



Özgül Öğrenme Güçlüğü Tanısı Olan ve Normal Gelişim Gösteren Çocukların Benlik Kavramları, Öz-Yeterlik İnançları ve Sosyal Becerilerinin Karşılaştırılması¹

Comparison of Self-Concept, Self-Efficacy Beliefs and Social Skills of Students with Specific Learning Disabilities and Their Normal Peers

Pakize URFALI DADANDI, Karadeniz Teknik Üniversitesi, pakizeurfali@gmail.com

Mustafa ŞAHİN, Karadeniz Teknik Üniversitesi, mustafa61ktu.edu.tr

Öz. Özgül öğrenme güçlüğü olan bireylerin bilişsel özellikleri kadar psiko-sosyal özellikleri de akranlarından farklılık gösterebilmektedir. Bu çalışmada, özgül öğrenme güçlüğü olan ve normal gelişim gösteren çocukların benlik kavramları, öz-yeterlik inançları ve sosyal becerileri arasında fark olup olmadığını incelemek amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, özgül öğrenme güçlüğü tanısı almış 111 ve normal gelişim gösteren 115 olmak üzere Ankara'nın merkez ilçelerindeki farklı ortaokullarda öğrenim gören toplam 226 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında Katılımcı Bilgi Formu, Piers-Harris Çocuklar İçin Öz- Kavramı Ölçeği, Çocuklar İçin Öz-Yeterlik Ölçeği ve Matson Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen veriler tanımlayıcı istatistik testleri ve bağımsız örneklem için t-testi ile analiz edilmiştir. Araştırmanın sonuçları özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin genel benlik kavramı, mutluluk ve doyuma ilişkin benlik kavramı, popülerite-sosyal beğenilmezlikte olma, zihin ve okul durumu, kaygı ve fiziksel görünüm benlik kavramı puanlarının; genel, akademik, sosyal ve duygusal öz-yeterlik inançlarının; sosyal becerilere ilişkin toplam puanlarının ve olumlu sosyal becerilere ilişkin puanlarının normal gelişim gösteren akranlarına göre anlamlı düzeyde düşük olduğunu göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: Özgül öğrenme güçlüğü, benlik kavramı, öz-yeterlik, sosyal beceriler.

Abstract. Psycho-social characteristics of individuals with specific learning disabilities may differ from their peers as well as their cognitive characteristics. It is aimed in this study to compare children with specific learning disabilities with their normal peers in terms of self-esteem, self-efficacy beliefs, and social skills. The study conducted with 111 children with specific learning difficulties and 115 developmentally normal children -totally 226 secondary school students in Ankara. The Personal Information Form, Piers-Harris Children's Self-Concept Scale, Self-Efficacy Scale for Children, and Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters are used as data collection tools. The data is analyzed with descriptive statistics tests and independent t-test. According to the findings of the research, significant differences are found between students with specific learning disabilities and their normal peers in terms of general self concept, self-concept of happiness and satisfaction, popularity, life satisfaction, anxiety, physical appearance, school self-concept; general, academic, social and emotional self-efficacy beliefs, and social skills scores.

Keywords: Specific learning disability, self-concept, self-efficacy, social skills.

¹ Bu çalışma, ilk yazarın Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde kabul edilen yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

SUMMARY

Introduction

Children with a specific learning disability (SLD) have difficulty in acquiring and using skills related to listening, reading, speaking, writing, reasoning, and mathematics (National Joint Committee on Learning Disabilities [NJCLD], 1991). Most students with specific learning disabilities have problems about performance and compliance. They have lower success and higher school dropout than their normally growing peers (Deshler et al., 2001). That's why they have social, personal and emotional problems as well as academic inadequacy. One of the psychological characteristics that students are supposed to have problems with is the self-concept. So for the last two decades, "self" and "concepts related to self" have been the subject of studies on individuals with specific learning disabilities (Klassen, 2002). The negative experiences of those with specific learning disabilities due to inadequacy in learning and school performance have negative effect on their perceptions about themselves (Heyman, 1990). Another psychological structure related to the self in which the negative effects of specific learning disabilities are observed is self-efficacy beliefs. While students' self-efficacy perception is influenced by educational situations such as learning experiences in school life and achievement of assigned tasks, at the same it affects their future successes and motivations (Schunk, 1989). For this reason, children with SLD compared to their normal peers are more likely to have lower academic achievement, less social competence (Hampton & Mason, 2013), need more individualized training, feel more compelled to work harder (Bergen, 2013; Lamport, Carpenter-Ware & Harwey, 2012; Yuen, Westwood & Wong, 2008). Particularly, it is reported that problems related to academic achievement have negative impact on the self-efficacy beliefs of these children (Tabassam & Grainger, 2002). It is also stated that these students show lack of social skills (Kavale & Forness, 1996). Individuals with specific learning difficulties who are not as successful as their peers academically in school life experience inadequacy, peer pressure and exclusion as a result. It is assumed that this situation also affects their social characteristics (Bergen, 2013; Ministry of National Education [MNE], 2008, Willoughby, 2012). Therefore, the main purpose of this study is to compare children with learning disabilities with their normal peer in terms of self-esteem, self-efficacy beliefs, and social skills. It is thought that this study will contribute to the national and international literature on the specific learning difficulty.

Method

In this study, causal comparative method based on quantitative research approach is used. Research group consisted of 111 (Female 40, Male 71) students with learning disabilities and 115 (Female 70, Male 45) non-disabled students who are attending secondary school in Ankara. The data were collected with "Piers-Harris Children's Self-Concept Scale", "Self-Efficacy Scale For Children", "Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters (MESSY)" and "Personal Information Form" which is prepared by the researchers. In data analysis SPSS 16.00 was used, descriptive statistics and independent samples t-test were applied.

Results

The results indicate that general self concept, self-concept of happiness and satisfaction, popularity, life satisfaction, anxiety, physical appearance school self-concept; general, academic, social and emotional self-efficacy beliefs, and social skills scores of non-disabled children were significantly higher than children with specific learning disabilities.

Discussion and Conclusion

In this study, it is aimed to determine how self-concepts, self-efficacy beliefs and social skills vary among children with and without specific learning disabilities. Research findings show that children with specific learning disabilities have lower self-concept, self-efficacy beliefs, and social skills than their normally developing peers. In literature, some research findings also support our results (Agaliotis & Kalyva, 2008; Brown & Heath, 1998; Hampton & Mason, 2003; Kavale & Forness, 1996; Klassen & Lynch, 2007; Lackaye, Margalit, Ziv & Ziman., 2006; Montgomery, 1994; Most & Greenbank, 2000; Most, Al-Yagon, Tur-Kaspa & Margalit, 2000; Smith & Nagle, 1995; Sternke, 2010; Tabassam & Grainger, 2002; Toro, Weissberg, Guare & Liebenstein, 1990). Students with learning disabilities may also reflect their inadequacies in the academic field to their psychological and social characteristics. But some research results contradict the findings of this research and they didn't find any significant difference about self concept between two groups (Bear, Minke & Manning, 2002; Gans, Kenny & Ghany 2003; Zeleke 2004). Therefore, these different results indicate the need for further studies on this issue. The current research findings provide initial evidence for development of intervention programs which will be helpful academically and socially for children with specific learning disabilities. In fact, these educational and psychotherapeutic programs and tools might support them to cultivate their socioemotional and academic competencies. In addition, teachers, parents, and peers might be informed regarding these students' difficulties. So, they can provide social and academic support for them to avoid negative emotional and social barriers.

GİRİŞ

Özgül öğrenme güçlüğü (ÖÖG), temel eğitsel becerilerin edinilmesinde güçlüklerle yol açan nörogelişimsel bir bozukluktur (Amerikan Psikiyatri Birliği [APA], 2014). DSM V'te (2014) çocukluk çağı bozuklukları içinde yer alan bu tanı alanı bireyin bilgiyi edinme, depolama, işleme, geri çağırma ya da transfer etme yeteneğini etkilemektedir. Ancak nörolojik temelli olan bu bozukluğun doğası henüz tam anlamıyla anlaşılmış değildir (Cortiella & Horowitz, 2014). Özgül öğrenme güçlüğü'nün nedenleri tam olarak bilinmemekle birlikte, ağırlıklı olarak genetik ve çevresel etkenlerin bileşimini içeren biyolojik bir temele dayandırılmaktadır (Asfuroğlu & Fidan, 2016). Bu bağlamda genetik faktörler, beyin hasarı, kızamıkçık, doğum sırası etkenler, alerjik sorunlar ve yetersiz beslenme gibi durumlar özgül öğrenme güçlüğü'nün ortaya çıkmasında etkili olabilmektedir (Korkmazlar, 1999). Özgül öğrenme güçlüğü'nün nedenleri gibi yaygınlığı konusunda da net bilgiler bulunmamaktadır. Genel olarak okul çağındaki çocuklarda görülme sıklığının %5 olduğu belirtilmesine (Lyon, 1996) karşın farklı kaynaklarda (farklı ülkelerde yapılan çalışmalar sonucu) %5'ten %17'ye kadar değişen oranlar bildirilmektedir (Cortiella & Horowitz, 2014; Mogasale, Patil, Patil & Mogasale, 2012; National Association of Special Education Teachers [NASSET], 2007). ÖÖG ile ilgili verilerdeki farklılıklar alanın henüz var olan sorulara net cevaplar verecek kadar gelişme gösteremediğiyle ilgilidir. Bu durumun nedenlerinden biri ise sorunun birden fazla alanda kendini göstermesi ve dolayısıyla karmaşık bir yapı sergilemesidir.

Özgül öğrenme güçlüğü (ÖÖG) olan çocuklar dinleme, okuma, konuşma, yazma, akıl yürütme ve matematik ile ilgili becerileri edinmede ve kullanmada güçlükler yaşarlar (National Joint Committee on Learning Disabilities [NJCLD], 1991). Bu nedenle çocuklarda ÖÖG'nin fark edilmesi ve tanınması genellikle okuma, yazma ve aritmetik ile ilgili temel becerilerin edinildiği ilkökul çağına denk gelmektedir (APA, 2015; Cortiella & Horowitz, 2014). Bu öğrencilerin akademik başarıları ile zekâ düzeyleri ve diğer yeteneklerine bağlı performansları arasında açıklanamayan bir uyumsuzluk söz konusudur. Normal ya da normalin üstünde zekâyâ sahip olmalarına rağmen sentaks (söz dizimi) ve ifade güçlükleri vardır; yön bulmada, sağ-sol ayrımı ve mesafe kestirimleri yapmada zorlanırlar. Bunların yanında zamana karıştırırlar, dikkat dağınıklığı ve organizasyon sorunları yaşarlar (Korkmazlar, 1999). Ayrıca bu tanıyı almış bireylerde görsel-mekânsal algı problemleri, görsel koordinasyon güçlükleri ve işitsel algı ile ilgili birtakım sorunlar da görülebilir (Integra, 2009; National Dissemination Center for Children with Disabilities [NICHCY], 2011).

ÖÖG olan öğrencilerin çoğunun akademik performansa ve okula uyuma dayalı problemleri bulunmaktadır. Normal gelişim gösteren akranlarından daha düşük başarı gösterirler ve okulu bırakma oranları onlardan daha fazladır (Deshler vd., 2001). Bu nedenle akademik güçlüklerle psiko-sosyal güçlüklerin de eşlik ettiği söylenebilir. Nitekim özgül öğrenme güçlüğüyle ilgili ilk çalışmalarda öğrencilerin zekâ düzeyleri, akademik güçlükleri, öğrenme stratejileri, sözel hafızaları ve öğrenme süreçleri üzerinde durulurken (Cole & Traupmann, 1981; Heiman & Precel, 2003; Pesternak, 2002; Richards, 2008); ilerleyen dönemlerde psiko-sosyal alanlara yönelme olmuş; benlik saygısı, depresyon (Alesi, Rappo & Pepi, 2014), benlik kavramı (Elbaum, 2002), sosyal beceriler (Swanson, 1999) ve öz yeterlik (Hampton & Mason, 2003) gibi kavramlar araştırmalarda üzerinde durulan kavramlar olmuştur. Bu araştırmalarda ÖÖG olan bireylerin normal gelişim gösteren akranlarından farklı birtakım psikolojik ve sosyal özellikler geliştirdikleri ortaya konmuştur.

Okul çağındaki ÖÖG olan öğrencilerin akranlarından farklılık gösterebileceği varsayılan psikolojik özelliklerden biri benlik kavramıdır. Bu nedenle son yirmi yılda benlik ve benlikle ilgili kavramlar özgül öğrenme güçlüğü olan bireylerle ilgili çalışmalara konu olmuştur (Klassen, 2002). Benlik kavramı bireyin kendisi hakkındaki görüşlerini, tutumlarını ve öğrenilmiş inançlarını, kısaca kendisi hakkındaki algılarını ifade etmektedir (Yahaya, 2009). Benlik kavramının biçimlenmesinde bireyin kendi davranışlarının nitelikleri ve deneyimlerinin yanı sıra çevrenin değerlendirmeleri, yorumları ve pekiştirmeleri de etkilidir (Shavelson & Bolus, 1982). Özgül öğrenme güçlüğü olanların öğrenme ve okul performanslarındaki yetersizliğe bağlı olarak yaşadıkları olumsuz deneyimler, kendi benliklerine ilişkin algıları üzerinde olumsuz etkiye bulunmaktadır (Heyman, 1990). ÖÖG olan öğrenciler akademik, davranışsal ve sosyal sorunlar

yaşadıklarından kendilerini daha az kabul edilebilir olarak algılamakta ve benlik kavramları akranlarından daha düşük olabilmektedir (Bear, Minke & Manning, 2002; Elbaum & Vaughn, 2003; Leminen, 2002). Bu nedenle araştırmacılar ÖÖG olan çocuklarla normal gelişim gösteren akranlarının benlik kavramları arasındaki farkı incelemeye çalışmışlardır (Bear vd., 2002; Coleman & Minnett, 1992; Vaughn, Hogan, Kouzekanani & Shapiro, 1990; Zeleke, 2004). Araştırmalar incelendiğinde birbirleriyle tutarlı, net sonuçlara ulaşılmadığı görülmektedir. Çalışmaların bir kısmında ÖÖG olan çocukların akranlarından daha düşük bir benlik kavramları olduğu sonucuna ulaşılrken (Montgomery, 1994) bazı çalışmalarda iki grup arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır (Gans, Kenny & Ghany, 2003). Bazı çalışmalarda ise iki grup arasında net ve belirgin bir sonuç ortaya çıkmamıştır (Bear vd., 2002; Zeleke, 2004).

Özgül öğrenme güçlüğünün olumsuz etkilerinin gözlemlendiği benlikle ilgili bir diğer psikolojik yapı da öz-yeterlik inançlarıdır. Bandura'nın Sosyal-Bilişsel Teori'sinin önemli kavramlarından biri olan öz-yeterlik, bireyin verilen bir görevi başarıyla yerine getirme konusunda kendi kapasitesine duyduğu inançtır (Bandura, 1998; Schunk & Meece, 2006: 72; Williams, 2010: 418). Öz-yeterlik inançları motivasyonel süreçler üzerinden bireyin başarısı ve performansı üzerinde doğrudan etkiye sahiptir. Dolayısıyla yüksek öz-yeterlik inancına sahip bireyler zorluklar ve başarısızlıklar karşısında kolayca pes etmezler, hedeflerine ulaşmak için daha çok çaba sarf ederler (Bandura, 1995: 8). Öğrencilerin öz-yeterlik algıları, okul yaşamı içindeki öğrenme yaşantıları, verilen görevleri yerine getirmedeki başarıları gibi eğitsel durumlardan etkilenmekte ve aynı zamanda öğrencilerin gelecekteki başarıları ile motivasyonlarını da etkilemektedir (Schunk, 1989). Bu nedenle ÖÖG olan çocukların, diğer akranlarına göre daha düşük akademik başarı göstermeleri, sosyal yeterliklerinin daha az olması (Hampton & Mason, 2013), bireyselleştirilmiş eğitime ihtiyaç duymaları, kendilerini akranlarıyla kıyaslayıp daha çok çalışmak zorunda hissetmeleri (Bergen, 2013) gibi faktörlerin etkisiyle düşük öz yeterlik algısına sahip oldukları ifade edilmektedir (Bergen, 2013; Lampion, Carpenter-Ware & Harwey, 2012; Yuen, Westwood & Wong, 2008). Özellikle akademik başarı konusunda yaşanan sorunların bu çocukların öz-yeterlik inançları üzerinde olumsuz etkisi olduğu belirtilmektedir (Tabassam & Grainger, 2002). Bu nedenle bu çocukların öz-yeterliklerine ilişkin çalışmalarda ağırlıklı olarak akademik öz-yeterlik ve alt boyutlarına (yazma öz-yeterliği vb.) odaklanıldığı görülmektedir (García & Caso, 2006; Graham, Schwartz & MacArthur, 1993; Klassen, 2002). Bu öğrencilerin eğitsel (akademik), sağlık, atletik gibi alanlardaki öz-yeterliklerine ilişkin algıları sıkça araştırmalara konu olurken genel öz-yeterlik inançlarının incelendiği çalışma sayısı ise çok azdır (Klassen & Lynch, 2007).

ÖÖG olan öğrencilerin akademik ve kişisel güçlüklerin yanında diğer bireylerle ilişkileri başlatma ve devam ettirme durumu olarak tanımlanan (Morgan, 1980: 104; Poole, 2009) sosyal becerilerle ilgili güçlükler de yaşadıkları ve sosyal beceri eksiklikleri gösterdikleri belirtilmektedir (Kavale & Forness, 1996). Okul yaşamı içinde akademik anlamda akranları kadar başarı gösteremeyen ve bunun sonucunda yetersizlik duyguları, akran baskısı ve dışlanma yaşayan özgül öğrenme güçlüğü olan bireylerin sosyal özelliklerinin de bu durumdan etkileneceği varsayılmıştır (Bergen, 2013; Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2008; Willoughby, 2012). Bu anlayış sosyal becerilerle ilgili araştırmaların artmasına zemin hazırlamıştır. Özgül öğrenme güçlüğü olan bireylerde eksik olan sosyal beceriler ve davranışlarla ilgili araştırmalara 1980'lerde başlanmıştır (Bender, 2012). Özellikle karşılaştırmalı çalışmalar şeklinde yürütülen araştırmalarda ÖÖG olan çocuklarda sosyal beceri eksikliği görülme oranının normal gelişim gösteren akranlarına göre daha yüksek olduğu (Duncan, Matson, Bamburg, Cherry & Buckley, 1999; Gresham, 1993; Lyon, 1996) ve özgül öğrenme güçlüğü olan çocukların %75'inde sosyal beceri eksikliği görüldüğü belirtilmektedir (Kavale & Forness, 1996). Bu durumda, özgül öğrenme güçlüğü olan bireylerin, sosyal-bilişsel süreçlerindeki bozukluklardan kaynaklanabileceği ifade edilmektedir (Pierangelo & Giuliani, 2008: 36). Sosyal becerilerde yaşanan eksiklikler ise bu öğrencilerin özel hayatlarını, toplumsal katılımlarını ve günlük yaşamlarını olumsuz etkilemektedir (Ruegg, 2003). Bütün bu nedenlerden dolayı özgül öğrenme güçlüğü olan çocukların psiko-sosyal özelliklerinin incelenmesinin ve normal gelişim gösteren bireylerden farkının ortaya konmasının önemli olduğu değerlendirilmektedir. Yapılan çalışmaların sınırlı olması ve ulaşılan sonuçların farklılıklar göstermesi bu konuda daha fazla araştırmaya ihtiyaç olduğunu göstermektedir. Bu konuda

yapılacak araştırmaların artmasıyla ÖÖG tanısı almış bireylerin psiko-sosyal özellikleri daha net belirlenebilecektir. Betimsel çalışmalardan elde edilen sonuçlar ise ÖÖG tanısı alan bireyler için hazırlanacak psikolojik, sosyal ve eğıtsel müdahale programlarına katkı sağlayacaktır. Dolayısıyla bu çalışmanın temel amacı özgöl öğrenme güçlüğü olan çocuklarla normal gelişim gösteren akranlarının benlik kavramlarını, öz-yeterlik inançlarını ve sosyal becerilerini karşılaştırmaktır. Türkiye örneğinde böyle bir çalışmanın olmaması, uluslararası literatürde ise hem bu psiko-sosyal değişkenlerin birlikte incelendiği bir araştırmaya rastlanmaması hem de bu değişkenlerin farklı kavramlarla veya yalnız incelendiği araştırmalarda bu çalışmadan farklı bir amaç ve yaklaşımın benimsenmesi mevcut araştırmanın en önemli gerekçeleridir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, özgöl öğrenme güçlüğü olan ve normal gelişim gösteren çocukların psiko-sosyal özellikleri karşılaştırılmak istendiği için nedensel karşılaştırma (causal comparative) yöntemi kullanılmıştır. Nedensel karşılaştırma yönteminde araştırmacının amacı insan grupları arasındaki farklılıkları belirlemektir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014: 16). Karşılaştırma yoluyla incelenen gruplar etnik köken gibi manipüle edilemeyen ya da öğrenme stilleri gibi manupile edilebilen özelliğin bulunması/bulunmaması açısından ele alınabilirler (Frankael & Wallen, 2009: 363).

Araştırma Grubu

Araştırma grubu Ankara'nın merkez ilçelerindeki farklı ortaokullarda öğrenim gören, özgöl öğrenme güçlüğü tanısı almış 111 (K=40, E=71) ve normal gelişim gösteren (herhangi bir gelişimsel bozukluk tanısı almamış) 115 (K=70, E=45) ortaokul öğrencisinden oluşmaktadır. Toplam 226 öğrenciden gönüllülük esasına göre oluşturulan araştırma grubunun 110 (% 48,67)'u kız, 116 (% 51,33)'ı erkektir.

Araştırmaya katılan özgöl öğrenme güçlüğü tanısı almış öğrenciler, 24 farklı ortaokulda beşinci, altıncı, yedinci ve sekizinci sınıfta öğrenim görmektedirler. Araştırmanın normal gelişim gösteren öğrenci grubunu ise araştırmaya katılan 24 ortaokul arasından yansız olarak seçilen altısında öğrenim gören beş, altı, yedi ve sekizinci sınıf öğrencileri oluştırmaktadır.

Araştırma grubundaki ÖÖG olan öğrencilerin yaş ortalaması 12,11 (Ss. 1,1), normal gelişim gösteren öğrencilerin yaş ortalaması ise 12,5'tir (Ss. 1,23). Katılımcılara ilişkin bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Araştırma grubuna ait tanımlayıcı istatistik bulguları

Faktör	Değişken	ÖÖG Grubu		NGG Grubu	
		f	%	f	%
Cinsiyet	Kız	40	36	70	60,9
	Erkek	71	64	45	39,1
Sınıf	5	38	34,2	34	29,6
	6	40	36	24	20,9
	7	18	16,2	31	27
	8	15	13,5	26	22,6

Veri Toplama Araçları

Katılımcı Bilgi Formu: Araştırmacılar tarafından katılımcıların yaşları, cinsiyetleri ve sınıfları gibi demografik özelliklerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir.

Piers-Harris Çocuklar İçin Öz- Kavramı Ölçeği: Ölçek, çocukların öz-kavramları, kendileriyle ilgili algıları ve değerlendirmelerini ölçmektedir. Piers-Harris tarafından 1969 yılında geliştirilen ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışmaları Çataklı ve Öner (1985, 1986, 1994) tarafından yapılmıştır. Uyarlama çalışması ilkokul ve ortaokul öğrencileriyle yapılmıştır. Buna göre değişmezlik katsayısı ilkokul için .72 ila .91; ortaokul için .79 ila .98 arasındadır. Alfa korelasyonları ile belirlenen iç tutarlık katsayısı ilkokul için .87, ortaokul için .86'dır. 80 maddeden oluşan ölçeğin davranış, zekâ

ve okul durumu, bedensel görünüm, kaygı, gözde olma (popülerlik) ve mutluluk olmak üzere 6 alt boyutu vardır. Ölçeğin puan aralığı 0-80'dir. Bireyin ölçekten yüksek puan alması kendisi hakkında olumlu, düşük puan alması ise olumsuz düşünce ve duygulara sahip olduğunu göstermektedir (Öner, 2006: 811).

Çocuklar İçin Öz-Yeterlik Ölçeği: Çocuklar İçin Öz-Yeterlik Ölçeği'nin orijinal formu, Muris (2001) tarafından 12-19 yaşlarındaki ergenlerin sosyal, akademik ve duygusal öz-yeterliklerini ölçmek amacı ile geliştirilmiştir. Ölçek, Telef (2011) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Telef tarafından yapılan açımlayıcı faktör analizi sonunda ölçeğin özgün formunda olduğu gibi üç faktörden oluştuğu saptanmıştır. Çocuklar İçin Öz-Yeterlik Ölçeği'nin iç tutarlık katsayıları, ölçeğin geneli için .86, akademik öz-yeterlik alt boyutu için .84, sosyal öz-yeterlik alt boyutu için .64, duygusal öz-yeterlik alt boyutu için .78 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin test-tekrar test güvenilirlik katsayıları ise .75 ile .89 arasında değişmektedir. Ölçek toplam 21 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 21, en yüksek puan ise 105'tir. Alınan yüksek puan bireyin (çocuk, ergen) öz-yeterlik düzeyinin yüksek, düşük puan ise öz yeterlik düzeyinin düşük olduğuna işaret etmektedir (Telef, 2011).

Matson Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (MESSY): Orijinal formu Matson, Rotatory ve Hessel (1983) tarafından geliştirilen ölçek, Bacanlı ve Erdoğan (2003) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek 47 maddeden oluşmaktadır ve olumsuz sosyal davranışlar ve olumlu sosyal davranışlar olmak üzere iki alt boyutu bulunmaktadır. Ön test ve son test uygulamaları arasında olumsuz sosyal davranışlar alt ölçeğinde .70, olumlu sosyal davranışlar alt ölçeğinde ise .74 düzeyinde ilişki bulunmuştur. Bu bulgular MESSY'nin test tekrar test güvenilirliğinin istatistiksel olarak yeterli düzeyde olduğunu göstermektedir. MESSY'de bireyin yüksek düzeyde sosyal becerilere sahip olması için ölçekten elde edilen puanlarının olumlu alt boyutunun yüksek ve olumsuz alt boyutunun düşük olması beklenmektedir (Bacanlı & Erdoğan, 2003).

Verilerin Toplanması

Araştırmada öncelikle Ankara ilindeki çeşitli rehberlik araştırma merkezleri ve Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü Strateji Geliştirme Birimi İstatistik Büro ile iletişim kurularak özgül öğrenme güçlüğü tanısı almış ortaokul öğrencilerinin devam ettikleri okullar ve bu okullardaki tanı almış öğrenci sayıları belirlenmiştir. Bu okullardan 60'ı ulaşım olanakları ve okuldaki tanı almış öğrenci sayısı dikkate alınarak uygulama için seçilmiştir. Okulların belirlenmesinin ardından Ankara Milli Eğitim Müdürlüğünden uygulama için gerekli izinler alınmıştır. Ailelerden ise uygulama onayı, okul idaresi aracılığıyla alınmıştır. Okul idaresinin ve velilerin izin verdiği, çocukların da gönüllü olarak katılımının sağlandığı 24 ortaokulda uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Normal gelişim gösteren öğrencilerle yapılan uygulamalar ise ÖÖG olan çocuklarla uygulamaların yapıldığı 24 okul arasından yansız olarak seçilen 6'sında öğrencilerin gönüllü katılımı dikkate alınarak gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

Veriler SPSS 16.00 paket programı ile analiz edilmiştir. Tanımlayıcı istatistik teknikleriyle değişkenlere ilişkin ortalama, standart sapma, frekans ve yüzdelik değerler bulunmuştur. ÖÖG olan ve normal gelişim gösteren öğrencilerin benlik kavramları, öz-yeterlik inançları ve sosyal beceri düzeylerinin anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı bağımsız t testi ile incelenmiştir. Verilerin normal dağılıma uygunluğu çarpıklık ve basıklık katsayıları kullanılarak belirlenmiştir. Katılımcıların ölçme araçlarından elde ettikleri puanların çarpıklık ve basıklık değerleri her iki grupta da ± 2 sınırları içinde yer aldığından (George ve Mallery, 2010; Gravetter & Wallnau, 2014) verilerin normal dağıldığı ve parametrik istatistik tekniklerinin kullanılabileceği değerlendirilmiştir.

BULGULAR

Yapılan analizler sonrasında, katılımcıların benlik kavramı, öz-yeterlik ve sosyal beceri envanterlerinden elde ettikleri puanlara ilişkin ortalama, standart sapma ve aralık değerleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. *Özgül öğrenme güçlüğü olan ve normal gelişim gösteren çocukların ölçme araçlarından aldıkları puanlara ait ortalama, standart sapma ve aralık değerleri*

Envanter	Özgül Öğrenme Güçlüğü Olanlar				Normal Gelişim Gösterenler			
	N	Ort.	SS	Aralık	N	Ort.	SS	Aralık
Çocuklar İçin Öz-Yeterlik Ölçeği	111	64.75	14.16	39-93	115	75.42	13.63	37-100
Akademik ^a	111	21.20	6.01	7-35	115	25.17	6.11	7-35
Sosyal ^a	111	22.62	5.24	11-35	115	26.78	4.73	11-35
Duygusal ^a	111	20.93	5.93	9-35	115	23.46	6.14	9-35
Matson Sosyal Becerileri Değ. Ölçeği	111	52.86	20.53	0-89	115	66.36	19.56	0-94
Olumlu ^b	111	91.88	16.50	43-120	115	103.79	11.17	67-119
Olumsuz ^b	111	39.03	10.88	24-71	115	37.43	12.07	23-77
Piers Harris Çocuklar İçin Öz-Kavramı Ölçeği	111	53.27	10.66	29-74	115	60.33	9.58	28-76
Mutluluk ve Doyum ^c	111	9.10	2.72	2-13	115	10.37	2.74	1-13
Kaygı ^c	111	6.27	2.78	1-12	115	7.03	2.35	2-12
Popülerite, Sosyal Beğeni, Gözde Olma ^c	111	7.82	2.34	2-11	115	9.51	1.82	3-11
Davranış ve Uyma ^c	111	11.54	3.08	2-16	115	11.96	3.18	4-16
Fiziksel Görünüm ^c	111	6.60	1.92	1-9	115	7.13	1.48	1-10
Zihin ve Okul Durumu ^c	111	4.04	1.37	0-7	115	4.94	1.22	1-7

^a Çocuklar İçin Öz-Yeterlik Ölçeği Alt Boyutları Ort. Aritmetik Ortalama

^b Matson Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği Alt Boyutları SS. Standart Sapma

^c Piers-Harris Çocuklar İçin Öz-Kavramı Ölçeği Alt Boyutları SS. Standart Sapma

Tablo 2’de görüldüğü üzere çalışmaya katılan çocuklardan ÖÖG grubunda yer alanların Öz-Yeterlik Ölçeği puan ortalaması 64.75±14.16, puan aralığı 39-93; Matson Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği puan ortalaması 52.86±20.53, puan aralığı 0-89; Piers-Harris Çocuklar İçin Öz Kavramı Ölçeği puan ortalaması 53.27±10.66, puan aralığı 29-74 olarak bulunmuştur. NGG grubunda yer alan çocukların Öz-Yeterlik Ölçeği puan ortalaması 75.42±13.63, puan aralığı 37-100; Matson Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği puan ortalaması 66.36±19.56, puan aralığı 0-94; Piers-Harris Çocuklar İçin Öz Kavramı Ölçeği puan ortalaması 60.33±9.58, puan aralığı 28-76 olarak bulunmuştur.

ÖÖG ve NGG grubundaki öğrencilerin Piers-Harris Çocuklar İçin Öz Kavramı Ölçeği ve bu ölçeğin alt boyutlarından elde ettikleri puanlar arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için yapılan t testi sonuçları Tablo 3’te görülmektedir.

Tablo 3. *ÖGG ve NGG grubundaki çocukların benlik kavramları arasındaki farklılıklara ilişkin t testi sonuçları*

Değişken	Grup	N	Ort.	SS	t	p	Cohen’s d
Benlik Kavramı	NGG	115	60,33	9,58	5.24	.000	.70
	ÖÖG	111	53,27	10,66			
Mutluluk ve Doyum	NGG	115	10,37	2,74	3.51	.001	.47
	ÖÖG	111	9,10	2,72			
Kaygı	NGG	115	7,03	2,35	2.22	.027	.30
	ÖÖG	111	6,27	2,78			
Popülerite, Sosyal Beğeni, Gözde Olma	NGG	115	9,51	1,82	6.07	.000	.81
	ÖÖG	111	7,82	2,34			
Davranış ve Uyma	NGG	115	11,96	3,18	1.01	.317	
	ÖÖG	111	11,54	3,08			

Fiziksel Görünüm	NGG	115	7,13	1,48	2.31	.022	.31
	ÖÖG	111	6,60	1,92			
Zihin ve Okul Durumu	NGG	115	4,94	1,22	5.23	.000	.70
	ÖÖG	111	4,04	1,37			

Tablo 3'te görüldüğü üzere özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerinin genel benlik kavramı ($t= 5.24, p<.01$), mutluluk ve doyuma ilişkin benlik kavramı ($t=3.51, p<.01$), popülerite, sosyal beğeni-gözde olma ($t=6.07, p<.01$), zihin ve okul durumu ($t=5.23, p<.01$), kaygı ($t=2.22, p<.05$) ve fiziksel görünüm ($t=2.31, p<.05$) benlik kavramı puanlarının normal gelişim gösteren akranlarından daha düşük olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Buna karşın davranış ve uyma benlik kavramları açısından iki grup arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ($t=1.01, p>.05$).

Özgül öğrenme güçlüğü olan ve normal gelişim gösteren çocukların öz-yeterlik inançları arasındaki farklılıkları incelemek amacıyla bağımsız t testi yapılmıştır. Bu analizin sonuçları Tablo 4'te verilmiştir. Bu analiz sonucunda özgül öğrenme güçlüğü olan çocukların genel ($t=5.77, p<.01$), akademik ($t=4.93, p<.01$), sosyal ($t=6.28, p<.01$) ve duygusal ($t=3.15, p<.01$) öz-yeterlik inançlarının normal gelişim gösteren akranlarına kıyasla anlamlı düzeyde düşük olduğu bulunmuştur.

Tablo 4. ÖGG ve NGG grubundaki çocukların öz-yeterlik inançları arasındaki farklılıklara ilişkin t testi sonuçları

Değişken	Grup	N	Ort.	SS	t	p	Cohen's d
Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği	NGG	115	75.42	13.63	5.77	.000	.77
	ÖÖG	111	64.75	14.16			
Akademik Öz-yeterlik	NGG	115	25.17	6.11	4.93	.000	.69
	ÖÖG	111	21.20	6.01			
Sosyal Öz-yeterlik	NGG	115	26.78	4.73	6.28	.000	.84
	ÖÖG	111	22.62	5.24			
Duygusal Öz-yeterlik	NGG	115	23.46	6.14	3.15	.002	.42
	ÖÖG	111	20.93	5.93			

Özgül öğrenme güçlüğü olan ve normal gelişim gösteren çocukların sosyal becerileri arasındaki farkı incelemek amacıyla da bağımsız t testi yapılmıştır. Tablo 5'te görüldüğü üzere, özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin sosyal becerilere ilişkin toplam puanlarının ($t= 5.06, p<.01$) ve olumlu sosyal becerilere ilişkin puanlarının ($t=6.37, p<.01$) normal gelişim gösteren akranlarına kıyasla anlamlı düzeyde düşük olduğu bulunmuştur. Bununla birlikte, olumsuz sosyal beceriler açısından iki grup arasında anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir ($t= -1.04, p> 0.5$).

Tablo 5. ÖGG ve NGG grubundaki çocukların sosyal becerileri arasındaki farklılıklara ilişkin t testi sonuçları

Değişken	Grup	N	Ort.	SS	t	p	Cohen's d
Matson Sosyal Becerileri Değ. Ölçeği	NGG	115	66,36	19,56	5.06	.000	.68
	ÖÖG	111	52,86	20,53			
Olumlu Sosyal Beceriler	NGG	115	103,79	11,17	6.37	.000	.85
	ÖÖG	111	91,88	16,50			
Olumsuz Sosyal Beceriler	NGG	115	37,43	12,07	-1.04	.301	
	ÖÖG	111	39,03	10,88			

TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırma sonuçları, ÖÖG olan ve normal gelişim gösteren öğrencilerin benlik kavramları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Normal gelişim gösteren öğrencilerin benlik kavramı puanlarının ÖÖG olan öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç alanyazında yer alan çeşitli araştırmaların sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir (Montgomery,

1994; Smith & Nagle, 1995; Sternke, 2010; Tabassam & Grainger, 2002). Bunun nedeni olarak öğrencilerin akademik alanda var olan zayıflık algılarını benlik inançlarının geneline yansıttıkları düşünülebilir. Nitekim Heyman'ın (1990) da belirttiği gibi öğrenme ve okul performansında yaşadıkları sorunlar ÖÖG olan öğrencilerin benlik kavramlarını olumsuz etkilemektedir. Ancak bu sonuç alanyazındaki bazı çalışmalarla farklılık göstermektedir. Çünkü çalışmaların bir kısmında özgül öğrenme güçlüğü olan ve olmayan çocukların benlik kavramları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır (Bear vd., 2002; Gans vd., 2003; Zeleke 2004). Dolayısıyla bu farklı sonuçlar bu konuda daha fazla çalışmaya ihtiyaç olduğunu göstermektedir.

Mevcut araştırmada ayrıca ÖÖG olan öğrencilerin benlik kavramı ölçeğinin alt boyutlarından olan mutluluk ve doyuma ilişkin benlik kavramı, popülerite-sosyal beğeni-gözde olma, kaygı, fiziksel görünüm ile zihin ve okul durumu benlik kavramı puanlarının normal gelişim gösteren akranlarından daha düşük olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu alt boyutların ilişkili olduğu akademik, duygusal, davranışsal ve sosyal alanlarda sorunlar yaşamaları ÖÖG olan öğrencilerin benlik kavramlarının akranlarından daha düşük olmasına neden olabilir. Alanyazında yer alan çalışmalarda özellikle akademik süreçlerle ilgili benlik kavramlarının ÖÖG olan öğrencilerde akranlarına oranla daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Bear vd., 2002; Gans vd., 2003). ÖÖG olan öğrenciler özellikle akademik güçlükler yaşamaları akranlarına kıyasla akademik becerilerine ilişkin daha düşük düzeyde bir benlik algısına sahip olmalarının sebebi olabilir. Başarı duygusu, akran ilişkileri ve akran grupları içinde yer alma özellikle ortaokul yıllarında birbirini etkileyen önemli durumlardır. Bunlardan başarı ise daha başattır. Nitekim başarısız öğrencilerin birçoğu uyum problemleri yaşamaktadır. Dolayısıyla akademik başarıları genellikle yüksek olmayan ÖÖG olan öğrenciler akranlarıncı dışlanmaktadır (Kavale & Forness, 1996). Bu nedenle bu algılara ilişkin benlik kavramları da NGG akranlarından daha düşük çıkmış olabilir. Bununla birlikte davranış ve uyma benlik kavramları arasında ise iki grup arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu durum da özellikle ortaokul yıllarında öğrenciler için akademik başarı, sosyal ilişkiler ve akran ilişkilerinin daha ön planda olmasıyla ilişkili olabilir. Öğrenciler yaşamış oldukları problemleri davranış durumlarına ilişkin algılarına yansıtmayabilirler. Ancak literatürde araştırmanın bu bulgusuyla farklılık gösteren çalışmalar da bulunmaktadır. Örneğin Gans ve arkadaşları (2003) araştırmalarında öğrenme güçlüğü olmayan öğrencilerin davranış ve uyma benlik kavramı alt ölçeği puanlarının daha yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Bu konuda yapılacak yeni çalışmalarla gruplar arası farklar veya benzerlikler daha açık ortaya konabilecektir.

Araştırmada, ÖÖG olan ve normal gelişim gösteren öğrencilerin öz-yeterlik inançları arasında anlamlı fark olduğu bulunmuştur. Bu fark, NGG öğrencilerin hem genel öz-yeterlik inançlarının hem de alt boyutları olan akademik, sosyal ve duygusal öz-yeterlik inançlarının ÖÖG olan akranlarından daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. Alanyazın incelendiğinde daha çok belirli bir performansı yerine getirme (yazma, aritmetik vb.) öz-yeterliği ve akademik öz-yeterlikle ilgili karşılaştırmalı çalışmaların yapıldığı dikkat çekmektedir (Graham vd., 1993; Klassen, 2002; Lackaye & Margalit, 2008). Bu araştırmaların sonuçları genellikle özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin normal gelişim gösteren akranlarından daha düşük öz-yeterlik inançlarına sahip olduğunu göstermektedir. Genel öz-yeterlikle ilgili bazı çalışmalar da mevcut araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir (Hampton & Mason, 2003; Klassen & Lynch, 2007; Lackaye, Margalit, Ziv & Ziman., 2006). Bu sonuçlar ise bireyin öz-yeterlik algılarının özellikle okul performansından ve sosyal ilişkilerinden etkilendiğini düşündürmektedir. Sosyal Bilişsel Öğrenme Teorisi'ne göre öz-yeterlik inançları özellikle doğrudan performanslardan etkilenmektedir (Bandura, 1995:3-4). Akademik, sosyal ve duygusal olarak gerçekleştirdiği davranışların olumlu sonuçlarını görmek öğrencinin yeterlik inançlarını artıracaktır. Ancak ÖÖG olan öğrenciler akademik görevleri yerine getirmede, duygusal mesajları iletme ve yorumlamada, sosyal ilişkileri sürdürmede sorunlar yaşadıklarından çevrelerinden olumsuz geribildirimler almaktadırlar. Bunlar kendi yeterliklerinden şüphe duymalarına sebep olabilmektedir. Burada ayrıca öz-yeterliğin kaynaklarından olan psikolojik ve fizyolojik durum (Bandura, 1995:3-4) da etkili olabilir. Bu öğrencilerin fizyolojik ve psikolojik olarak yaşadıkları sorunlar onların öz-yeterlik inançlarının düşük olmasında hem bir neden hem de bir sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır.

Sosyal beceri düzeyleri açısından da özgül öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrenciler arasında anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Normal gelişim gösteren öğrencilerin sosyal beceri puanlarının özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. İlgili alanyazın incelendiğinde özgül öğrenme güçlüğü olan çocukların hem genel olarak sosyal becerilerini hem de sosyal becerilerin alt boyutlarını (akran kabulü, iletişim becerileri vb.) içeren çalışmalar, bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir (Agaliotis & Kalyva, 2008; Bauminger & Kimhi-Kind, 2008; Brown & Heath, 1998; Kavale & Forness, 1996; Most & Greenbank, 2000; Most, Al-Yagon, Tur-Kaspa & Margalit, 2000; Smith & Nagle, 1995; Toro, Weissberg, Guare & Liebenstein, 1990; Tur-Kaspa, 2004) Özgül öğrenme güçlüğü olan çocukların akademik olarak akranlarından geride olmaları; daha az iletişime geçmelerine, akran gruplarına daha az kabul görmelerine ve daha çok reddedilmelerine, daha az popüler olmalarına, akranlarına daha az arkadaş seçilmelerine ve daha az işbirlikçi davranışlar göstermelerine neden olmakta (Kavale & Forness, 1996), bu durumlar da onların daha fazla sosyal beceri eksiklikleri göstermelerine sebep olabilmektedir.

Ulaşılan bütün bu bulgular psikolojik, sosyal ve duygusal olarak akranlarından farklı olan özgül öğrenme güçlüğü tanısı almış çocuklara hazırlanacak müdahale programları için gerekli bilgiler sunmaktadır. Hazırlanacak sosyal beceri eğitimi gibi çeşitli psikoeğitim programlarıyla bu tanıyı almış çocukların kişisel, sosyal ve duygusal olarak gelişimleri desteklenebilir. Bu alanda çalışan profesyonellerin (özel eğitim uzmanları, psikolojik danışmanlar, psikologlar vb.) çocukların akademik alandaki yetersizliklerini ek müdahalelerle desteklerken eksiklik ve yetersizlik duyguları geliştirmemelerine dikkat etmeleri önemlidir. Bu nedenle bu alandaki profesyonellere ÖÖG tanısı almış bireylerin psiko-sosyal özellikleriyle ilgili bilgilendirici çalışmalar yapılabilir. Benzer şekilde okullardaki öğretmenleri, aileleri ve arkadaşlarına bu öğrenciler hakkında bilgilendirici rehberlik çalışmaları yapılarak dışlanmaları, yetersizlik duyguları geliştirmeleri, yalnız kalmaları ve kendilerine yönelik olumsuz duygular geliştirmelerinin önüne geçilebilir. Ayrıca alanda yapılacak yeni çalışmalarla ÖÖG yaşayan bireyler farklı psikolojik, sosyal, duygusal ve akademik yönleriyle incelenebilir. Bu konuda yapılacak disiplinler arası çalışmalar ise farklı bakış açılarının geliştirilmesine ve bu bireylerin farklı yönleriyle gelişimlerine destek sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

- Agaliotis, I. & Kalyva E. (2006). Nonverbal social interaction skills of children with learning disabilities. *Research In Developmental Disabilities*, 29(1), 1-10.
- Alesi, M., Rappo, G. & Pepi, A. (2014) Depression, anxiety at school and self-esteem in children with learning disabilities. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 3(3), 125. doi: 10.4172/2329-9525.1000125.
- Amerikan Psikiyatri Birliği (2014). *Ruhsal bozuklukların tanıs ve sayımsal elkitabı (DSM-V)*. E. Köroğlu (Çev.) 5. Baskı. Ankara: Hekimler Yayın Birliği.
- Asfuroğlu, B.Ö. & Fidan S.T.(2016). Özgül öğrenme güçlüğü. *Osmangazi Journal Of Medicine*, 38, 49-54.
- Bacanlı H. & Erdoğan H.(2003). Matson çocuklarda sosyal becerileri değerlendirme ölçeğinin (MESSY) Türkçeye uyarlanması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 3(2), 351-379.
- Bandura, A. (1998). Bandura, A. (1998). *Self-efficacy*. In H. Friedman (Ed.), *Encyclopedia of mental health* (pp. 71-81). San Diego: Academic Press.
- Bandura, A. (1995). *Exercise of personal and collective efficacy in changing societies*. In A. Bandura (Ed), *Self-Efficacy in changing societies* (pp.1-46). New York: Cambridge University Press.
- Bauminger, N. & Kimhi-Kind, I. (2008). Social information processing, security of attachment, and emotion regulation in children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 41(4), 315-332.
- Bear, G. G., Minke K. M. ve Manning M. A. (2002). Self-concept of students with learning disabilities: A meta analysis. *School Psychology Review*, 31(3), 405-427.
- Bender, W. N. (2012). *Öğrenme güçlüğü olan bireyler ve eğitimleri* (Hakan Sarı, Çev.). Ankara: Nobel.

- Bergen, A. (2013) Self-efficacy, special education students, and achievement: Shifting the lens. *Rivier Academic Journal*, 9(2), 1-9.
- Brown, A. & Heath N. (1998). Social competence in peer-accepted children with and without learning disabilities, 30th Annual National Convention of the National Association of School Psychologists.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). Bilimsel araştırma yöntemleri (17. Baskı). Ankara: PegemA.
- Cole, M. & Traupmann, K. (1981). *Comparative cognitive research learning from a learning disabled child*. In W.A. Collins (Ed.), *Minnesota Symposium on Child Development* (Vol. 14, pp. 125-154). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Coleman, J. M. & Minnett, A. M. (1992). Learning disabilities and social competence: A social ecological perspective. *Exceptional Children*, 59, 234-246.
- Cortiella, C. & Horowitz, S. H. (2014). *The State of Learning Disabilities: Facts, Trends and Emerging Issues* (Third Edition). National Center for Learning Disabilities: New York.
- Deshler, D. D., Schumaker, J. B., Lenz, B. K., Bulgren, J. A., Hock, M. F., Knight, J. & Ehren, B. J. (2001). Ensuring content-area learning by secondary students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 16(2), 96-108.
- Duncan, D., Matson, J. L., Bamburg, J. W., Cherry, K. E. & Buckley T. (1989). The relationship of self-injurious behavior and aggression to social skills in persons with severe and profound. *Research In Developmental Disabilities*, 20(6), 441-448.
- Elbaum, B. (2002). The self-concept of students with learning disabilities: A meta analysis of comparisons across different placements. *Learning Disabilities Research & Practise*, 17(4), 216-226.
- Elbaum, B. & Vaughn, S. (2003). For which students with learning disabilities are self-concept interventions effective? *Journal of Learning Disabilities*, 36(2), 101-108.
- Fraenkel, J.R. & Wallen, N.E. (2009). *How to desing and evaluate research in education* (7.rd ed.). New York: McGraw-Hill.
- Gans, A. M., Kenny, M. C. & Ghany D. L. (2003). Comparing the self-concept of students with and without learning disabilities. *Journal Of Learning Disabilities*, 36(3), 287-295.
- García, J. N. & Caso, A. M. (2006). Changes in writing self-efficacy and writing products and processes through specific training in the self-efficacy beliefs of students with learning disabilities. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 4(2), 1-27.
- George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference*, 17.0 Update (10th ed.). Boston: Pearson.
- Graham, S., Schwartz, S. S. & MacArthur, C. A. (1993). Knowledge of writing and the composing process, attitude toward writing, and writing self-efficacy for students with and without learning disabilities. *Journal Of Learning Disabilities*, 26(4), 237-249.
- Gravetter, F., & Wallnau, L. (2014). *Essentials of Statistics for the Behavioral Sciences* (8th ed.). Belmont: Wadsworth.
- Gresham, F. M. (1993). *Social skills and learning disabilities as a type III error: Rejoinder to Conte and Andrews*. *Journal of Learning Disabilities*. 26(3), 154-158.
- Hampton, N. Z. & Mason, E. (2003). *Learning disabilities, gender, sources of efficacy, self-efficacy beliefs, and academic achievement in high school students*. *Journal of School Psychology*, 41, 101-112.
- Heisler, A. B. (1983). Psychosocial issues in learning disabilities. *Annals of Dyslexia*, 33(1), 303-310.
- Heyman, W. B. (1990). The self-perception of a learning disability and its relationship to academic self-concept and self-esteem. *Journal of Learning Disabilities*, 23(8), 472-475.
- Integra (2009). *A Handbook on Learning Disabilities. The Walk a Mile Work shop*. Ontario's Ministry of Children and Youth Services: Ontario.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.

- Kavale, K. A. & Forness, S.R. (1996). Social skill deficits and learning disabilities: A meta-analysis. *Journal Of Learning Disabilities*, 29(3), 226-237.
- Klassen, R. (2002). A question of calibration: A review of the self-efficacy beliefs of students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 25(2), 88-102.
- Klassen, R. M. & Lynch, S. L. (2007). Self-efficacy from the perspective of adolescents with ld and their specialist teachers. *Journal Of Learning Disabilities*, 40(6), 494-507.
- Korkmazlar, Ü. (1999). *Özel öğrenme bozukluğu (öğrenme güçlükleri)*. İçinde Ekşi A. (editor). *Ben hasta değilim: Çocuk sağlığı hastalıklarının psikososyal yönü* (s.285-309). İstanbul: Nobel Tıp.
- Lackaye, T. & Margalit, M. (2008). Self-Efficacy, loneliness, effort, and hope: developmental differences in the experiences of students with learning disabilities and their non-learning disabled peers at two age groups. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 6(2), 1-20.
- Lackaye, T., Margalit, M., Ziv, O. & Ziman, T. (2006). Comparisons of self-efficacy, mood, effort, and hope between students with learning disabilities and their nonld matched peers. *Learning Disabilities Research & Practice*, 21(2), 111-121.
- Lampert, M. A., Carpenter-Ware, K. & Harvey, D.W. (2012). Learning disabilities: The impact of social interaction on educational outcomes for learners with emotional and behavioral disabilities. *European Journal of Business and Social Sciences*, 1(8), 66-76.
- Leminen, A. (2002). Self-concept of children in special and regular education. Pro Gradu-Resarch, Department of Special Education University of Jyväskylä, Jyväskylä.
- Lyon, G. R. (1996). Learning disabilities. *The Future of Children*, 6(1), 54-76.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2008). *Özel öğrenme güçlüğü destek eğitim programı*. Ankara: Yazar.
- Mogasale, V. V., Patil, V. D., Patil, N. M. & Mogasale, V. (2012). Prevalence of specific learning disabilities among primary school children in a South Indian city. *The Indian Journal of Pediatrics*, 79(3), 342-347.
- Montgomery, M. S. (1994). Self-concept and children with learning disabilities: observer-child concordance across six context-dependent domains. *Journal of Learning Disabilities*, 27(4), 254-262.
- Morgan, R. G. T. (1980). Analysis of social skills: *The behaviour analysis approach*: In Singleton WT, Spurgeon P, Stammers RB (editors.). *The Analysis of Social Skill*. New York: Plenum, 103-130.
- Most, T., Al-Yagon, M., Tur-Kaspa, H. & Margalit, M. (2000). Phonological awareness, peer nominations, and social competence among preschool children at risk for developing learning disabilities. *International Journal Of Disability, Development and Education*, 47(1), 89-105.
- Most, T. & Greenbank, A. (2000). Auditory, visual, and auditory-visual, perception of emotions by adolescents with and without learning disabilities, and their relationship to social skills. *Learning Disabilities Research & Practice*, 15(4), 171-178.
- National Association of Special Education Teachers (2007). LD Report Introduction to Learning Disabilities. <http://www.naset.org/2522.0.html>. Erişim tarihi Mayıs 16, 2015.
- National Dissemination Center for Children with Disabilities (2011). Learning Disabilities. NICHCY Disability Fact Sheet, 7. : <http://nichcy.org>.
- National Joint Committee on Learning Disabilities. (1991). Learning disabilities: Issues on definition. *Asha*, 33, (Suppl. 5), 18-20. Austin.
- Öner, N. (2006). *Türkiye’de kullanılan psikolojik testlerden örnekler: Bir başvuru kaynağı (2. Baskı)* İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Pesternak, R. H. (2002, February). The demise of IQ testing for children with learning disabilities. Annual Convention of the National Association of School Psychologists, Chicago, IL.
- Pierangelo, R. & Giuliani, G. (2008). *Teaching students with learning disabilities: A step-by-step guide for educators*. Corwin:Thousand Oaks,
- Poole, L. N. (2009). The influence of siblings on the development of social skills in children who are deaf or hard of hearing. Master of Science, Washington University School of Medicine, Washington.

- Richards, R. G. (2008). Helping Children with learning disabilities understand what they read. Retrieved February 22, 2015, from <http://www.ldonline.org>.
- Ruegg, E. (2003). Social competence, transition plans and children with learning disabilities. Essays in Education 7. <http://www.usca.edu/essays/vol7fall2003.html>. Erişim tarihi Şubat 18, 2015.
- Scarborough, H. S. & Parker, J. D. (2003). Matthew effects in children with learning disabilities: Development of reading, IQ, and psychosocial problems from grade 2 to grade 8. *Annals of Dyslexia*, 53(1), 47-71.
- Schunk, D. H. (1989). Self-efficacy and achievement behaviors. *Educational Psychology Review*, 1, 173-208.
- Schunk, D. H. & Meece, J. L. (2006). *Self-efficacy development in adolescenses*. In F. Pajares and T. Urdan (editors.). *Self-efficacy beliefs of adolescents (pp71-96)*. Greenwich, CT: Information Age.
- Shavelson, R. J. & Bolus, R. (1982). Self-concept: The interplay of theory and methods. *Journal Of Educational Psychology*, 74(1), 3-17.
- Smith, D. S. & Nagle, R. J. (1995). Self-perceptions and social comparisons among children with ld. *Journal of Learning Disabilities*, 28(6), 364-371.
- Sternke, J. C. (2010). Self-concept and Self-esteem in adolescents with learning disabilities. Unpublished Master's Thesis, University of Wisconsin, Stout.
- Swanson, H. L. (1999). A meta-analysis, replication, social skills, and learning disabilities. *The Journal of Special Education*, 30(2), 213-221.
- Tabassam, W. ve Grainger, J. (2002). Self-concept, attributional style and self-efficacy beliefs of students with learning disabilities and with and without attention deficit hyperactivity disorder. *Learning Disability Quarterly*, 25, 141-151.
- Telef, B. B. (2011). Öz yeterlikleri farklı ergenlerin psikolojik semptomlarının incelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Toro, P. A., Weissberg, R. P., Guare, J. & Liebenstein, N. L. (1990). A comparison of children with and without learning disabilities on social problem-solving skill, school, behaviour and family background. *Journal of Learning Disabilities*, 23(2), 115-120.
- Tur-Kaspa, H. (2004). Social information processing skills of kindergarten children with developmental learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 19(1), 3-11.
- Vaughn, S., Hogan, A., Kouzekanani, K. & Shapiro, S. (1990). Peer acceptance, self-perceptions, and social skills of LD students prior to identification. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 101-106.
- Williams, D. M. (2010). Outcome expectancy and self-efficacy: Theoretical implications of an unresolved contradiction. *Personality and Social Psychology Review*, 14(4), 417- 425.
- Willoughby, A. (2012). Social skills training interventions for students with learning disabilities in the primary grades (Grades 1-3), Unpublished master's thesis, Queen's University, Kingston.
- Yahaya, A. (2009). The relationship between self-concept and communication skills towards academic achievement among secondary school students in Johor Bahru. *International Journal of Psychological Studies*, 1(2), 25-34.
- Yuen, M., Westwood, P. & Wong, G. (2008). Self-efficacy perceptions of chinese primary-age students with specific learning difficulties: A perspective from hong kong. *International Journal of Special Education*, 23(2), 110-119.
- Zeleke, S. (2004). Self-concepts of students with learning disabilities and their normally achieving peers: a review. *European Journal of Special Needs Education*, 19(2), 145-170.