözebilen, birbirlerine duygusal olarak bağlı, aile içi rollerini efektif biçimde yerine getirebilen, dolaysız ve açık bir iletişim tarzını benimsemiş ailelerdir” (Bulut, 1990). Örneğin; Frude (Akt., Nazlı, 2001)’a göre sağlıklı aileler işlevlerini iyi derecede yerine getirirler. Sağlıklı ailelerde aile üyeleri birbirleri arasındaki iletişimden memnundurlar, psikolojik olarak sağlıklıdırlar, aralarında sıklıkla olmasa da çatışma yaşarlar. Gelişimsel farklılaşmalara kolay ve başarılı bir şekilde uyum sağlarlar, stresli durumların üstesinden gelebilirler, ancak ailelerin hiçbir zaman sorunlarla yüzleşmeyeceğini söylemek doğru olmaz. Bir kriz durumunda bu aileler çabucak kendilerini toparlayabilirler. Aile sistemindeki problem sayısı çok azdır ve normal şartlar altında işlevlerini iyi bir biçimde yerine getirirler.

Satir (2001)’e göre sağlıklı ailelerin özellikleri arasında “öz değerın yüksek olması” ve “aile içi iletişimin doğrudan, açık, net, belirgin ve dürüst şekilde olması”

yer almaktadır. Ayrıca bu tür ailelerde kurallar esnek, uygun ve koşullara göre değişken, insanca olmakla birlikte toplumsal bağ ise açık, umut verici olup seçme hakkına dayanmaktadır.

Bulut'a göre sağlıklı ve işlevlerini yerine getirebilen geliştirici aileler, karşılaştıkları veya aile içerisindeki sorunlarını çözebilen, birbirlerine duygusal olarak bağlı, aile rolünü etkili biçimde yerine getirebilen, doğrudan bir iletişim biçimini benimseyen tipteki ailelerdir. Sağlıksız ailelerin en önemli özelliği ise, iletişimlerinin bozuk, aile üyeleri arasındaki ilişkilerin kopuk ve kurallara bağlı olmasıdır. Belirli roller kişilerin üzerine istemedikleri halde yüklenmiştir (Bulut, 1990).

Anne babanın çocuğuyla kurduğu ilişki; kendi aralarındaki ilişkiden, karakterlerinden, sosyal ilişkilerinden, öğrenim düzeylerinden, ekonomik durumlarından, çocuklarına ayırdıkları kaliteli zamandan ve benzeri bir çok durumdan etkilenebilmektedir (Akt., Ogelman ve ark., 2015). Geliştirici anne baba çocuk ilişkisi, çocukların efektif şekilde öğrenmeleri için önemli bir zemin oluşturmaktadır. Anne babalar duyarlı, sorumlu ve ilgili olmaları sayesinde, çocukların ruh sağlıklarına, karşılaştıkları sorunların üstesinden gelme, problem çözme, akademik ve sosyal duygusal becerileri üzerinde çok güçlü derecede etki etmektedirler (Akt., Ogelman ve ark., 2015)

Sağlıklı ve sağlıksız ailelerin özelliklerini birbirinden ayırabilmek ve tespit etmek üzere birçok kuram ya da model geliştirilmiştir. Krysan ve ark. (1990) tarafından tanımlanan sağlıklı aile özellikleri, Olson ve Gorall (2003) tarafından geliştirilen Döngüsel Model (Circumplex Model) bunlardan bir kaçıdır. Epstein, Bishop ve Baldwin tarafından 1982 yılında geliştirilen McMaster Modeli; uluslararası literatürde en çok göze çarpan aile işlevleri modellerden biri olmuştur. Temeli sistem kuramına dayandırılan bu model altı boyuttan oluşmaktadır. Bunlar; iletişim, problem çözme, davranış denetimi, roller, duygusal tepkiler ve duygusal katılımdır. (Akt., Zeitlin, ve ark, 1995; Fidaner, 1995).

Farklı çocuk yetistirme yöntemlerini ayırt etmeye ilişkin çalışmalar arasında Baumrind (1966) tarafından ileri sürölen ve "otoriter", "açıklayıcı/otoriter" ve "izin verici" olarak adlandırılan üç stil yaygın bir şekilde kabul görmüştür. Daha sonra, Maccoby ve Martin (1983), Baumrind'in modelinden hareketle, çocuk yetistirme stillerini "talepkarlık" ve "duyarlılık" şeklinde iki boyutlu olarak adlandırıp, 4 stil tanımlayarak açıkladıkları stillerin özellikleri şu şekilde özetlenebilir: Çocuklarını kısıtlayıcı/yasaklayıcı olmaksızın denetleyen açıklayıcı/otoriter anne babalar, aynı zamanda onları bir birey olarak kabul ederek, onlara ilgi ve sevgi gösterirler ve onların bir birey olarak olgunlaşması için çaba harcarlar. İlişkiler çocuk merkezlidir ve iletişim çift yönlüdür. Diğer yandan, otoriter anne babalar talepkardırlar fakat tepki verici değildirler. Çocuklarının davranışlarını kontrol eden bu anne babalar, çocuklarına karşı kabul edici olmazlar, tepki vermezler fakat onlardan olgunlaşma talep ederler. Çocuklarıyla iletişimleri tek yönlüdür. İzin verici/şımartan anne babalar, çocuklarıyla çok ilgili, diğer bir değişle tepki verici olan ama onlardan çok az talep eden ve onları yeteri kadar kontrol etmeyen anne babalardır. İzin verici ihmalkâr anne babalar ise ne talep eder, ne de tepki verirler. Bu stile sahip anne babalar çocuklarını bir birey olarak kabul etme, onlara sevgi ve ilgi gösterme ve bir birey olarak olgunlaşmaları yönünde bir çaba göstermezler.

Biyo-psikososyal modele göre, “aile ilişkilerinde işleyen kalıplar aile üyelerinin ruhsal süreçlerini etkilerken, bireyin biyo-psikososyal süreçleri de ailenin işleyiş tarzını etkilemektedir” (Wood, 1993). Kişiy e ait probleml i süreçler aileyi harekete geçirdiğinde, sağlıklı işlev gören bir aile, bu yeni duruma uygun kural ve rol değişikliklerini sağlayarak problemle başa çıkabilmektedir (Olson ve ark., 1983; Beavers, 1982; Epstein ve ark., 1993). Aile bireylerinin bağlılığı ve yakınlığı, sorun odaklı başa çıkma yollarını kullanmaları, birbirleriyle doğrudan iletişim kurmaları, ailede düzenin, karar verme süreçlerinin açık ve net olması, hastalık süreçlerine ve sonuçlarına karşı koruyucu bir işlev görmektedir (Fisher ve Weihs, 2000).

Son yıllarda, anne baba ile çocukları arasındaki ilişki, ebeveynden çocuğa doğru olan tek kanallı bir etkilenmeden çok, çocuğun ve ebeveynin karşılıklı olarak birbirlerini etkilediği bir süreç olarak değerlendirilmektedir. Bu karşılıklı etkileşime

rağmen anne babalar, özellikle de erken gelişim dönemlerinde çocuklarının bakım ve eğitiminden mesul olmaları sebebiyle daha fazla etkiye sahiptirler (Maccoby, 2002). Çocukla iletişimi ile birlikte anne babaların çocuklarına karşı sergiledikleri tutumlar da önemlidir. Anne babaların bu dönemde çocuklarına karşı gösterdikleri tutum ve davranışlar, çocuklarının kişiliklerinin oluşmasında oldukça etkilidir. Aile içerisinde iyi bir iletişimin var olması için ilk olarak anne babaların çocuklarını fiziksel, ruhsal ve sosyal açıdan oldukça iyi tanımaları gerekmektedir. Böylece çocuğunun hangi konuda, ne derecede ve nasıl bir rehberliğe ihtiyacı olduğunu kavrarlar ve ona göre davranırlar. Çocukların gelişimlerinde hayatlarının erken dönemlerini ve büyük çoğunluğunu birlikte geçirdikleri, model aldıkları anne babalarının yeri son derece büyüktür. Bu dönem içerisinde aileleri tarafından desteklenen çocuklar fiziksel, bilişsel, dilsel, özellikle de sosyal duygusal olarak sağlıklı gelişme gösterirler. Çocuklar fizyolojik ihtiyaçlarını bir şekilde giderebilirler, fakat sosyal ilişkiler bakımından aile üyelerinin desteğine ihtiyaç duyarlar. Bu nedenle, anne babalar çocukla iletişim konusunda daha özenli olmalılardır ki çocuklarına destekleri geliştirici yönde olabilsin (Damon, 1983; Darling ve Steinberg, 1993; Johnston ve Halocha, 2010).

Sonuç olarak, sağlıklı ve sağlıksız aileler kıyaslandığı zaman aile arasında iletişim kurma, sorumluluklarını yerine getirme, eşit rol dağılımı, yakınlık ve benzeri işlevlerin iki aile tipini ayırt etmede belirleyici olduğu görülmektedir.

1.2.3. Aile İçi Etkileşim ve İletişim

Etkileşim; “karşılıklı olarak bireyler arasında duygu ve düşüncelerin açık ve doğru olarak iletilmesidir” (Özgüven, 2000). İletişim ise; “insanların bilgi alışverişinde bulundukları her tür ortamda bulunan, alınan ve verilen bilgileri, bilgilerin kullanım şeklini, kişilerin bu bilgilerden anlam çıkarma tarzlarını

belirleyen unsurdur” (Satir, 2001). İletişim ve etkileşimin sistemi olan evlilikte, eşler arasında bu sistemin canlılığı sözlü veya sözsüz uygun geri bildirim ve mesajların alınıp verilmesiyle ölçülür (Özgüven, 2000). Sağlıklı iletişimin; aile bireylerinin birbirlerini anlamasını, yardımcı olmasını, aile bireyleri arasında kuvvetli bir bağ oluşmasını, özellikle de çocukların doğru iletişim kurmalarını öğrenmelerini sağlar. Aile içerisinde kurulan iletişim, sosyal çevre ile de olumlu ilişkiler kurulmasında oldukça etkilidir (Demir ve Ertem, 2001).

Hamilelik sürecinden başlayarak anne ile çocuğun hayatları birbirine geçmektedir. Dünyaya geldiği andan itibaren bebek sosyal bir ortam içerisine girmişse de, onun için en önemli kişi yine annesidir. Annenin bebek için önemli bir varlık olmasının nedeni sadece bakım vermesi değil, bebekle ilgilenme biçimi, bedeninin sıcaklığı, ses tonu, kucaklama şekli, kısaca anne ile bebek arasında kurulan beden temasını da içeren iletişim biçimi, bebeğin fiziksel ihtiyaçları kadar önemlilik göstermektedir. Anne ile bebek arasında kurulan sevgi bağı çocuğun sağlıklı gelişmesi, zihinsel yeteneklerinin uyarılması bakımından da oldukça önemlidir (Yıldırım, 2006). Başarılı anne çocuk ilişkisinin arkasında hiç şüphesiz doğrudan ve dolaylı biçimde verilmiş baba desteği bulunmaktadır. Araştırmalara göre, annenin hamilelik döneminin sağlıklı geçmesi, başarılı bir doğum gerçekleştirmesi, olumlu anne çocuk ilişkisi ile destekleyici baba modeli arasında pozitif ilişki olduğu ortaya koyulmuştur. Gelişim süreci içerisinde de çocuğun sosyal etkileşiminin başarılı olması, özgüvenli ve kendisini disipline edebilme özelliklerini kazanmasında başarılı bir baba figürüyle kurulan iletişim ve etkileşimin önemi büyüktür (Yavuzer, 2000). Yavuzer (2005)’e göre, anne babaların çocuklarını sorumluluk sahibi olan, işbirliğine yatkın, kendi kendini disipline eden, yapıcı ve yaratıcı bireyler olarak yetiştirebilmeleri, ancak onlarla kuracakları sağlıklı iletişim ve etkileşim ortamına bağlıdır. Bu da anne babaların çocuklarını daha fazla dinlemeleriyle mümkündür. Yavuzer (2000), ebeveynlerin iletişimde genellikle soru sorduklarını, çocuğu bir suçlu gibi yargıladıklarını belirtmiş, bu sorgulama sonunda çocuğun savunmaya geçip sinirlendiğini söylemiştir. Sorulardan sonra gelen seçeneklerin çocuğun cevaplarını sınırladığı, özgürlüğünü kısıtlayarak çocuğun kendisini ifade etmesini engellediğini ifade etmiştir. Özellikle kapalı uçlu soruların cevaplarının kesin ve net olması, genellikle çocuğun konu ile ilgili duygularını ifade etmesini engellemektedir.

Tüm bunlara bakıldığında aile içerisinde iletişim ve etkileşimin sağlıklı olabilmesi için bütün aile bireylerinin birbirlerini dinlemesi gerektiği, çocuğa daha fazla özgürce söz hakkı verilmesi gerektiği, çocuğun iletişim becerilerinin geliştirilebilmesi için doğru anne baba figürünün çocuğa sunulması gerektiği söylenebilmektedir.

1.3. Sosyal Duygusal Beceri

Her canlı, belirli bir sosyal çevre içerisinde doğar, yaşar ve nihayetinde ölür. Yaşadığı süre boyunca da varlığını en iyi şekilde sürdürebilmek için bulunduğu çevreye en iyi şekilde uyum sağlamaya yönelik bazı davranışlar geliştirir. Çevresindeki varlıklarla, bilhassa insanlarla ilişkisel temaslarda bulunur. Genellikle ilişkileri başlatma ve devam ettirmede en önemli şey olan iletişim, insanlar arasında gerçekleşen kompleks bir etkileşimdir (Rustin ve Kuhr, 1989).

Sosyal duygusal becerilerin tanım altına alınmasının zor olduğu görülmektedir. Çiftçi ve Sucuoğlu'na (2003) göre bunun nedeni, bu becerilerin kişilik, dil, algı, zekâ, değer, tutum, becerilerin kullanıldığı ortam gibi birçok farklı değişkenden etkilenmesidir. Bireyin gelişimine ve öğrenmesine etki eden her etmenin bireyin kişilik yapısı üzerinde rol aldığı söylenebilmektedir. Cartledge ve Milburn (1992), sosyal beceri tanımlamalarının çoğunda aşağıdaki becerilerin olduğunu ifade etmiştir;

1. “Başkalarından olumlu tepkiler getirecek ve olumsuz tepkilerin gelmesini engelleyecek, başkalarıyla etkileşimi olanaklı kılacak, sosyal olarak kabul edilebilir olan öğrenilmiş davranışlar olarak sosyal beceriler,
2. Çevrede etki bırakan, hedefe yönelik davranışlar olarak sosyal beceriler,
3. Duruma özgü ve sosyal içeriğe göre değişen sosyal beceriler,

4. Hem belirli gözlenebilir davranışlar, hem de gözlenemeyen bilişsel ve duygusal öğeler içeren davranışlar olarak sosyal beceriler” (Cartledge ve Milburn, 1992).

Sosyal duygusal beceri genel anlamıyla; “diğerleri ile işbirliği yapma, etkili öğrenme, iş yaşamı, toplumsal yaşam, aile yaşamı gibi alanlarda başarı için önemli rol oynayan ve akademik başarıyı destekleyen (problem çözme, stresle başa çıkma, iletişim ve benlik saygısı gibi) yetenekler bütünü” olarak tanımlanmıştır (CASEL, 2003, Elias ve ark., 2006). Öğrenme denildiği zaman ilk akla gelen akademik başarı ve okuma, yazma, matematik gibi bilişsel beceriler olsa da aslında sağlıklı sosyal ilişkiler oluşturabilmek için de öğrenmeye ihtiyaç vardır. Okuma yazmayı öğrenebilmek için nasıl ses-sembol eşleşmesini kavramak gerekiyorsa, diğer insanlarla sağlıklı iletişim kurabilmek için sosyal ipuçlarının değerlendirmesini doğru yapmak, duyguları anlamak, güçlü duyguları kontrol altına alabilmek, problem çözebilmek gibi birçok beceriyi kullanmak gereklidir.

Sosyal etkileşimin temelinde iletişim vardır. Sosyal beceriler, kişilerin diğerleri ile olumlu etkileşimleri başlatmaları ve sürdürebilmeleri için gerekli bir değerdir. Başka bir deyişle içinde bulunulan sosyal ortama en uygun şekilde davranabilme becerisi olarak da tanımlanabilir. Sosyal beceriler, bireyin olumlu ya da olumsuz duygularını makul bir şekilde anlatabilmesini, bireysel haklarını savunabilmesini, yeri geldiğinde başkalarından yardım isteyebilmesini, kendisine uygun olmayan istekleri reddedebilmesini kolaylaştırır (Sorias, 1986). Sosyal becerinin, bilgi alma ve bilgi verme, şahsi görüş bildirme, duygu ve tutumlardaki farklılaşmayı ifade edebilme kabiliyeti olarak insanların diğer insanlarla olan diyaloglarına, ilişkilerine ve bir araya toplanmalarına işaret ettiği belirtilmektedir (Lieberman, 1982). Sosyal beceriler açısından gelişmiş olan çocuklar kolaylıkla arkadaş edinebilir, kendi haklarını savunabilir, başkalarının haklarını korumayı ve paylaşmayı öğrenebilir, özgür davranmayı başarabilir ve rahatça oyun arkadaşı bulabilirler (Durualp ve Aral, 2010). Sosyal beceri, “bireyin sosyal durumlar karşısındaki davranış ve verdikleri tepkilerinin tümü” olarak düşünülebilir. Bireyin kullandığı yahut kullanamadığı sosyal becerileri onun sosyal ilişkilerdeki yeterliliğini ve yerini belirlemektedir.

Sosyal beceri kazanılırken, insanların kendisine has davranış biçimleri azalırken, çevreden kabul görme isteği ortaya çıkar. Burada duygular doğar; duygular kişinin gelişimi ve davranışının oluşumunda önemli rol oynar. Öfke, korku, saldırganlık gibi duygular beynin düşünmesini ve bir mevzu üzerine odaklanmasını etkiler (Goleman, 1998). Duygusal beceri denildiği zaman ilk akla gelen duygular olsa da esasında kavramın açılımı bununla sınırlı değildir. Bireyin kendi duygularını bilmesi, yönetebilmesi, diğerlerinin bireyin bu duygularının farkında olması, bireyin kendi davranışlarını kontrol edebilecek motivasyona ve enerjiye sahip olması, duruma ve bulunduğu ortama uygun olan sosyal becerileri kullanılabilmesi kişinin duygusal zekası ile ilişkilidir. Köksal Akyol (2000)'a göre, çocukların diğer insanların duygusal durumlarına karşı gösterdikleri tepkilerde bireysel farklılıklar vardır ve bireysel farklılıklarda çocukların kendilerine model aldıkları anne, baba ve yakın çevredeki diğer bireylerin etkisi olabilmektedir.

1.3.1. Sosyal Duygusal Gelişim ile İlgili Kuramlar

Fiziksel, motor, bilişsel, dil, sosyal ve duygusal yönleriyle gelişim bir bütündür. Her alandaki gelişim süreçleri özünde birbiriyle ilişki içerisinde ilerlemektedir. Sosyal duygusal gelişim bu ilerlemede önemlilik göstermektedir. Diğer gelişim alanlarında olduğu gibi sosyal duygusal gelişimi açıklayan kuramlar da bulunmaktadır. Öncelikle sosyal duygusal gelişim ile ilgili açıklamalarda yer verilecek, sonrasında kuramlar üzerinde durulacaktır.

Çocuğun kendisini ifade edebilmesi, duygularını kontrol edebilmesi, kendisiyle ve bulunduğu çevreyle uyum ve barış içerisinde yaşayabilmesi sosyal duygusal gelişim olarak tanımlanabilir. Çocukların duygusal özellikleri ile ilgili yapılan araştırmalar, duygusal gelişimin hem olgunlaşma, hem de öğrenme süreçleriyle ilişkili olduğu, hiçbirinin tek başına gerçekleşmediğini göstermektedir (Saarni, 2001). Öğrenme için de sosyal etkileşimin şart olduğu düşünülürse, sosyal

ve duygusal gelişim birbirleriyle etkileşim içerisinde bütünlük sağlayan iki gelişim alanıdır (Kandır ve Alpan, 2008). Sosyal ve duygusal becerilerin, akademik başarıyla da ilişkili olduğunu gösteren Raver (1997) yaptığı çalışmada duygusal sorunları olan çocukların okul içerisinde de sorunlar yaşadığı ortaya konulmuştur. Literatürdeki tanımların ortak noktası olumlu davranışların sağlıklı sosyal duygusal gelişimle, olumsuz davranışların daha düşük sosyal duygusal gelişim özellikleriyle açıklanması şeklinde olmasıdır.

A.B.D’de Çocuk Gelişimi alanında yapılan Ulusal Bilim Kurulu’na göre sosyal duygusal gelişim içerisinde kazanılması gereken anahtar beceriler;

- “Çocuğun kendi duygularını tanımlaması ve anlaması becerisi
- Başkalarının duygusal durumlarını doğru bir şekilde okuma ve anlama becerisi
- Güçlü duyguları yönetme ve yapıcı bir şekilde ifade etme becerisi
- Çocuğun kendi davranışlarını düzenleme becerisi
- Empati geliştirme becerisi
- İlişkiler kurma ve bu ilişkileri sürdürme becerisi” olarak sıralanmaktadır (Akt: Çiftçi, 2015)

Bu anahtar beceriler Uyanık Balat (2010)’a göre ise; farklı duyguların doğru ifade edilmesi, empati, karşıdakinin hislerine duyarlı olabilme, işbirliği yapma, başkalarının haklarını anlama, adil davranma, kasten yapılmış ve kazara ortaya çıkmış olayları ayırt edebilme, alma ve verme davranışında istekli olma ve kendi gereksinimlerinin önceliğini ayırt edebilme olarak sıralanmaktadır.

Fiziksel, motor, bilişsel, dil ile birliktelik gösteren sosyal gelişim, çocuğun topluma ayak uydurma, benlik ve kişilik oluşumu gibi süreçlerini kapsamaktadır (Kosir ve Pecjak, 2005). Çocuk, bu süreç içerisinde bulunduğu sosyal çevrenin değerlerini öğrenir, davranış ve duyguların miktarı ve gösterilme şekli hakkında bilgi sahibi olur, başta ailedeki yetişkinlerin yönlendirmesi ile önce diğerlerinin, daha sonra kendi becerilerini kullanarak sosyal davranış ve duygularını kendisinden beklenen şekilde göstermeye başlar (Branco, 2003; Yaşar, 2014). Çocuğun sosyal

olmayan davranışları en az seviyede göstermesinin yanı sıra olumlu sosyal davranışları da olması gerektiği gibi göstermesi, empati becerisi yüksek bir birey olması hedeflenmelidir (Yaşar, 2014).

Kişilerin sosyal gelişimlerini açıklayan birçok farklı kuram bulunmaktadır. Bunların arasında Erikson'un geliştirdiği, psikolojik açıdan sosyal gelişimi açıklayan kuram en çok bahsi geçen kuramlardan birisidir. Erikson'a göre, bireyin psiko-sosyal gelişimi doğumdan itibaren ilerleyen yaşlara doğru devam eden sekiz dönemde gerçekleşmektedir. Birbiriyle ilişkili olan bu dönemlerin her birinde kişi, o döneme adını veren gelişim çatışması ya da karmaşası ile yüzleşmektedir. Kişi; bulunduğu dönemin gelişim çatışması ya da karmaşasını başarı ile atlatmalıdır ki, daha sonraki dönemlere sağlıklı olarak geçebilsin. Bireyin daha sağlıklı bir kişilik geliştirebilmesi bu karmaşa ya da çatışmalarla başa çıkabilme oranıyla bağlantılıdır (Eripek 1993; Can 2000).

Erikson'un geliştirdiği kuramın evreleri;

1. "Güvene karşı güvensizlik" (0-1 Yaş)
2. "Özerkliğe karşı utanç ve kararsızlık" (1-3 Yaş)
3. "Girişime karşı suçluluk" (3-6 Yaş)
4. "Başarıya karşı aşağılık duygusu" (6-12 Yaş)
5. "Ego kimliğine karşı rol karmaşası" (12-17 Yaş)
6. "Yakınlığa karşı yalıtılmışlık" (17-30 Yaş)
7. "Üretkenliğe karşı kısırlık"
8. "Ego Bütünlüğüne karşı umutsuzluk" şeklinde sıralanmaktadır (Özgüngör ve Kapıkıran, 2016).

Erikson, sekiz basamaklı bu kuramını açıklarken 6-12 yaş arasındaki çocukların bulunduğu evreyi "Başarıya Karşı Aşağılık Duygusu" olarak isimlendirmiş, bu dönemdeki çocuğun yaşadıklarından bazı sonuçlar çıkararak düşünmeye başladığını, bu evrenin en önemli kazanımının çalışkanlık duygusunun edinilmesi olduğunu, çocuğun kendisini başkalarıyla kıyaslayarak yetersizlik ve aşağılık duygusuna kapılabildiğini, burada öğretmen ve ailenin tutarlı davranışlar sergilemesinin

önemini, evdeki ve okuldaki yaşantısında takdir edilme ihtiyacı hissettiğini vurgulamıştır (Gürses ve Kılavuz, 2011). Bu dönemde yetkinlik duygusu hissedilmekte ve çocuk yeteneklerini keşfetmektedir. Temel etkileşim figürünü oluşturan kişiler çoğunlukla komşular ve çocuğun okul çevresini oluşturan bireylerdir. Motor becerilerle bağlantılı sanatsal ve sportif faaliyetler, bilişsel beceriler ön plana çıkmakta, üretken çalışma, yapıcılık, başarıya odaklılık görülmektedir. Yaptıkları bu faaliyetlerdeki performanslarına övgü alması durumunda, çocuğun kendisini bu yönde geliştirmeye devam ettiği; aksi durumda ise ilgili dalları reddettiği durumu görülmektedir. “Yetkin hissetme”, bu dönemin en önemli kazanımıdır (Bee ve Boyd, 2009; Köksal Akyol, 2019).

Tıpkı Ericson gibi Freud da, kuramını aşamalı oluşumlara dayandırarak açıklamıştır. Ancak Ericson’dan farklı olarak çocuğun sosyal duygusal gelişiminde ilk on sekiz yaşın üzerinde durmuş ve ilk altı yılın daha önemli olduğunu belirtmiştir (Yıldız Bıçakçı, 2015).

Freud’a göre gelişim evrelerinin sıralanışı;

1. Oral dönem (0-1 Yaş)
2. Anal dönem (1-3 Yaş)
3. Fallik dönem (3-6 Yaş)
4. Latent (Gizil) dönem (6-12 Yaş)
5. Genital dönem (12-18 Yaş) olarak 5 dönem içerisinde verilmektedir (Bee ve Boyd, 2009).

Freud’un psikoanalitik kuramına göre beş dönem içerisinde gerçekleşen gelişim evreleri içerisinde 6-12 yaş arasındaki çocukların bulunduğu döneme gizil dönem adı verilmiş, bu evrede öğretmenler, yetişkinler ve çocuğun akranlarıyla kurduğu iletişimin, kişiliğin toplumsal yönünü oluşturduğu açıklanmıştır (Aydın, 1997). Bu dönemde öğrenme süreçlerinde aksaklıklar yaşayan, arkadaş edinmede güçlük çeken çocuklar tedirgin ve içe dönük, güvensiz bir yapıya bürünebilirler. Ayrıca sorumluluktan kaçınma, özgüven bozuklukları, düşük üretkenlik gibi sorunlar da görülebilir (Aydın, 1997; Öztürk, 2004). Bu dönemdeki çocuğun odak noktası oyun

olmakta ve aynı cinsiyetten oyun arkadaşları kendisine seçmektedir (Şener, 2007). Çocuğun cinsel dürtüsü gizlidir ve belirli bir bölümde yoğunlaşmamaktadır. Bu yoğunlaşmanın kaynağı, çocuğun önceki gelişim evrelerindeki yaşantısıyla ilgilidir (Yapıcı ve Yapıcı, 2005). Okul hayatının başladığı bu dönemde çocuk tüm ilgisini bilişsel becerilerin gelişmesine bağlı olarak öğrenme ve sosyal beceri kazanmaya yönlendirmiştir (Aydın, 2005). Dönemin özelliği olarak çocuk toplum kurallarını benimser, topluma uyum sağlamak adına kendi isteklerini kontrol altında tutar (Babaroğlu, 2013).

Freud ayrıca bu kuramının içerisinde kişiliğin yapısının üç yönü olduğunu ileri sürmüştür. Bunlardan ilki olan “id (alt benlik)”, kişiliğin doğuştan sahip olduğu, tüm dürtü ve içgüdülerin kaynağı olan bilinçdışı yapı olarak tanımlanır. İd kaynaklı bilinçdışı davranışlar, kişiyi toplumun ilkelerine ters düşen, çevreyle uyumsuz birey haline getirir ve kişinin yaşam şartlarını olumsuz etkiler (Başak, 2017). Diğer kişilik yapı unsuru olan “ego (benlik)”, 2-5 yaş aralığındaki çocukların çevresiyle etkileşime girmesiyle birlikte oluşur. Ego, id kaynaklı dürtüsel davranışları algılar; uygun hayat koşulları, çevrenin durumu ve üstbenliğin gerekliliklerine göre düzenleyerek uygun bir niteliğe sokup, davranışı istemli hale getirir (Şahin, 2009). Kişiliğin üçüncü ve son gelişen kısmı olan “süperego (üstbenlik)”, çocuk beş yaşına geldiğinde oluşmakta ve çocuğa anne babası tarafından aktarılan geleneksel değerlerin ve toplumsal kuralların içsel temsilcisi olarak görev yapmaktadır (İnci, 2012). Süperego, yapılacak bir hareketi toplum değerleri süzgecinden geçirerek hareketin doğru veya yanlış olduğuna karar verir (Şahin, 2009). Sağlıklı bir ruh yapısı bulunan bireyde egonun id ve süperego arasında bir denge kurup, davranışları istenilen yönde sergileyerek işlevini yapması beklenir. İd veya süperegonun baskın olduğu aksi durumlarda ise kişi toplumla çatışma yaşamaya başlayacaktır ya da temel ihtiyaçlarını karşılamada güçlük çekecektir.

Sosyal duygusal becerileri öğrenmede etkili olan bir diğer kurum Bandura tarafından ortaya konulan sosyal bilişsel öğrenme kuramıdır. Bu kurama göre öğrenme, model alma veya gözlemleyerek gerçekleşir. Bandura’nın sosyal bilişsel

öğrenme kuramı altı temel ilkeye dayanmakta ve Senemoğlu (2001) bunları şu biçimde özetlemektedir:

1. “*Karşılıklı Belirleyicilik*: Bandura’ya göre, bireysel faktörler, kişinin davranışı ve çevre, karşılıklı olarak birbirlerini etkilemektedirler ve bu etkileşimler kişinin sonraki davranışını belirlemektedir. Davranış çevreyi, çevre ise davranışı değiştirebilir.”
2. “*Sembolleştirme Kapasitesi*: İnsanoğlu, düşünme ve dili kullanma gücüne sahip olduğundan, geçmişini kafasında taşıyabilmekte, geleceği ise test edebilmektedir.”
3. “*Öngörü Kapasitesi*: İnsanlar, gelecekte başkalarının kendilerine nasıl davranacaklarını tahmin edebilmeli, hedeflerini belirleyebilmeli, geleceğini planlayabilmelidirler.”
4. “*Dolaylı Öğrenme Kapasitesi*: İnsanlar özellikle çocuklar, genellikle başkalarının davranışlarını ve davranışlarının sonuçlarını gözleyerek öğrenirler.”
5. “*Öz Düzenleme Kapasitesi*: İnsanlar, kendi davranışlarını kontrol edebilme becerisine sahiptirler. Elbette ki insanların davranışları, başkalarının gösterdikleri tepkilerden etkilenmektedir. Ancak, yine de davranışlarından kendileri sorumludur.”
6. “*Öz Yargılama Kapasitesi*: İnsanlar kendileri hakkında düşünme, yargıda bulunma, kendilerini yansıtırma kapasitesine sahiptirler.”

Bandura’ya göre gözlemleyerek öğrenme kişiyi taklit etmekten ibaret değil, çevrede gelişen olayları bilişsel olarak işlemeye kazanılan bilgidir. Sosyal öğrenme kuramına göre davranış, davranışın doğurduğu sonuçlardan etkilenir. Bu süreçlerden geçen birey otomatik davranışlarla değil, düşünce ürünü davranışla hareket eder, bulunduğu sosyal ortamla dinamik bir ilişki kurar. Model alma süreciyle başlayıp öğrenilen davranış, kişinin toplum içinde sosyal varlığını sürdürebilmesini ve kişinin sosyal duygusal becerilerini bu yönde geliştirmesini sağlar (Gürel,2014).

James Mark Baldwin, Biyososyal Gelişim Kuramı'yla, bebek davranışları üzerine yaptığı deneysel çalışmalarla zihnin kavramsallaştırılmasına, evrimsel kökenlerine, ontogenetik büyüme ve sosyo-kültürel şekillenmeye açıklık getirmiştir (Wozniak, 2005). Baldwin, benlik bilincinin sosyal etkileşim yoluyla geliştiğini, sosyal davranış yoluyla, çocuğun değişen çevreye ayak uydurduğunu öne sürmektedir. Böylelikle çocuğun başkalarının davranışlarını taklit ederken aynı zamanda detaylandırıldığını belirtmiştir. Çocuk bu yolla kendinden önce karşısındakinin bilincinde olduğu için, karşıdaki insanların düzensiz ve öngörülemez davranışları nedeniyle, diğer insanların kendisinden bağımsız olduğu fikrini zihninde oluşturur (Akt. Müller ve Runions, 2003).

Sosyal gelişim taklit yönüyle incelendiğinde, bilişsel ve sosyal bileşenlerin birlikte içerildiği görülür. Çocuk taklit etmek için yetişkinin hareketini görmesi, gördüğünü eylem planına çevirmesi, ve davranışa dökmesi süreçlerinden geçmektedir (Meltzoff, 2005). Bu açıdan taklit uyum sağlamaya yönelik güçlü bir sosyal öğrenme mekanizmasıdır.

John Bowlby Bağlanma Kuramı ile sosyal öğrenme kuramından farklı olarak “bebeklerin kendilerini ilgilendiren insanlarla ilişki kurma yatkınlığıyla doğduklarına” inanır (Mangelsdorf ve Wong, 2009). Bağlanma, bebeklerle anne-babaları ya da bakım figürleri arasında kurulan, duygusal olarak olumlu ve yardım edici bir ilişkinin varlığını ifade eder (Öztürk, 2001). Buna göre; bir kişinin gelecekte sergileyeceği tüm sosyal ve duygusal davranışlar, bebeklik döneminde annesiyle ya da bakım veren kişiyle kuracağı bağlanma ilişkisi ile şekillenir. Bağlanma, anne ve bebek arasında iki taraflı bir ilişkidir. Bebek kendisine bakılmasına muhtaçken, bebeğin bakımından sorumlu olan kişi için bu sadece bir görev olmayıp kendisine mutluluk ve tatmin de sağlar. Bebekle yaşanan bu etkileşim sonucunda, aralarında oluşan bağ giderek güçlenir. Annelerin bakım vermedeki farklılıklarının, bebeklerin bağlanmalarında bireysel farklılıklara yol açtığı belirtilmektedir (Mangelsdorf ve Wong, 2009). Eğer anne bebekten gelen işaretleri algılar, bebeğin fiziksel ve duygusal gereksinimlerini karşılar ve onu düzenli olarak gerçek sosyal etkileşime sokarsa, üst düzeyde bağlanma gerçekleşir. Ancak bebeğin fiziksel gereksinimleri hızlı bir şekilde karşılanmasına rağmen, bebek sosyal etkileşime sokulmazsa

bağlanmada sorunlarla karşılaşılır (Caye ve ark., 1997). Bağlanma kuramına göre gereksinimleri hassas ve duyarlı olarak karşılanan bebekler güvenli olurken, ihmal edilen bebekler düşmanca davranışlar sergiler. Tutarsız bakım sağlanan bebekler kararsız davranışlar içinde olurlar. Diğer bir deyişle bebekler kendilerine bakım veren kişilerle olan ilişkilerinde zihinsel modeller ve semboller oluştururlar (Mangelsdorf ve Wong, 2009).

Berk (2013)'e göre bağlanma dört dönemde gerçekleşir;

- “Bağlanma öncesi dönem (doğumdan 6 aya kadar)”
- “Bağlanmanın oluşum dönem (6 haftadan 6-8 aya kadar)”
- “Bağlılık dönemi (6-8 aydan 18-24 aya kadar)”
- “Karşılıklı ilişki oluşturma dönemi (18 ay ile 2 yaş üstü)”

Bağlanma stilleri ile ilgili en temel çalışma Ainsworth ve Bell'in (1970) çalışmasıdır. Bu çalışmaya göre “güvenli, güvensiz kaçınan ve güvensiz çift yönlü / dirençli” olmak üzere üç temel bağlanma biçimi vardır. Bu bağlanma stilleri bebeğin anneye olan erken etkileşimin bir sonucudur. Düzensiz olarak bilinen dördüncü bir bağlanma stili daha sonra belirlenmiştir (Main ve Solomon, 1990). Güvenli bağlanan çocuklar, bağlanma figürünün, gereksinimlerini karşılamak için her zaman yanlarında olacağından emindirler. Güvensiz kaçınan bağlanan çocuklar çevreyi araştırırken bakım veren kişiye yönelmezler, fiziksel ve duygusal olarak bağlanma figürlerinden bağımsızdırlar. Bu tür çocukların, duyarsız ve ihtiyaçlarını reddeden bir bakım verene sahip olma ihtimali yüksektir. Güvensiz dirençli bağlanma biçiminde çocuklar bağlanma figürüne karşı kararsız bir davranış sergilerler, çoğunlukla sıkı ve bağımlı davranış gösterirler, ancak etkileşime girdiklerinde bağlanma figürünü reddederler (Main ve Solomon, 1990).

Anne baba tutum ve davranışlarının, çocuğuyla kurduğu ilişki biçiminin çocuğun sosyal duygusal gelişimi üzerindeki etkilerini ortaya koyan kuramlardan birisi de Alfred Adler 'in Bireysel Psikoloji kuramıdır. Adler, kişilik gelişiminin çocuğun aile içerisinde kendisini psikolojik olarak kaçınıcı sıraya koyduğuyla ilgili olduğunu belirtmektedir (Shulman ve Mosak, 1977). Çocuğun zihnindeki psikolojik

doğum sırası, gerçek doğum sırasıyla aynı olmayabilir. Aile içerisinde büyük ya da küçük çocuk olmanın farklı sorumlulukları olmaktadır. Bu sorumluluklar da çocuğun kişiliğini oluşturan en büyük etmenlerdir (Adler, 2000; Geçtan, 2008). Çocukların sosyal duygusal gelişimlerinin desteklenmesi, kişilikte oluşabilecek sorunların ortadan kaldırılması için bulundukları çevrede yetişkin desteğine ihtiyaçları vardır.

Vygotsky'nin Sosyo-Kültürel Kuramı'nda yaşanan sosyal çevrenin çocukların gelişimi üzerindeki etkisinden bahsedilmektedir. Vygotsky'e (1978) göre "çocuğun kültürel gelişimindeki her unsur, başlangıçta toplumsal düzeyde insanlar arasında, daha sonra bireysel düzeyde çocuğun içinde yaşanmaktadır. Bu sebeple bütün bireysel psikolojik süreçler, yetişkin ve çocuk arasında paylaşılan sosyal süreçlerle başlamaktadır. Bu sosyal etkileşimin en temel aracı ise "dil"dir (Senemoğlu, 2011). Doğumdan itibaren çocuklar, yetişkinlerin ve başkalarının konuşma biçimlerini birleştirerek dünyayı kendi düşünce tarzlarıyla açıklarlar. İki yaş civarında düşünce ve dil iç içe geçinde çocuklar konuşurken düşüncelerini ifade etmeye başlarlar. Bu durum; özel konuşma olarak adlandırılan, çocukların kendileriyle yüksek sesle konuşması durumudur (Vygotsky,1978). Bu dış konuşma, zamanla iç konuşmaya dönüşür. Böylece çocuklar bir iş yaparken kendilerini sözel olarak yönlendirirken, başkaları bunu görmez. Zaman içerisinde çevreden aldıkları talimatları içselleştirirler. Gözlemledikleri etkileşimlerden kendi etkileşim biçimlerini oluştururlar. Bu şekilde sosyal olarak deneyimleme yoluyla öğrenirler.

1.3.2. Sosyal Duygusal Gelişimde Etkili Olan Faktörler

Sosyal duygusal gelişim anne baba davranışları, akran ve kardeş ilişkileri, okul-öğretmen gibi birçok faktörü içine alan çevreden ve kalıttan etkilenmekle birlikte, bu etkiler çocuğun yaş dönemlerine göre farklılık da göstermektedir (Belfield ve ark., 2015; Ceylan, 2009). Sekiz yaşındaki bir çocuk 10-12 yaşlarına geldiğinde veya önceki yaşlarına göre sosyal duygusal gelişim özellikleri açısından farklılıklar gösterecektir.

Kalıtım ile getirilen özelliklerin çocukların sosyal duygusal becerilerine yansımaları sözkonusudur. Her çocuk kalıtsal, biyokimyasal ve sinirsel veya bahsedilen bu üç faktörün bileşiminden meydana gelen doğumla birlikte getirdiği bir biyolojik yapıya sahiptir. Bu yapı içerisinde geniş bir davranış dağarcığı barınmakla birlikte, biyolojik etmenler sonuçtan ziyade davranışın eğilimini oluştururlar (Baran, 1993). Çocukların doğumla getirdiği özellikleri sosyal davranışlarıyla doğrudan ilişkilidir. Fiziksel hareketleri yüksek olan çocuklar yaşlılarıyla daha kolay şekilde sosyal etkileşime girebilirlerken, daha çekinik çocuklar arkadaşlık ilişkilerinde sorunlar yaşayabilmektedirler (Berk, 2006). Bu sebeple çocuğun doğuştan getirdiği özellikleri iyi tanımak ve desteklemek gereklidir. Alan araştırmaları, özel gereksinimi olan çocukların yaşıyla uyumlu gelişim gösteren çocuklara kıyasla daha az sosyal ilişki kurduklarını, ayrıca engelli çocukların çoğunlukla sosyal beceri öğreniminde sorun yaşadıklarını göstermektedir (Avcıoğlu, 2005).

Çevre, çocuklardaki sosyal duygusal gelişimi etkileyen en önemli faktörlerden birisidir. Annelerinin karnında annenin geçirdiği travmalar, annenin beslenmesi, kendini yorması gibi nedenlerle çocuk bilişsel açıdan, dolaylı olarak da sosyal duygusal olarak etkilenebilmektedir. Bireyin çevresel etkilere en açık olduğu çocukluk döneminde, çocuğun sağlıklı bir şekilde büyüebilmesi ve gelişiminin desteklenebilmesi için olumlu sosyal duygusal deneyimlerin sağlandığı, çocuğun bağımsızlığının desteklendiği bir çevrenin oluşturulmasına gereksinim vardır (MEB, 2013). Çocuğun kendini aradığı, ilişkilerinde başkalarının yardımına bağımlı olduğu 8-12 yaş döneminde çocuk çevresi tarafından kabul edilen bir birey olabilmek için duygularını daha geniş olarak denetleyerek yansıtmaktadır. Öğrenmeye istekli olduğu bu dönemde girişimci davranışları desteklenmeli, sordğu sorulara yanıt verilmeli, çalışkanlık duygusu desteklenmelidir. (Güngör, 2007; Ulutaş, 2007; San Bayhan ve Artan, 2004).

Birey, tüm yaşamı boyunca sosyal uyum sürecine devam eder fakat bu sürecin başlangıç noktası aile yaşantısı ve aile ilişkileri olarak kabul görmektedir. Çocuğun

hayatla ilgili ilk tecrübelerini edindiği aile içerisinde değer görmesi, desteklenmesi, sosyal duygusal becerilerin kazanılmasında ailede model alabileceği bireylerin bulunması, çocuğun ilerleyen yaşlarında sosyal yeterliliğinin oluşmasında etkili bir faktördür (Günindi, 2010). Çocuğa karşı takınılan tavır, ona yöneltilen davranış çocuğun ilk yaşantılarının oluşturulmasında büyük önem taşır (Yavuzer, 2005). Başkalarını gözlemleyerek öğrenen çocuklar için özellikle anne ve babanın davranışları çocuğun sosyal becerilerini ve duygusal ifadelerini güçlü biçimde etkileyebilmektedir (Aydın, 2000; Senemoğlu, 2001). Aile bireylerinin eğitim seviyesinin düşük olması veya aile içerisindeki iletişimin niteliğinin düşük olması, çocuğun eğitiminde eksikliklere ve hatalı uygulamalara sebebiyet verebilmektedir. Yapısı gereği anne babasının davranışlarından etkilenen çocuk, bu davranışları taklit etmeye çalışmaktadır (Işık, 2007). Çocuğun sosyal açıdan uyumlu bir birey olarak yetişmesinin yolu, uyumlu bir aile ortamında yetiştirilmesinden geçmektedir. Güvenli bir aile ortamında, sevgi, anlayış, tutarlı ve uyumlu ilişkiler içerisinde büyüyen çocuk olgunlaşarak kişilik kazanır, güven duygusu pekişir, desteklendikçe özsaygısı artar. Anlayış gördükçe hoşgörölü olmayı, sorumluluk edindikçe bağımsız hareket etmeyi öğrenir (Kuşin, 1991).

Anne-babaların çocuklarına karşı tutumları çocuklarının sosyal duygusal becerileri üzerinde etkili olan çevresel faktörler arasında yer alır. Çocuk, davranışlarını ilk sosyal çevresi olan ailesi içerisinde kazanıp şekillendirmeye başlar. Aile içerisinde anne ve babanın çocuklarıyla olan etkileşimi, çocuğun aile içerisindeki yerini belirler. Anne babanın çocuk üzerindeki etkisi, hazır olup olmamalarına, bebekten beklentilerine, istekli olup olmamalarına bağılı olarak henüz bebek dünyaya gelmeden önce başlar (Kandır ve Alpan, 2008). Özellikle anne ile çocuk arasında kurulan sağlıklı iletişim, çocuğun sağlıklı bir gelişim göstermesini sağlar, başkaları ile olumlu ilişkiler kurması için temel oluşturur. Aile içerisindeki duygusal etkileşimin azalması başta sosyal duygusal gelişim olmak üzere tüm gelişim alanlarına etki etmektedir. Ailenin çocuğun sosyal duygusal gelişimi üzerindeki önemini ortaya koyan çalışmalar içerisinde Baldwin ve Watson hane içerisinde yakın bir ilgi, hoşgörü ve demokrasinin birleştiğini gören çocukların, en etkin, en özgür ve arkadaşlarıyla ilişkilerinde en başarılı olan, yaratıcı fikirler öne sürebilen, fikirlerini

rahatlıkla dile getirebilen çocuklar olduğunu göstermektedir. Buna karşılık, daha sert bir denetim altında tutulan veya eğitim yöntemleri değişken olan ailelerde yetişen çocuklar; karşı çıkma, saldırganlık gibi tutumlarla kendilerini kabul ettirmek istemekte ve kendilerini ifade etmekte güçlük çekmektedirler (Yavuzer, 2002). Topçugil (2002)'in ortaya koyduğu bir çalışmada annenin davranış kontrolü ile çocukların sosyal duygusal gelişimleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Aynı çalışmada annenin ailenin diğer bireylerinin davranışları üzerinde sağlıklı bir şekilde kontrol sağlamanın, çocuğun gelişimi üzerindeki olumlu etkisinin de üzerinde durulmuştur. Bu gelişim süreci içerisinde babanın rolü de önemlilik göstermektedir. Bununla ilgili olarak Mc Donald'ın 1988'de yaptığı bir çalışmada üç ve beş yaş arasında yaşlıları tarafından fazla ilgi görmeyen çocukların diğer çocuklara kıyasla babalarına karşı daha az sevgi gösterisinde bulundukları belirlenmiştir. Bu sonuçla birlikte babaların da çocuklarına sağladığı uyarıcıların değerli olduğu görülmektedir. Ayrıca anne ve babanın pozitif yaklaşımli ve destekleyici olduğu bir ailede kardeş etkileşimi daha olumlu olmaktadır (Akt. Sailor, 2004).

Sosyal duygusal becerilerinde akran ilişkilerinin de etkisi vardır. Çocukların belirli bir yaştan sonra akranlarıyla sosyal iletişim kurma çabaları artmakta, 4-6 yaş arasındaki çocuklarla yapılan çalışmada da çocukların yaşlılarıyla geçirdikleri zamanın yetişkinlerle geçirdikleri zamandan iki kat fazla olduğu görülmektedir (Erden, 2017). Arkadaşlık gereksinimlerini aile bireylerinden karşılayamayan çocuğa arkadaşları ile olan yaşantıları yeterli sosyal uyumu sağlayabilmesi ve sosyal duygusal beceriler edinebilmesi için fırsat sağlar. Sosyal açıdan akranlar, sosyal duygusal uyumu desteklemektedir. İşbirliğini, paylaşmayı, sorumluluk almayı, karşısındakine saygı duymayı, toplumsal yaşamın yöntem ve kurallarını öğrenen ve benimseyen çocuk, akranları tarafından kabul görür. Saldırganlık, bencillik, baskıcı olma gibi tutumlar sergileyen çocuklar ise akranları tarafından sevilmemekte ve dışlanmaktadır (Ogelman, 2012).

Sosyal becerilerde yetersiz olan çocuklar yaşlıları tarafından reddedilmekle yüz yüze kalırlar (Farmer ve ark., 1996). Çocukluk döneminde sosyal becerilerde

yetersizlik nedeni ile akranları tarafından kabul edilmeyen ve bu sebeple bulunduğu ortamdan izole olan bireylerin yetişkinlik döneminde okulda, iş hayatında ve evlerinde uyum sorunları ile karşılaşır. Farklı ortamlarda kişiler arası ilişkilerde problem yaşama, suça karışma ve aşırı alkol kullanma gibi konularda, çocukluğunda belirtilen sorunlarla karşılaşmayanlara göre daha eğilimli olduklarını vurgulayan literatür bilgileri bulunmaktadır. Arkadaş edinmede ve evliliği sürdürmede güçlük yaşayan bireyler olma olasılıklarının olabileceği de belirtilmektedir (Durlak ve ark., 2010). Duygusal problemler yaşayan ve bununla baş edemeyen çocuğun zihni negatif duygularla kaplı olduğu için dikkatini yeni bilgilere, olumlu ilişkilere yönlendiremeyebilir; bu açıdan bakıldığında da sosyal duygusal beceriler konusunda çocukların erken yaşlardan itibaren desteklenmelerinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Çocuğun sosyal duygusal becerilerinin gelişiminde okulun önemi tartışılmaz ve okul özellikle ilkokul yıllarına denk gelen orta çocukluk döneminde okuma yazma gibi becerilerin öğrenilmesi nedeniyle ayrı bir önem kazanmaktadır. Piaget'in somut işlemler dönemi çerçevesinde; çocuktan okuma ve yazma öğrenmesi ve aritmetik beceriler geliştirmesi beklenmektedir. Bu dönemde çocuğun, üzerine akıl yürütmesi gereken bilgiyle fiziksel ya da görsel bir ilişki kurması ve verilen bilgiyi somut biçimde işleyebilmesi gerekmektedir (Gander ve Gardiner, 2001). Ancak öğrenme gücüğü belirtileri gösteren çocuk, temel bir beceri olarak kendisinden yapması beklenen; okuma, yazma ve matematik becerilerde güçlükler yaşamaktadır (Korkmazlar, 2001). Çocuğun öğrenmedeki güçlükleri ve yaşadığı başarısızlık, onun güven duygusu üzerinde olumsuz etkiler yaratmaktadır. Özguven azlığı ile öğrenme gücüğü tanılı çocuğun, akademik olarak ilerleme kaydetmesi zorlaşmakta ya da çocuk, öğrenme gücüğü tanısına bağlı olarak öğrenme sorunlarının üstesinden gelememektedir (McNulty, 2003). Öğrenme gücüğü görülen tüm çocuklara genellemek doğru olmasa da bu bireylerin akran kabul edilirliliklerinin düşük olduğu, zorbalığa ve alaya daha sık maruz kaldıkları, ailesi ve çevresi tarafından sıklıkla eleştirildikleri ve yetersiz olarak değerlendirildikleri, akran baskısına daha kolay boyun eğdikleri, bir grup içerisine dahil olmakta ve kabul edilmekte daha çok zorlandıkları düşünülürse, erken dönemde ve ergenlik döneminde tekrarlayan bu başarısızlıkların ardından bazı sosyal duygusal problemler gelişebilmekte ve bu

durumun, çocuğun sosyal duygusal becerileri üzerinde olumsuz etkilere neden olabileceğinden söz edilebilmektedir.

Gelişim dönemlerine göre ilköğretim dönemindeki öğrenme güçlüğü görülen çocuklarda sosyal duygusal alanda bazı sorunların olduğu gözlenmiştir. Bu sorunlar arasında,

- “Kendini ifade etmede zorlanma, aşırı heyecanlanma
- Duygusal problemler yaşama
- Karşılıklı ilişkilerde güçlük
- Sınavlar nedeniyle çaresizliğin öğrenilerek başarısızlığın kabulü
- Arkadaş edinmede aktif olamama
- Özgüvensizlik
- Bulunulan ortama uyum sağlayamama şeklinde sorunlar görülmekteyken, orta öğretim dönemindeki çocuklarda
- Duyguları ifade etmede zorlanma
- Uzun süren akademik başarısızlık neticesinde oluşan özgüven eksikliği
- Kendini ifade edememeye bağlı öfke nöbetleri
- Kaygı ve depresyon” gibi sorunlar yer almaktadır (Salman ve ark, 2016; Şahin ve Akoğlu, 2015; Uçgun, 2003).

Çocukların psiko-sosyal gereksinimleri arasında; kendilerini yeterli, bir işi ustalıkla yapabilir hissetme ve kendini ehil hissettiği alanda başarılı olma yönelimi vardır (Bacanlı, 2005). Bu ihtiyaçların giderilebilmesi ve kişinin sağlıklı bir kişiliğe sahip olabilmesi için en doğru ortamlar aile ve okul çevresidir. Mc Fall (1982)’e göre; çocukların güçlü ve olumlu akran ilişkileri kurmaları, okul başarılarının artması, aile içi ilişkilerinin güçlenmesi önemlidir ve tüm bunlar sosyal-duygusal becerilerin geliştirilmesi ile desteklenmektedir. Bu becerilerin ölçülmesinde kullanılan en yaygın yöntem kişinin kendi kendini değerlendirmesidir

Sonuç olarak çocukların kendilerini ifade edebilmeleri, özgüven kazanmaları, ailesi ve çevresindeki bireylerle ilişki kurabilmeleri, arkadaşları tarafından kabul görmeleri, sosyal anlamda bağımsızlık kazanmaları gibi becerilerin geliştirilmesi

abalarının temelinde çocuklara sosyal davranışlar edindirmek, uygun davrandıklarında çocukları desteklemek ve onları motive etmek unsurları bulunmaktadır. Bu nedenle, çocukların her yaşı döneminde sosyal duygusal becerilerinin desteklenmesi için aileleri ve uzmanlar tarafından destek çalışmalarının yapılması gerekmektedir.

1.4. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde öğrenme güçlüğü, aile ilişkileri ve sosyal duygusal beceriler üzerine yapılmış araştırmalar ayrı başlıklar halinde ele alınmıştır.

1.4.1. Öğrenme Güçlüğü ile İlgili Araştırmalar

Öğrenme güçlüğü ile ilgili yapılan çalışmalar içerisinde ülkemizde yayınlanmış ulaşılan en eski çalışmanın 1972 senesinde Aydınalp’a ait olduğu (Akt. Özkardeş, 2013), bu çalışmaların çok büyük bir çoğunluğunun çocuklarla, daha sonra öğretmen, anne ve babalarla yapıldığı; yaş ve cinsiyet değişkenine sıklıkla yer verildiği, ilgili araştırmaların çoğunluğunun 5-11 yaş aralığındaki çocuklarla gerçekleştirildiği; yapılan bu çalışmalarda sıklıkla nöropsikolojik ölçüm araçları ve okuma, yazma, matematik becerilerini ölçmeye yönelik ölçek kullanımına başvurulduğu; araştırmaların içerisinde araştırılan konu sayısının genellikle tek konuyla sınırlı kaldığı, iki veya üç konunun birlikte incelendiği araştırma sayısının düşük olduğu görülmüştür. Yurt dışında ise “öğrenme güçlüğü” tanımı kullanılarak yapılmış ulaşılabilen en eski araştırmanın 1962 yılında Kirk tarafından yapıldığı (Cırık, 2018), araştırmaların çoğunlukla okuma öğretimi, yazma becerileri, matematik ve fen bilgisi öğretimi üzerine olduğu, bu çocukları belirleme, tanılama, müdahale ve özel eğitim üzerine araştırmaların sıklıkla var olduğu, ancak öğrenme güçlüğüne yönelik eğiticinin eğitimi içerikli çalışmaların sayısının bahsedilen diğer çalışmalara oranla az olduğu görülmüştür.

Öğrenme güçlüğü olan çocuklara yönelik yapılan bazı araştırmalarda, verilerin çocukların anneleri ya da öğretmenlerinden elde edildiği dikkati çekmiştir. Esen ve Çiftçi (2000) ile Doğan (2012) tarafından öğrenme güçlüğüne yönelik yapılan araştırmalarda, sınıf öğretmenlerinden oluşan örneklem üzerinde çalışılmıştır. Esen ve Çiftçi (2000)'nin sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü ile ilgili bilgilerini belirlemeye yönelik yaptıkları araştırmada, öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne tanımlarken daha çok zihin engelli veya problemli davranışa sahip çocuklara ait özellikleri betimlediklerini ortaya koymuşlar, öğretmenlerin bu konudaki bilgi yetersizliklerine vurgu yapmışlardır. Benzer bir şekilde Doğan (2012) Türkçe ve sınıf öğretmenleriyle yaptığı çalışmada öğretmenlerin okuma güçlüğüne ilişkin bilgilerinin ve okuma güçlüğü olan çocukları belirleyebilme düzeylerinin yetersiz olduğunu tespit etmiştir. Koçkar (2006) öğrenme güçlüğü olan çocuklar ile diyabetli çocukları olan anneler ile bir araştırma yapmış, araştırmasının sonucunda öğrenme güçlüğü bulunan çocukların annelerinin diyabetli çocuğu olan annelere göre daha fazla psikolojik uyum sorunu gösterdikleri belirlenmiştir. Tercan ve Bıçakçı (2018) öğrenme güçlüğü olan çocukların annelerinin, tanılama öncesinde çocuklarının genel gelişim özellikleriyle ilgili görüşlerini belirlemek için yaptıkları araştırmada, öğrenme güçlüklerinin okul öncesi dönemde en çok dil ve sosyal duygusal gelişim alanıyla ilgili gelişimsel risk belirtilerinin anneler tarafından gözlemlendiğini belirtmişlerdir.

Çocuklarda okuma, yazma ve matematik öğrenme güçlüğüne yönelik yapılan araştırmalarda, güçlükler ve güçlüklerin giderilmesine yönelik konular üzerinde durulmuştur. Öğrenme güçlüğüne en sık rastlanılan alt alanlarından biri olan okuma güçlüğü ile ilgili yapılan çalışmalar içerisinde Bingol (2003), Ankara'da 2. ve 4. sınıfa devam eden çocuklarda okumaya yönelik öğrenme güçlüğü görülme oranını incelemiş, araştırmanın sonucunda, okumaya yönelik öğrenme güçlüğüne ilköğretim 2. sınıf çocuklarda %2,1 oranında, 4. sınıf çocuklarda %0,6 oranında olduğu sonucuna ulaşmıştır. Buna karşın Yüksel (2010), Akyol ve Yıldız (2010) okuma güçlüğü çeken bir çocuğun okuma becerisini geliştirmeye yönelik yaptıkları çalışmalarda uyguladıkları programlarla okuma ve anlama düzeyinde belirgin ilerlemeler kaydedilebildiği sonucuna ulaşmıştır. Okuma güçlüğü olan çocukların okuma becerilerine müdahalenin etkisini inceleyen bir araştırmada Gustafson ve ark. (2011)

uygulanan program sonucu araştırmaya katılan çocukların okuma becerilerinin geliştiğini tespit etmişlerdir. Yazma becerileri ile ilgili yapılan çalışmalar içerisinde Akçin (2013) öğrenme güçlüğü görünen çocukların en çok zorlandıkları alanlardan birinin yazma becerileri olduğunu belirtmiş; Yıldız (2013) ise yaptığı araştırmada uygun yöntem ve tekniklerle yazma güçlüğüne giderilebileceğini ve sınıf öğretmenlerinin bu konuda çocuklara destek olabileceğini bulmuştur. Zhang (2000) öğrenme güçlüğü olan çocukların teknoloji ve yazma becerileri ile ilgili yaptığı araştırmasında, kullandığı bilgisayar programıyla çalışmaya katılan çocukların yazma alışkanlıkları ve yazıları üzerinde olumlu etkiler elde etmiştir. Yıldırım-Doğru ve ark. (2010), yaşıyla uyumlu gelişim gösteren ve öğrenme güçlüğü olan çocukların sözcük dağarcığı ve dili anlama düzeylerini belirlemek amaçlı yaptıkları çalışmada yaşıyla uyumlu gelişim gösteren çocuklar ile öğrenme güçlüğü olan çocukların alıcı dil becerileri arasında farklılık olduğunu bulmuşlardır. Akın ve Sezer (2010) tarafından matematik öğrenme güçlüğü olan çocuklar ile yapılan bir araştırmada, çocuklara dikkat eğitimi verilerek güçlüklerinin giderilmesine yardımcı olunabileceğini ifade edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin tümü matematik öğrenme bozukluğuyla ilgili uzman desteği alamadıklarını ve matematik öğrenme bozukluğuna sahip olduğunu düşündükleri çocukların ailelerinin ilgisiz olduklarını belirtmişlerdir. Başka bir çalışmada ise Altındağ Kumaş (2014) matematik öğrenme güçlüğü olan ve olmayan çocukların toplama ve çıkarma işlemlerindeki performanslarını incelerken, öğretmenlerin çocuk hatalarını doğru bir şekilde tanımlayamadıklarını görmüştür. Öğrenme güçlüğü olan çocukların matematik eğitimi üzerine literatür taraması yapan Obudo (2008), öğrenme güçlüğü olan çocukların matematikteki başarılarını belirleyen dört önemli faktörü öğreten eğitimi, öğretmenin tutumu, ev algısı, etkili yöntemler ile destekleyici teknolojinin kullanımı ve etkili bir müfredat uygulaması şeklinde açıklamış, öğretmenlerin öğrenme güçlüğü olan çocuklara öğretecekleri konulara özellikle de matematiğe karşı yetersiz bir şekilde hazırlandıklarını ortaya çıkarmıştır.

Öğrenme güçlüğüne yönelik yapılan araştırmaların bazılarında ise çocukların yaşam kalitesi, zihin kuramı becerileri, sosyal gelişimleri gibi konular üzerinde durulmuştur. Öğrenme güçlüğü olan çocuklarda algılanan yaşam kalitesi içerikli bir çalışmada Sakız (2011), öğrenme güçlüğü olan ve olmayan çocukların kendi

algıladıkları yaşam kaliteleri arasında istatistiksel olarak önemli fark olduğunu ortaya koymuştur. Öğrenme güçlüğü olan çocukların ebeveynleri, çocuklarının yaşam kalitesini öğrenme güçlüğü olmayan çocukların ebeveynlerinin kendi çocuklarını değerlendirmesine göre daha düşük algılamıştır. Benzer sonuç öğretmen değerlendirmelerinde de ortaya çıkmıştır. Öğrenme güçlüğü tanılı çocukların geliştirdikleri zihin kuramı becerileri ile sosyal gelişimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi üzerinde yapılan bir çalışmada, öğrenme güçlüğü bulunan çocukların kendilerinin dışındaki kişilerin kendilerinden farklı bir zihne sahip olduğunu fark edebilme, kendisinin veya başkalarının niyet, inanç, istek ve bilgi gibi durumlarını anlayabilme, imayı anlama ve pot kırmayı fark etme yetilerinin daha az gelişmiş olduğu üzerinde durmuştur (Özen 2012). Bauminger ve ark. (2005) tarafından yapılan çalışmada öğrenme güçlüğü olan çocukların duygu tanıma ve sosyal iletişim süreçleri incelenmiş, öğrenme güçlüğü olan çocukların sosyal iletişimi sürdürmede, karmaşık duyguları algılamakta oldukça zorlandıklarını göstermişler, yaşıyla uyumlu gelişim gösteren çocuklara kıyasla sohbetin devamlılığı sürdürmede daha düşük başarı gösterdikleri sonucuna ulaşmışlardır. Bir başka çalışmada Mckenzie ve ark. (2011) grup eğitiminin öğrenme güçlüğü olan bireylerin duygu tanıma becerileri üzerindeki etkisini incelenmiş; grup eğitimi sonrasında çalışmaya katılan bireylerin duyguları doğru tanımlama oranında belirgin bir artış olduğu ortaya koyulmuştur.

1.4.2. Aile İlişkileri ile İlgili Araştırmalar

Aile ilişkileri ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde, aile ilişkileri ile ilişkili olan bazı değişkenlerin ele alındığı görülmüştür. Updegraff ve ark. (2001) tarafından yapılan bir araştırmada, annelerin kız çocuklarını babalara kıyasla daha çok akran yönelimli etkinliklere yönelttiklerini saptanmışlardır. Manongdo ve Garcia (2007), ergenlerin davranış problemleri ile ebeveynlerin çocuklarına karşı gösterdikleri tutumlar arasındaki ilişkileri inceledikleri araştırmalarında, destekleyici ebeveynliğin kızların davranış problemleriyle negatif yönde ilişkili olduğu, şiddetli

ebeveyn kontrolü ile erkek ergenlerin gösterdikleri depresif semptomlar arasında pozitif yönde anlamlı ilişkinin olduğu bulmuşlardır. Aynı zamanda destekleyici ebeveynliğin, kızlardaki davranış problemleri ve depresif semptomlar ile aralarında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişkilerin olduğunu belirlemişlerdir. Topçugil (2002)'in ortaya koyduğu araştırmada çocukların aile ilişkileri ve bu aile ilişkilerinin çocukların psikolojik, sosyal ve fiziksel gelişimlerine etkisi araştırılmış olup, çalışmanın sonucunda ailelerin tümünün sağlıklı işlevler gösterdikleri, anne ve babaların aile ilişkileri açısından benzer özellikler gösterdikleri, annelerin davranış kontrolü boyutuyla çocukların sosyal duygusal gelişimlerinin ilişkili olduğu, babanın davranış kontrolü boyutunun ise çocuğun algılamasını etkilediği, diğer alt boyutlar açısından bir ilişkinin olmadığı belirtilmektedir. Özatça (2009) tarafından yapılan araştırmanın amacı, ergenlerde sosyal ve duygusal yalnızlığın yordayıcısı olarak aile ilişkilerinin incelenmesi olup, araştırmanın sonucuna göre, ergenlerde duygusal yalnızlığın aile ilişkileri alt boyutunu en fazla yordayan değişkenlerin genel işlevler, duygusal tepki verebilme ve problem çözme alt boyutları olduğu, sosyal yalnızlığın sosyal ilişkiler alt boyutunu ise genel işlevler ve gereken ilgiyi gösterebilme alt boyutlarının yordadığı görülmektedir. Öğrenme güçlüğü tanısı alan ve almayan 8-13 yaş grubu çocukta bağlanma, duygusal zeka ve anne baba tutum algısının incelendiği bir çalışmada, Kılıç (2013), öğrenme güçlüğü olmayan çocuklarda kişiler arası beceriler ve uyum puanlarının, öğrenme güçlüğü olanlara göre daha yüksek ortaya konulmuştur. Schroeder ve Kelley (2010)'nin yaptıkları araştırmada, olumlu aile ortamı ile ebeveynlik uygulamalarının, yaşı ile uyumlu gelişim gösteren çocukların yürütücü fonksiyonlarının gelişimindeki önemini ortaya konmuştur.

1.4.3. Sosyal Duygusal Beceri ile İlgili Araştırmalar

İlgili literatür incelendiğinde, sosyal duygusal beceriler üzerinde etkili olan değişkenlerin belirlenmeye çalışıldığı ya da sosyal duygusal gelişim ile ilişkili olabilecek değişkenlerin araştırıldığı görülmüştür. Gottman ve ark. (1975) sosyal

etkileşim, sosyal beceri ve popülerite üzerine yaptıkları bir araştırmada, sınıf içerisinde popüler olan çocukların popüler olmayanlara kıyasla çevreleri ile daha iyi etkileşimde bulundukları ve karşıdakilerden de olumlu tepkiler aldıklarını görmüştür.

Bazı değişkenlerin sosyal duygusal beceriler üzerindeki etkisine bakıldığında; sosyal beceri konusunda Riggio (1986) yaptığı bir çalışmada, sosyal beceri ile cinsiyet farklılığı arasındaki ilişkiye işaret ederek, farklı cinsiyetlerdeki bireylerin sosyal becerinin farklı boyutlarında daha yetenekli oldukları sonucuna ulaşmıştır. Buna göre kadınlar, sözel olan ve olmayan mesajların gönderimi ve alımında erkeklere kıyasla daha yetenekli iken, erkeklerin de sözel olan ve sözel olmayan iletişimin ayarlanmasında ve kontrol edilmesinde daha yetenekli oldukları ortaya konmuştur. Saltalı ve Arslan (2011) yaptıkları araştırmada okul öncesi eğitime devam eden altı yaş çocukların duygusal becerilerini etkileyen bazı değişkenleri incelemiş, okul öncesi eğitim alma süresinin önemli olduğunu, kız çocukların duygusal becerilerinin erkeklerden daha yüksek olduğunu, annenin ve babanın eğitim durumu arttıkça çocukların duygusal becerileri üzerinde olumlu etkisinin olduğunu bulmuşlardır. Kurbet (2010) tarafından yapılan araştırmada çocukların duygusal düzenleme becerileriyle annelerinin empatik eğilim ve tutumları incelenmiş, araştırma sonucunda kızların duygusal düzenleme puanlarının erkeklerden yüksek olduğu, çocukların duygusal düzenleme becerilerinin annenin yaşı ve eğitim düzeyine göre farklılık göstermediği bulunmuştur.

Uzamaz (2000), Odacı ve ark. (2003), Kabasakal ve Çelik (2010) araştırmalarında farklı sosyal beceri eğitimleri vermişlerdir. Uzamaz (2000) verilen sosyal beceri eğitiminin çalışmadaki ergenlerin kişilerarası ilişkiler düzeyi üzerindeki etkisini araştırmış, araştırmada deney grubuna dokuz hafta süren sosyal becerilerin; atılganlık, iletişim, duyguları anlama ve ifade etme boyutlarını kapsayan bir program uygulanmış, elde edilen bulgulara göre, genel olarak sosyal beceri eğitimi alınmasının, çocukların kişiler arası ilişkilerine olumlu etkiler sağladığı sonucuna varılmıştır. Odacı ve ark. (2003)'nın sosyal beceri eğitiminin ilköğretim 4. ve 5. sınıfa devam eden çocukların denetim odağı düzeylerine etkisini incelediği çalışmasında sosyal beceri eğitiminin çocukların denetim odağı düzeylerine olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Kabasakal ve Çelik (2010) yaptıkları bir

araştırmada sosyal beceri eğitiminin, ilköğretim 4. ve 5. sınıfa devam eden çocukların sosyal uyum düzeylerine etkisini incelemiştir. Araştırmanın sonucuna göre çocuklara verilen sosyal beceri eğitiminin, onların öğretmen ve akran tercihli sosyal davranış ve okul uyumları üzerinde etkili olduğu saptanmıştır.

Durualp (2009) ve Aksoy (2014) oyun temelli eğitim programları uygulayarak çalışmalar yapmışlar; Durualp (2009) alışmasında, anasınıfına devam eden çocukların sosyal uyumları ve becerilerinde uygulanan oyun temelli eğitim programının etkili olup olmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda deney ve kontrol grubundaki çocukların sosyal uyum ve beceri puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu belirlenmiştir. Aksoy (2014) hikâye anlatma ve oyun temelli sosyal beceri eğitiminin anasınıfına devam eden çocuklar üzerindeki sosyal becerilerine etkisinin incelenmesi amacıyla bir çalışma yrtmştir. Çalışma sonucunda; hikâye anlatma temelli ya da oyun temelli sosyal beceri eğitimine katılan çocukların "iletişim", "uyum", "kendini kontrol", "prososyal davranışlar" boyutlarında ve toplam sosyal becerilerde aldıkları puanların herhangi bir müdahalede bulunulmayan çocuklardan anlamlı bir şekilde daha yüksek düzeyde olduğu ortaya konmuştur.

Kolb ve Maxwell (2003), anne babaların çocuklarının hangi sosyal becerilere sahip olmalarını istediklerini araştıran çalışmalarında, anne babalara göre çocuklarının akademik performanslarının önemli olduğu, bunun yanında duygusal zekanın da çocuklarının sosyal ve duygusal gelişiminde önemli rol oynadığını düşündüklerine araştırma sonucunda ulaşmışlardır. Araştırma bulgularına göre anne babalar, çocuklarının dinleme, iletişim kurma, anlama-yorumlama gibi becerilerini içeren kişilerarası ve kişisel yetenekler ile birlikte karakter, empati, azim ve motivasyonu içeren ahlaki gelişim konusunda beceriye sahip olmalarını istedikleri yönünde görüş bildirmişlerdir. Uzun (2016) ise yaptığı bir araştırmada, anaokuluna devam eden çocuğu olan babalara uygulanan Baba Eğitim Programı'nın baba ve ocuk arasındaki ilişkiyi ve anaokuluna devam eden çocukların sosyal becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma sonucuna göre uygulanan eğitim programı sonrasında deney ve kontrol grubundaki babaların çocuklarıyla ilişki düzeylerinde ve

çocukların sosyal beceri düzeylerinde deney grubu lehine anlamlı düzeyde farklılık olduğu ortaya çıkmıştır.

Rigg ve Pryor (2007)'un yaptığı bir çalışmada 9 ve 13 yaş arası çocuklara ailenin ne olduğu sorusu sorulmuş ve çocuklardan edinilen cevaplar analiz edilmiştir. Buna göre çocuklar aile tanımı yaparken biyolojik özelliklere nazaran duygusal özelliklerden bahsettikleri ortaya çıkmıştır. Aynı çalışma içerisinde 'Aile sizce önemli midir?' diye de sorulmuş ve çocukların tamamı sorulan bu soruya 'Aile önemlidir.' diyerek yanıt vermişlerdir. Bu çocuklardan %78'i ailenin önemini duygusal faktörlere bağlayarak açıklamaya çalışmışlardır. Buradan sonuçla; çocuklar için ailenin duygusal işlevleri, biyolojik işlevlerine kıyasla daha çok önemlidir. Çünkü bu işlevler çocuğun sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimini doğrudan etkilemektedir. Bu sebeple ailenin duygusal işlevlerini anlamak için çocukların ailelerini algılayışlarına bakılması gerekmektedir.

Araştırmalara bakıldığında öğrenme güçlüğü, aile ilişkileri ve sosyal duygusal becerilerin incelendiği araştırmaların olduğu görülmektedir. Yapılan literatür çalışmasında, öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların aile ilişkileri ile sosyal duygusal becerilerinin birlikte ele alındığı araştırmalara ulaşılamamıştır. Aile ilişkileri sağlıklı olan ailelerde çocukların bütüncül gelişimlerinin etkilendiği, özellikle de öğrenme güçlüğü gibi özel gereksinimi olan çocuklar için aile ilişkilerinin çocuklara yansımalarının olumlu yönde olduğu bilinmektedir. Bu nedenlerden dolayı araştırmada, öğrenme güçlüğü olan çocukların aile ilişkileri ile sosyal duygusal becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemek ve farklı değişkenlerin aile ilişkileri ve sosyal duygusal becerilerdeki etkisini belirlemek amaçlanmıştır.

2. GEREÇ VE YÖNTEM

Öğrenme güçlüğü destek eğitimi alan dördüncü ve beşinci sınıfa devam eden çocukların aile ilişkileri ile sosyal duygusal becerileri arasındaki ilişki ile bazı değişkenlerin bu özellikler üzerindeki etkisini belirlemenin amaçlandığı bu çalışmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi ile ilgili bilgiler aşağıdaki bölümlerde ele alınmıştır.

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, ilişkisel tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. İlişkisel tarama modelleri, iki ve/veya daha çok sayıda değişken arasındaki birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirleme amacıyla yapılan araştırma modelleridir. Bu modeldeki değişkenler arası ilişkiler, korelasyon veya karşılaştırma türü şeklinde incelenebilir. Korelasyon türü ilişkisel tarama modeline göre, değişkenlerin birlikte değişip değişmedikleri, değişiyorlarsa bunun nedeni anlaşılmaya çalışılır. Tarama yolu ile bulunan ilişkiler gerçek bir sebep sonuç ilişkisi olarak yorumlanamaz; ancak o yönde bazı ipuçları vererek bir değişkendeki durumun bilinmesi halinde diğerinin kestirilmesinde yararlı sonuçlar verebilir (Karasar, 2014). Karşılaştırma türü ilişkisel tarama modelinde ise, en az iki değişkenin varlığı söz konusudur ve sınanmak istenen bağımsız değişkene göre gruplar oluşturulurken, bağımlı değişkene göre aralarında bir değişme olup olmadığına bakılır (Karasar, 2014; Büyüköztürk, 2001).

2.2. Çalışma Grubu

İzmir il merkezinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ve öğrenme güçlüğü olan çocuklara hizmet veren bir özel eğitim merkezinin 3 farklı şubesinde destek programı alan çocuklar ile bu çocukların devam ettikleri okullarda eğitim gören çocuklar arasından araştırmaya katılmaya gönüllü olanlarla çalışma yürütülmüştür. Elde edilecek bulguların güvenilirliğinin sağlanması açısından başka özel eğitim kurumu tercih edilmemiştir.. Araştırmada, öğrenme güçlüğü tanısıyla destek programı alan, dördüncü ve beşinci sınıfa devam eden, araştırmaya katılmayı kabul eden 54 çocuk ile herhangi bir tanı almamış 54 çocuk olmak üzere toplam 108 çocuk ile çalışılmıştır. Özel eğitim merkezinde destek programı alan çocukların sınıf düzeyleri ve cinsiyetleri göz önünde bulundurularak bu çocukların devam ettikleri okullardan aynı sınıf düzeyinde ve cinsiyette olan ve öğrenme güçlüğü bulunmayan çocuklar araştırmanın karşılaştırma grubunu oluşturmuştur.

Çizelge: 2.1. Çalışma Grubunda Yer Alan Çocukların Demografik Özelliklerine Göre Dağılımı

Çalışma Grubuna Ait Özellikler		Öğrenme Güçlüğü Destek Programı Alan Çocuklar		Öğrenme Güçlüğü Destek Programı Almayan Çocuklar		Toplam	
		n	%	n	%	n	%
Yaş	9	14	25,9	9	16,7	23	21,3
	10	29	53,7	28	51,9	57	52,8
	11	11	20,4	17	31,5	28	25,9
	Toplam	54	100	54	100	108	100
Cinsiyet	Kız	24	44,4	25	46,3	49	45,4
	Erkek	30	55,6	29	53,7	59	54,6
	Toplam	54	100	54	100	108	100
Sınıf Düzeyi	4	35	64,8	35	64,8	70	64,8
	5	19	35,2	19	35,2	38	35,2
	Toplam	54	100	54	100	108	100
Kardeş Sayısı	Tek çocuk	12	22,2	12	22,2	24	22,2
	Kardeşi olanlar	42	77,8	42	77,8	84	77,8
	Toplam	54	100	54	100	108	100
Kardeş Sırası	İlk çocuk	32	59,3	29	53,7	61	56,5
	Son çocuk	22	40,7	25	46,3	47	43,5
	Toplam	54	100	54	100	108	100
Anne Öğrenim Düzeyi	İlk-orta	6	11,1	12	22,2	18	16,7
	Lise	18	33,3	15	27,8	33	30,6
	Üniversite	30	55,6	27	50,0	57	52,8
	Toplam	54	100	54	100	108	100
Baba Öğrenim Düzeyi	İlk-orta	7	13,0	9	16,7	16	14,8
	Lise	23	42,6	16	29,6	39	36,1
	Üniversite	24	44,4	29	53,7	53	49,1
	Toplam	54	100	54	100	108	100
Özel Eğitim Kurumuna Devam Edilen Süre	12 ay ve altı	19	35,2	0	0,0	19	35,2
	13-24 ay	15	27,8	0	0,0	15	27,8
	25 ay ve üstü	20	37,0	0	0,0	20	37,0
	Toplam	54	100	0	0,0	54	100

Çizelge incelendiğinde; araştırmaya katılan çocuklardan öğrenme güçlüğü destek eğitimi alanların %25,9'unun 9 yaşında, %53,7'sinin 10 yaşında, %20,4'ünün

11 yaşında olduğu; öğrenme güçlüğü destek eğitimi almayan çocukların %16,7'sinin 9 yaşında, %51,9'unun 10 yaşında, %31,5'inin 11 yaşında olduğu; öğrenme güçlüğü destek eğitimi alanların %44,4'ünün kız, %55,6'sının erkek; öğrenme güçlüğü destek eğitimi almayan çocukların %46,3'ünün kız, %53,7'sinin erkek olduğu; öğrenme güçlüğü destek eğitimi alan ve almayan çocukların eş bir şekilde %64,8'inin 4. sınıf, %35,2'sinin 5. sınıf olduğu; öğrenme güçlüğü destek eğitimi alan ve almayan çocukların eş bir şekilde %22,2'sinin tek çocuk olduğu, %77,8'inin kardeşi veya kardeşleri olduğu; öğrenme güçlüğü destek eğitimi alan grupta çocukların %59,3'ünün ilk çocuk veya tek çocuk olduğu, %40,7'sinin kardeş doğumunda son sırada; öğrenme güçlüğü destek eğitimi almayan çocukların %53,7'sinin ilk çocuk veya tek çocuk olduğu, %46,3'ünün kardeş doğumunda son sırada yer aldığı; öğrenme güçlüğü destek eğitimi alan çocukların %11,1'inin annesinin öğrenim düzeyinin ilk-orta okul, %33,3'ünün lise, %55,6'sının üniversite olduğu; öğrenme güçlüğü destek eğitimi almayan çocukların %22,2'sinin annesinin öğrenim düzeyinin ilk-orta okul, %27,8'inin lise, %50,0'sinin üniversite olduğu; öğrenme güçlüğü destek eğitimi alan çocukların %13,0'ünün babasının öğrenim düzeyinin ilk-orta okul, %42,6'sının lise, %44,4'ünün üniversite olduğu; öğrenme güçlüğü destek eğitimi almayan çocukların %16,7'sinin babasının öğrenim düzeyinin ilk-orta okul, %29,6'sının lise, %53,7'sinin üniversite olduğu; öğrenme güçlüğü destek eğitimi alan çocukların %35,2'si 12 aydan kısa süredir özel eğitim kurumuna devam etmekte olduğu, %27,8'inin 13-24 ay arasında sürelerde özel eğitim kurumuna devam etmekte olduğu, %37,0'sinin 25 ay ve üzeri süredir özel eğitim kurumuna devam etmekte olduğu tespit edilmiştir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada çalışma grubunu oluşturan çocuklar ve ailelerine ilişkin demografik bilgileri belirlemek için araştırmacı tarafından oluşturulan Genel Bilgi Formu, çocukların aileleriyle ilişkilerini belirleyebilmek için Demirtaş (2011) tarafından geliştirilen Çocuklar İçin Aile İlişkileri Ölçeği, çocukların sosyal duygusal becerilerinin belirlenebilmesi için Baydan (2010) tarafından geliştirilen Sosyal

Duygusal Beceri Algısı Ölçeği, kullanılmış olup, bu form ve ölçekler aşağıda tanıtılmıştır.

2.3.1. Genel Bilgi Formu

Araştırmacı tarafından bu araştırma için hazırlanan “Genel Bilgi Formu”nda çocukların yaşı, cinsiyeti, sınıf düzeyleri, kardeş sayısı, doğum sırası, anne öğrenim durumu, baba öğrenim durumu, öğrenme güçlüğü destek eğitimi alan çocuklar için özel eğitim kurumuna devam edilen süre ile ilgili bilgiler yer almıştır.

2.3.2. Çocuklar İçin Aile İlişkileri Ölçeği

Çalışma kapsamında kullanılan ‘Çocuklar İçin Aile İlişkileri Ölçeği’ çocukların aile ilişkilerini sağlıklı ya da sağlıklı olarak algılayıp algılamadıklarını tespit etmek amacıyla Demirtaş (2011) tarafından geliştirilmiş bir değerlendirme ölçeğidir. Demirtaş (2011) ölçeğin kapsam geçerliliğini test etmek için uzman görüşüne başvurmuş; uzmanlardan alınan geri bildirimler sonucu madde havuzundan sekiz madde çıkarılmış, on madde üzerinde de ifade değişikliği yapıldıktan sonra 56 maddelik deneme formu elde edilmiştir. Yapı geçerliliğinin incelenmesi amacıyla açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi uygulanmış; açımlayıcı faktör analizi bulgularına göre varimax rotasyonu sonucu ölçek iki faktöre indirgenmiştir. Her iki faktörde de 10’ar madde olmak üzere toplamda 20 maddenin yer aldığı ölçek oluşturulmuştur. Birinci alt boyut “Geliştirici Aile İlişkileri”, ikinci alt boyut ise “Engelleyici Aile İlişkileri” olarak tanımlanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizinde iki faktörlü bir yapı sınanmış ve sınanan modelin oldukça iyi uyum endeksine sahip olduğu kaydedilmiştir. Ölçeğin güvenirlik katsayısı için Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı hesaplanmış olup, katsayı birinci alt ölçek için .82 ve .84; ikinci alt ölçek için ise .76 ve .78 olarak bulunmuştur. Büyüköztürk (2011)’e göre bu katsayılar ölçeğin kullanılabilir özelliklere sahip olduğunu göstermektedir.

Toplamda 20 maddeden oluşan bu ölçek 4. ve 5. sınıfa devam eden çocuklara uygulanabilmektedir. Çocuklar ölçekteki her bir maddeye “3-Her Zaman”, “2-Bazen”, “1-Hiçbir Zaman” şeklinde cevap vermektedirler. “Engelleyici Aile İlişkileri” alt boyutundan alınan yüksek puanlar çocukların ailelerini engelleyici özelliklere sahip olarak algıladıklarını, “Geliştirici Aile İlişkileri” alt boyutundan alınan yüksek puanlar çocukların ailelerini geliştirici özelliklere sahip olarak algıladıklarını işaret etmektedir. Ölçek toplam puan vermemekle birlikte alt boyutlar iki ayrı ölçek olarak kullanılmaktadır. Her iki alt ölçekten de alınabilecek puanlar 10-30 puan arasında değişmektedir.

Çizelge 2.2. Araştırmadan Elde Edilen Çocuklar İçin Aile İlişkileri Ölçeği Alt Boyutları Puanları İçin İç Tutarlık Sonuçları

Alt Boyutlar	İç Tutarlık (Cronbach's Alpha)
Geliştirici Aile İlişkileri	0.70
Engelleyici Aile İlişkileri	0,82

Çizelge 2.2.'de araştırmadan elde edilen Çocuklar İçin Aile İlişkileri Ölçeği alt boyutlarının iç tutarlık sonuçlarına yer verilmiştir. Yapılan araştırmada, Geliştirici Aile İlişkileri alt boyutu iç tutarlık katsayısı 0,70; Engelleyici Aile İlişkileri alt boyutu iç tutarlık katsayısı 0,82 olarak hesaplanmıştır. Ölçek toplam puan vermediğinden iç tutarlık toplam puan üzerinden hesaplanmamıştır. İstatistiksel olarak hesaplanan iç tutarlık katsayısının 0,70 ve üzeri olması iyi derecede tutarlık olarak kabul edildiğinden (Büyüköztürk, 2011) ölçeğin her iki alt boyutu da iyi derecede iç tutarlığa sahip olarak değerlendirilebilir.

2.3.3. Sosyal Duygusal Beceri Algısı Ölçeği

Araştırmada kullanılan bu ölçek, çocukların sosyal duygusal becerilerini kendilerinin değerlendirmesi amacıyla Baydan (2010) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin kapsam geçerliliğinin değerlendirilmesi için uzman görüşüne başvurulmuş,

ardından kabul gören 40 madde üzerinden yapı geçerliliği için açımlayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda ölçeğin 21 maddeden ve dört boyuttan oluştuğu görülmüştür. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlık katsayısı değerleri “İletişim Becerileri” alt boyutu için .59, “Benlik Saygısını Arttıran Beceriler” alt boyutu için .64, “Problem Çözme Becerileri” alt boyutu için .75, “Stresle Başa Çıkma Becerileri” alt boyutu için .73, ölçeğin tamamı için .92 bulunmuştur. Ölçek testin tekrarı güvenirlik katsayısının hesaplanması için iki hafta aralıklarla uygulanmış, Pearson Korelasyon Katsayısı’nın .84 olduğu görülmüştür. Ölçek içerisinde çocukların yaş döneminin özelliği nedeniyle, tersine çevrilmiş (reverse) madde bulunmamaktadır. Ölçek üçlü Likert tipinde bir ölçek olup, bana oldukça uygun (3), bana kısmen uygun (2) ve bana hiç uygun değil (1) şeklinde derecelendirilmiştir. Çocuklardan, maddeleri okuyarak kendilerine uygun olup olmaması durumuna göre, uygun gördükleri seçeneğin altındaki paranteze (X) işareti koymaları istenmiştir. Ölçeğin alt boyutunda yer alan beceriler ve madde numaraları şu şekilde sıralanmıştır; problem çözme becerileri (1, 3, 6, 8, 13, 19), stresle başa çıkma becerileri (2, 14, 15, 16, 18, 20), iletişim becerileri (4, 7, 11, 12) ve benlik saygısını artıran beceriler (5, 9, 10, 17, 21). Ölçeğin yanıtlanma süresi yaklaşık olarak 15 dakikadır. Toplam puanda grup ortalamasının altında kalan çocuklar, sosyal-duygusal beceri algısı yönünden yetersiz olarak değerlendirilirken, grup ortalamasının üzerinde puan alan çocuklar sosyal-duygusal algısı gelişmiş olarak ifade edilebilmektedirler. Bu ölçekten alınabilecek en düşük puan 21, en yüksek puan ise 63’tür. Yapılan bu çalışma için belirlenen amaç doğrultusunda Sosyal Duygusal Beceri Algısı Ölçeği için toplam puanın kullanılması tercih edilmiştir.

Çizelge 2.3. Araştırmadan Elde Edilen Sosyal Duygusal Beceri Algısı Ölçeği Puanları İçin İç Tutarlık Sonuçları

Ölçek	İç Tutarlık (Cronbach’s Alpha)
Sosyal Duygusal Beceri Algısı Ölçeği	0.80

Çizelge 2.3.'te araştırmada öğrenme güçlüğü destek eğitimi alan çocuklardan elde edilen Sosyal Duygusal Beceri Algısı Ölçeği'nin puanlarının iç tutarlık sonuçlarına yer verilmiştir. Yapılan araştırmada, iç tutarlık katsayısı 0,80 olarak hesaplanmış, istatistiksel olarak hesaplanan iç tutarlık katsayısının 0,70 ve üzeri olması iyi derecede tutarlık olarak kabul edildiğinden (Büyüköztürk, 2011), ölçek iyi derecede iç tutarlığa sahip olarak değerlendirilmiştir.

2.4. Verilerin Toplanması

Araştırma için verilerin toplanmasında “Genel Bilgi Formu” (Ek 1), “Çocuklar İçin Aile İlişkileri Ölçeği” ve “Sosyal Duygusal Beceri Algısı Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeklerin kullanımı için gerekli izinler araştırmanın konusunun belirlenmesinden sonra ölçek sahiplerinden alınmıştır. Verilerin toplanabilmesi için öncelikle Ankara Üniversitesi Etik Kurulu'na müracaat edilip, gerekli izinler alındıktan sonra (Ek 2), İzmir Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden uygulama için gerekli izinler (Ek 3) alınmıştır. Uygulama yapılmadan önce, araştırmaya dâhil edilen okul ve özel eğitim kurumlarının müdür, rehberlik servisi ve ilgili sınıf öğretmenleriyle görüşülerek araştırmanın amacı, uygulanacak veri toplama araçları ve uygulamanın yapılma detayları açıklanmış, uygulamalar için uygun gün ve saatler saptanmıştır. Araştırmaya katılacak çocukların ebeveynleri ile veri toplama işlemleri öncesinde görüşülerek çalışma ve uygulama hakkında bilgi verilmiş, “Aydınlatılmış Onam Formu” (Ek 4) ile birlikte çalışmanın araştırmacı tarafından uygulanabilmesi için onay alınmış, tüm uygulamalar onayı alınan ailelerin çocukları ile birlikte yapılmıştır. Genel Bilgi Formu, ebeveynlerden onay alındıktan sonra veli tarafından doldurulmuştur. Veri toplama işlemleri öğrenme güçlüğü destek programı almayan çocuklar için sınıf ortamında gruplar halinde; öğrenme güçlüğü destek programı alan çocuklarla ise okumada güçlük çektikleri göz önünde bulundurularak bireysel olarak sınıf ortamında gerçekleştirilmiştir. Belirlenen çocuklara uygulama yapılmadan önce bu çalışmanın bilimsel bir araştırma için yapıldığı, bu çalışmanın gönüllülük esasına bağlı olduğu, verilecek cevapların gizli kalacağı, dilerlerse çalışmanın herhangi bir zamanında çalışmadan çekilebilecekleri bilgisi verilmiş, doğru bilgi vermenin doğru

sonuçlara ulaşılabilmesi açısından önemli olduğu açıklanarak, veri toplama araçları uygulanmıştır. Sınıf ortamındaki grup uygulamaları sırasında çocukların çalışma ile ilgili sorularına bireysel olarak yanıt vermeye hassasiyet gösterilmiştir. Sınıf ortamında yapılan grup uygulamaları her bir grup için 15-20 dakika, bireysel uygulamalar 5-10 dakika sürmüştür. Veri toplamaları 2018-2019 yılı ikinci eğitim öğretim dönemi boyunca yapılmıştır.

2.5. Verilerin Analizi

Verilerin öncelikle normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Kolmogorov-Smirnov testi yapılmıştır. Kolmogorov-Smirnov testi; örneklem sayısının 50'den fazla olması durumunda ölçek puanlarının normalliğe uygunluğunu incelemeye kullanılan testtir (Büyüköztürk, 2011). Yapılan bu çalışmada çalışma grubu 108 kişiden oluştuğu için Kolmogorov-Smirnov normallik testi kullanılmıştır.

Çizelge 2.4. Çocukların Ölçeklerden Aldıkları Toplam Puanların Kolmogorov-Smirnov Normallik Testi Sonuçları

Ölçekler	n	p
Geliştirici Aile İlişkileri Ölçeği	108	.000
Engelleyici Aile İlişkileri Ölçeği	108	.000
Sosyal Duygusal Beceri Algısı Ölçeği	108	.004

Çizelge 2.4.'te görüldüğü üzere çocukların Geliştirici Aile İlişkileri, Engelleyici Aile İlişkileri ve Sosyal Duygusal Beceri Algısı Ölçeği'nden aldıkları puanların Kolmogorov-Smirnov normallik testi sonuçlarına göre normal dağılım göstermediği belirlenmiştir ($p < 0.05$). Bu sebeple yapılan çalışmada parametrik olmayan testler kullanılmıştır. Normal dağılım göstermeyen puanlarda iki değişkenli faktörlerin aile ilişkileri ve sosyal duygusal becerilerde farklılığa neden olup olmadığını belirlemek için Mann Whitney U Testi uygulamaları yapılmıştır. Mann Whitney U-testi, ilişkisiz olan iki örneklemde elde edilen puanların birbirlerinden anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını ölçen test türüdür. İki'den fazla

değişkenli faktörlerin aile ilişkileri ve sosyal duygusal becerilerde herhangi bir farklılığa yol açıp açmadığını belirlemek için ise Kruskal Wallis H Testi kullanılmıştır. Kruskal Wallis H Testi sonuçlarının anlamlı çıktığı durumlarda, faktörler arasındaki farkın kaynağı olan grubu belirleyebilmek için Mann Whitney U-testi ve parametrik olmayan çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Çocukların “Aile İlişkileri” ile “Sosyal Duygusal Beceri Algıları” arasındaki ilişkiyi ortaya koyup yorumlamak amacıyla normal dağılım göstermeyen değişkenler arasındaki ilişkiyi açıklayan Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı Testi kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2011).



3. BULGULAR

Bu bölümde öğrenme güçlüğü destek eğitimi alan ve almayan çocukların aile ilişkileri ile sosyal duygusal beceri algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi ve çeşitli değişkenlerin aile ilişkileri ile sosyal duygusal beceri algısı üzerinde farklılığa neden olup olmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan araştırmada elde edilen bulgular çizelgeler halinde sunulmuştur.

Çizelge 3.1. Çocuklar İçin Aile İlişkileri Ölçeği'nden Alınan Puanların Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Çocuklar için Aile İlişkileri Ölçeği	n	Min.	Maks.	$\bar{x}$	S
Geliştirici Aile İlişkileri	108	16	30	26,44	3,10
Engelleyici Aile İlişkileri	108	10	28	15,18	4,09

Çizelge 3.1 incelendiğinde, Çocuklar İçin Aile İlişkileri Ölçeği'nin alt boyutlarından Geliştirici Aile İlişkileri'nde çocukların puan ortalamasının $\bar{x}=26,44$, minimum puanın 16, maksimum puanın 30 olduğu; Engelleyici Aile İlişkileri'nde çocukların puan ortalamasının $\bar{x}=15,18$, minimum puanın 10, maksimum puanın ise 28 olduğu görülmektedir.

Çizelge 3.2. Çocukların Öğrenme Güçlüğü Destek Eğitimi Alma Durumlarına Göre Çocuklar İçin Aile İlişkileri Ölçeği'nden Aldıkları Sıra Ortalamaları ve Mann Whitney U Testi Sonuçları

Çocuklar İçin Aile İlişkileri Ölçeği	Öğrenme Güçlüğü Destek Eğitimi Alma Durumu	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	u	z	p
Geliştirici Aile İlişkileri	Alan	54	47,22	2550,00	1065,00	-2,437	.015
	Almayan	54	61,78	3336,00			
Engelleyici Aile İlişkileri	Alan	54	56,31	3040,50	1360,50	-.602	.547
	Almayan	54	52,69	2845,50			

Öğrenme güçlüğü destek eğitimi alma durumunun, çocukların Çocuklar İçin Aile İlişkileri Ölçeği'nden aldıkları sıra ortalamalarında farklılığa neden olup olmadığını belirlemek için yapılan Mann Whitney U testi sonuçları Çizelge 3.2'de verilmiştir. Çocukların Aile İlişkileri Ölçeği'nin Engelleyici Aile İlişkileri alt boyutundan aldıkları sıra ortalamaları üzerinde, öğrenme güçlüğü destek eğitimi alıp almamanın anlamlı bir farklılığa neden olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($U=1360,50$, $p>0,05$). Fakat öğrenme güçlüğü destek eğitimi alma durumunun çocukların Aile İlişkileri Ölçeği'nin Geliştirici Aile İlişkileri alt boyutundan aldıkları sıra ortalamaları üzerinde anlamlı bir farklılığa yol açtığı ($U=1065,00$, $p<0,05$), öğrenme güçlüğü destek eğitimi alan çocukların sıra ortalamalarının almayanlardan daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Çizelge 3.3. Öğrenme Güçlüğü Destek Eğitimi Alan ve Almayan Çocukların Cinsiyetlerine Göre Çocuklar İçin Aile İlişkileri Ölçeği’nden Aldıkları Sıra Ortalamaları ve Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Öğrenme Güçlüğü Destek Eğitimi	Cinsiyet	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	u	z	p
Geliştirici Aile İlişkileri	Alan	Kız	24	27,50	660,00	360,00	.000	1.000
		Erkek	30	27,50	825,00			
	Almayan	Kız	25	26,64	666,00	341,00	-.380	.70
		Erkek	29	28,24	819,00			
Engelleyici Aile İlişkileri	Alan	Kız	24	28,71	689,00	331,00	-.508	.612
		Erkek	30	26,53	796,00			
	Almayan	Kız	25	27,24	681,00	356,00	-.113	.91
		Erkek	29	27,72	804,00			

Çizelge 3.3. incelendiğinde; öğrenme güçlüğü destek eğitimi alan ve almayan kız ve erkek çocukların Aile İlişkileri Ölçeği’nin boyutlarından olan Geliştirici Aile İlişkileri alt boyutundan ($U=360,00$, $p>0,05$, $U=341,00$, $p>0,05$) ve Engelleyici Aile İlişkileri alt boyutundan ($U=331,00$, $p>0,05$, $U=356,00$, $p>0,05$) aldıkları sıra ortalamalarında istatistiksel açıdan önemli bir farklılığa neden olmadığı görülmektedir.

Çizelge 3.4. Öğrenme Güçlüğü Destek Eğitimi Alan ve Almayan Çocukların Sınıf Düzeylerine Göre Çocuklar İçin Aile İlişkileri Ölçeği'nden Aldıkları Sıra Ortalamaları ve Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Öğrenme Güçlüğü Destek Eğitimi	Sınıf Düzeyi	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	u	z	p
Geliştirici Aile İlişkileri	Alan	4. Sınıf	35	25,59	895,50	265,50	-1,225	.221
		5. Sınıf	19	31,03	589,50			
	Almayan	4. Sınıf	35	27,00	945,00	315,00	-.323	.747
		5. Sınıf	19	28,42	540,00			
Engelleyici Aile İlişkileri	Alan	4. Sınıf	35	28,60	1001,00	294,00	-.701	.483
		5. Sınıf	19	25,47	484,00			
	Almayan	4. Sınıf	35	27,90	976,50	318,50	-.255	.799
		5. Sınıf	19	26,76	508,50			

Öğrenme güçlüğü destek eğitimi alan ve almayan 4. ve 5. sınıf çocukların Aile İlişkileri Ölçeği'nin Geliştirici Aile İlişkileri alt boyutundan aldıkları sıra ortalamaları üzerinde anlamlı bir farklılığa neden olmadığı Çizelge 3.4.'te görülmektedir ($U=265,00$, $p>0,05$, $U=315,00$, $p>0,05$). Yine çizelgenin devamında çocukların Engelleyici Aile İlişkileri alt boyutundan aldıkları sıra ortalamaları üzerinde de anlamlı bir farklılığa yol açmadığı belirlenmiştir ($U=294,00$, $p>0,05$, $U=318,00$, $p>0,05$).

Çizelge 3.5. Öğrenme Güçlüğü Destek Eğitimi Alan ve Almayan Çocukların Kardeşi Olup Olmama Durumuna Göre Çocuklar İçin Aile İlişkileri Ölçeği'nden Aldıkları Sıra Ortalamaları ve Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Öğrenme Güçlüğü Destek Eğitimi	Kardeş Durumu	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	u	z	p
Geliştirici Aile İlişkileri	Alan	Tek Çocuk	12	28,67	344,00	238,00	-,294	.769
		Kardeşi Olan	42	27,17	1141,00			
	Almayan	Tek Çocuk	12	21,25	255,00	177,00	-1,588	.112
		Kardeşi Olan	42	29,29	1230,00			
Engelleyici Aile İlişkileri	Alan	Tek Çocuk	12	30,75	369,00	213,00	-,816	.415
		Kardeşi Olan	42	26,57	1116,00			
	Almayan	Tek Çocuk	12	29,71	356,50	225,50	-,554	.579
		Kardeşi Olan	42	26,87	1128,50			

Çizelge 3.5. incelendiğinde, öğrenme güçlüğü destek eğitimi alan ve almayan çocuklardan kardeşi olanlar ve kardeşi olmayanların Çocuklar İçin Aile İlişkileri Ölçeği'nin alt boyutlarından olan Geliştirici Aile İlişkileri alt boyutundan aldıkları sıra ortalamalarında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ($U=238,00$, $p>0,05$, $U=177,00$, $p>0,05$). Aile İlişkileri Ölçeği'nin bir diğer alt boyutu olan Engelleyici Aile İlişkileri'nden alınan sıra ortalamaları üzerinde farklılığa neden olup olmadığını gözetmek için yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına bakıldığında, söz konusu gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($U=213,00$, $p>0,05$, $U=225,50$, $p>0,05$).

Çizelge 3.6. Öğrenme Güçlüğü Destek Eğitimi Alan ve Almayan Çocukların Doğum Sıralarına Göre Çocuklar İçin Aile İlişkileri Ölçeği'nden Aldıkları Sıra Ortalamaları ve Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Öğrenme Güçlüğü Destek Eğitimi	Doğum Sırası	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	u	z	p
Geliştirici Aile İlişkileri	Alan	İlk Çocuk	32	28,25	904,00	328,00	-,426	.670
		Sonraki Çocuklar	22	26,41	581,00			
	Almayan	İlk Çocuk	29	24,19	701,50	266,50	-1,695	.090
		Sonraki Çocuklar	25	31,34	783,50			
Engelleyici Aile İlişkileri	Alan	İlk Çocuk	32	27,39	876,50	348,50	-,062	.951
		Sonraki Çocuklar	22	27,66	608,50			
	Almayan	İlk Çocuk	29	28,84	836,50	323,50	-.680	.496
		Sonraki Çocuklar	25	25,94	648,50			

Öğrenme güçlüğü destek eğitimi alan ve almayan çocukların doğum sıralarının Çocuklar İçin Aile İlişkileri Ölçeği'nden aldıkları sıra ortalamalarında farklılığa yol açıp açmadığını tespit etmek için Mann Whitney U Testi yapılmış, çocuklardan ilk sırada doğanlar ile sonraki sıralarda doğanların Aile İlişkileri Ölçeği'nin alt boyutlarından olan Geliştirici Aile İlişkileri'nden aldıkları sıra ortalamalarında herhangi bir farklılığa neden olmadığı ($U=328,00$, $p>0,05$, $U=266,00$, $p>0,05$); yine aynı şekilde Engelleyici Aile İlişkileri alt boyutunda da söz edilen gruplar arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığı görülmüştür ($U=348,50$, $p>0,05$, $U=323,50$, $p>0,05$) (Çizelge 3.6).

Çizelge 3.7. Öğrenme Güçlüğü Destek Eğitimi Alan ve Almayan Çocukların Yaşlarına Göre Çocuklar İçin Aile İlişkileri Ölçeği'nden Aldıkları Sıra Ortalamaları ve Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

	Öğrenme Güçlüğü Destek Eğitimi	Yaş	n	Sıra Ort.	sd	X ²	p
Geliştirici Aile İlişkileri	Alan	9	14	26,11	2	.371	.831
		10	29	27,28			
		11	11	29,86			
	Almayan	9	9	21,44	2	2,991	.224
		10	28	30,79			
		11	17	25,29			
Engelleyici Aile İlişkileri	Alan	9	14	26,64	2	.309	.857
		10	29	27,03			
		11	11	29,82			
	Almayan	9	9	32,39	2	1,235	.539
		10	28	25,75			
		11	17	27,79			

Öğrenme güçlüğü destek eğitimi alan ve almayan çocukların yaşlarına göre, Aile İlişkileri alt boyutu olan Geliştirici Aile İlişkileri alt boyutundan aldıkları sıra ortalamaları ve Kruskal-Wallis H testi sonuçları Çizelge 3.7.'de sunulmuştur. Çizelge 3.7.'ye göre; öğrenme güçlüğü destek eğitimi alan ve almayan farklı yaş gruplarındaki çocukların sıra ortalamalarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır [X^2 (sd=2, n=54) = .371, $p>.05$], [X^2 (sd=2, n=54) = 2.991, $p>.05$]. Öğrenme güçlüğü destek eğitimi alan ve almayan farklı yaş gruplarındaki çocukların Engelleyici Aile İlişkileri alt boyutu sıra ortalamalarında da anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir [X^2 (sd=2, n=54) = .309, $p>.05$], [X^2 (sd=2, n=54) = 1,235, $p>.05$].

Çizelge 3.8. Öğrenme Güçlüğü Destek Eğitimi Alan ve Almayan Çocukların Anne Öğrenim Düzeylerine Göre Çocuklar İçin Aile İlişkileri Ölçeği'nden Aldıkları Sıra Ortalamaları ve Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

	Öğrenme Güçlüğü Destek Eğitimi	Anne Öğrenim Düzeyi	n	Sıra Ort.	sd	X ²	p
Geliştirici Aile İlişkileri	Alan	İlk-Orta	6	34,42	2	3,382	.184
		Lise	18	22,47			
		Üniversite	30	29,13			
	Almayan	İlk-Orta	12	18,21	2	7,339	.025
		Lise	15	25,90			
		Üniversite	27	32,52			
Engelleyici Aile İlişkileri	Alan	İlk-Orta	6	25,33	2	.644	.725
		Lise	18	29,86			
		Üniversite	30	26,52			
	Almayan	İlk-Orta	12	31,13	2	.829	.661
		Lise	15	26,53			
		Üniversite	27	26,43			

Öğrenme güçlüğü destek eğitimi alan ve almayan çocukların anne öğrenim düzeylerine göre aile ilişkilerini algılamaya yönelik Geliştirici Aile İlişkileri alt boyut puanlarına ait sıra ortalaması ve Kruskal-Wallis H testi sonuçları Çizelge 3.8.'de görülmektedir. Çizelge 3.8.'e göre; öğrenme güçlüğü destek eğitimi alan çocukların annelerinin öğrenim durumlarının Geliştirici Aile İlişkileri alt boyutu sıra ortalamalarında anlamlı bir farklılığa yol açmadığı saptanmıştır [X^2 (sd=2, n=54) = 3,382, $p>.05$]. Fakat öğrenme güçlüğü destek eğitimi almayan çocukların Geliştirici Aile İlişkileri alt boyutu sıra ortalamalarında anlamlı bir farklılığa neden olduğu belirlenmiştir [X^2 (sd=2, n=54) = 7,339, $p<.05$]. Yapılan parametrik olmayan çoklu karşılaştırma testi sonucunda, anne öğrenim durumu ilk-ortaokul olan çocukların, üniversite olan çocuklardan daha düşük puan aldıkları belirlenmiştir. Öğrenme güçlüğü destek eğitimi alan ve almayan çocukların annelerinin öğrenim düzeylerinin Çocuklar İçin Aile İlişkileri Ölçeği'nin alt boyutu olan Engelleyici Aile İlişkileri'nden aldıkları sıra ortalamasında farklılığa neden olup olmadığını

belirlemek için yapılan Kruskal-Wallis H testi sonuçlarına çizelge üzerinden bakıldığında; öğrenme güçlüğü destek eğitimi alan ve almayan gruplardaki annelerin öğrenim düzeylerinin çocukların Engelleyici Aile İlişkileri alt boyutu sıra ortalamalarında anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır.

Çizelge 3.9. Öğrenme Güçlüğü Destek Eğitimi Alan ve Almayan Çocukların Baba Öğrenim Düzeylerine Göre Çocuklar İçin Aile İlişkileri Ölçeği'nden Aldıkları Sıra Ortalamaları ve Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

	Öğrenme Güçlüğü Destek Eğitimi	Baba Öğrenim Düzeyi	n	Sıra Ort.	sd	X ²	p
Geliştirici Aile İlişkileri	Alan	İlk-Orta	7	31,79	2	.904	.636
		Lise	23	26,33			
		Üniversite	24	27,38			
	Almayan	İlk-Orta	9	17,89	2	7.262	.026
		Lise	16	23,97			
		Üniversite	29	32,43			
Engelleyici Aile İlişkileri	Alan	İlk-Orta	7	27,57	2	.268	.875
		Lise	23	28,70			
		Üniversite	24	26,33			
	Almayan	İlk-Orta	9	29,00	2	.101	.951
		Lise	16	27,31			
		Üniversite	29	27,14			

Öğrenme güçlüğü destek programı alan ve almayan çocukların babalarının öğrenim düzeylerinin Geliştirici Aile İlişkileri alt boyutu sıra ortalaması ve Kruskal-Wallis H testi sonuçları Çizelge 3.9.'da görülmektedir. Çizelge 3.9.'a göre; öğrenme güçlüğü destek eğitimi alan çocukların babalarının öğrenim durumlarının Geliştirici Aile İlişkileri alt boyutu sıra ortalamalarında anlamlı bir farklılığa yol açmadığı bulunmuştur [X^2 (sd=2, n=54) = .904, $p>.05$]. Fakat öğrenme güçlüğü destek eğitimi almayan çocukların babalarının öğrenim durumunun Geliştirici Aile İlişkileri alt boyutu sıra ortalamalarında anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir [X^2 (sd=2,

n=54) = 7,262, $p < .05$]. Yapılan parametrik olmayan çoklu karşılaştırma testi sonucunda, baba öğrenim durumu ilk-ortaokul olan çocukların, üniversite olan çocuklardan daha düşük puan aldıkları belirlenmiştir. Öğrenme güçlüğü destek eğitimi alan ve almayan çocukların babalarının öğrenim düzeylerine göre Aile İlişkileri alt ölçeği olan Engelleyici Aile İlişkileri alt boyutundan aldıkları sıra ortalamasında anlamlı bir farklılığa neden olmadığı saptanmıştır [X^2 (sd=2, n=54) = .268, $p > .05$], [X^2 (sd=2, n=54) = .101, $p > .05$].

Çizelge 3.10. Öğrenme Güçlüğü Destek Eğitimi Alan Çocukların Özel Eğitim Kurumuna Devam Etme Sürelerine Göre Çocuklar İçin Aile İlişkileri Ölçeği'nden Aldıkları Sıra Ortalamaları ve Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

	Devam Edilen Süre	n	Sıra Ort.	sd	X^2	p
Geliştirici Aile İlişkileri	12 ay ve Altı	19	20,32	2	6,512	.039
	13-24 ay	15	33,03			
	25 ay ve Üstü	20	30,18			
Engelleyici Aile İlişkileri	12 ay ve Altı	19	25,32	2	3,455	.178
	13-24 ay	15	23,50			
	25 ay ve Üstü	20	32,58			

Öğrenme güçlüğü destek eğitimi alan çocukların özel eğitim kurumuna devam etme sürelerinin aile ilişkilerini algılamaya yönelik Geliştirici Aile İlişkileri alt boyutuna ait sıra ortalamaları ve Kruskal-Wallis H testi sonuçları Çizelge 3.10.'da görülmektedir. Bu çizelgeye göre; öğrenme güçlüğü destek eğitimi alan çocukların özel eğitim kurumuna devam etme süreleri ile Geliştirici Aile İlişkileri alt boyutundan aldıkları sıra ortalamaları üzerinde anlamlı bir farklılığa neden olduğu bulunmuştur [X^2 (sd=2, n=54) = 6,512, $p < .05$]. Öğrenme güçlüğü destek eğitimi alan çocukların özel eğitim kurumuna devam etme sürelerinin Engelleyici Aile İlişkileri alt boyutuna ait sıra ortalamaları ve Kruskal-Wallis H testi sonuçları incelendiğinde, öğrenme güçlüğü destek eğitimi alan çocukların özel eğitim kurumuna devam etme sürelerinin Engelleyici Aile İlişkileri alt boyutu sıra ortalamaları üzerinde anlamlı bir farklılığa yol açmadığı görülmektedir [X^2 (sd=2, n=54) = 3,455, $p > .05$]. Ancak

yapılan parametrik olmayan çoklu karşılaştırma testleri sonuçlarına bakıldığında farklılığın kaynağı belirlenememiştir. Bunun üzerine, farklılığın kaynağını belirlemeye yönelik Mann Whitney U Testi yapılmıştır. Mann Whitney U Testi sonucunda, özel eğitim kurumuna devam süreleri 12 ay ve altı olan çocukların ortalamalarının 13-24 ay arası olan çocuklar ($U=75,000$; $p<0,05$) ile 25 ay ve üstü olan çocukların ($U=121,000$; $p<0,05$) ortalamalarından daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Çizelge 3.11. Sosyal Duygusal Beceri Algısı Ölçeğinden Alınan Puanların Ortalamaları ve Standart Sapmalar

Ölçek	n	Min.	Maks.	$\bar{x}$	S
Sosyal Duygusal Beceri Algısı Ölçeği	108	33	63	51,62	6,79

Çizelge 3.11 incelendiğinde Sosyal Duygusal Beceri Algısı Ölçeği'nden alınan puanların ortalamasının $\bar{x}=51,62$, minimum puanın 33 ve maksimum puanın 63 olduğu görülmektedir.

Çizelge 3.12. Çocukların Öğrenme Güçlüğü Destek Eğitimi Alma Durumlarına Göre Sosyal Duygusal Beceri Algısı Ölçeği'nden Aldıkları Sıra Ortalamaları ve Mann Whitney U Testi Sonuçları

Ölçek	Öğrenme Güçlüğü Destek Programı	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	u	z	p
Sosyal Duygusal Beceri Algısı Ölçeği	Alan	54	48,53	2620,50	1135,50	-1.985	.047
	Almayan	54	60,47	3265,50			

Öğrenme güçlüğü destek eğitimi alma durumuna göre çocukların Sosyal Duygusal Beceri Algısı Ölçeği'nden aldıkları sıra ortalamalarında herhangi bir farklılık olup olmadığını gözetmek için Mann Whitney U testi yapılmıştır (Çizelge

3.12). Öğrenme güçlüğü destek programı alan ve almayan çocukların Sosyal Duygusal Beceri Algısı Ölçeği'nden aldıkları puanların sıra ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüş ($U=1135,50$, $p<0,05$), öğrenme güçlüğü destek programı alan çocukların sıra ortalamalarının almayanlara kıyasla daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Çizelge 3.13. Öğrenme Güçlüğü Destek Eğitimi Alan ve Almayan Çocukların Cinsiyetlerine Göre Sosyal Duygusal Beceri Algısı Ölçeği'nden Aldıkları Sıra Ortalamaları ve Mann Whitney U Testi Sonuçları

			Sosyal Duygusal Beceri Algısı Ölçeği				
Öğrenme Güçlüğü Destek Eğitimi	Cinsiyet	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	u	z	p
Alan	Kız	24	30,63	735,00	285,00	-1,309	.19
	Erkek	30	25,00	750,00			
Almayan	Kız	25	27,12	678,00	353,00	-,165	.87
	Erkek	29	27,83	807,00			

Çizelge 3.13 incelendiğinde, öğrenme güçlüğü destek eğitimi alan ve almayan kız ve erkek çocukların Sosyal Duygusal Beceri Algısı Ölçeği'nden aldıkları puanların sıra ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ($U=285,00$, $p>0,05$, $U=353,00$, $p>0,05$).

Çizelge 3.14. Öğrenme Güçlüğü Destek Eğitimi Alan ve Almayan Çocukların Sınıf Düzeylerine Göre Sosyal Duygusal Beceri Algısı Ölçeği'nden Aldıkları Sıra Ortalamaları ve Mann Whitney U Testi Sonuçları

			Sosyal Duygusal Beceri Algısı Ölçeği				
Öğrenme Güçlüğü Destek Eğitimi	Sınıf Düzeyi	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	u	z	p
Alan	4. Sınıf	35	27,69	969,00	326,00	-.118	.906
	5. Sınıf	19	27,16	516,00			
Almayan	4. Sınıf	35	30,39	1063,50	231,50	-1.833	.067
	5. Sınıf	19	22,18	421,50			

Çizelge 3.14 incelendiğinde öğrenme güçlüğü destek eğitimi alan ve almayan 4. ve 5. sınıf çocukların Sosyal Duygusal Beceri Algısı Ölçeği'nden aldıkları sıra ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir ($U=326,00$, $p>0,05$, $U=231,00$, $p>0,05$).

Çizelge 3.15. Öğrenme Güçlüğü Destek Eğitimi Alan ve Almayan Çocukların Kardeşi Olup Olmama Durumuna Göre Sosyal Duygusal Beceri Algısı Ölçeği'nden Aldıkları Sıra Ortalamaları ve Mann Whitney U Testi Sonuçları

			Sosyal Duygusal Beceri Algısı Ölçeği				
Öğrenme Güçlüğü Destek Eğitimi	Kardeş Durumu	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	u	z	p
Alan	Tek Çocuk	12	30,67	368,00	214,00	-,793	.428
	Kardeşi Olanlar	42	26,60	1117,00			
Almayan	Tek Çocuk	12	31,83	382,00	200,00	-1,084	.278
	Kardeşi Olanlar	42	26,26	1103,00			

Çizelge 3.15 incelendiğinde, öğrenme güçlüğü destek eğitimi alan ve almayan çocuklardan kardeşi olanlar ve kardeşi olmayan çocukların Sosyal Duygusal Beceri Algısı Ölçeği'nden aldıkları sıra ortalamalarının herhangi bir farklılığa yol açıp açmadığını gözetmek üzere Mann Whitney U testi yapılmıştır. Söz konusu gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (U=214,00, $p>0,05$, U=200,00, $p>0,05$).

Çizelge 3.16. Öğrenme Güçlüğü Destek Eğitimi Alan ve Almayan Çocukların Doğum Sıralarına Göre Sosyal Duygusal Beceri Algısı Ölçeği'nden Aldıkları Sıra Ortalamaları ve Mann Whitney U Testi Sonuçları

			Sosyal Duygusal Beceri Algısı Ölçeği				
Öğrenme Güçlüğü Destek Eğitimi	Doğum Sırası	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	u	z	p
Alan	İlk Çocuk	32	29,38	940,00	292,00	-1,059	.290
	Sonraki Çocuklar	22	24,77	545,00			
Almayan	İlk Çocuk	29	27,21	789,00	354,00	-,148	.883
	Sonraki Çocuklar	25	27,84	696,00			

Öğrenme güçlüğü destek eğitimi alan ve almayan çocuklardan ilk sırada doğanlar ile sonraki sıralarda doğanların Sosyal Duygusal Beceri Algısı Ölçeği'nden aldıkları sıra ortalamaları ve Mann Whitney U Testi sonuçları Çizelge 3.16'da sunulmuştur. Söz edilen gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür (U=348,50, $p>0,05$, U=323,50, $p>0,05$).

Çizelge 3.17. Öğrenme Güçlüğü Destek Eğitimi Alan ve Almayan Çocukların Yaşlarına Göre Sosyal Duygusal Beceri Algısı Ölçeği'nden Aldıkları Sıra Ortalamaları ve Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

			Sosyal Duygusal Beceri Algısı Ölçeği			
Öğrenme Güçlüğü Destek Eğitimi	Yaş	n	Sıra Ort.	sd	X ²	p
Alan	9	14	27,07	2	.112	.946
	10	29	27,17			
	11	11	28,91			
Almayan	9	9	18,22	2	8,843	.012
	10	28	33,46			
	11	17	22,59			

Öğrenme güçlüğü destek eğitimi alan ve almayan çocukların yaşlarına göre Sosyal Duygusal Beceri Algısı Ölçeği'nden aldıkları puanlara ilişkin sıra ortalamaları ve Kruskal-Wallis H testi sonuçları Çizelge 3.17.'de görülmektedir. Çizelge 3.17'ye göre; öğrenme güçlüğü destek eğitimi alan farklı yaş gruplarındaki çocukların Sosyal Duygusal Beceri Algısı Ölçeği sıra ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır [X^2 (sd=2, n=54) = .309, p>.05]. Fakat öğrenme güçlüğü destek programı almayan çocukların Sosyal Duygusal Beceri Algısı Ölçeğinden aldıkları sıra ortalamalarının anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir [X^2 (sd=2, n=54) = 8,843, p<.05]. Yapılan parametrik olmayan çoklu karşılaştırma testi sonucunda, öğrenme güçlüğü destek eğitimi almayan 9 yaşındaki çocukların Sosyal Duygusal Beceri Algısı Ölçeği'nden aldıkları ortalamaların 10 yaşında olan çocukların aldıkları ortalamalardan düşük olduğu görülmüştür.

Çizelge 3.18. Öğrenme Güçlüğü Destek Eğitimi Alan ve Almayan Çocukların Anne Öğrenim Düzeyine Göre Sosyal Duygusal Becerilerini Algılamaya İlişkin Ölçeği'nden Aldıkları Sıra Ortalamaları ve Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

			Sosyal Duygusal Beceri Algısı Ölçeği			
Öğrenme Güçlüğü Destek Eğitimi	Anne Öğrenim Düzeyi	n	Sıra Ort.	sd	X ²	p
Alan	İlk-Orta	6	38,75	2	5,457	.065
	Lise	18	21,97			
	Üniversite	30	28,57			
Almayan	İlk-Orta	12	22,67	2	2,911	.233
	Lise	15	24,97			
	Üniversite	17	31,06			

Öğrenme güçlüğü destek eğitimi alan ve almayan çocukların annelerinin öğrenim düzeylerine göre Sosyal Duygusal Beceri Algısı Ölçeği'nden aldıkları sıra ortalaması ve Kruskal-Wallis H testi sonuçları Çizelge 3.18'de görülmektedir. Bu çizelgeye göre; öğrenme güçlüğü destek programı alan ve almayan gruplardaki annelerin öğrenim düzeylerinin çocukların Sosyal Duygusal Beceri Algısı Ölçeğinden alınan sıra ortalamaları üzerinde anlamlı bir farklılığa neden olmadığı bulunmuştur [X^2 (sd=2, n=54) = 5,457, p>.05], [X^2 (sd=2, n=54) = 2,911, p>.05].

Çizelge 3.19. Öğrenme Güçlüğü Destek Eğitimi Alan ve Almayan Çocukların Baba Öğrenim Düzeyine Göre Sosyal Duygusal Becerilerini Algılamaya İlişkin Ölçeği’nden Aldıkları Sıra Ortalamaları ve Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

			Sosyal Duygusal Beceri Algısı Ölçeği			
Öğrenme Güçlüğü Destek Eğitimi	Baba Öğrenim Düzeyi	n	Sıra Ort.	sd	X ²	p
Alan	İlk-Orta	7	31,79	2	.652	.722
	Lise	23	26,33			
	Üniversite	24	27,38			
Almayan	İlk-Orta	9	25,22	2	7,478	.024
	Lise	16	19,47			
	Üniversite	29	32,64			

Öğrenme güçlüğü destek eğitimi alan ve almayan çocukların babalarının öğrenim düzeylerine göre Sosyal Duygusal Beceri Algısı Ölçeği’nden alınan sıra ortalaması ve Kruskal-Wallis H testi sonuçları Çizelge 3.19’da görülmektedir. Çizelge 3.19.’a göre; öğrenme güçlüğü destek eğitimi alan çocukların babalarının öğrenim durumlarının Sosyal Duygusal Beceri Algısı Ölçeğinden alınan sıra ortalamaları üzerinde anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır [X^2 (sd=2, n=54) = .652, $p>.05$]. Fakat öğrenme güçlüğü destek eğitimi almayan çocukların babalarının öğrenim durumuyla, Sosyal Duygusal Beceri Algısı Ölçeği’nden alınan sıra ortalamalarının anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir [X^2 (sd=2, n=54)=7,478, $p<.05$]. Parametrik olmayan çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre, baba öğrenim durumu lise olan çocukların (19,47), üniversite olan çocuklardan (32,64) daha düşük puan aldıkları belirlenmiştir.

Çizelge 3.20. Öğrenme Güçlüğü Destek Eğitimi Alan Çocukların Özel Eğitim Kurumuna Devam Etme Sürelerine Göre Sosyal Duygusal Becerileri Algısı Ölçeği’nden Aldıkları Sıra Ortalamaları ve Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

			Sosyal Duygusal Beceri Algısı Ölçeği			
	Devam Edilen Süre	n	Sıra Ort.	sd	X ²	p
Öğrenme Güçlüğü Destek Programı Alan	12 ay ve Altı	19	24,00	2	3,280	.194
	13-24 ay	15	33,53			
	25 ay ve Üstü	20	26,30			

Çizelge 3.20’de göre; öğrenme güçlüğü destek programı alan çocukların özel eğitim kurumuna devam etme sürelerine göre Sosyal Duygusal Beceri Algısı Ölçeğinden alınan sıra ortalamaları üzerinde farklılık göstermediği bulunmuştur [X^2 (sd=2, n=54) = 3,280, $p>.05$].

Çizelge 3.21. Öğrenme Güçlüğü Destek Programı Alan ve Almayan Çocukların “Çocuklar İçin Aile İlişkileri Ölçeği” ile “Sosyal Duygusal Beceri Algısı Ölçeği”nden Aldıkları Puanlara İlişkin Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı Önemlilik Testi Sonuçları

		Aile İlişkileri Ölçeği	
		Geliştirici Aile İlişkileri	Engelleyici Aile İlişkileri
Sosyal Duygusal Beceri Algısı Ölçeği	r	.576	-.419
	p	.000	.000
	n	108	108

Çizelge 3.21’de, öğrenme güçlüğü destek programı alan ve almayan çocukların “Sosyal Duygusal Beceri Algısı Ölçeği”nden aldıkları puanlar ile “Çocuklar İçin Aile İlişkileri Ölçeği”nin alt boyutu olan “Geliştirici Aile İlişkileri” alt boyutundan aldıkları puanlar arasında pozitif yönde [$r=0,576$, $p<0,01$]; “Engelleyici Aile İlişkileri” alt boyutundan aldıkları puanlar arasında ise negatif yönde [$r=-0,419$, $p<0,01$] anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir.

Çizelge 3.22. Öğrenme Güçlüğü Destek Programı Alan Çocukların “Çocuklar İçin Aile İlişkileri Ölçeği” ile “Sosyal Duygusal Beceri Algısı Ölçeği”nden Aldıkları Puanlara İlişkin Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı Önemlilik Testi Sonuçları

		Aile İlişkileri Ölçeği	
		Geliştirici Aile İlişkileri	Engelleyici Aile İlişkileri
Sosyal Duygusal Beceri Algısı Ölçeği	r	.592	-.280
	p	.000**	.040*
	n	54	54

*p<0.05 **p<0.01

Çizelge 3.22.’de, öğrenme güçlüğü destek programı alan çocukların “Sosyal Duygusal Beceri Algısı Ölçeği”nden aldıkları puanlar ile “Çocuklar İçin Aile İlişkileri Ölçeği”nin alt boyutu olan “Geliştirici Aile İlişkileri” alt boyutundan aldıkları puanlar arasında pozitif yönde [$r=0,592$, $p<0,01$]; “Engelleyici Aile İlişkileri” alt boyutundan aldıkları puanlar arasında ise negatif yönde [$r=-0,280$, $p<0,05$] anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir.

Çizelge 3.23. Öğrenme Güçlüğü Destek Programı Almayan Çocukların “Çocuklar İçin Aile İlişkileri Ölçeği” ile “Sosyal Duygusal Beceri Algısı Ölçeği”nden Aldıkları Puanlara İlişkin Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı Önemlilik Testi Sonuçları

		Aile İlişkileri Ölçeği	
		Geliştirici Aile İlişkileri	Engelleyici Aile İlişkileri
Sosyal Duygusal Beceri Algısı Ölçeği	r	.504	-.515
	p	.000	.000
	n	54	54

Çizelge 3.23’de, öğrenme güçlüğü destek programı almayan çocukların “Sosyal Duygusal Beceri Algısı Ölçeği”nden aldıkları puanlar ile “Çocuklar İçin Aile İlişkileri Ölçeği”nin alt boyutu olan “Geliştirici Aile İlişkileri” alt boyutundan aldıkları puanlar arasında pozitif yönde [$r=0,504$, $p<0,01$]; “Engelleyici Aile

İlişkileri” alt boyutundan aldıkları puanlar arasında ise negatif yönde [$r=-0,515$, $p<0,01$] anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir.



4. TARTIŞMA

Öğrenme güçlüğü destek eğitimi alan ve almayan çocukların aile ilişkileri ile sosyal duygusal becerileri arasındaki ilişkinin saptanması ve çeşitli değişkenlerin aile ilişkileri ve sosyal duygusal beceriler üzerinde farklılığa neden olup olmadığının incelenmesi maksadıyla yapılan araştırmanın bulguları yorumlanarak tartışılmıştır. Araştırmanın temel amacı öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların aile ilişkileri ve sosyal duygusal becerilerini belirlemek olduğu için öncelikle öğrenme güçlüğü destek eğitimi alan çocuklar ile yaşına uygun gelişim gösteren çocukların aile ilişkileri ve sosyal duygusal becerilerine ilişkin araştırma bulguları birlikte ele alınarak tartışılmıştır. Ayrıca çocuğun cinsiyeti gibi çeşitli değişkenlerin hem aile ilişkileri hem de sosyal duygusal becerilerinde farklılığa neden olup olmadığı birlikte yorumlanarak tartışılmıştır.

Öğrenme güçlüğü destek eğitimi alan ve almayan çocukların Aile İlişkileri Testi'nden aldıkları sıra ortalamaları arasında fark olup olmadığını belirlemek için yapılan Mann Whitney U Testi sonucunda, Aile İlişkileri Testi'nin Engelleyici Aile İlişkileri alt boyutundan alınan sıra ortalamalarında çocukların öğrenme destek eğitimi alıp almamasının anlamlı bir farklılığa neden olmadığı görülmüştür. Bonifacci ve ark. (2013) tarafından yapılan bir çalışmada, öğrenme güçlüğü tanısı almış çocukların ebeveynleri ile yaşıyla uyumlu gelişim gösteren çocukların ebeveynleri arasında aile işlevselliği açısından anlamlı bir farklılığın olmadığı saptanmamıştır. Geliştirici Aile İlişkileri alt boyutundan alınan puan ortalamalarında farklılığın olup olmadığı ile ilgili sonuçlara bakıldığında ise öğrenme güçlüğü olan ve olmayan çocuklar arasında öğrenme güçlüğü olmayan çocuklar lehine anlamlı bir farklılığın olduğu bulunmuştur. Öğrenme güçlüğü yaşamayan çocukların geliştirici aile ilişkileri içinde oldukları söylenebilir. Ailenin, öğrenme güçlüğü olan çocuğunun günlük yaşamda ve okul yaşantısında bazı sorunlar yaşamasına yönelik kaygıları olabilir. Yaşına uygun gelişim gösteren çocuğa göre öğrenme güçlüğü çeken çocukların özellikle de okula başladıklarında akademik sorunlara eşlik eden başka sorunlar da yaşadıkları bilinmektedir. Bu durum da hem çocukları hem aileleri, sonuç olarak da aile ilişkilerini olumsuz etkilemektedir. Karaman ve ark. (2012) tarafından

yapılan araştırmada öğrenme güçlüğü tanısı almış çocukların normal veya normalin üzerinde zeka düzeyine sahip olmalarına karşın, akademik olarak kendilerinden beklenen düzeyde performans gösteremedikleri tespit edilmiştir. Yapılan bir başka araştırmada, öğrenme güçlüğü tanısı olan çocuğa sahip anne babaların duygu dışavurumları ve anksiyete düzeylerini belirlemek amaçlanmıştır; öğrenme güçlüğü tanısı almamış çocukların anne babaların olumlu ve olumsuz duygularını dışa vurum puanlarının daha yüksek olduğu görölmüştür. Tarhan (2014) 9-16 yaşlarında olan çocuklarla yaptığı bir araştırmasının sonucunda, öğrenme güçlüğü olan çocukların öz kavramlarının güçlük yaşamayan çocuklara göre daha düşük olduğu, annenin aşırı koruyuculuğu arttıkça çocuğun kaygı düzeyinin arttığı sonucuna ulaşmıştır. Batum (2007)'un yürüttüğü çalışmada, öğrenme güçlüğü tanısı alan çocuklar ile yaşıyla uyumlu gelişim gösteren çocuklar karşılaştırılmış, öğrenme güçlüğü tanısı alan çocukların, yaşıyla uyumlu gelişim gösteren çocuklara göre anne babaları tarafından daha çok reddedildikleri ve daha fazla davranış sorunları gösterdikleri bulunmuştur. Sonuç olarak bakıldığında, öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların Geliştirici Aile İlişkilerini algılama düzeylerinin düşük olmasının tahmin edilebilir bir sonuç olduğu söylenebilir.

Sosyal Duygusal Beceri Algısı Ölçeği'nden alınan puanlar öğrenme güçlüğü destek eğitimi alan ve almayan çocuklar arasında karşılaştırılmış, öğrenme güçlüğü destek eğitimi almayan çocuklar lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur. Nabuzoka (2003), 8-12 yaş arasında öğrenme güçlüğü tanı almış ve yaşıyla uyumlu gelişim gösteren çocukları sosyal uyum açısından karşılaştırmak üzere bir çalışma yapmıştır. Öğrenme güçlüğü tanısı olan çocukların risk grubunu oluşturduğunu ve yüksek oranda utanç duygusuna sahip oldukları sonucuna ulaşırken, öğrenme güçlüğü tanısı almamış çocuklarda işbirliği ve liderlik eğilimlerine daha fazla rastlandığı sonucuna varmıştır. Kılıç (2013) tarafından yapılan bir araştırmada, öğrenme güçlüğü tanısı olan ve öğrenme güçlüğü tanısı almayıp yaşıyla uyumlu gelişim gösteren çocukların sözel olmayan ipuçları aracılığı ile aktarılan duygu durumlarını algılama becerileri karşılaştırılmıştır. Yapılan analizler sonucunda öğrenme güçlüğü tansı olan çocukların sözel olmayan ipuçları ile aktarılan duyguları algılama becerilerinin normal gelişim gösteren akranlarına kıyasla yetersiz olduğu; üçüncü ve dördüncü sınıfa devam eden öğrenme güçlüğü tanısı olan çocukların sözel

olmayan ipuçlarını algılama becerilerinde anlamlı ölçüde akranlarından farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Anğay (2016) tarafından özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış ilkökul ikinci sınıfa devam eden çocukların sosyal-duygusal uyum düzeylerinin karşılaştırılması amaçlanmış, araştırmanın sonunda öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin sosyal duygusal uyum ölçeğine göre tüm alt boyutlarında puanların tanı almamış öğrencilerin lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Örnekleri verilen bu çalışmalara paralel olarak yapılan bu çalışmada da, öğrenme güçlüğü destek eğitimi alan ve almayan çocukların sosyal duygusal beceri algıları karşılaştırılmış, bu karşılaştırmada öğrenme güçlüğü destek eğitimi almayan çocuklar lehine anlamlı bir farklılık ortaya çıktığı bulunmuştur.

Öğrenme güçlüğü destek eğitimi alan ve almayan kız ve erkek çocukların Çocuklar İçin Aile İlişkileri Ölçeği'nin her iki alt boyutundan ve Sosyal Duygusal Beceri Algısı Ölçeği'nden aldıkları puanların sıra ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Keskin ve Orgun (2006) cinsiyet ve aile işlevleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığını yaptıkları çalışmada ortaya koymuşlardır. Özmen (2007) yaptığı bir çalışmada kız ve erkek çocukların yakın oranlarda aile içi etkili iletişimin varlığından söz ettiklerini belirtip, aile içi etkili iletişim algısının cinsiyet açısından farklılaşmadığını söylemektedir. Karakoyun (2011)'un araştırmasının aile işlevlerinin problem çözme, iletişim, duygusal tepki verme ve genel işlevler boyutlarında çocukların kız veya erkek olmalarına göre anlamlı bir farklılık yaratmadığı görülmektedir. Eryılmaz (2010) çalışmasında ailesiyle birlikte yaşayan çocukların duyguları tanıma, duyguları anlama, ifade etme ve duygusal becerilerinin cinsiyet değişkeni açısından anlamlı düzeyde farklılaşmadığını ortaya koymuştur. Arı ve Seçer (2004) okulöncesi dönemdeki çocukların duygusal yüz ifadelerini tanıma becerilerinin incelenmesine yönelik yaptıkları çalışmada çocukların cinsiyetinin bu becerileri etkilemediğini bulmuşlardır. Karayılmaz (2008) duygusal zeka ve sosyal uyum becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada araştırmaya katılan çocukların cinsiyetlerinin bu ilişki üzerinde anlamlı bir farklılığa sebep olmadığını görmüştür. Aktarılanlara benzer şekilde, yapılan bu çalışmada öğrenme güçlüğü destek eğitimi alan ve almayan çocukların cinsiyetlerine göre aile Aile İlişkileri Algılama Ölçeği alt boyutlarda ve Sosyal Duygusal Beceri Algısı

Ölçeği puanlarının sıra ortalamaları karşılaştırıldığında, cinsiyet değişkeninin bu sonuçlar üzerinde anlamlı bir farklılığa yol açmadığı bulunmuştur.

Öğrenme güçlüğü destek eğitimi alan ve almayan dördüncü ve beşinci sınıfa devam eden çocukların Çocuklar İçin Aile İlişkileri Ölçeği'nin her iki alt boyutundan ve Sosyal Duygusal Beceri Algısı Ölçeği'nden aldıkları puanların sıra ortalamaları üzerinde sınıf düzeyine bağlı anlamlı bir farklılığın olmadığı bulunmuştur. Yapılan yurtiçi ve yurtdışı literatür taramalarında çocukların algıladıkları aile ilişkilerinin sınıf düzeyiyle ilgili ilişkisini gösteren bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Ancak ergenliğin ilk dönemlerine denk gelen dördüncü ve beşinci sınıfa devam eden çocukların algıladıkları aile ilişkilerinin sınıf düzeyine göre farklılık göstermemesi, her iki sınıf düzeyindeki çocukların aynı gelişim dönemi olan ve Erikson'un açıkladığı psikososyal gelişim evrelerinden "Başarıya Karşı Aşağılık Duygusu" gelişim döneminin içerisinde bulunmalarıyla ilişkilendirilebilir. Kabakçı ve Korkut (2008) sosyal duygusal öğrenme becerilerinin, problem çözme becerileri ve iletişim becerileri alt boyutlarında sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık yaratmadığını ortaya koymuşlardır. Benzer bir çalışmada Durualp (2014) sosyal duygusal becerilerden olan iletişim becerilerinin sınıf düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını göstermektedir. Rehber (2007) farklı sınıf düzeyindeki çocukların sosyal duygusal becerilerden olan problem çözme becerilerinin sınıf düzeyine göre farklılaşmadığını tespit etmiştir. Savi (2008) sosyal duygusal davranışların bazı alt boyutlarında sınıf düzeyine göre çocukların sosyal duygusal davranışlarında farklılaşma olmadığını göstermiştir. Örneği gösterilen bu çalışmaların sonuçlarına paralel olarak, yaptığımız çalışmada sınıf düzeyine bağlı olarak çocukların aile ilişkilerini tanımlamada ve sosyal duygusal becerilerini algılamada bir farklılık görülmediği ortaya konulmuştur.

Öğrenme güçlüğü destek eğitimi alan ve almayan çocukların Çocuklar İçin Aile İlişkileri Ölçeği'nin her iki alt boyutundan aldıkları puanların sıra ortalamaları ve Sosyal Duygusal Beceri Algısı Ölçeği'nden aldıkları puanların sıra ortalamaları, çocukların kardeşi olup olmama durumuna göre karşılaştırılmış, yapılan bu karşılaştırmada sıra ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. İkiz

(2009) yaptığı bir çalışmada aile işlevleri ile çalışmaya katılan çocukların kardeş sayıları arasında bir ilişkiye rastlamamıştır. Saygı (2011) anne baba-çocuk ilişkisini incelediği çalışmasında, kardeş sayısının anne baba-çocuk ilişkisi üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığını göstermiştir. Kardeş sayısının aile ilişkilerini etkilemediği yönünde bulgulara ulaşılmış olan Çakıcı (2006) ve Yörük (2012)'ün çalışmaları da mevcuttur. Çocukların sosyal duygusal uyum düzeyleri ile kardeş sayısı değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına bakıldığında, Ünsal (2010) tarafından anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu çalışmadaki bulguların aksine Çocuklar İçin Aile İlişkileri Ölçeği'nin kullanıldığı dördüncü ve beşinci sınıfa devam eden çocuklarla yapılan bir başka araştırmada Oflazoğlu Göncü (2013), tek çocukların, kardeşi olan çocuklara göre daha düşük düzeyde engelleyici aile ilişkileri ve daha yüksek düzeyde destekleyici aile ilişkileri algıladığını ortaya koymuştur. Bu bulguyu destekleyen Yılmaz (2007), Çivitçi (2009) ve Karakoyun (2001)'un yaptığı çalışmalar da bulunmaktadır. Bulgulardaki bu farklılığın nedeninin araştırmalarda çalışılan gruplardan kaynaklanabileceği söylenebilir. Farklı yerlerde yapılmış olan bu araştırmalarda araştırmaya dahil edilen çocuklar ve ailelerinin farklı kültürel ve toplumsal değerlere sahip olmaları ve çocuklarının da bunlardan etkilenmiş olabileceği ile açıklanabilir.

Öğrenme güçlüğü destek eğitimi alan ve almayan çocukların Çocuklar İçin Aile İlişkileri Ölçeği'nin her iki alt boyutundan aldıkları puanların sıra ortalamaları ve Sosyal Duygusal Beceri Algısı Ölçeği'nden aldıkları puanların sıra ortalamaları, çocukların doğum sıralarına göre karşılaştırılmış, yapılan bu karşılaştırmada sıra ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. İkiz (2009) yaptığı bir çalışmada aile işlevleri ile çalışmaya katılan çocukların doğum sırası arasında anlamlı bir ilişkiye rastlamamıştır. Ünsal (2010) yaptığı çalışmada çocukların sosyal duygusal uyum düzeyleri ile doğum sırası değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına baktığında, anlamlı bir fark bulunamamıştır. Erbay (2008) da çocukların sosyal becerilere sahip olma düzeylerini tespit etme amacıyla yaptığı araştırmada, araştırmaya katılan çocukların sosyal beceri düzeylerinin doğum sırası değişkenine göre farklılaşmadığını bulmuştur. Örnekleri verilen bu çalışmalar, yapılan bu araştırmada bulunduğu gibi doğum sırasının çocukların aile ilişkileri ve sosyal duygusal becerileri üzerinde anlamlı etkisinin olmadığını desteklemektedir.

Öğrenme güçlüğü destek eğitimi alan ve almayan farklı yaşlardaki çocukların Çocuklar İçin Aile İlişkileri Ölçeği'nin her iki alt boyutundan aldıkları puanların sıra ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Fakat öğrenme güçlüğü destek eğitimi alan ve almayan çocukların Sosyal Duygusal Beceri Algısı Ölçeği'nden aldıkları puanların sıra ortalamaları karşılaştırıldığında, eğitim programı almayan dokuz ile on yaş arasında ve de on yaş ile on bir yaş arasındaki çocukların puan ortalamaları anlamlı bir şekilde farklılık göstermiştir. Oflazoğlu Göncü (2013)'nün dokuz-on iki yaşlarındaki dördüncü ve beşinci sınıfa devam eden çocuklarla yaptığı araştırmada, çocukların aile ilişkilerini algılamalarında yaşa göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu bulgu, yapılan bu çalışmada da olduğu gibi çocukların aile ilişkilerini algılamalarında yaşlarının etkili olmadığı anlamına gelmektedir. Yörük (2012) ile Türküm ve ark. (2005) bu bulguyu destekler nitelikte sonuçlar ortaya koymuşlardır. Sosyal duygusal beceriler ile ilgili Gottman (1997) tarafından yapılan bir araştırmada, izin verici ebeveyn tutumuyla yetişmiş çocukların, sosyal duygusal becerilerden biri olan duygu düzenleme becerilerinde yaş faktörüne bağlı olarak güçlükler yaşadıkları ortaya konmuştur. Altan (2006) yaş değişkeninin de aralarında bulunduğu bazı bireysel farklılıkların, çocukların sosyal duygusal becerilerden biri olan duygu düzenleme stratejilerinde etkili olduğunu belirtmiştir. Çakmak ve Darıca (2012) tarafından yapılan bir araştırmada yaşları yedi-on bir arasında değişen çocuklar duygusal gelişimleri bakımından karşılaştırılmış, bazı duygusal becerilerin yaşlara göre farklılık gösterdiği bulunmuştur. Bu bulgular, yapılan çalışmada olduğu gibi yaşı sosyal duygusal becerilerde anlamlı bir farklılığa neden olabileceğini doğrular niteliktedir.

Öğrenme güçlüğü destek eğitimi alan ve almayan çocukların anne ve baba öğrenim düzeylerine göre Çocuklar İçin Aile İlişkileri Ölçeği ve Sosyal Duygusal Beceri Algısı Ölçeği'nden aldıkları puan ortalamaları ayrı ayrı karşılaştırılmış; öğrenme güçlüğü destek eğitimi almayan çocuklar içerisinde annesinin ve de babasının öğrenim düzeyleri ilk-orta olan çocuklar ile üniversite olan çocukların puan ortalamaları arasında, üniversite mezunu olanlar lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ayrıca Sosyal Duygusal Beceri Algısı Ölçeği'nden aldıkları puanların sıra ortalamalarına bakıldığında üniversite mezunu babaların çocuklarının lise mezunu babaların çocuklarına kıyasla Sosyal Duygusal Beceri Algısı Ölçeği puan

ortalamalarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Anne ve babanın çocuklarına karşı olan tutumlarının, aile ilişkilerini doğrudan etkilediği bilinen bir gerçektir. Bu sebeple bu bölüm, anne baba tutumlarıyla ilgili çalışmalar ile de desteklenerek açıklanmıştır. Özcan (1996)'ın 5. sınıf öğrencilerinin özgüvenleri, akademik başarıları ve anne baba tutumları arasındaki ilişkileri ortaya koymak amacıyla yaptığı çalışmada, annelerin öğrenim düzeyleri arttıkça baskı ve disipline dayalı anne baba tutumlarının azaldığı, akademik başarının ise yükseldiği gözlenmiştir. Eğitim seviyesi yüksek olan annelerin bulunduğu ailelerde çocukların daha az korunmakta olduğu ve daha düşük baskı disiplin uygulamasına maruz kaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Yine aynı çalışmada üniversite mezunu babaların çocuklarının akademik başarılarının en yüksek olduğu, anne baba tutumlarının da baba öğrenim düzeyine göre farklılık gösterdiği görülmektedir. Tıpkı annelerde olduğu gibi, baskı- disipline dayalı anne baba tutumları, eğitim seviyesi yükseldikçe düşmektedir. Erdoğan ve Uçukoğlu (2011)'nin yaptığı başka bir çalışmada ise özel ve kamu ilköğretim okullarına devam eden 3., 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin atılganlık ve olumsuz değerlendirilmekten korkma derecelerinin anne baba tutumlarını algılamaları açısından karşılaştırılması amaçlanmış, uygulanan ölçeklerin analizleri sonucunda annesi ilköğretim eğitimi almış olan öğrencilerin, annelerinin eğitim düzeyi lise ve üniversite olan öğrencilere kıyasla annelerini daha fazla reddedici olarak algıladıkları sonucuna varılmıştır. Yine aynı çalışmanın bir başka bulgusunda anne baba eğitim düzeyi üniversite olan çocukların anne baba eğitim düzeyi ilköğretim olan çocuklara kıyasla daha yüksek oranda anne ve babalarını duygusal açıdan sıcak algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Erdoğan (2005)'nin yaptığı çalışma bulgularında annenin eğitim düzeyi arttıkça çocuklar tarafından aile ilişkilerinin daha sağlıklı algılandığı; Gürsoy ve Coşkun (2006)'un çalışmasında babanın eğitim seviyesi yükseldikçe çocuğun ailesini daha sağlıklı olarak değerlendirdiği görülmüştür. Anne babanın eğitim düzeyi, çocuklarla yapılan paylaşımın kalitesini ve kurulan iletişimin düzeyini etkileyebilmektedir. Yavuzer (1996)'e göre anne babanın eğitilmiş olması hiç değilse kendi davranışlarını eleştirme ve denetleme olanağı vermektedir. Fray ve Mark (1987) eğitim düzeyi düşük anne ve babaların çocuklarıyla sağlıklı ilişki kuramadıklarını, dolayısıyla saldırgan bireyler yetiştirdiklerini vurgulamaktadır. Yukarıda bahsedilen bu çalışmaların bulgularına doğrudan ve dolaylı şekilde bağlı

olarak, yapılan bu araştırmada da öğrenme güçlüğü destek eğitimi alan ve almayan çocukların aile ilişkileri ve sosyal duygusal beceri algıları karşılaştırılmış, bu karşılaştırmanın sonucunda öğrenme güçlüğü destek eğitimi almayan çocukların annelerinin ve babalarının öğrenim düzeyi değişkeni ayrı ayrı temel alınarak çocukların Geliştirici Aile İlişkileri alt boyutundan aldıkları puanların sıra ortalamalarına bakıldığında üniversite mezunu anne ve babaların çocuklarının ailelerini ilk-orta okul mezunu annelerin ve babaların çocuklarına kıyasla daha geliştirici özelliklere sahip olarak algıladıkları; Sosyal Duygusal Beceri Algısı Ölçeği'nden aldıkları puanların sıra ortalamalarına bakıldığında ise üniversite mezunu babaların çocuklarının lise mezunu babaların çocuklarına kıyasla sosyal duygusal beceri algılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrenme güçlüğü görülen çocukların özel eğitim programına dahil olmasının, öncelikli olarak hem çocuğun hem de ailenin birbirlerine karşı olan davranışları üzerinde yeniden bir düzenleme yapmasını ve bu programın sürekliliğin sağlanmasıyla birlikte daha önce algılamadığı bir çok ilişkisel kavramı zihninde yeniden, doğru şekilde yapılandırmasını sağladığı; bu açıdan yaklaşıldığında da özel eğitim program desteğinin geliştirici aile ilişkilerine katkısının inkar edilemez olduğu düşünülmektedir. Bulgular değerlendirildiğinde, öğrenme güçlüğü destek eğitimi alan çocukların özel eğitim kurumuna devam etme sürelerine göre yapılan karşılaştırmada, özel eğitim kurumuna devam süresi 12 ay ve altı olan çocukların Geliştirici Aile İlişkileri alt boyutundan aldıkları puanların sıra ortalamalarının özel eğitim kurumuna devam süresi 13-24 ay arası olan çocuklara göre anlamlı derecede 13-24 ay grubu lehine farklılaştığı görülmektedir. Yine aynı çizelge içerisinde öğrenme güçlüğü destek eğitimi alan, özel eğitim kurumuna devam süresi 25 ay ve üstü olan çocukların Geliştirici Aile İlişkileri alt boyutundan aldıkları puan ortalamaları, özel eğitim kurumuna devam süresi 12 ay ve altı olan çocuklara kıyasla anlamlı derecede farklılık göstermektedir. Özel eğitime devam süresi arttıkça bu durumun öğrenme güçlüğü destek eğitimi alan çocuğun düşünsel ve ilişkisel becerilerine olumlu bir etki sağlayacağı dikkate alındığında, geliştirici aile ilişkilerinde de artış görüleceği düşünülmektedir. Ancak, ulaşılan literatürde bu değişkenlerin birlikte kullanıldığı herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bununla birlikte öğrenme güçlüğü olumsuz etkilerinin azaltılmasında en önemli unsurun

eğitim olduğu, bireysel olarak hazırlanmış eğitim programlarına devam eden çocukların sorun yaşadıkları alanlarda başarı düzeylerinin arttığı Schneider ve ark. (1999), Ersoy ve Avcı, (2000), Korkmazlar (2003), Hutchinson ve ark. (2004), Demir (2005), Altuntaş (2010), Hogan ve Thomson (2010), ve Gür (2013)'ün yaptığı çalışmalarda ortaya konulmuştur.



5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma öğrenme güçlüğü destek eğitimi alan ve almayan çocukların aile ilişkileri ve sosyal duygusal becerilerinin belirlenmesi ve birbirleri arasındaki ilişkinin yaş, cinsiyet, sınıf düzeyi, kardeşin olup olmaması, doğum sırası, anne baba öğrenim düzeyi ve öğrenme güçlüğü destek eğitimi alan çocuklar açısından özel eğitim kurumuna devam edilen süre değişkenlerine göre farklılık olup olmadığının tespit edilmesi amacıyla yapılmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgular özetlenerek aşağıda sunulmuştur.

- Öğrenme güçlüğü destek eğitimi alan ve almayan çocukların aile ilişkileri incelendiğinde; Çocuklar İçin Aile İlişkileri Ölçeği'nin alt boyutu olan Geliştirici Aile İlişkileri toplam puanlarında anlamlı bir farklılık ortaya çıktığı, öğrenme güçlüğü destek eğitimi almayan çocukların bu alt boyutta öğrenme güçlüğü destek eğitimi alanlardan daha yüksek puan ortalamasına sahip olduğu bulunmuştur. Çocuklar İçin Aile İlişkileri Ölçeği'nin bir diğer alt boyutu olan Engelleyci Aile İlişkileri'nde öğrenme güçlüğü destek eğitimi alınıp alınmamasının anlamlı farklılığa neden olmadığı görülmüştür.
- Cinsiyet, sınıf düzeyi, kardeşin olup olmaması, doğum sırası ve yaş değişkenlerinin, öğrenme güçlüğü destek eğitimi alan ve almayan çocukların aile ilişkileri ile arasında anlamlı farklılığın olmadığı belirlenmiştir.
- Anne öğrenim durumu ile öğrenme güçlüğü destek eğitimi alan ve almayan çocukların aile ilişkileri arasında farklılık olup olmadığı incelendiğinde; Çocuklar İçin Aile İlişkileri Ölçeği'nin alt boyutu olan Geliştirici Aile İlişkileri alt boyutundan alınan toplam puanlarda anne öğrenim düzeyi ile öğrenme güçlüğü destek eğitimi almayan çocukların sıra ortalamaları arasında farklılık olduğu görülmüş; annesinin öğrenim düzeyi üniversite olan çocukların ilk-ortaokul olan çocuklardan daha yüksek puan ortalaması aldıkları belirlenmiştir. Çocuklar İçin Aile İlişkileri Ölçeği'nin bir diğer alt

boyutu olan Engelleyici Aile İlişkileri alt boyutundan alınan toplam puanlarda ise her iki grup için anne öğrenim düzeyinin anlamlı bir farklılığa neden olmadığı bulunmuştur. Baba öğrenim düzeyinin, öğrenme güçlüğü destek eğitimi alan ve almayan çocukların aile ilişkileriyle etkileşimi incelendiğinde; Çocuklar İçin Aile İlişkileri Ölçeği'nin alt boyutu olan Geliştirici Aile İlişkileri alt boyutundan alınan toplam puanlarda, baba öğrenim düzeyi ile öğrenme güçlüğü destek eğitimi almayan çocukların puanları arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmüş; babasının öğrenim düzeyi üniversite olan çocukların ilk-ortaokul olan çocuklardan daha yüksek puan aldıkları belirlenmiştir. Çocuklar İçin Aile İlişkileri Ölçeği'nin bir diğer alt boyutu olan Engelleyici Aile İlişkileri'nden alınan puanlarda ise her iki grup için baba öğrenim düzeyinin anlamlı bir farklılığa neden olmadığı belirlenmiştir.

- Özel eğitim kurumuna devam edilen süre ile öğrenme güçlüğü destek eğitimi alan çocukların aile ilişkileri arasındaki ilişki incelendiğinde; Çocuklar İçin Aile İlişkileri Ölçeği'nin alt boyutu olan Geliştirici Aile İlişkileri alt boyutundan alınan puanlarda, özel eğitim kurumuna 13-24 ay arası süreyle devam eden çocukların ve de 25 ay ve üstü süreyle devam eden çocukların, 12 ay ve altı süreyle devam eden çocuklardan daha yüksek puan aldıkları belirlenerek, özel eğitim kurumuna devam edilen süre ile geliştirici aile ilişkileri arasında farklılık olduğu görülmüştür. Çocuklar İçin Aile İlişkileri Ölçeği'nin bir diğer alt boyutu olan Engelleyici Aile İlişkileri'nden alınan toplam puanlarda ise özel eğitim kurumuna devam edilen sürenin anlamlı bir farklılığa neden olmadığı belirlenmiştir.
- Öğrenme güçlüğü destek eğitimi alan ve almayan çocukların sosyal duygusal becerileri arasındaki farklılığın belirlenebilmesi için uygulanan Sosyal Duygusal Beceri Algısı Ölçeği puanları sonucunda anlamlı bir farklılık ortaya çıktığı; öğrenme güçlüğü destek programı almayan çocukların öğrenme güçlüğü destek programı alanlardan daha yüksek puan ortalamasına ulaştığı belirlenmiştir.
- Cinsiyet, sınıf düzeyi, kardeşin olup olmaması ve doğum sırası değişkenlerine göre öğrenme güçlüğü destek eğitimi alan ve almayan

çocukların sosyal duygusal becerilerinde farklılık olup olmadığı incelendiğinde; Sosyal Duygusal Beceri Algısı Ölçeği'nden alınan toplam puanlarda anlamlı bir farklılığa neden olmadığı görülmüştür.

- Yaş değişkenine göre öğrenme güçlüğü destek programı alan ve almayan çocukların sosyal duygusal becerilerinde farklılık olup olmadığı ile ilgili bulgulara bakıldığında; Sosyal Duygusal Beceri Algısı Ölçeği'nden alınan puanlarda 9, 10, 11 yaş ile öğrenme güçlüğü destek eğitimi almayan çocuklar arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüş, 10 yaşındaki çocukların hem 9 hem de 11 yaşındaki çocuklardan daha yüksek puan ortalaması aldıkları belirlenmiştir. Öğrenme güçlüğü destek eğitimi alan çocuklar açısından yaş değişkeninin anlamlı bir farklılığı bulunmamıştır.
- Öğrenme güçlüğü destek eğitimi alan ve almayan çocukların sosyal duygusal becerilerinde anne öğrenim durumu değişkenine göre farklılık olup olmadığı incelendiğinde; Sosyal Duygusal Beceri Algısı Ölçeği'nden alınan toplam puanlarda her iki grup için anlamlı bir farklılığa neden olmadığı belirlenmiştir. Baba öğrenim düzeyi ile öğrenme güçlüğü destek eğitimi alan ve almayan çocukların sosyal duygusal becerileri arasında farklılık olup olmadığı incelendiğinde; Sosyal Duygusal Beceri Algısı Ölçeği'nden alınan puanlarda baba öğrenim düzeyi ile öğrenme güçlüğü destek eğitimi almayan çocuklar arasında anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüş; babasının öğrenim düzeyi üniversite olan çocukların lise olan çocuklardan daha yüksek puan aldıkları belirlenmiştir.
- Sosyal Duygusal Beceri Algısı Ölçeği'nden alınan toplam puanlarda özel eğitim kurumuna devam edilen sürenin çocukların sosyal duygusal becerilerinde anlamlı bir farklılığa neden olmadığı belirlenmiştir.
- Çocuklar İçin Aile İlişkileri Ölçeği'nin alt boyutu olan Geliştirici Aile İlişkileri al boyutu ile Sosyal Duygusal Beceri Algısı Ölçeği puanları arasında pozitif; Engelleyici Aile İlişkileri alt boyutu ile Sosyal Duygusal Beceri Algısı Ölçeği puanları arasında negatif düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Yapılan bu araştırmanın sonucunda çocuk gelişimcilere ve araştırmacılara aşağıdaki öneriler sunulabilir:

- Çocuk gelişimciler çalıştıkları kurumlarda öğrenme güçlüğü olan çocukların aile ilişkileri ile sosyal duygusal becerilerini desteklemeye yönelik çalışmalar yapabilir, çocuk için bu alanlarda gelişim destek programları geliştirebilirler. Bahsedilen alanlarda desteğe ihtiyacı olduğu belirlenen çocuklar için müdahale programları hazırlayıp uygulayabilirler.
- Çocuk gelişimciler anne babalara, eğitimcilere çocukların aile ilişkileri ve sosyal duygusal becerilerini desteklemeleri konusunda rehberlik yapabilirler. Bunun için aileleri ve eğitimcileri bilgilendirmeye ve çocuklarda bu becerilerin geliştirilmesinin önemine ilişkin seminer vb etkinlikleri düzenleyebilirler.
- Çocuk gelişimciler, çocuklarla çalışan eğitimciler, psikologlar gibi farklı meslek alanlarındaki kişiler ile işbirliği içerisinde hareket edebilirler; kendilerini aile ilişkileri ve sosyal duygusal beceri alanlarında çocuklara daha faydalı olabilmek adına geliştirebilirler, disiplinler arası bir yaklaşımla çocuğun yararına çalışmalar yürütebilirler.
- Araştırmacılar, özel öğrenme güçlüğü görülen çocukların aile ilişkilerinin ve sosyal duygusal becerilerinin desteklenmesine yönelik destek eğitim programları uygulayıp, bu programların çocuklar ve aileler üzerindeki etkinliğini inceleyebilirler.
- Öğrenme güçlüğü alanına yönelik yapılan araştırmaların son yıllarda artış göstermesine karşın yeterli olmadığı düşünülmektedir. Özellikle de aile ilişkileri ve sosyal duygusal becerilerle ilişkili şekilde yürütülecek deneysel çalışmaların yapılmasının önemli olduğu düşünülmektedir.
- Bu çalışmada 9, 10, ve 11 yaşındaki çocuklarla çalışılmıştır. Daha erken yaşlarda aile ilişkileri ve sosyal duygusal becerilerin belirlenmesi ve desteklenmesine yönelik, özellikle de öğrenme güçlüğü bulunan çocuklarla çalışmalar yapılmasının önemlilik teşkil ettiği düşünülmektedir.
- Bu araştırmada öğrenme güçlüğü olan ve olmayan çocukların aile ilişkileri ve sosyal duygusal beceriler arasındaki ilişkiyi ortaya koymak amaçlanmıştır. Başka araştırmalarda öğrenme güçlüğü olan çocuklar ve ailelerine ilişkin başka değişkenler incelenebilir.

- Öğrenme güçlüğü destek programı alan çocukların aile ilişkileri ve sosyal duygusal becerileri arasındaki ilişki daha uzun dönemli ve aralıklarla çocukların öğrenim sürecini kapsayacak şekilde incelenebilir; böylelikle verilen destek programı ve uygulanan tekniklerin uzun dönemdeki etkisi belirlenebilir.
- Araştırmada ele alınan aile ilişkileri ve sosyal duygusal becerilerin gelişiminin yanı sıra diğer gelişim alanları ile aile ilişkileri arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik araştırmalar planlanabilir.
- Öğrenme güçlüğü tanısı almış çocukların ve ailelerin karşılaştıkları sorunları çözümlemelerine yönelik çocuğun üstün yararını gözeterek üniversiteleri, ilgili kamu kurumlarını, sivil toplum örgütlerini de kapsayan farklı modellerin oluşturulmasına yönelik çalışmalar yapılabilir.

ÖZET

Öğrenme Güçlüğü Destek Eğitimi Alan Çocukların Aile İlişkileri ile Sosyal Duygusal Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Bu araştırma öğrenme güçlüğü destek eğitimi alan çocukların aile ilişkileri ile sosyal duygusal becerilerinin incelenmesi, çeşitli değişkenlere göre aile ilişkileri ile sosyal duygusal becerilerde farklılık olup olmadığını belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Çalışmaya İzmir il merkezinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı, öğrenme güçlüğü olan çocuklara hizmet veren, amaca yönelik olarak seçilmiş 3 adet özel eğitim merkezinde, öğrenme güçlüğü destek eğitimi alan ve 4. ve 5. sınıfa devam eden 54 çocuk ile aynı sınıf düzeyinden herhangi bir öğrenme güçlüğü destek eğitimi almayan 54 çocuk, toplamda ise 108 çocuk dahil edilmiş olup, öğrenme güçlüğü destek eğitimi almayan çocuklar öğrenme güçlüğü destek eğitimi alan çocuklarla aynı okullara devam eden çocuklardan belirlenmiştir. Araştırmada çocuklar ve aileleri ile ilgili demografik bilgileri edinmek için araştırmacı tarafından kazırlanan “Genel Bilgi Formu”, çocukların aile ilişkilerini belirlemek için “Çocuklar için Aile İlişkileri Ölçeği”, çocukların sosyal duygusal becerilerini saptamak için “Sosyal Duygusal Beceri Algısı Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizinde Mann Whitney U testi, Kruskal Wallis H testi, Pearson ve Sperman korelasyon katsayısı önemlilik testleri kullanılmıştır.

Araştırmanın sonucunda, Çocuklar İçin Aile İlişkileri Ölçeği'nin alt boyutu olan Geliştirici Aile İlişkileri ve Sosyal Duygusal Beceri Algısı Ölçeği tolpam puanlarında anlamlı bir farklılık ortaya çıktığı, öğrenme güçlüğü destek eğitimi almayan çocukların bu ölçeklerde öğrenme güçlüğü destek eğitimi alanlardan daha yüksek puan aldığı bulunmuştur. Çocuklar İçin Aile İlişkileri Ölçeği'nin bir diğer alt boyutu olan Engelleyici Aile İlişkileri'nde öğrenme güçlüğü destek eğitimi alınıp alınmamasının farklılığa neden olmadığı görülmüştür. Çocuklar İçin Aile İlişkileri Ölçeği'nden alınan toplam puanlarda 9, 10, 11 yaşın anlamlı bir farklılığa neden olmadığı belirlenirken, Sosyal Duygusal Beceri Algısı Ölçeği'nden alınan toplam puanlarda 9, 10, 11 yaşın öğrenme güçlüğü destek eğitimi almayan çocuklar üzerinde anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüş, 10 yaşındaki çocukların hem 9 hem de 11 yaşındaki çocuklardan daha yüksek puan aldıkları belirlenmiştir. Çocuklar İçin Aile İlişkileri Ölçeği'nin alt boyutu olan Geliştirici Aile İlişkileri Ölçeği'nden alınan toplam puanlarda öğrenme güçlüğü destek programı almayan çocuklarda anne öğrenim düzeyi değişkenine göre farklılık olduğu görülmüş, annesinin öğrenim düzeyi üniversite olan çocukların ilk-orta okul olan çocuklardan daha yüksek puan aldıkları belirlenmiştir. Çocuklar İçin Aile İlişkileri Ölçeği'nin bir diğer alt boyutu olan Engelleyici Aile İlişkileri ve Sosyal Duygusal Beceri Algısı Ölçeği'nden alınan toplam puanlarda ise her iki grup için anne öğrenim düzeyinin anlamlı bir farklılığa neden olmadığı belirlenmiştir. Çocuklar İçin Aile İlişkileri Ölçeği'nin alt boyutu olan Geliştirici Aile İlişkileri Ölçeği'nden alınan toplam puanlarda öğrenme güçlüğü destek eğitimi almayan çocuklarda baba öğrenim düzeyi değişkenine göre farklılık olduğu görülmüş, babasının öğrenim düzeyi üniversite olan çocukların ilk-ortaokul olan çocuklardan daha yüksek puan aldıkları belirlenmiştir. Sosyal Duygusal Beceri Algısı Ölçeği'nden alınan toplam puanlarda öğrenme güçlüğü destek eğitimi almayan çocuklarda baba öğrenim düzeyi değişkenine göre farklılık olduğu

görülmüş, babasının öğrenim düzeyi üniversite olan çocukların, lise olan çocuklardan daha yüksek puan aldıkları belirlenmiştir. Çocuklar İçin Aile İlişkileri Ölçeği'nin bir diğer alt boyutu olan Engelleyici Aile İlişkileri'nden alınan toplam puanlarda ise her iki grup için baba öğrenim düzeyinin anlamlı bir farklılığa neden olmadığı belirlenmiştir. Çocuklar İçin Aile İlişkileri Ölçeği'nin alt boyutu olan Geliştirici Aile İlişkileri Ölçeği'nden alınan toplam puanlarda özel eğitim kurumuna 13-24 ay arası süreyle devam eden çocukların ve de 25 ay ve üstü süreyle devam eden çocukların, 12 ay ve altı süreyle devam eden çocuklardan daha yüksek puan aldıkları belirlenerek, özel eğitim kurumuna devam edilen sürenin geliştirici aile ilişkilerinde farklılığa neden olduğu görülmüştür. Çocuklar İçin Aile İlişkileri Ölçeği'nin bir diğer alt boyutu olan Engelleyici Aile İlişkileri'nden ve Sosyal Duygusal Beceri Algısı Ölçeği'nden alınan toplam puanlarda ise özel eğitim kurumuna devam edilen sürenin anlamlı bir farklılığa neden olmadığı belirlenmiştir. Çocuklar İçin Aile İlişkileri Ölçeği ve Sosyal Duygusal Beceri Algısı Ölçeği'nden alınan toplam puanlarda cinsiyetin, sınıf düzeyinin, çocukların kardeşi olup olmamasının, doğum sırasının, anlamlı bir farklılığa neden olmadığı belirlenmiştir. Çocuklar İçin Aile İlişkileri Ölçeği'nin alt boyutu olan Geliştirici Aile İlişkileri Ölçeği ile Sosyal Duygusal Beceri Algısı Ölçeği toplam puanları arasında pozitif; Engelleyici Aile İlişkileri Ölçeği ile Sosyal Duygusal Beceri Algısı Ölçeği toplam puanları arasında negatif düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Aile İlişkileri, Öğrenme Güçlüğü, Sosyal Duygusal Beceri

SUMMARY

Investigation of the Relationship Between Children's Family Relationships and Social Emotional Skills of Children Getting Learning Disability Support Education

This investigation was done to examine the family relationships and social emotional skills of the children getting education for learning disability and to determine the effects of some variants on family relationships and social emotional skills. For This investigation 3 special education centers were connected to the Ministry of National Education in the city center of İzmir and served children with learning disabilities. From these special education centers 54 children who got learning disability education support and attended to grades 4 and 5, and 54 children who did not receive any learning disability education support and from the same grade level were included in the investigation. The children who did not get learning disability education support were determined from the same schools with the children who get learning disability support education. In the investigation "General Information Form", which had been prepared by the investigator to obtain demographic information about children and their families, "Family Relationships Scale for Children" to determine their family relations and "The Perception of Social Emotional Skills Scale" to determine children's social emotional skills were used. In the analysis of the data, Mann Whitney U test, Kruskal Wallis H test, Pearson and Spearman Correlation Coefficient Significance Tests were used.

As a result of the investigation, it observed that there was a significant difference in the scores of the Developer Family Relationships Scale which is sub dimensional of Family Relationships for Children Scale and the Perception of Social Emotional Skills scale. The children who did not get any learning disability education support got higher scores than those who got learning disability education support. It has observed that whether the children got learning disability education support or not did not cause a difference in Blocking Family Relationship Scale, another sub dimensional of Family Relationship Scale for children. While it was determined that the ages 9, 10 and 11 did not cause a significant difference in total scores obtained from the Family Relationship Scale for Children, in the total scores from the perception of Social Emotional Skills scale it was observed that these ages caused a significant difference for the children who did not get any learning disability education support. The children of 10 years old get higher scores than both the children of 9 years old and 11 years old. In the scores from Improving Family Relationships Scale, a sub dimension of Family Relationship Scale for Children, it was observed that mother's education level had a significant effect on children who did not get any learning disability education support. Children whose mother's levels of education were university, got higher scores than those whose mother's levels of education were primary or secondary school. In total scores of children from Blocking Family Relationship Scale, another subdimensional of Family relationship Scale for Children, it was observed that the mother's level of education did not cause a significant difference for both groups. In the total scores of Improving Family Relationship Scale, it was observed that father's education level had significant effect on children who did not get any learning disability education support. The children whose fathers levels of education were university, got higher scores than those whose fathers' levels of education were primary or secondary school. In the total scores of Social Emotional

Skills Scale it was observed that the father's education level had a significant effect on children who did not get any learning disability education support. The children whose fathers' levels of education were university got higher scores than those whose fathers' education levels were high school. In the total scores of Blocking Family Relationship Scale, it was observed that the father's education level did not cause a significant difference for both groups. In the total scores of Improving Family Relationship Scale, it was observed that children who had attended special education centers got 13-24 months and 25 and more months got higher scores than those who had attended the special education centers less than 12 months. So, it was obvious that the period children had attended to special education centers was effective. However, in the total scores from the Blocking Family Relationship Scale and the Perception of Social Emotional Skills Scale it was determined that the period children had attend to special education center did not have a significant difference. From the investigation, we get the result that there was a positive meaningful relationship between the total scores of Improving Family Relationship Scale and the Perception of Social Emotional Skills Scale, and there was a negative meaningful relationship between Blocking Family Relationship Scale and the Perception of Social Emotional Skills Scale.

Keywords: Family Relationships, Learning Disabilities, Social Emotional Skills

KAYNAKLAR

- ADLER A (2000). Yaşamın Anlam ve Amacı, Çev.: Şipal, K. Say Yayınları, İstanbul.
- AINSWORTH MDS, BELL SM (1970). Attachment, exploration, and separation: illustrated by the behavior of one-year-olds in a strange situation. *Child Development*, **41**: 49-67.
- AKÇİN N (2013). Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklar. Ed.: Vuran, S. *Özel Eğitim*. Maya Akademi. Ankara.
- AKIN A, SEZER S. (2010). Diskalkuli: matematik öğrenme bozukluğu. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 41- 48.
- AKINCI B (2011). Özgül Öğrenme Güçlüğü Gösteren Çocuklarda Öz-Kavramı, Algılanan Sosyal Destek ve Sosyo-Demografik Değişkenlerin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- AKYOL H, YILDIZ M (2010). Okuma bozukluğu olan bir öğrencinin okuma ve yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir durum çalışması. 9. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri*, Elazığ.
- AKSOY P (2014). Hikâye Anlatma Temelli ve Oyun Temelli Sosyal Beceri Eğitiminin Anasınıfına Devam Eden Çocukların Sosyal Becerilerine Etkisinin İncelenmesi. Doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ev Ekonomisi Anabilim Dalı, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bilim Dalı. Ankara.
- ALTAN Ö. (2006). The Effects of Maternal Socialization and Temperament on Children" s Emotion Regulation. Yüksek Lisans Tezi, Koç Üniversitesi, İstanbul.
- ALTINDAĞ-KUMAŞ Ö (2014). Öğrenme Güçlüğü Olan ve Olmayan Öğrencilerin Toplama ve Çıkarma İşlemlerindeki Performansları. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- ALTUNTAŞ F (2010). Sınıf Öğretmenlerinin Disleksiye İlişkin Bilgileri ve Dislektik Öğrencilere Yönelik Çalışmaları. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Ankara.
- AMERİKAN PSİKİYATRİ BİRLİĞİ (2000). *Psikiyatride Hastalıkların Tanımlanması ve Sınıflandırılması El Kitabı, Yeniden Gözden Geçirilmiş Dördüncü Baskı (DSM-IV TR)* Çev.Ed.: Köroğlu, E. Hekimler Yayın Birliği, Ankara.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA) (2013). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (Fifth edition). American Psychiatric Publishing, USA.
- AMERİKAN PSİKİYATRİ BİRLİĞİ. (2014). *Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal Elkitabı, 5. Baskı (DSM-V)*. Çev.: Köroğlu, E. Hekimler Yayın Birliği, Ankara.
- ANGAY Ş (2016). Özel Öğrenme Güçlüğü Tanısı Almış ve Almamış İlkokul 2.Sınıf Öğrencilerinin Sosyal-Duygusal Uyum Düzeylerinin Karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi. Nişantaşı Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji Anabilim Dalı, Psikoloji Bilim Dalı, İstanbul.
- ARAL N, GÜRSOY F (2012). Özel Eğitim Gerektiren Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş. Morpa Kültür Yayınları, İstanbul.

- ARI R, SEÇER ZŞ (2004). Okulöncesi dönemdeki çocukların duygusal yüz ifadelerinin becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, **(11)**, 67-84.
- ASFUROĞLU BÖ, FIDAN ST (2016). Özgül öğrenme güçlüğü/Specific learning disorders. *Osmangazi Tıp Dergisi*, **38(1)** 49-54.
- AVCIOĞLU H (2005). Etkinliklerle Sosyal Beceri Öğretimi. Kök Yayınları, Ankara.
- AYDIN A. (2000). Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi. Alfa Basım, Bursa.
- AYDIN B (1997). Çocuk ve Ergen Psikolojisi. Marmara Üniversitesi Yayınları Vakfı No: 1, İstanbul.
- AYDIN B. (2005). Çocuk ve Ergen Psikolojisi (2.Baskı). Nobel Yayıncılık, Ankara.
- BABAROĞLU A (2013). Çocuk Psikolojisi ve Ruh Sağlığı (2.Baskı). Vize Yayıncılık, Ankara.
- BACANLI H (2005). *Etkinliklerle Sosyal Beceri Öğretimi*. Kök Yayıncılık, Ankara.
- BALTAS A. (1993). *Eğitim Başarısını Yükseltmede, Sağlıklı ve Mutlu İnsanlar Yetiştirmede Ailenin Rolü*. Ed.: Yavuzer, H. Ana-Baba Okulu (4. Baskı) (s.157-194). Remzi Kitabevi, İstanbul.
- BANDURA A (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, **52(1)**, 1-26.
- BARAN G (1993). 0–6 Yaş Çocuğunda Davranış Problemleri. Ya-Pa Yayınları, İstanbul.
- BAŞAK Ö (2017). Cuniçiro Tanizaki'nin 'Anahtar' romanının yapısal kişilik kuramı öğeleri üzerinden değerlendirilmesi. *Kırklareli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, **1(1)**, 69-76.
- BATUM P (2007). Öğrenme Bozukluklarında Ebeveyn Kabul/Reddi ile İçselleştirme ve Dışsallaştırma Sorunlarının İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- BAUMINGER N, SCHORR EDELSZTEIN H, MORASH J (2005). Social information processing and emotional understanding in children with LD. *Journal of learning disabilities*, **38(1)**, 45-61.
- BAUMRIND D (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, **37**, 887-907.
- BAYDAN Y (2010). Sosyal-Duygusal Beceri Algısı Ölçeği'nin Geliştirilmesi ve Sosyal-Duygusal Beceri Programının Etkililiği. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikolojik Danışma ve Rehberlik Bilim Dalı, Ankara.
- BEAVERS W (1982). *Healthy, Midrange and Severely Dysfunctional Families. Normal Family Processes*, Ed.: Walsh, F. New York/London, Guilford Press, 45-66.
- BEE HL, BOYD DR (2009). Çocuk Gelişim Psikolojisi. Kaknüs yayınları.
- BELFIELD C, BOWDEN AB, KLAPP A, LEVIN H, SHAND R, ZANDER S (2015). The economic value of social and emotional learning. *Journal of Benefit-Cost Analysis*, **6(3)**, 508-544.
- BENDER WN (2012). Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler ve Eğitimleri. Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara.
- BERK L (2006). Child Development (Book a Alone) (7th.baskı). Allyn & Bacon, Boston.

- BERK LE (2013). *Bebekler ve Çocuklar*. Çev.: Işıkoğlu Erdoğan, N. Nobel Yayıncılık, Ankara.
- BİNGÖL A (2003). Ankara'daki ilkokul 2. ve 4. sınıf öğrencilerinde gelişimsel disleksi oranı [Rate of developmental dyslexia in second and fourth graders in Ankara]. *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası*, **56**: 67-82.
- BONIFACCI P MONTUSCHI M, LAMI L, SNOWLING MJ (2013). Parents of children with dyslexia: cognitive, emotional and behavioural profile. *Dyslexia*, **20**, 175–190.
- BRANCO A (2003). *Social Development in Cultural Context. Cooperative and Competitive Interaction Patterns in Peer Relations*. (Ed. J. Valsier and K. Connelly). Handbook of Developmental Psychology. 238-256, Sage Publications, London.
- BULUT I (1990). Aile Değerlendirme Ölçeği El Kitabı. Özgüzel Matbaası, Ankara.
- BÜYÜKÖZTÜRK Ş (2001). Deneyisel Desenler. Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- BÜYÜKÖZTÜRK Ş (2011). Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı. Pegem Akademi, Ankara.
- CAN G (2000). “Çocuk Gelişimi Kuramları”, *Çocuk Gelişimi ve Psikolojisi*, Ed.: Ceyhan, E. Anadolu Üniversitesi AÖF Yayınları, Eskişehir.
- CARTLEDGE G, MILBURN JF (1992). Teaching Social Skills to Children. Pergamon Press, New York.
- CASEL (2003). *Safe and sound: An education leader's guide to evidence-based social and emotional learning (SEL)*. University of Illinois, Chicago.
- CAYE J, COOKE L, MCMAHON J, KAREN R (1997). Effect of attachment and separation. *Children's services practice notes*, **2(4)**: 1-3.
- CEYLAN Ş (2009). Vineland Sosyal-Duygusal Erken Çocukluk Ölçeğinin Geçerlik-Güvenirlik Çalışması ve Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden Beş Yaş Çocuklarının Sosyal-Duygusal Davranışlarına Yaratıcı Drama Eğitiminin Etkisinin İncelenmesi. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çocuk Gelişimi Bölümü. Ankara.
- CİRİK M (2018). Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu ve Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Bireylerin Bilişsel Profillerinin Anadolu-Sak Zekâ Ölçeği İle İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi, Özel Eğitim Anabilim Dalı, Üstün Zekalılar Öğretmenliği Programı. Eskişehir.
- CLINIC M (1994). “Öğrenme Bozuklukları”. İstanbul Hürriyet Ofset, **1**, 159–162.
- COLTRANE S, COLLINS R (2001). Sociology Of Marriage And The Family: Gender, Love And Property. Wadsworth, Belmont.
- CONNECTICUT STATE DEPARTMENT OF EDUCATION. (2010). 2010 Guidelines for identifying children with learning disabilities. Middletown, CT: Author.
- CORTIELLA C, HOROWITZ SH (2014). The state of learning disabilities: Facts, trends and emerging issues. New York: National Center for Learning Disabilities.
- ÇAĞAN K (2011). *Ailenin İşlevleri*. Ed.: Yıldırım E., Canatan K. Açılım Kitap, İstanbul.
- ÇAKMAK A, DARICA N (2012). 7-11 yaş grubu kurumda ve ailesi yanında büyüyen kız ve erkek çocuklarının anne figürü çizimlerinin duygusal gelişim açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, **41(41)**.

- ÇAKICI S (2006). Alt ve Üst Sosyoekonomik Düzeydeki Ailelerin Aile İşlevlerinin, Anne-Çocuk İlişkilerinin ve Aile İşlevlerinin Anne-Çocuk İlişkilerine Etkisinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- ÇAYIR A (2009). Öğrenme Güçlüğü Çeken Bir İlköğretim 3. Sınıf Öğrencisinin Kaynaştırma Sınıfındaki Sosyal Uyum Becerilerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- ÇAYIR A, BALCI E (2017). bireyselleştirilmiş okuma programının disleksi riski olan bir ilköğrencisinin okuma becerileri üzerindeki etkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, **6(1)**, 455-470.
- ÇİFTÇİ HA (2015). Sosyal-Duygusal Gelişim Değerlendirme Ölçeği: 48-66 Aylık Çocuklar için Uyarlama Çalışması. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı, İstanbul.
- ÇİFTÇİ İ, SUCUOĞLU B (2003). Bilişsel Süreç Yaklaşımıyla Sosyal Beceri Öğretimi. Kök Yayıncılık, Ankara.
- ÇİVİTÇİ A (2009). İlköğretim öğrencilerinde yaşam doyumu: Bazı kişisel ve ailesel özelliklerin rolü. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, **12 (1)**, 29-52.
- DAMON W (1983). Social and Personality Development. Morton and Company Inc., New York.
- DARLING N, STEINBERG L (1993). Parenting style as context: Integrative model. *Psych B* **113**: 487-496.
- DELANY K (2017). The experience of parenting a child with dyslexia: an Australian perspective. *Journal of Student Engagement: Education Matters*, **7(1)**, 97-123.
- DEMİR B. (2005). Okulöncesi ve İlköğretim Birinci Sınıfa Devam Eden Öğrencilerde Özel Öğrenme Güçlüğü'nün Belirlenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- DEMİR Ü, ERTEM G (2001). *Aile ve Çocuk Etkileşimi*.1. Ulusal Aile Hizmetleri Sempozyumu. Hacettepe Üniversitesi Aile Hizmetleri Uygulama ve Araştırma Merkezi Yayını, Can Matbaacılık, Ankara.
- DEMİRCİ N, DEMİRCİ PT (2016). Özel öğrenme güçlüğü olan çocukların kaba ve ince motor becerilerinin değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, **3(1)**, 47-57.
- DEMİREL Ö (2008). Öğretim İlke ve Yöntemleri: Öğrenme Sanatı (14. Baskı). Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- DEMİRTAŞ S (2011). Çocuklar İçin Aile İlişkileri Ölçeğinin Geliştirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- DENİZ E (2009). Erken Çocukluk Döneminde Gelişim. Maya Akademi, Ankara.
- DEREOBALI N (2005). Okul Çağında Çocuk Gelişimi ve Eğitimi:" Şimdi Okullu Oldum". Morpa Kültür Yayınları, İstanbul.
- DOĞAN H (2012). Özel Öğrenme Güçlüğü Riski Taşıyan 5-6 Yaş Çocukları İçin Uygulanan Erken Müdahale Eğitim Programının Etkisinin İncelenmesi. Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- DSM IV (1998). Diagnostic And Statistical Manual 4. Baskı. APA, Washington.

- DURLAK JA, WEISSBERG RP, PACHAN M (2010). A meta-analysis of after-school programs that seek to promote personal and social skills in children and adolescents. *American Journal of Community Psychology*, **45**(3-4), 294-309.
- DURUALP E (2009). Anasınıfına Devam Eden Altı Yaş Çocuklarının Sosyal Uyum ve Becerilerine Oyun Temelli Sosyal Beceri Eğitiminin Etkisinin İncelenmesi: Çankırı Örneği. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ev Ekonomisi Anabilim Dalı, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bilim Dalı, Ankara.
- DURUALP E (2014). Ergenlerin sosyal duygusal öğrenme becerilerinin cinsiyet ve sınıfa göre incelenmesi. *International Journal of Social Science*, **26**, 13-25.
- DURUALP E, ARAL N (2010). Altı yaşındaki çocukların sosyal becerilerine oyun temelli sosyal beceri eğitiminin etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, **39**, 160-172.
- DWAIRY M (2010). Parental Acceptance-Rejection: a Fourth Cross Cultural Research on Parenting and Psychological Adjustment of Children. *Journal of Child and Family Studie.*, **19**: 30-35.
- ELIAS MJ, O'BRIEN MU, WEISSBERG R (2006). Transformative leadership for social-emotional learning. *Principal Leadership*, **7** (4), 10-13.
- ELKSNIN L, ELKSNIN N (2006). Teaching Social-Emotional Skills at School and At Home. Love Publishing, Denver.
- EPSTEIN NB, BISHOP D, RYAN (1993). The McMaster Model View Of Healthy Family Functioning. Normal Family Processes, Ed.: Walsh, F. New York/London, The Guilford Press, 138-160.
- ERBAY E (2008). Okul Öncesi Eğitim Alan ve Almayan İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Becerilere Sahip Olma Düzeyleri. Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı. Denizli.
- ERCAN ZG, HAKTANIR G (2001). Kaynaştırılmış ortamdaki normal gelişim gösteren çocukların 8-11 yaşları arasındaki öğrenme güçlüğü olan akranlarına karşı tutumlarının incelenmesi. *Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi*, **1**(4-5), 78-92.
- ERDEN G (2017). *Duygusal Gelişim*. Ed.: Deniz, M.E. Erken Çocukluk Döneminde Gelişim 180-212. Pegem Akademi, Ankara.
- ERDEN G, KURDOĞLU F, USLU R (2002). İlköğretim okullarına devam eden Türk çocuklarının sınıf düzeylerine göre okuma hızı ve yazım hatalarının geliştirilmesi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, **13** (1), 5-13.
- ERDOĞAN Ö, UÇUKOĞLU H (2011). İlköğretim okulu öğrencilerinin anne-baba tutumu algıları ile atılacak ve olumsuz değerlendirilmekten korkma düzeyleri arasındaki ilişkiler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, **19** (1), 51-72.
- ERDOĞDU MY (2005). Suça yönlendirilen ve yönlendirilmeyen çocukların aile ilişkileri ile saldırganlık davranışlarının karşılaştırılması. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, **12** (3), 106-114.

- ERİPEK S (1993), *Gençlik Döneminin Bedensel Zihinsel ve Psiko-Sosyal Gelişim Özellikleri*. Eğitim Bilimlerinde Çağdaş Gelişmeler, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları, Eskişehir.
- ERSOY Ö, AVCI N (2000). Özel Gereksinimli Olan Çocuklar ve Eğitimleri. YA-PA Yayın Pazarlama, İstanbul.
- ERYILMAZ N (2010). Çocuk Yuvasında ve Ailesinin Yanında Kalan 6 Yaş Çocuklarının Duygusal Becerilerinin Karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- ESEN A, ÇİFTÇİ İ (2000). Sınıf öğretmenlerinin öğrenme yetersizliği ile ilgili bilgilerinin belirlenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, **8(8)**, 85-90.
- FARAONE SV, BIEDERMAN J, LEHMAN BK, KEENAN K, NORMAN D, SEIDMAN LJ, CHEN WJ (1993). Evidence for the independent familial transmission of attention deficit hyperactivity disorder and learning disabilities: results from a family genetic study. *American Journal of Psychiatry*, **150**, 891-891.
- FARMER TW, PEARL R, VAN ACKER RM (1996). Expanding the social skills deficit framework a developmental synthesis perspective, classroom social networks, and implications for the social growth of students with disabilities. *The Journal of Special Education*, **30(3)**, 232-256.
- FEAGANS L, APPELBAUM MI (1986). Validation of language subtypes in learning disabled children. *Journal of Educational Psychology*, **78**, 358-364.
- FİDANER H (1995). Ruh Sağlığı Hizmetinde Aileye Yaklaşım. Sevdı Matbaacılık, İzmir.
- FISHER L, WEIHS K (2000). Can addressing family relationships improve outcomes in chronic disease? Report of the National Working Group on Family-Based Interventions in Chronic Disease. *J Family Practice*, **49**: 561-566.
- FRAY SJ, MARK HA (1987). The assertive aggressive distinction and the cross-cultural perspective. *International Journal For Advancement of Counseling*, **8**, 103-111.
- GANDER MJ, GARDINER HW (2001). *Çocuk ve Ergen Gelişimi*. Çev.: Dönmez, A., Çelen, N. ve Onur, B. İmge Kitabevi, Ankara.
- GEARHEART B (1981). Learning Disabilities. (3rd ed.) Mosby Co.
- GEÇTAN E (2008). Psikanaliz ve Sonrası. Metis Yayınları, İstanbul.
- GIRLI A (2014). *Özel Öğrenme Güçlüğüünü Açıklayan Yaklaşımlar*. Ed.: Yıldırım-Doğru, S. S. Öğrenme güçlükleri (2. Baskı) içinde (33-48). Eğiten Kitap, Ankara.
- GLADDING ST (2006). Family Therapy History, Theory and Practise (4th Ed.) Pearson, Ohio.
- GRIESBACH G (1993). *Dyslexia: Its History, Etiology, and Treatment*. U.S Department of Education: Educational Resources Information Center, Eric.
- GRÜNKE M, CAVENDISH WM (2016). Learning disabilities around the globe: Making sense of the heterogeneity of the different viewpoints. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, **14(1)**, 1-8.
- GOLEMAN D (1998). The emotional intelligence of leaders. *Leader to Leader*, 1998 (**10**), 20-26.

- GOTTMAN J (1997). The Heart Of Parenting. How To Raise An Emotionally Intelligent Child. Bloomsbury, London.
- GOTTMAN J, GONSO J, RASMUSSEN B (1975). Social interaction, social competence, and friendship in children. *Child Development*, 709-718.
- GUILFORD JP (1986). Creative Talents: Their Nature, Uses and Development. Buffalo, New York.
- GUSTAFSON S, FÄLTH L, SVENSSON I, TJUS T, HEIMANN M (2011). Effects of three interventions on the reading skills of children with reading disabilities in grade 2. *Journal of Learning disabilities*, **44(2)**, 123-135.
- GÜNGÖR İ (2007). Anadolu Lisesi Öğrencilerinin Yaratıcı Düşünme Düzeylerinin Kişisel Uyum, Sosyal Uyum, Genel Yetenek ve Akademik Başarı İle İlişkisi. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı, Ankara.
- GÜNİNDİ Y (2010). Anasınıfına Devam Eden Altı Yaş Çocuklarına Uygulanan Sosyal Uyum Beceri Eğitimi Programının Çocukların Sosyal Uyum Becerilerinin Gelişimine Etkisi. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- GÜR G (2013). Disleksili Bireylerde Erken Tanı Konmasının Önemi ve Disleksi Eğitimlerinde Yurt İçi ve Yurt Dışı Uygulamaların İncelenmesi ve Karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- GÜREL R (2014). Sosyal pekiştireçlerin ve model davranışlarının, çocukların ahlaki yargılarının şekillenmesindeki etkisi (Bandura örneği). *Değerler Eğitimi Dergisi*, **12(28)**, 101-119.
- GÜRSES İ, KILAVUZ MÂ (2011). Erikson'un psiko-sosyal gelişim dönemleri teorisi açısından kuşaklararası din eğitimi ve iletişiminin önemi. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, **20(2)**, 153-166.
- GÜRSOY F, COSKUN T (2006). Büyük ebeveynleriyle yaşayan çocukların aile ortamlarını değerlendirmeleri. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, **15 (1)**, 155-164.
- HAYTA MK (2014). Biraz Hiperaktifiz Galiba. Timaş Yayınları, İstanbul.
- HOGAN TP, THOMSON JM (2010). Epilogue to Journal of Learning Disabilities special edition "Advances in the early detection of reading risk": Future advances in the early detection of reading risk: Subgroups, dynamic relations, and advanced methods. *Journal of learning disabilities*, **43(4)**, 383-386.
- HOLDEN GW, WEST MJ (1989). Proximate regulation by mothers: A demonstration of how differing styles affect young children's behavior. *Child Development*, 64-69.
- HUTCHINSON JM, WHITELEY HE, SMITH CD, CONNORS L (2004). The early identification of dyslexia: Children with English as an additional language. *Dyslexia*, **10(3)**, 179-195.
- İŞİK M (2007). Anasınıfına Devam Eden Beş-Altı Yaş Çocuklarına Sosyal Uyum ve Beceri Ölçeğinin Uyarlanması ve Uygulanması. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- İKİZ H (2009). 6 Yaş Grubundaki Çocukların Benlik Algıları ile Aile İşlevleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, İstanbul.

- İNÇİ E (2012). *Kişilik Gelişimi. Erken Çocukluk Döneminde Gelişim*. Ed.: Deniz, ME. Maya Akademi, Ankara.
- JADUE J (2002). Factores psicológicos que predisponen al bajo rendimiento, al fracaso ya la deserción escolar. *Estudios pedagógicos (valdivia)*, **(28)**, 193-204.
- JOHNSON D , MYKLEBUST H. (1965). Dyslexia in childhood. Ed. Hellmuth, J. *Learning Disability*, Vol. **1**. Special Child Publication. Seattle, Washington.
- JOHNSTON J, HALOCHA J (2010). Early Childhood and Primary Education: Readings and Relections. Open Press University, Berkshire.
- KABAKÇI ÖF, KORKUT F (2010). 6-8. sınıftaki öğrencilerin sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, **33**(148), 77-86.
- KABASAKAL Ö (1991). *Aile Eğitimleri*. NAbi Avcı ve diğer. (Yay. Kurulu), *Türkiye Aile Yılığ*ı (s. 9-34) Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Yayınları, Ankara.
- KABASAKAL Z, ÇELİK N (2010). Sosyal beceri eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin sosyal uyum düzeylerine etkisi. *Elementary Education Online*. **9 (1)**: 203-212. <http://ilkogretim-online.org.tr>. Erişim Tarihi: 05.04.2020.
- KANDIR A, ALPAN Y (2008). Sosyal duygusal değerlendirme aracının (ITSEA) farklı ekonomik düzeylerde uygulanması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, **6(1)**, 41-61.
- KANDIR A, ALPAN UY (2008). Okul öncesi dönemde sosyal-duygusal gelişime anne-baba davranışlarının etkisi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, **14(14)**, 33-38.
- KARACA O, KARACA DT, ÇALIŞ S, YIĞIT G (2018). Disleksi Özgül Öğrenme Güçlüğü. Psikonet Yayınları, İstanbul.
- KARAKOYUN K (2011). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Atılganlık Düzeyleri İle Aile İşlevleri Arasındaki İlişkinin Sosyo-Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- KARAMAN D, KARA K, DURUKAN İ (2012). Özgül Öğrenme Bozukluğu. *Anadolu Tıbbi Araştırmalar Dergisi*, ss.288-298.
- KARASAR N (2014). Bilimsel Araştırma Yöntemleri (26. Baskı). Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- KARAYILMAZ D (2008). Anasınıfına Devam Eden Çocukların Duygusal Zeka ve Sosyal Uyum Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- KAVALE KA, MOSTERT MP (2004). Social skills interventions for individuals with learning disabilities. *Learning disability quarterly*, **27(1)**, 31-43.
- KERIMOĞLU E (1996). Aile Tedavileri. Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Yayınları, Ankara.
- KESKİN ÜG, ORGUN F (2006). Öğrencilerin öz etkinlik-yeterlilik düzeyleri ile başa çıkma stratejilerinin incelenmesi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*. **7**, 93-97.
- KILIÇ B (2013). Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Duygu Durumları ile İlişkinin Sözel Olmayan İpuçlarını Algılama Becerileri. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Ankara.

- KOÇKAR ZAI (2006). Ebeveyn Kabul ve Reddi, Benlik Saygısı ve Psikolojik Uyum: Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklarla Diyabetik Çocukların Karşılaştırılması. Doktora Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Psikoloji Anabilim Dalı, Ankara.
- KOLB SM, MAXWELL C (2003). Critical social skills for adolescents with high incidence disabilities: Parental perspectives. *Exceptional Children*, **69(2)**, 163-179.
- KORKMAZLAR Ü (1994). Özel Öğrenme Bozukluğu. Taç Ofset, İstanbul.
- KORKMAZLAR Ü (2001). *Dikkat Eksikliği, Hiperaktivite ve Özel Öğrenme Bozukluğuna Psiko-Pedagogik Yaklaşım*. Ed.: Aysev, A. Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu ve Özgül Öğrenme Güçlüğü. Ankara Üniversitesi Tıp Fak. Çocuk ve Ruh Sağlığı Anabilim Dalı Yayını, Ankara.
- KORKMAZLAR Ü (2003). "Okul Öncesi Dönemde Öğrenme Sorunlarını Tanımak". *Okul Öncesi Eğitim: Sorunlar ve Çözümler Sempozyumu*, Bildiri Metinleri, İstanbul: Özel Okullar Derneği Yayınları, 27-36.
- KOSIR K, PECJAK S (2005). Sociometry as a method for investigating peer relationships: What does it actually measure? *Educational Research*, **47(1)**; 127-144.
- KÖROĞLU E (2008). DSM-IV-Tanı Ölçütleri Başvuru Kitabı (4. Basım). HYB Yayıncılık, İstanbul.
- KÖKSAL AKYOL A (2000). Çocuklarda empatinin gelişmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, **66**, 1-7.
- KÖKSAL AKYOL A (2019). Erken Çocukluk Döneminde Gelişim I. Anı Yayıncılık.
- KRYSAN M, MOORE KA, ZILL N (1990) Identifying Successful Families: An Overview Of Constructs And Selected Measures. Child Trends Inc, Washington, DC.
- KURBET H (2010). Anaokuluna Devam Eden Çocukların Duygusal Düzenleme Becerileri İle Annelerin Empatik Eğilim Ve Tutumlarının İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- KURDOĞLU F (2005). Özgül Öğrenme Bozukluğu'nda Tanı Değerlendirme. Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu ve özgül öğrenme güçlüğü içinde (43-55). Ankara Üniversitesi Basım Evi, Ankara.
- KUŞİN İ (1991). Okulöncesinde Aile ve Okul İşbirliği. Ya-Pa Yayınları, İstanbul.
- LAGAE L (2008). Learning disabilities: definitions, epidemiology, diagnosis, and intervention strategies. *Pediatric Clinics of North America*, **55(6)**, 1259-1268.
- LIBERMAN RP (1982). Assessment of social skills. *Schizophrenia Bulletin*, **8(1)**, 62-84.
- M.E.B. ÖZEL ÖĞRETİM KURUMLARI GENEL MÜDÜRLÜĞÜ (2008). Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi Özel Öğrenme Güçlüğü Destek Eğitim Programı. Ankara.
- M.E.B (2013). Okul Öncesi Eğitim Programı. MEB Basımevi, Ankara.
- MACCOBY E (2002). Parenting effects: Issues and controverties. Ed.: Borkowski, J. G., Ramey L. S., Bristol-Power, M. Parenting and the child's world: Influences on academic, intellectual and social-emotional development (35- 46). Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey.

- MACCOBY E, MARTIN J (1983). Socialization *in the context of the family: parent-child interaction*. Ed.: Hetherington, EM., Mussen, PH. Handbook of Child Psychology: Vol 4. Socialization, Personality, and Social Development (pp. 1-10). NewYork: Wiley.
- MAIN M, SOLOMON J (1990). Procedures for identifying infants as disorganized/ disoriented during the Ainsworth Strange Situation. *In Attachment in the preschool years*, Ed.: Greenberg, MT, Cicchetti, D. Cummings EM. Chicago, University of Chicago Press.
- MANGELSDORF SC, WONG MS (2009). Independence/ Dependence. *In Social and emotional development in infancy and early childhood*, Ed.: Benson, JB, Haith, MM. Academic Press.
- MANONGDO JA, GARCIA JIR (2007). Mothers' parenting dimensions and adolescent externalizing and internalizing behaviors in a low-income urban mexican american sample. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, **36(4)**: 593-604.
- MC FALL RM (1982). A Review and reformulation of the concept of social skills. *Behavioral Assessment*. **4**, 1-33.
- MC LEOD T (1993). Social - Behavioral Characteristics. Learning Disabilities Best Practices for Professionals, Ed. Bender, W. USA: Butter-Heinneman.
- MCKENZIE K, RZEPECKA H, MCCLURE I, MURPHY S (2011). Sleep, anxiety and challenging behaviour in children with intellectual disability and/or autism spectrum disorder. *Research in Developmental Disabilities*, **32**, 6.
- MCNULTY MA (2003). Dyslexia and the life course. *Journal of Learning Disabilities*, **36(4)**, 363-381.
- MELEKOĞLU MA (2015). *Özel Öğrenme Güçlüğüne Giriş*. Ed.: Melekoğlu, M. A., Çakıroğlu, O. Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklar. Vize Basın Yayın, Ankara.
- MELEKOĞLU MA, SAK U (2018). Öğrenme Güçlüğü ve Özel Yetenek. Pegem Akademi, Ankara.
- MELTZOFF AN (2005). Imitation. *In The Cambridge Encyclopedia Of Child Development*, Ed.: Hopkins, B. University Press.
- MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI. (2007). MEGEP Çocuk Gelişimi ve Eğitimi: Öğrenme Güçlüğü. Yazar, Ankara.
- MIYAHARA M, TSUJII M, HORI M (1997). Brief Report: Motor incoordination in children with a sparger syndrome and learning disabilities. *J Autism Dev Disord*. **27**:595-603
- MOYEDA IXG, VELASCO AS, OJEDA FJR. (2009). Factores asociados a la depresión en adolescentes: Rendimiento escolar y dinámica familiar. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, **25(2)**, 227-240.
- MÜLLER U, RUNIONS K (2003). The origins of understanding self and other: James Mark Baldwin's theory. *Developmental Review*, **23(1)**: 29-54.
- NABUZOKA D (2003). Teacher ratings and peer nominations of bullying and other behaviour of children with and without learning difficulties. *Educational Psychology*; **23 (3)**, 307-322.
- NATIONAL JOINT COMMITTEE ON LEARNING DISABILITIES (NJCLD) (2005). Responsiveness to intervention and learning disabilities: a report 110 prepared by the National Joint Committee on Learning Disabilities. *Learning disability Quarterly* **28 (4)**, 249-260.

- NAZLI S (2001). Aile Danışmanlığı. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- NICOLSON RI, FAWCETT AJ (2001). Developmental dyslexia: Into the future. Dyslexia: Theory And Good Practice. Whurr, London.
- OBUDO F (2008). Teaching Mathematics to Students With Learning Disabilities: A Review Of Literature. *Online Submission*.
- ODACI H, KALKAN M, BALCI S, YILMAZ M (2003). Sosyal beceri eğitiminin ilköğretim öğrencilerinin denetim odağı üzerine etkisi. *Türk PDR Dergisi*, **20**: 49-58.
- OFLAZOĞLU GÖNCÜ F. (2013). 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Algıladıkları Aile İlişkileri İle Öz-Yeterlilikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı, İzmir.
- OGELMAN H (2012). *Okul Öncesi Dönemde Sosyal Gelişim*. E. Kargı (Ed.), Erken Çocukluk Döneminde Gelişim (47- 88). Pegem Akademi, Ankara.
- OGELMAN H, ERSAN C, KÖRÜKÇÜ Ö (2015). Anne ve öğretmen ile olan ilişkilerin okul öncesi dönem çocuklarının akran ilişkilerini yordayıcı etkisinin incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, **19 (1)**, 179-206 .
- OLSON DH, MCCUBBIN HI, BARNES H (1983). Families: what makes them work, Beverly Hills, Sage.
- OLSON DH, GORALL DM (2003). Circumplex model of marital and family systems. Ed.: Walsh, F. *Normal family processes* (3rd Ed.) (pp. 514 – 547). Guilford, New York.
- ÖKTE M (2001). Ergenlerde İçer Dönüklük – Dışa Dönüklük Kişilik Özelliği ile Aile İşlevleri Arasındaki İlişkiler. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- ÖZAT NE (2010). Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Çocuklarda Frostig Görsel Algı Eğitim Programının Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Özel Eğitim Anabilim Dalı. Bolu.
- ÖZATÇA A (2009). Ergenlerde Sosyal ve Duygusal Yalnızlığın Yordayıcısı Olarak Aile İşlevleri. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- ÖZCAN H. (1996). İlkokul Öğrencilerinin Öz Güvenleri, Akademik Başarıları ve Anne - Baba Tutumları Arasındaki İlişkiler. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, İstanbul.
- ÖZEN K (2012). Özel Öğrenme Güçlüğü Tanısı Almış 7-9 Yaş Çocukların Geliştirdikleri Zihin Kuramı Yetenekleri İle Sosyal Gelişimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi Ve Sağlıklı Gelişim Gösteren Grup İle Karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- ÖZGÜNGÖR S, KAPIKIRAN NA (2016). Erikson'un psikososyal gelişim dönemleri ölçeklerinin Türk kültürüne uygunluğunun karşılaştırmalı olarak incelenmesi: ön bulgular. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, **4(36)**.
- ÖZGÜVEN Eİ (2010). Ailede İletişim ve Yaşam. PDREM Yayınları, Ankara.

- ÖZGÜVEN Eİ (2000). Evlilik ve Aile Terapisi. PDREM Yayınları. Ankara.
- ÖZİDA (1999). I. Özürlüler Şurası: Çağdaş Toplum Yaşam ve Özürlüler Ön Komisyon Raporları, 29 Kasım 1999 - 2 Aralık 1999, Ankara.
- ÖZKARDEŞ OG (2013). Türkiye’de özel öğrenme güçlüğüne ilişkin yapılan araştırmaların betimsel analizi. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, **30(2)**, 123-153.
- ÖZMEN F (2007). Algılanan Aile İçi İletişim Biçimlerinin Ergenlerin Benlik Saygısına Etkisi ve Bir Uygulama Örneği. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir
- ÖZTÜRK MO (2001). Ruh Sağlığı ve Bozuklukları. Nobel Tıp Kitapevleri, Ankara.
- ÖZTÜRK S (2004). Siyasal toplumsallaşma ve çocuk: Ankara’da ilköğretim çağı öğrencileri üzerinde yapılan bir araştırma. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, **57**, 237-244.
- ÖZYÜREK M (2003). *Öğrenme güçlüğü gösteren çocuklar*. Ed.: Ataman, A. Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş. Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, Ankara.
- PENG P, FUCHS D (2014). A meta-analysis of working memory deficits in children with learning difficulties: Is there a difference between verbal domain and numerical domain?. *Journal of learning disabilities*.
- PESECHKIAN N (1999). Pozitif Aile Terapisi, Beyaz Yayınları, İstanbul.
- PIEK JP, DYCK, MJ. (2004). Sensory motor deficits in children with developmental coordination disorder attention deficit hyperactivity disorder and autistic disorder. *Human Mov Sci*. **23**: 475-488.
- PAIN H (1999). Coping with a child with disabilities from the parents’ perspective: the function of information. *Child: Care, health and development*, **25(4)**, 299-313.
- QUAH SR (1999). A Study on the Singapore Family. Ministry of Community Development, Singapore.
- RAVER C (1997). Poor Children Gain Social Competence From Sensitive Interaction With Parent., Brown University Child&Adolescent Behavior Letter, July, **13 (7)**, 1-2.
- RAZON N (1976). Özel Bir Okuma Bozukluğu (Disleksi). İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları, İstanbul.
- REA PJ, MCLAUGHLIN VL, WALTER-THOMAS C (2002). Outcomes for students with learning disabilities in inclusive and pullout programs. *Exceptional Children*, **68(2)**, 203-223.
- REHBER E (2007). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Empatik Eğilim Düzeylerine Göre Çatışma Çözme Davranışlarının İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- REYNOLDS CR, FLETCHER-JANZEN E (2007). *Encyclopedia of special education: A reference for the education of children, adolescents, and adults with disabilities and other exceptional individuals* (Vol. 3). John Wiley & Sons.
- RIGG A, PRYOR J (2007). Children's perceptions of families: What do they really think?. *Children & Society*, **21(1)**, 17-30.

- RIGGIO RE (1986). Assessment of basic social skills. *Journal of Personality and Social Psychology*, **51**(3), 649.
- ROGERS C (2007). Disabling a family? Emotional dilemmas experienced in becoming a parent of a child with learning disabilities. *British Journal of Special Education*, **34**(3), 136-143.
- ROTH FP, SPEKMAN NJ (1986). Narrative discourse: Spontaneously generated stories of learning disabled and normally achieving students. *Journal of Speech and Hearing Disorders*, **51**, 8-23.
- ROURKE BP (1995). Introduction: The NLD syndrome and the white matter model. In Ed.: Rourke, BP. *Syndrome of nonverbal learning disabilities: Neurodevelopmental manifestations* (pp. 1-26). Guilford Press, New York.
- RUSTIN L, KUHR A (1989). Social Skills and The Speech Impaired. Input Typesetting Ltd., London.
- SAARNI C (1999). The Development of Emotional Competence. Guilford Press, New York.
- SAARNI C (2001). Cognition, Context and Goals: Significant Components in Social-Emotional Effectiveness. *Social Development*, **10** (1), 125- 127.
- SADOCK JM, SADOCK VG, LEVIN Z (2013). *Kaptan & Sadock Psikiyatri Çalışma ve Kendini Sınama Rehberi*. Ed.: Bozkurt, A. Güneş Tıpevi, Ankara.
- SAENZ LM, FUCHS LS, FUCHS D (2005). Peer- assisted learning strategies for English language learners with learning disability. *Exceptional Children*, **71**(3), 231-247.
- SAILOR D (2004). Supporting Children in Their Home, School and Community. Pearson Press, Boston. 288-292.
- SAKIZ H (2011). Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklarda Algılanan Yaşam Kalitesi. Yüksek Lisans Tezi. Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, İstanbul.
- SALMAN U, ÖZDEMİR S, SALMAN AB, ÖZDEMİR F (2016). Özel öğrenme güçlüğü “Disleksi”. *FNG & Bilim Tıp Dergisi*, **2**(2), 170-176.
- SALTALI DN, ARSLAN E (2011). An investigation of emotional skills of six-year old children attending nurse school according to some variable. *Educational Research and Reviews*, **6**(7), 536-541.
- SAN BAYHAN, P. VE ARTAN, İ. (2004). Çocuk Gelişimi ve Eğitimi. Morpa Kültür Yayınları, İstanbul.
- SANTROCK JW (2004). Child Development. McGraw-Hill, New York.
- SARAÇ S (2014). Okuma güçlükleri ve disleksi. *Psikoloji Çalışmaları*, **34**(1), 71-77.
- SATIR V (2001). İnsan Yaratmak: Aile Terapisinin Başyapıtı. Beyaz Yayınevi, İstanbul.
- SAVİ F (2008). 12-15 Yaş Arası İlköğretim Öğrencilerinin Davranış Sorunları ile Aile İşlevleri ve Anne-Baba Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişki. Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı.
- SAYGI D (2011). Ebeveyn-Çocuk İlişkisi Ölçeği'nin Türkçe'ye Uyarlanması ve Anne-Çocuk İlişkisinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı. İstanbul.

- SCHNEIDER W, ENNEMOSER M, ROTH E, KÜSPERT P (1999). Kindergarten prevention of dyslexia: Does training in phonological awareness work for everybody?. *Journal of learning disabilities*, **32(5)**, 429-436.
- SCHROEDER VM, KELLEY ML (2010). Family Environment and Parent Child Relationships as Related to Executive Functioning in Children. *Early Child Development and Care*. **180(1)**, 1285-1298.
- SHULMAN BH, MOSAK HH (1977). Birth order and ordinal position: Two Adlerian views. *Journal of Individual Psychology*, **33**: 114-121.
- SENEMOĞLU N (2001). Gelişim Öğrenme ve Öğretim. Gazi Kitabevi, Ankara.
- SENEMOĞLU N (2009). Gelişim, Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya. Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- SENEMOĞLU N (2011). Gelişim, Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya. Pegem Akademi, Ankara.
- SIEGEL MAL (2007). Nolo's Iep Guide Learning Disabilities. (3 rd ed.). Delta Printing, USA.
- SILVER L (1992). The Misunderstood Child. Library of Congress Catalog.
- SKINNER T (2013). Women's perceptions of how their dyslexia impacts on their mothering. *Disability & Society*, **28(1)**, 81-95.
- SORIAS O (1986). Sosyal beceriler ve değerlendirme yöntemleri. *Psikoloji Dergisi*, **5 (20)**, 24-29.
- STEELE MM (2004). Making the case for early identification and intervention for young children at risk for learning disabilities. *Early Childhood Education Journal*, Vol. **32-2**.
- SUCUOĞLU B, ÖZOKÇU O (2005). Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerinin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Özel Eğitim Dergisi*, **6 (1)**, 41-57.
- ŞAHİN S, AKOĞLU GG (2015). *Öğrenme Güçlükleri Olan Çocuklar ve Eğitimleri*. Ed.: Baykoç, N. Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitim içinde. Eğiten Kitap, Ankara. 254-270.
- ŞAHİN H (2009). *Psikoseksüel Gelişim. Eğitim Psikolojisi*. Ed.: Özbay, Y., Erkan, S. (2.Baskı). Pegem Akademi, Ankara.
- ŞAKIR A (1987). H.Ü. Devlet Konservatuvarına Devam Eden 14-18 Yaş Grubu Öğrencilerinin Sosyal Uyumları İle Ana Baba Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- ŞENEL H (1998). Okuma Güçlüğü Olan ve Olmayan İlkokul Öğrencilerinin Okuma Düzeylerinin ve Dislektik Özelliklerinin Karşılaştırılması. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- ŞENER T (2007). Çocukların Kültürel Etkinlikleri. Sobil Yayınları, Ankara.
- TARHAN D (2014). Özgül öğrenme Güçlüğü Olan ve Olmayan Çocuklarda Anne-Baba Tutumları ve Bazı Değişkenlere Göre Öz Kavramı. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- T.C. Anayasası, 1982.

- TEBLİĞLER DERGİSİ (2003). M.E.B. Eğitim Araçları inceleme Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik. C. 66, S. 2551.
- TEKİN ERSAN D (2012). Öğrenme Güçlüklerinde Yetişkin ve Aile. Ed.: Doğru, S.Y. *Öğrenme Güçlükleri*. Eğiten Kitap, Ankara.
- TERCAN H, BIÇAKÇI MY (2016). Children with sprcific learning disability. *Recent Advances in Health Sciences*, 393.
- TERCAN H, BIÇAKCI MY (2018). Özgül öğrenme güçlüğü olan çocukların annelerinin tanılama öncesi çocuklarının genel gelişim özelliklerine ilişkin görüşleri. *The Journal of Academic Social Science Studies JASSS*, **68**, 581-591.
- TEZCAN M (2000). Türk Ailesi Antropolojisi. İmge Kitabevi, Ankara.
- TOPÇUGİL N (2002). Ankara Defterdarlığı Gündüz Bakım Evine Devam Eden 3-6 Yaş Grubundaki Çocukların Psikolojik, Sosyal ve Fiziksel Gelişimleri Üzerindeki Etkisinin Araştırılması. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- TURGUT S (2008). Özgül Öğrenme Güçlüğünde Nöropsikolojik Profil. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- TÜRK DİL KURUMU (1988). Türkçe Sözlük. Türk Tarih Kurumu Basım Evi, Ankara.
- TÜRKÜM SA., KIZILTAŞ A, YEMENCI B, BIYIK N (2005). Üniversite Öğrencilerinin Aile İşlevleri Algılarının İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 5 (1), 229-262.
- UÇGUN D (2003). Türkçe Öğretimi Açısından Özel Öğrenme Güçlüğü. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, **13(13)**, 203-217.
- ULUTAŞ, İ. (2007). *Okul Çocuklarında Psiko-Sosyal Gelişim. Çocuk ve Ergen Gelişimi* Ed.: Oktay, A., Polat Unutkan, O. Morpa Kültür Yayınları, İstanbul, 63-92.
- UNITED NATIONS GENERAL ASSEMBLY (UNGA) (1989). Convention On The Rights Of The Child. Erişim Adresi: [\[https://treaties.un.org/doc/Publication/MTDSG/Volume%20I/Chapter%20IV/IV-11.en.pdf\]](https://treaties.un.org/doc/Publication/MTDSG/Volume%20I/Chapter%20IV/IV-11.en.pdf) Erişim Tarihi: 6/6/2020
- UPDEGRAFF KA, MCHALE SM, CROUTER AC (2001). Parents' Involvement in Adolescents' Peer Relationships: A Comparison of Mothers' and Fathers' Roles. *Journal of Marriage and Family*, **63**, 655- 668.
- URFALI DADANDI P (2015). Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Benlik Kavramlarını Açıklamada Öz-Yeterlik İnançlarının ve Sosyal Becerilerinin Rolü. Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı, Trabzon.
- UYANIK BALAT G (2010). *İlköğretime Hazırlanışının Değerlendirilmesi*. İçinde Ed.: Oktay, A. İlköğretime hazırlık ve ilköğretim programları (ss.159-184). Pegem Akademi, Ankara.
- UZAMAZ F (2000). Sosyal Beceri Eğitiminin Ergenlerin Kişilerarası İlişki Düzeylerine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- UZUN H (2016). Baba Eğitim Programının Baba-Çocuk İlişkisine Ve Anaokuluna Devam Eden Çocukların Sosyal Becerilerine Etkisinin İncelenmesi. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ev Ekonomisi Anabilim Dalı, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bilim Dalı, Ankara.

- ÜNSAL FÖ (2010). Okul Öncesi Eğitim Kurumuna Devam Eden 60-72 Aylık Çocukların Sosyal Duygusal Uyumları İle Davranış Sorunları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Bölümü, Okul Öncesi Öğretmenliği Anabilim Dalı, Okul Öncesi Öğretmenliği Bilim Dalı. İstanbul.
- VARA Q, ALAN M (1988) Dyslexsia. Penguin Books, UK.
- VYGOTSKY L (1978). Interaction between learning and development. *Readings on the development of children*, 23(3), 34-41.
- YAPICI Ş, YAPICI M (2005). Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi. Anı Yayıncılık, Ankara.
- YAŞAR M (2014). *Okul öncesi dönemde sosyal-duygusal gelişim. Her yönüyle okul öncesi eğitim 1: Çocuk gelişimi 2 Okul öncesi dönemde gelişim*. Ed.: Köksal Akyol, A. Hedef Yayınları, s.276-282, Ankara.
- YAVUZER H (1996). Çocuk ve Suç. Remzi Kitabevi. 8. Basım. İstanbul.
- YAVUZER H (2000). Okul Çağı Çocuğu. Remzi Kitabevi, İstanbul.
- YAVUZER H (2002). Çocuk Eğitimi El Kitabı (14. baskı). Remzi Kitabevi, İstanbul.
- YAVUZER H (2005). Doğum Öncesinden Ergenlik Sonuna Çocuk Psikolojisi. Remzi Kitabevi, İstanbul.
- YİĞİTER S (2005). Sınıf Öğretmenlerinin Özel Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Bilgi Düzeyleri ile Çzel Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Kaynaştırılmasına Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- YILDIRIM DOĞRU SS, ALABAY E, KAYILI G (2010). Normal gelişim gösteren ve öğrenme güçlüğü olan çocukların sözcük dağarcığı ile dili anlama düzeylerinin belirlenmesi. *İlköğretim Online*, 9: 828-840.
- YILDIRIM ŞŞ (2006). Ergenlerin Aile İçinde Şiddete Maruz Kalma Durumları ve Aile İlişkilerinin Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyal Hizmet Anabilim Dalı. Ankara.
- YILDIRIM Ş, IŞIKHAN V (2018). Çocuk evinde kalan çocukların sosyalleşme sürecindeki ilişkilerinin değerlendirilmesi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 29(1), 46-70.
- YILDIZ BIÇAKÇI M (2015). Bebeklik ve İlk Çocukluk Döneminde (0-36 Ay) Gelişim, Duyguların Gelişimi ve Desteklenmesi. Eğiten Kitap, Ankara.
- YILDIZ SA (2004). Öğrenme güçlüğü olan çocukların psikososyal özellikleri, sorunları ve eğitimi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2: 169-180.
- YILDIZ (2013). Fen ve Teknoloji Öğretiminde Bellek Destekleyici Stratejilerin Öğrencilerin Başarılarına ve Kavram Öğrenmelerine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, İstanbul.
- YILMAZER Y (2007). Anne-Baba Tutumları İle İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okul Başarısı ve Özerkliklerinin Gelişimi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- YÖRÜK C (2012). Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik Düzeyleri ile Aile İşlevlerinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.

- YÜKSEL A (2010). Okuma güçlüğü çeken bir öğrencinin okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir çalışma. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, **3(1)**, 124-134.
- WILGOSH L (1990). Issues in education and daily living for families of children with disabilities. *Alberta journal of educational research*.
- WONG BYL (1998). Learning About Learning Disabilities. Academic Press, San Diego.
- WOOD BL (1993). Beyond the "psychosomatic family": a biobehavioral family model of pediatric illness. *Family Process*, **32**: 261-278.
- WORLD HEALTH ORGANISATION. (2007). ICD-10 Classification Of Mental And Behavioural Disorders. Clinical Descriptions And Diagnostic Guidelines (10th Ed.). Geneva: Author.
- WOZNIAK RH (2005). Lost classics and forgotten contributors. *The life cycle of psychological ideas*, 33-58. Springer, Boston, MA.
- ZEITLIN MF, MEGAWANGI R, KRAMER EM, COLLETTA ND, BABATUNDE ED, GARMAN D (1995). Strengthening The Family - Implications For International Development. United Nations University Press, New York.
- ZHANG Y (2000). Technology and the writing skills of students with learning disabilities. *Journal of Research on Computing in Education*, **32(4)**, 467-478.

EKLER

EK-1 Genel Bilgi Formu

GENEL BİLGİ FORMU

Ad:

Soyad:

Yaş:

Cinsiyet: Kız ☐ Erkek ☐

Sınıf Düzeyi: 4.sınıf ☐ 5.sınıf ☐

Kardeş Sayısı ve Sırası:

Anne/Baba Eğitim Durumu: Anne: Baba:.....

Özel Eğitim Kurumuna Devam Edilen Süre (Yıl/Ay):

EK-2 Etik Kurul Karar Örneği

ANKARA ÜNİVERSİTESİ SAĞLIK BİLİMLERİ ALT ETİK KURULU KARAR ÖRNEĞİ

Karar Tarihi :21/03/2019

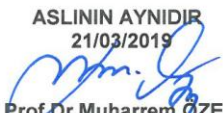
Toplantı Sayısı :07

Karar Sayısı :121

121-Üniversitemiz Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişim Bölümü yüksek lisans öğrencilerinden **Devrim Güleç**'in "Öğrenme Güçlüğü Destek Programı Alan Çocukların Aile İlişkileri ile Sosyal Duygusal Becerilerinin İncelenmesi" başlıklı tezi ile ilgili 24/12/2018 tarihli "İnsan Üzerinde Yapılan Klinik Dışı Araştırmalar Başvuru Formu" Etik Kurulumuzca incelenmiştir.

Yapılan görüşmeler ve incelemeler sonucunda **Devrim Güleç**'in "Öğrenme Güçlüğü Destek Programı Alan Çocukların Aile İlişkileri ile Sosyal Duygusal Becerilerinin İncelenmesi" başlıklı tezi ile ilgili gerekli kurum izninin alınması, araştırma protokolüne uyulması ve etik onay tarihinden itibaren geçerli olması koşuluyla uygulanmasının etik açıdan uygun olduğuna oybirliği ile karar verildi.

ASLININ AYNIDIR
21/03/2019


Prof. Dr. Muharrem ÖZEN
Ankara Üniversitesi
Etik Kurulu Başkanı

EK-3 İzmir Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü İzin Formu



T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 12018877-604.01.02-E.2888817
Konu : Devrim GÜLEÇ'in
Araştırma İzni

11.02.2019

ANKARA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Sağlık Bilimleri Fakültesi Dekanlığı)

İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 22/08/2017 tarihli ve 12607291 sayılı yazısı (Genelge 2017/25)
b) 21/01/2019 tarihli ve 176 sayılı yazınız.
c) 29/01/2019 tarihli ve 2000852 sayılı Valilik Onayı.

Üniversiteniz Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Devrim GÜLEÇ'in "Öğrenme Güçlüğü Destek Programı Alan Çocukların Aile İlişkileri İle Sosyal Duyusal Becerilerinin İncelenmesi " konulu tez çalışması için kullanacağı ölçekleri, Müdürlüğümüz Narlıdere, Güzelbahçe, Konak, Urla, Karabağlar, Karşıyaka, Çiğli İlçelerine bağlı ekli listede isimleri geçen okullarda uygulama isteği ilgi (c) Valilik Onayı ile uygun görülmüştür.

Araştırmacı tarafından yapılan araştırmanın tamamlanmasından itibaren en geç iki hafta içinde Araştırmanın Teslimine İlişkin Taahhütname Tutanağı doldurulup, araştırmanın CD'ye aktarılması sağlanarak Müdürlüğümüze gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinize ve gereğini arz ederim.

İlker ERARSLAN
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

Ek:

- 1- Valilik Onayı (1 sayfa)
- 2- Araştırma Değerlendirme Formu
- 3- Anket Formları ve Okul Listesi
- 4- Taahhüt Formu

Adres: Fevzipaşa mh. 452 sk. no:15 Konak /İZMİR
Elektronik Ağ: izmir.meb.gov.tr
e-posta: stratiji35_1@meb.gov.tr

Bilgi için: Nihal GÜR
Tel: 0 (232) 280 36 31
Faks: 0 () _ _ _ _

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden e76b-c346-3404-a321-2f8c kodu ile teyit edilebilir.

EK-4 Aydınlatılmış Onam Formu

AYDINLATILMIŞ ONAM FORMU

Sayın Veli ve Sayın Katılımcı,

“Öğrenme Güçlüğü Destek Programı Alan Çocukların Aile İlişkileri ile Sosyal Duygusal Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” isimli araştırma ile ilgili size bilgi vermek ve sizleri gönüllü olarak araştırmaya katılmaya davet etmek istiyorum. Çalışma hakkında tam olarak bilgi sahibi olduktan ve sorularınız cevaplandıktan sonra eğer çocuğunuz ve siz araştırmaya katılmayı isterseniz sizlerden bu formun imzalanması istenecektir.

Araştırma, öğrenme güçlüğü sebebiyle destek eğitim programı alan çocukların, sosyal duygusal gelişimin alt alanlarından birisi olan sosyal duygusal becerilerinin aile içi ilişkilerle olan etkileşimini incelemek amacıyla planlanmıştır.

Araştırmanın çalışma grubu, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında İzmir merkez ilçelerinde İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı resmi ve özel okullara **ve/veya** özel öğrenim kurumlarına devam eden, 4. ve 5. sınıflarda öğrenim gören toplam 400 öğrenciden oluşmaktadır.

Araştırmaya çocuğunuzun katılmasını kabul ederseniz, çocuğunuz tarafından çocuklar için aile ilişkileri ölçeği ve sosyal duygusal beceri algısı ölçeği formlarının doldurması istenecektir. Ölçeklerde çocuklardan aile üyelerinin birbiri arasındaki ilişkileri (örneğin; “Ailemde herkes birbirine emir verir; Ailemin bana ayıracak vakti vardır; Ailemde duygularımızı rahatlıkla gösterebiliriz.”) ve çocuğun kendi sosyal duygusal becerilerini değerlendirmesine yönelik sorular (örneğin; “Bir problemim olduğunda onu nasıl çözeceğimi bilirim; Hatalarım olsa da değerli biriyim; Bir arkadaşım beni görmezden gelirse onu uygun dille uyarırım.”) içermektedir. Bu sorulara kurum yönetimi tarafından belirlenen uygun ortamlarda, verilen form üzerinde kendisine uygun seçeneği işaretleyerek yanıt verebilecektir. Ayrıca ölçeğin uygulanması öncesinde; çocuğunuzdan cinsiyeti, doğum tarihi (yalnızca yıl), kaçınıcı sınıf olduğu, kardeş sayısı hakkında bilgiler alınacaktır. Araştırmada çocuğunuzdan

hiçbir şekilde adını ve soyadını belirtmesi istenmeyecektir. Ölçeklerin uygulama süresi yaklaşık 15 dakikadır.

Gönüllülük esasına dayalı olan bu araştırmaya çocuğunuzun katılması tamamen sizin isteğinize bağlıdır. Çocuğunuzun araştırmaya katılmasını kabul etmeyebilir veya kabul ettikten sonra araştırmaya devam etmemesine karar verebilirsiniz. Bu durumda, hiçbir olumsuz tutumla ya da sonuçla karşılaşmayacaksınız. Bu araştırmanın size ya da çocuğunuza herhangi bir zararı olmayacaktır ve rahatsız edici sorular içermemektedir. Katılımcı çalışmaya katılmayı kabul etmeme ya da kabul ettikten sonra çalışmanın herhangi bir yerinde çalışmadan ayrılması durumunda hiçbir olumsuz sonuçla veya tepkiyle karşılaşmayacaktır. Araştırmadan çekilmeniz ya da araştırmacı tarafından çıkarılmanız halinde, sizle ilgili veriler kullanılmayacaktır. Araştırma sonuçları, araştırma yayınlandıktan sonra sizinle/çocuğunuzla paylaşılacaktır. Araştırma kapsamında verilen bilgiler gizli tutularak yalnız bu araştırma için kullanılacak olup, araştırmanın amacı dışında hiçbir yerde kullanılmayacak ve başkaları ile paylaşılmayacaktır. Araştırmaya katılmanız için sizden/çocuğunuzdan herhangi bir ücret istenmeyecek ve araştırmaya katıldığınız için size/çocuğunuza ek bir ödeme de yapılmayacaktır. Araştırma ile ilgili tüm sorularınız için bana 05062078001 numaralı telefonda ya da devrimgulec@gmail.com e-posta adresinden ulaşabilirsiniz. Çocuğunuzun bu araştırmaya katılmasını kabul ediyorsanız lütfen aşağıya adını ve soyadını yazarak imzanızı atınız. Daha sonra bu formun bir kopyası size verilecektir.

(Veliye ait Beyan)

Sayın Devrim GÜLEÇ tarafından, öğrenme güçlüğü destek programı alan çocukların aile ilişkileri ile sosyal duygusal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla bir araştırma yapılacağı belirtilerek bu araştırma ile ilgili yukarıdaki bilgiler tarafıma aktarıldı.

Tarafıma yapılan tüm açıklamaları ayrıntılarıyla anlamış bulunmaktayım. Ayrıca tüm sorularıma tatmin edici cevaplar verilmiştir. Kendi başıma belli bir düşünme süresi sonunda, herhangi bir baskı altında kalmadan kendi rızam ile “Öğrenme Güçlüğü Destek Programı Alan Çocukların Aile İlişkileri ile Sosyal

Duygusal Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” isimli araştırmaya doğum tarihli çocuğum katılmasını uygun gördüğümü kabul ediyorum.

(Katılımcıya ait Beyan)

“Yukarıda yer alan ve araştırmaya başlanmadan önce gönüllülere verilmesi gereken bilgileri içeren metni okudum (ya da sözlü olarak dinledim). Eksik kaldığını düşündüğüm konularda sorularımı araştırmacılara sordum ve doyurucu yanıtlar aldım. Yazılı ve sözlü olarak tarafıma sunulan tüm açıklamaları ayrıntılarıyla anladığım kanısındayım. Çalışmaya katılmayı isteyip istemediğim konusunda karar vermem için yeterince zaman tanındı. Bu koşullar altında, araştırma kapsamında elde edilen şahsıma ait bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını, gizlilik kurallarına uyulmak kaydıyla sunulmasını ve yayınlanmasını, hiçbir baskı ve zorlama altında kalmaksızın, kendi özgür irademle kabul ettiğimi beyan ederim.”

Velinin Adı-Soyadı	:	
Çocuğun Adı-Soyadı	:	
İletişim (E-posta ya da cep telefonu)	:	
Tarih	:	
İmza (Veli)	:	
İmza (Çocuk)	:	

Araştırmacının Adı-Soyadı	:	Devrim GÜLEÇ (Psikolog)
Adres	:	Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü ALTINDAĞ/ANKARA
Tarih	:	
İmza	:	

ÖZGEÇMİŞ

I- Bireysel Bilgiler

Adı: Devrim

Soyadı: GÜLEÇ

Doğum yeri ve tarihi: Denizli – 02/01/1991

Uyruğu: T.C.

Medeni durumu: Bekar

Askerlik durumu: Yapıldı

İletişim adresi ve telefonu: Fatih Caddesi No:197/A PK: 06290
Keçiören/ANKARA ve 0 (312) 381 23 50

II- Eğitimi

2016-2020 Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi
Anabilim Dalı Yüksek Lisans Eğitimi

2010-2015 İzmir Ekonomi Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Psikoloji
Bölümü Lisans Eğitimi

2005-2009 Denizli Nevzat Karalp Anadolu Lisesi

Yabancı dili: İngilizce

III- Mesleki Deneyimi

2020- Devam Özel Buldan Özel Detay Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi –
Psikolog

2018-2019 Özel Liman Akademi Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi
– Psikolog

2015-2016 Türk Silahlı Kuvvetleri – Psikolog

IV- Bilimsel İlgi Alanları

Yayınları:

Ulusal Bilimsel Toplantılarda Sunulan ve Bildiri Kitabında Basılan Bildiriler

BALKAN E, BEDİ MK, GÜLEÇ D, KENAN B, ÖZER Ö (2013, Ağustos). *Hatırlanacak şey seksle ilgili olunca hafızam beni hiç yanıltmıyor!* 18. Ulusal Psikoloji Öğrencileri Kongresi'nde sunulan bildiri, İzmir Ekonomi Üniversitesi, İzmir.

GÜLEÇ D, KÖKSAL AKYOL A (2020, Haziran). *Öğrenme güçlüğü destek programı alan çocukların aile ilişkileri ile sosyal duygusal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. 5. Ulusal Disiplinlerarası Erken Çocuklukta Müdahale Kongresi'nde sunulan bildiri, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Gaziantep.