

T.C.
İSTANBUL KENT ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
ÇOCUK GELİŞİMİ ANABİLİM DALI
ÇOCUK GELİŞİMİ BİLİM DALI



İSTANBUL KENT
ÜNİVERSİTESİ

ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN
BENLİK SAYGISI VE MOTOR YETERLİLİKLERİNİN TİPİK
GELİŞEN AKRANLARI İLE KARŞILAŞTIRILARAK İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Beyza OKTAY

İSTABUL – 2023

T.C.
İSTANBUL KENT ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
ÇOCUK GELİŞİMİ ANABİLİM DALI
ÇOCUK GELİŞİMİ BİLİM DALI

ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN
BENLİK SAYGISI VE MOTOR YETERLİLİKLERİNİN TİPİK
GELİŞEN AKRANLARI İLE KARŞILAŞTIRILARAK İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Beyza OKTAY

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Dilara Fatoş ÖZER

İSTANBUL – 2023

KABUL VE ONAY

..... tarafından hazırlanan “.....” adlı tez çalışmasının savunma tarihi tarihinde yapılmış olup aşağıda verilen jüri tarafından oy birliği /oy çokluğu ile İstanbul Kent Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Anabilim Dalı Bilim Dalı Yüksek Lisans / Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri

İmza

Danışman

Prof. Dr. Dilara Fatoş ÖZER

.....

Üye

Doç. Dr. Bedri Volkan YÜCEL

.....

Üye

Doç. Dr. Gülçin GÜVEN

.....

Üye

İstanbul Kent Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Yönetim Kurulu’nun tarih ve sayılı kararıyla onaylanmıştır.

.....

Doç. Dr. Bülent DEMİR

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

BEYAN

Bu tezin yazılmasında bilimsel ahlak kurallarına uyulduğunu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunulduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapılmadığını, tezin tarafıma ait olduğunu ve başka üniversitede sunulmadığını beyan ederim.

BEYZA OKTAY

04.07.2023



ÖN SÖZ

Tez çalışmamın her aşamasında engin bilgisini ve ilgisini benimle paylaşan, beni her aşamada yönlendiren, çözüm odaklı düşünmeye, ayaklarımın üzerinde durmama yardımcı olan ve her zaman desteğini benden esirgemeyen, kendisine büyük hayranlık duyduğum tez danışmanım çok değerli hocam Sayın Prof. Dr. Dilara ÖZER'e,

Hayatımın her alanında olmak üzere lisans dönemimden başlayarak, yüksek lisans sürecimde de beni destekleyen, negatif düşünmemi engelleyen, her anımda yanımda olan hayat arkadaşım ve en büyük destekçim sevgili Murat ÇAKIR'a

Yaşama bakışından ilham aldığım, hayata dört elle sarılmış ve her zaman dört çocuğu için mücadele etmiş olan, aynı mücadeleyi torunlarına da gösteren arkamızda dağ olan sevgili ananem Gönül DURAK'a

Uygulama aşamasında yardımcı olan arkadaşlarıma,

Tez sürecimde desteklerini ve engin bilgilerini esirgemeyen, beni yönlendiren, analiz sürecimde ve veri girişlerimde yardımcı olan sevgili hocam Nur Efşan TIĞLI'ya

Beni bugünlere getiren maddi ve manevi her zaman yanımda olan her düştüğümde kalkmayı öğreten, canım annem ve babama,

Sonsuz teşekkürü borç bilirim.

BEYZA OKTAY

04.07.2023

İÇİNDEKİLER

KISALTMALAR.....	i
TABLolar LİSTESİ	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	v
GİRİŞ.....	1
BÖLÜM 1: GENEL BİLGİLER.....	9
1.1. Özel Öğrenme Güçlüğü' nün Tarihsel Süreci	9
1.1.2. Avrupa Kuruluş Dönemi (1800 - 1920);	10
1.1.3. ABD Kuruluş Dönemi (1920 -1960);.....	10
1.1.4. Acil dönem (1960-1975)	11
1.1.5. Katılma dönemi (1975-1980)	11
1.2. Özel Öğrenme Güçlüğü'nün Tanımı	11
1.3. Özel Öğrenme Güçlüğü Nedenleri	13
1.4. Özel Öğrenme Güçlüğü Sınıflandırılması	16
1.5. Özel Öğrenme Güçlüğü ve Tanı Kriterleri	18
1.6. Özel Öğrenme Güçlüğünde Erken Tanının Önemi	20
1.7. Özel Öğrenme Güçlüğüne Sahip olan Çocukların Gelişimsel Özellikleri	21
1.8. Özel Öğrenme Güçlüğüne Sahip Olan ve Olmayan Çocuklar Arasındaki Farklar	24
1.9. Özel Öğrenme Güçlüğü'nün Görülme Sıklığı	25
1.10. Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Bireylerin Eğitimleri.....	26
1.11. Özel Öğrenme Güçlüğü ve Motor Yeterlilik.....	27
1.12. Özel Öğrenme Güçlüğü ve Benlik Saygısı.....	28
1.13. Özel Öğrenme Güçlüğü Alanda Yapılan Araştırmalar.....	31
BÖLÜM 2: YÖNTEM.....	36
2.1. Araştırma Modeli.....	36
2.2. Araştırma Örnekleme	36
2.3. Araştırma Soruları	37
2.4. Araştırmanın Hipotezleri	38
2.5. Veri Toplama Araçları.....	39
2.5.1. Bilgilendirilmiş Onam Formu	39
2.5.2. Kişisel Bilgi Formu	39
2.5.3. Bruininks-Oseretsky Motor Yeterlilik Testi 2 Kısa Formu	39

2.5.4. Piers Harris Benlik Saygısı Ölçeği	41
2.6. Verilerin Toplanması.....	41
2.7. Verilerin Analizi	41
BÖLÜM 3: BULGULAR.....	43
3.1. Katılımcıların Demografik bulgularına ilişkin bilgiler.....	43
3.2. Ölçeklere İlişkin Betimsel Bulgular	46
3.2.1. PHBS ve BOT 2 Ölçeklerine İlişkin Betimsel Bulgular	46
3.2.2. PHBS Ölçeğine İlişkin Bulgular	47
3.2.3. BOT 2 Ölçeğine İlişkin Bulgular.....	57
BÖLÜM 4: TARTIŞMA	64
SONUÇ VE ÖNERİLER	71
KAYNAKÇA.....	74
EKLER	90
ÖZ GEÇMİŞ	96

KISALTMALAR

ABD	: Amerika Birleşik Devletleri
APA	: Amerikan Psikiyatri Birliği
ASHB	: Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı
BEP	: Bireysel Eğitim Planı
DSM-V	: Ruhsal Bozuklukların Teşhisi ve İstatistik El Kitabı
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
NJCLD	: Öğrenme Güçlüğü Ulusal Ortak Komitesi
ÖG	: Öğrenme Güçlüğü
ÖÖG	: Özel Öğrenme Güçlüğü
RAM	: Rehberlik Araştırma Merkezi
SPSS	: Sosyal Bilimler İçin İstatistik Paketi

TABLÖLER LİSTESİ

Tablo 1: Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler	43
Tablo 2: Demografik Bilgilere İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler	45
Tablo 3: Ölçek Puanlarına İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler.....	46
Tablo 4: Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Ve Tipik Gelişim Gösteren Çocukların Benlik Saygısı (PHBS) Puanları Bakımından Karşılaştırılması.....	47
Tablo 5: Benlik Saygıları Yönünden Özel Öğrenme Güçlüğü Olan ve Tipik Gelişim Gösteren Kız Çocuklarının PHBS Puanları Bakımından Karşılaştırılması.....	49
Tablo 6: Benlik saygıları yönünden özel öğrenme güçlüğü olan ve tipik gelişim gösteren erkek çocuklarının PHBS puanları bakımından karşılaştırılması	51
Tablo 7: Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Kız ve Erkek Öğrencilerin Benlik Puanları (PHBS) Bakımından Karşılaştırılması.....	53
Tablo 8: Tipik Gelişim Gösteren Kız ve Erkek Öğrencilerin Benlik Puanları (PHBS) Bakımından Karşılaştırılması.....	54
Tablo 9: Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklarda Yaş Grupları Arasında Benlik Saygısı PHBS Puanlarının Karşılaştırılması.....	56
Tablo 10: Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Ve Tipik Gelişim Gösteren Çocukların Motor Yeterlilikleri Yönünden BOT 2 Puanları Bakımından Karşılaştırılması	57
Tablo 11: Motor Yeterlilikleri Yönünden Özel Öğrenme Güçlüğü Olan ve Tipik Gelişim Gösteren Kız Çocuklarının BOT 2 Puanları Bakımından Karşılaştırılması	59
Tablo 12: Motor Yeterlilikleri Yönünden Özel Öğrenme Güçlüğü Olan ve Olmayan Erkek Çocuklarının BOT 2 Puanları Bakımından Karşılaştırılması	61
Tablo 13: BOT 2 Ölçeği İle Benlik Saygısı (PHBS) Ölçeği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	63

ÖZET

İstanbul Kent Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Ortaokul Öğrencilerinin Benlik Saygısı ve Motor Yeterliliklerinin Tipik Gelişen Akranları İle Karşılaştırılarak İncelenmesi

Beyza OKTAY

Yüksek Lisans Tezi

Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı / Çocuk Gelişimi Bilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. Dilara Fatoş ÖZER

Temmuz, 2023 – 96

Yapılan çalışmanın amacı özel öğrenme güçlüğü olan ortaokul öğrencilerinin benlik saygısı ve motor yeterliliklerinin tipik gelişen akranları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını incelemektir. Çocukların benlik saygılarını belirlemek için Piers Harris benlik saygısı ölçeği, motor becerilerini ölçmek için ise BOT-2 motor yeterlilik testi kullanılmıştır. Çalışmaya 10-14 yaş aralığında olan tipik ve ÖÖG sahip olan kız ve erkek ortaokul öğrencileri dâhil edilmiştir. Her grupta 90 olmak üzere araştırmaya toplam 181 kişi dâhil edilmiştir. 90 ÖÖG ve 91 tipik gelişen ortaokul öğrencileri araştırmaya dâhil edilmiştir. Değerlendirme öncesinde katılımcıların ebeveynlerine çalışma hakkında bilgi verilerek katılımcıların demografik verileri kaydedilmiştir. Yapılan çalışma Bursa İl Milli Eğitim Bakanlığına bağlı özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri ve Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokullarda yapılmıştır. Araştırma sonucunda 181 katılımcıdan elde edilen verilerin analizi IBM SPSS Statistics 22 (SPSS Inc., Chicago, IL) programı kullanılmıştır. Araştırmada çocukların kişisel bilgi formu, Bruininks-Oseretsky Motor Yeterlik Testi 2 Kısa Formuna yer verilmiştir. Ölçek puanlarının çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiş ve normallik koşullarını sağladığı tespit edilmiş ve bu nedenle ölçek puanlarıyla ilgili karşılaştırmalarda parametrik yöntemler kullanılmıştır. Verilerin analizinde; tanımlayıcı kategorik verileri sayı (n) ve yüzde (%), nicel verileri ise ortalama ve standart sapma değerleri, çarpıklık, basıklık, minimum ve maksimum değerleri gösterilmiştir. İki bağımsız grubun ortalamalarının karşılaştırılması için Independent Sample T testi, ikiden fazla grubun ortalamasını karşılaştırmak için One Way ANOVA kullanılmıştır. Puanlar arasındaki nicel tipteki değişkenlerin ilişkisinin incelenmesi için Pearson Korelasyon analizi uygulanmıştır. Anlamlılık değeri $p < 0.05$ olarak temel alınmıştır. Araştırma sonuç olarak özel öğrenme güçlüğüne sahip olan çocukların tipik gelişim gösteren akranları ile karşılaştırıldıklarında motor yeterlilik (kuvvet, denge, koşu ve çeviklik, bilateral

koordinasyon) yönünden yetersiz olduklarını ortaya koymaktadır. Bu sonuçlara göre özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde çocukların motor beceri yönünden ek destek almaları gerektiği söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Öğrenme güçlüğü, Motor yeterlilik, Motor beceri, Denge, benlik saygısı.



ABSTRACT

Istanbul Kent University Institute of Graduate Education

An Investigation Of The Self-Esteem And Motor Competencies Of Secondary School Students With Special Learning Disabilities By Comparing Them With Their Typical

Developing Peers

Beyza OKTAY

Master Thesis

Department of Child Development / Division of Child Development

Supervisor: Prof. Dr. Dilara Fatoş ÖZER

Temmuz, 2023 – 96

The aim of the study was to investigate whether there are significant differences in the self-esteem and motor deficiency of secondary school students with special learning disabilities among their typical developing peers. The Piers Harris self-esteem scale was used to determine the children's self-esteem, and the BOT-2 motor proficiency test was used to measure their motor skills. The study included typical girls and boys secondary school students between the ages of 10-14 and those with ÖÖG December. A total of 181 people were included in the study, including 90 in each group. 90 ÖÖG and 91 typical developing secondary school students were included in the study. Before the evaluation, the parents of the participants were informed about the study and the demographic data of the participants were recorded. The study was conducted in special education and rehabilitation centers affiliated to the ministry of national education of Bursa province and secondary schools affiliated to the ministry of national Education. The analysis of the data obtained from 181 participants as a result of the research was carried out by IBM SPSS Statistics 22 (SPSS Inc., Chicago, IL) program was used. In the research, the children's personal information form, Bruininks-Oseretsky Motor Proficiency Test 2 Short Forms were included. The skewness and kurtosis values of the scale scores were examined and it was found that they provided the normality conditions, and therefore parametric methods were used in comparisons related to the scale scores. In the analysis of data; descriptive categorical data are shown as number (n) and percentage (%), while quantitative data are shown as mean and standard deviation values, skewness, kurtosis, minimum and maximum values. The Independent Sample T test was used to compare the averages of two independent groups, and One Way ANOVA was used to compare the averages of more than two groups. Pearson Correlation analysis was applied to investigate the relationship of quantitative variables between the

scores. Dec. The significance value was taken as $p < 0.05$. As a result of our study, it has been revealed that children with special learning disabilities and children with typical Deceleration are deficient in terms of motor competence. According to these results, it can be said that children should receive additional support in terms of motor skills in special October education and rehabilitation centers.

Key Words: Learning disabilities, Motor competence, Motor skills, Balance, self-esteem



GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, amaç, önem, problem cümlesi, alt problemler, sayılılar, sınırlılıklar, tanımlar ve kısaltmalar yer almaktadır.

Öğrenme yaşamımızın her alanında olan ve dünyayı anlayıp kavramamıza yardımcı olan önemli bir durumdur. Hayatımızda öğrenme, birçok olayı durumu kavramakta ve dünyaya adapte olmakta bize kolaylıklar sağlamaktadır. Öğrenme beynimizin bilgiyi anlamlandırması ile gerçekleşmektedir. Bu yüzden bilgiyi öğrenme anında merkezi sinir sistemimizin önemi büyüktür. Beynimizin sağ ve sol lobu belirli iletiler vererek bilgiyi kullanmamızı sağlamaktadır. Sonuç olarak öğrenme beyinde gerçekleşerek hayatımızda yer edinir. Araştırmada konu edinilen özel öğrenme güçlüğü tanısı şuan ülkemizde gittikçe artış gösteren ve üzerinde araştırmaların yoğunlaştığı bir alandır. Özel öğrenme güçlüğü (ÖÖG), tanımında merkezi sinir sistemini etkileyen bir bozukluk olduğundan söz edilmiştir (Amerikan Psikiyatri Birliği [APA], 2014). Özel öğrenme güçlüğü kendi içinde bireyin göstermiş olduğu gelişim özelliklerine göre sınıflara ayrılmaktadır. Özel öğrenme güçlüğü okul başarısında, akademik becerilerinde düşük performans gösteren fakat zekâ düzey seviyeleri normal ve normalin üzerinde beceri puanına sahip olan başarı olarak alt veya üst seviyede bireyleri temsil etmektedir (Kulaksızoğlu, 2015).

Özel öğrenme güçlüğü (ÖÖG); gelişim alanlarını etkileyen, her alanda belli başlı belirtiler ile kendini gösteren bir durumdur (Yavuzer, 2000). Özel öğrenme güçlüğü başlangıcı 3 yaş civarından itibaren olduğu kabul edilen tanı koyma süreci ilkökul döneminde başlamaktadır (Kanay, 2006). Çocukların tanılama süreçleri ne kadar erken olursa gelişme kaydetmeleri ve ilerlemeleri olumlu yönde olacağı düşünülmektedir. ÖÖG probleminin ortaya çıkması ve problemi etkilemesi yapılan araştırmalar sonucu birçok faktöre dayandırılmıştır (Akıncı, 2011). Bu problemler doğuştan, bireyseldir ayrıca merkezi sinir sistemi disfonksiyonuna bağlı olduğu da düşünülmektedir. Bu problemi psikolojik bozukluklar çocuğun çocukluk döneminde yaşadığı problemler ve çevresel etmenler etkilemektedir (Hammill, Leigh, McNutt, Larsen, 1987).

Özel öğrenme güçlüğü okul çağında yaygın görülen bir problemdir. Farklı akademik beceri alanlarında kendini göstermektedir. Çocukluk döneminde fark edilmeyen bu durum ileride fark edilince müdahale edilmezse çocuk üzerinde etkisi daha kalıcı olabilmektedir.

Okul döneminde veya öncesinde fark edilen çocuklarda ne gibi problemler olduğu ve bu problemleri nelerin etkilediği hangi durumlar arasında ilişki olduğu hangi durumlar arasında farklılıklar olduğu yapılan araştırmalarla sonuçlandırmaya çalışılmıştır (Koçak, Çelik ve Baran, 2003; Kanay, 2006; Elemek, 2008; Akıncı, 2011). ÖÖG tanısı alan çocuklarda görülen problemlerin motor gelişimleri üzerinde etkisi düşünülmektedir. Bu etki kendini okul döneminde göstermektedir. Literatürde incelenen bir çok çalışmada zihinsel engele sahip olan ve tipik gelişim gösteren çocukların kaba motor ve denge becerileri karşılaştırıldığında özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin fiziksel aktivite düzeylerinin daha düşük seviyede olduğu bildirilmiştir (Frey ve Chow, 2006; Hatman ve ark., 2010; Jankowicz ve ark., 2012; Kyoung ve ark., 2014; Maiano ve ark., 2019; Piek ve ark., 2008 ve Stanish ve ark., 2019).

Özel öğrenme güçlüğünde bireyin kendini ifade etmekte en çok ihtiyaç duyduğu benlik durumunda karşılaşılan sorun ise; yetersiz benlik, yansıtma yerini alma, denetim odağı ve sosyal güçlükler gibi okul döneminde pek çok sorun ortaya çıkmaktadır (Yıldız, 2004). Özel öğrenme güçlüğüne sahip olan bireylerin genellikle kendini ifade etme becerilerinde problemler görülebilmektedir. Bu yüzden benlik saygısı ÖÖG sahip çocuklarda bazı olumsuzluklar göstermektedir. Benlik saygısı bireyin kendine yönelik tutumu olumlu olumsuz davranışları olarak tanımlanmıştır (Rosenberg, 1965). Benlik saygısı kendini sevme, öz yeterlilik olmak üzere 2 boyutlu olarak yapılandırılmıştır (Tafarodi ve Swann, 1995).

Çocuklarla çalışacak olan profesyonellerin, öğretmenlerin, ailelerin; duyu modülasyonu, psikososyal, kognitif ve motor beceriyi içeren değerlendirmeleri ayrı ayrı çocuğun motor beceri düzeyini gelişim özelliklerini dikkate alarak uygulaması ve müdahale planlamalarını yaparken işbirliği yaparak çalışmalarını yürütmesi gerekmektedir (Köse,2018). Araştırmada kullanılacak olan ölçekler çocukların problem yaşadıkları alanlarda tipik gelişen akranlarına göre farklılığın ortaya çıkıp çıkmama durumuna yönelik bilgi sahibi olmaktır. Bu bilgiler ışığında kullanılacak ölçeklerden bahsetmemiz gerekmektedir. Genel olarak bakıldığında bilişsel gelişim ile motor gelişim arasında sıkı bir ilişki olduğu her zaman görülür durumlardan biridir. Yapılan araştırmalar iyi bir motor gelişimin sağlıklı bilişsel gelişim sağlayacağı ve bilişsel işlevleri kolaylaştıracağı yönünde olmakla beraber akademik becerilerinde sorun yaşayan çocuklarda genelde ince ve kaba motor becerilerinde de problemler olduğu gözlemlenmektedir (akt. Westendorp, Hartman, Houwen, Smith, Visscher, 2011). Başka bir veriye göre; Öğrenme güçlüğü oranı yaşa göre

nüfusun % 2.0 ile % 3.1'i arasında değişmekte olup, ortalama % 2.3'tür. Erkekler ve kadınlar arasında öğrenme güçlüğü olduğu bildirilen katılımcıların % 96.3'ü de en az bir başka engellilik türü olduğu bildirilmiştir (CDC, 2020).

Ülkemizde son yıllarda bu problemin üzerine yoğunlaşması çalışmaların önemini daha çok ortaya koymaktadır. 1990'lı yıllarda hem özel eğitim alanında artış olmuş hem de kurumsal anlamda çalışmalar artış göstermiştir (Özkardeş,2013). Ancak motor yeterlilik kapsamında benlik saygılarını inceleme yönünden yapılan araştırmaların sayısı sınırlıdır. Son yıllarda ise özel öğrenme güçlüğüde benlik algısı üzerine çalışmalar çoğalmıştır. Bu çalışmanın farklılığı ÖÖG durumunu motor yeterlilikleri kapsamında ilişkilendirerek benlik saygılarına etkileri var mı tipik gelişen akranlarına kıyasla hangi seviyeler bu sorulara ulaşmaktadır. Bu nedenle ÖÖG olan ve olmayan çocukların motor yeterliliklerinin ve benlik saygılarının karşılaştırılarak incelenmesi çocukların kendini ifade etmelerinde, bir motor beceriyi sergilerken benlik saygıları onları ne kadar etkilemekte, ÖÖG olan çocukların motor yeterlilikleri akranlarına göre gerilik gösteriyor mu bu soruları açığa çıkarmak açısından önem arz edeceği düşünülmektedir. Okul dönemi çocuğu okulda aktivitelere katılmakta zorlanan ve sınıf ortamına uyum sağlamakta güçlük çeken biri oldukça akademik başarısının da meydana gelecek düşmeler artacaktır. Yapılan araştırmanın alana bu önemle ışık tutacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, ÖÖG olan 10-14 yaş grubu ortaokul öğrencilerinin benlik saygısı ve motor yeterliliklerinin tipik gelişen akranları ile karşılaştırılarak incelenmesidir. Özel Öğrenme Güçlüğü belirtileri gösteren çocukların hem akademik beceriler konusunda yaşadıkları sıkıntılar bilinen gerçeklerdendir. Aileleri, akranları ve öğretmenleri ile sorunlar yaşayan ve başarısız, içine kapanık gösterilen çocuklardır. Çocuklar yaşadıkları olumsuz durumlar sonucu kaygı düzeyleri artar ve daha düşük olumsuz öz kavrama sahip olmaktadır. Öğrenme güçlüğü tanısına sahip olan çocuklar bu tanıya sahip olmayan çocuklara göre öz kavramda daha düşük oldukları düşünülmektedir (Akıncı, 2011).

Öğrenme Güçlüğü gösterenler çocukların tipik gelişen akranlarıyla karşılaştırıldığı bir çalışmada; Öğrenme Güçlüğü belirtileri gösterenlerin daha yüksek kaygı puanları ve daha düşük öz kavram puanları elde ettikleri görülmüştür (Akıncı, 2011). Araştırma kapsamında benlik saygı düzeyleri ve motor yeterlilikleri ölçülecek bireylerin öğrenme güçlüğü olan ve

olmayan çocuklar arasında farklılık sonucuna ulaşılacağı düşünülmektedir. Araştırmanın amacı bu farklılığa ulaşmaktır.

Özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler akademik beceriler olan sayısal ve yazılı ifadeleri kullanmakta zorlanırlar bunun sonucunda akranlarına nazaran daha düşük akademik beceriye sahip olurlar (MEB, 2008). Bu bağlamda çevresinde yaşadığı durumlar bireyi etkilediği varsayılarak öz-yeterlilik, benlik saygısı inancı da özel öğrenme güçlüğünden etkilendiği düşünülmektedir (Klassen, 2007).

Özel Öğrenme Güçlüğü belirtileri gösteren çocuklar; yaşadıkları sosyal, duygusal ve davranışsal problemler açısından değerlendirildiğinde normal gelişen akranlarına nazaran gelişim alanlarında gerilikler görülmektedir. Yapılacak olan çalışmada diğer araştırmalara nazaran motor yeterlilik becerisinin düşük olmasının sebepleri içinde benlik saygısının etki edeceği düşünülmektedir. ÖÖG olan ve olmayan çocuklarda benlik saygıları, kendilerini ifade etme, becerileri yapma cesareti gösterme becerileri arasında fark olacağı düşünülmektedir. Bu varsayımların sonuçlarına ulaşmak amaçlanmıştır. Bu çalışmanın farkı uygulanacak testlerin çocuklar arasındaki farkı ortaya koyarak bu farklılığın nelerden kaynaklandığını sonuçlandırmak açısından önem arz etmektedir. Daha önce yapılan çalışmalarda motor gelişim açısından yeterli araştırma yapılmamış olup yapılacak araştırmanın alan yazınına katkısı olacağı düşünülmektedir. Çocuklar kendilerini ifade edecek ortam bulamazlar ise benlik saygıları düşük olmaktadır. Yaşadıkları ortam onları dışlayan, yargılayan, eleştiren, bir şeyleri başarmasına izin vermeyen bir ortam ise benlik saygıları düşük olmaktadır. Bir çocuğun benlik saygısı düşük ve uygulayacağı bir motor beceri var ise uygulayacak öz güveni sağlayamamasından dolayı motor gelişimde eksiklikler meydana gelmektedir. Bu yüzden çevre bir çocuğun gelişimi üzerine ki etkisi göz önünde mutlaka bulundurulmalıdır. Bu çalışmada çocuğun eğitime ne zaman başladığı, ne zamandır özel eğitim aldığı, özel eğitimde uygulanan programlar neler bu kapsamda da incelemeye alınarak araştırma aşamalandırılarak geliştirilecektir. Benlik saygısı kendini ifade edebilme yetisi gösterebilmektir. Motor yeterlilik bir motor davranışı yapabilecek olgunluğu gösterebilmektir. Yapılacak çalışmada bu becerilerin birbirine etkisi ve ÖÖG olan ve olmayan çocuklar arasında ölçüm sonuçlarında fark var mı buna bakmak ve neler etkiliyor amacı ile sonuçlara ulaşabilmektir.

Araştırmanın Önemi

Öğrenme güçlüğü, okuma, yazılı anlatım ve/veya matematik alanlarından en az birinde kalıcı bozulma ile karakterize edilen, tipik olarak erken okul çağındaki çocuklarda teşhis edilen nörogelişimsel bozukluktur. Ancak yetişkinliğe kadar tanınmayabilmektedir (DSM V, 2013).

Amerika Birleşik Devletlerinde okul çağındaki çocuklarda görülme sıklığı tahminen %5-15 arasındadır. Öğrenme güçlüğü tanısı alanların tahminen %80'inde özellikle okuma bozukluğu (disleksi) bulunmaktadır. Disleksi, nüfusun %20'sini etkileyen oldukça yaygın bir durumdur. Disleksi, erkek ve kadınları eşit olarak etkilemektedir. Öğrenme bozukluğuna yüksek derecede diğer nörogelişimsel bozukluklar (DEHB gibi) ve anksiyete eşlik etmektedir (APA, 2021).

Öğrenme güçlüğü olan çocuklarda okul döneminde yetersiz benlik, yansıtma yerini alma, denetim odağı ve sosyal güçlükler gibi pek çok sorunun ortaya çıktığı belirtilmektedir (Yıldız, 2004; Kavale & Forness, 1996). ÖG olan çocuklar okul ortamında kolaylıkla dışlanmakta ve düşük benlik saygısı geliştirebilmektedirler (Klassen, 2007). Bu zorluklar ÖG olan öğrencilerin sosyal beceri gelişimini ve akranlar ile iletişimi olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Bergen, 2013).

Öğrenme güçlüğü olan çocuklarda çeşitli araştırmalar ile ortaya konan yetersizlik alanlarından bir de motor becerilerdir. Bazı araştırmalar, ÖG olan çocukların motor becerileri öğrenmede yaşitlarının gerisinde kalma eğiliminde olduklarını belirtmelerine rağmen (Bruininks ve Bruininks, 1977; Maloy ve Sattler, 1979; Brunt, Magdl ve Eason, 1983; Doll-Tepper, 1987; Bluehardt, Wiener ve Shephard, 1995), bu varsayım ve potansiyel etkileri halen belirsizliğini korumaktadır.

Bluehardt ve Shephard'ın (1995) çalışmasında ÖG olan kızların erkeklerden daha düşük ortalama puanlara sahip oldukları rapor edilmiştir. Bu farklılıklar kuvvet, tepki hızı, kaba motor performansı ve ince motor performansta istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Woodard ve Surburg (1997) tarafından yapılan bir araştırma ÖG olan 7 yaşında 10 kız ile 10 erkek çocuğun kaba motor becerileri TGMD I kullanılarak karşılaştırılmıştır. Bluehardt ve Shephard'ın (1995) çalışmasına benzer olarak, bu çalışmada da Lokomotor Beceriler Alt Testi, Nesne Kontrol Becerileri Alt Testi ve toplam kaba motor beceri için üç puanda erkekler kızlardan önemli ölçüde daha yüksek bir ortalama elde etmişlerdir.

Westendorp ve ark. (2011) tarafından yapılan bir araştırmada, ÖG olan 7-12 yaşındaki çocukların (n = 104) kaba motor becerileri, aynı yaştaki tipik gelişen çocukların (n = 104) ile Kaba Motor Gelişim Testi-2 kullanılarak karşılaştırılmıştır. Bunun yanı sıra ÖG olan çocuklarda kaba motor becerilerin alt boyutları (lokomotor, nesne kontrol ve toplam kaba motor beceri) ile okuma, heceleme ve matematikteki akademik performans arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Sonuç olarak ÖG olan çocuklar hem lokomotor hem de nesne-kontrol alt testleri yönünden tipik olarak gelişen akranlarından daha az performans göstermişlerdir. Ayrıca, okuma ve hareket becerileri arasında belirli bir ilişki gözlemlenmiş ve matematik ile nesne kontrol becerileri arasında bir ilişki için bir eğilim bulunmuştur. Çocukların öğrenme hızındaki ilerleme geriliği ne kadar büyükse motor beceri puanları o kadar düşük bulunmuştur.

Gürses (2021) tarafından yapılan bir araştırmada yaşları 10-18 arasında, eğitsel tanıları konulmuş hafif zihinsel engeli olan, özel öğrenme güçlüğü olan ve tipik gelişen çocukların denge, el becerisi, parmak kavrama kuvveti, fiziksel aktivite ve günlük yaşama katılım düzeylerini karşılaştırmaktır. Her grupta 25 katılımcının bulunduğu araştırmanın sonuçları; hafif zihinsel engelli ve Özel öğrenme güçlüğüne sahip çocukların koordinasyon ve denge gerektiren beceriler de akranlarına nazaran daha geride olarak tespit edilmiştir.

Blanchet ve Assaiante, (2022), ÖG olan çocukların motor yetersizliklerini ve bu varsayımı etkileyebilecek olası faktörleri incelemek amacı ile yaptıkları sistematik inceleme çalışması kapsamında 1990 ile 2022 yılları arasında yayınlanmış toplam 34 araştırmayı ele almışlardır. İnceleme sonuçları ÖG olan öğrencilerin akranlarından daha zayıf motor becerilere sahip olduğunu yansıtmakla birlikte, bu motor bozuklukların, motor aktivitelerin karmaşıklığı ve DEHB ve DCD gibi komorbiditelerin varlığı ile şiddetlenebileceğini ortaya koymuştur. Araştırmacılar bu popölasyonlarla tutarlı bir şekilde ilişkilendirilen motor güçlükleri belirlemek ve doğrulamanın yanı sıra ÖG'nin alt tiplerine göre motor yetersizliğin incelenmesi için daha fazla araştırmaya ihtiyaç olduğunu belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra deneysel bir araştırmanın sonuçları, gelişimsel koordinasyon bozuklukları ve ÖG olan çocukların akademik öğrenme eksikliklerine ek olarak motor öğrenme sorunları da yaşadıklarını doğrulamıştır (Smits-Engelsman, Jelsma, Ferguson, & Geuze, 2015).

Runmer ve Kelly (1989), öğrenme güçlüğü olan okul öncesi çocukların yapılandırılmış bir programa yerleştirildiklerinde motor performanslarında önemli kazanımlar elde edebileceklerini bildirmiştir.

Yukarda belirtilen araştırmalardan hiçbiri özel öğrenme güçlüğü' nün alt boyutlarını, eşlik eden dikkat eksikliğı ve hiperaktivite bozukluğı gibi yetersizlikleri ve cinsiyet faktörünü dikkate alarak motor becerileri ve benlik saygısını bir arada incelemeyi amaçlamamıştır. Bu araştırmanın amacı G olan 10-14 yaş ortaokul ğrencilerinin motor yeterliliklerini ve benlik saygılarını tipik gelişen akranları ile karşılaştırarak incelemektir. Bunun yanı sıra motor yeterlilik ve benlik saygısı arasındaki ilişkin de incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın cinsiyet faktörü dikkate alınarak G olan öğrencilerin motor yeterlilik açısından ihtiyaç duydukları desteğı ortaya çıkarmak ve benlik saygısını geliştirmek için motor yeterliliğinin önemini vurgulamak açısından alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırma sonuçları G olan çocuklara sunulan özel eğitim hizmetlerinin motor beceriler açısından çeşitlendirilmesi yönünden bilimsel dayanak sunma adına önem taşımaktadır.

Problem Cümlesi

Bu çalışmanın temel problemini 'özel öğrenme güçlüğü olan ortaokul öğrencileri ile tipik gelişen akranları arasında benlik saygısı ve motor yeterlilik açısından anlamlı farklılık var mıdır?' sorusu oluşturmaktadır.

Alt Problemler

Bu araştırmanın alt problemleri aşağıda maddeler halinde belirtilmiştir;

- Motor yeterlilikler yönünden özel öğrenme güçlüğü olan ve olmayan kız çocukları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- Motor yeterlilikleri yönünden özel öğrenme güçlüğü olan ve olmayan erkek çocukları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- Benlik saygıları yönünden özel öğrenme güçlüğü olan ve olmayan kız çocukları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- Benlik saygıları yönünden özel öğrenme güçlüğü olan ve olmayan erkek çocukları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- Özel ğrenme güçlüğü olan kız ve erkek çocukları arasında benlik saygıları açısından anlamlı fark var mıdır?
- Özel ğrenme güçlüğü olmayan kız ve erkek çocukları arasında benlik saygıları açısından anlamlı fark var mıdır?

- Özel öğrenme güçlüğü olan çocukların yaş grupları farklılıklarına göre benlik saygısı arasında fark var mıdır?

Varsayımlar

Bu araştırmadaki varsayımlar şunlardır;
Katılımcıların sağlık raporlarında yer alan özel öğrenme güçlüğü tanısını alan örneklem grubu öğrencilerin gerçeği yansıttığı varsayılmaktadır.

Sınırlılıklar

- Çalışmaya katılan özel öğrenme güçlüğü tanısı alan çocuklarla sınırlıdır.
- Çalışmaya katılan tipik gelişim gösteren 10-14 Yaş grubundan 100 kadar çocuk ile sınırlıdır.
- Çalışmaya katılan özel öğrenme güçlüğü tanısına sahip olan 10-14 Yaş grubundan 100 kadar çocuk ile sınırlıdır.
- Araştırma, araştırmada kullanılan ölçme araçları olan BOMYT- II Piers Harris benlik saygısı ölçeği ve sosyal beceri değerlendirme ölçeğinden elde edilen sonuçlar ile sınırlıdır.
- 10-14 yaş grubu özel öğrenme güçlüğü olan ve olmayan çocukla ile sınırlıdır.

BÖLÜM 1: GENEL BİLGİLER

1.1. Özel Öğrenme Güçlüğü' nün Tarihsel Süreci

Bu bölümde özel öğrenme güçlüğü kavramının tarihsel süreçteki gelişimine, güncel bilgiler ışığında özel öğrenme güçlüğü'nün tanım ve belirtilerine yer verilmiştir. Literatürden elde edilen bilgiler ışığında özel öğrenme güçlüğü terimine yönelik çeşitli tanımlardan ve çalışmalardan söz edilmektedir.

Özel Öğrenme Güçlüğü hakkında alanda ilk çalışmalara başlayan Schmidt olmuştur. 1676'da Schmidt, konuşma becerisinde problem gözlemlediği bir hastasında meydana gelen gelişimsel bozuklukların sonucunu öğrenme güçlüğüne dayandırmıştır (Akıncı,2011 ve Pekel,2010). Alandaki diğer çalışmaların temeli ise 1800 yılların başında Franz Joseph Gall tarafından yapılan çalışmalara dayanmaktadır. Literatürden elde edilenlere göre 1800-1920 yılları arasında insan beyni üzerine çalışmalar gerçekleştirerek ÖÖG neden oluşur ve nasıl meydana gelir konusunda bilgilere sahip olmuşlardır (Atmaca, 2020). Özel öğrenme güçlüğü başlığı altında alan yazına dair incelenen çalışmaların azlığı dikkat çektiğinden dolayı araştırmanın özel öğrenme güçlüğü başlığı altında yapılması gerekçe olarak görülmüştür (Hallahan, Pullen ve Ward 2014).c

Amerika Birleşik Devletleri ve Türkiye de meydana gelen gelişmeler araştırmanın Literatür kısmına katkı sağlamak üzere incelenmiştir (Hallahan ve Mercer, 2002). Türkiye'de yapılan araştırmalarda "Özel Öğrenme Güçlüğü" terimi kullanılmaktadır (MEB,2018). Özel eğitime ihtiyacı olan bireyler Türkiye de engel gruplarına göre sınıflandırılmaktadır. Bu sınıflandırma içinde özel öğrenme güçlüğü yer almaktadır. Özel öğrenme güçlüğü terimi için bu durumun nörolojik kaynaklı durumdan olduğunu düşünen R. Berlin 1884 yılında disleksi terimi yerine kelime körlüğü terimini kullanılması gerektiğini düşünmüştür (Anderson ve Meier-Hedde, 2001). Öğrenme güçlüğü kavramı 20. yy döneminde ortaya çıkmıştır. Araştırmacılar tarafından özel öğrenme güçlüğü'nün tarihsel gelişimi dönemler ele alınarak incelenmiştir (Mercer ve Hallahan,2002).

- Avrupa Kuruluş Dönemi (1800 - 1920);
- ABD Kuruluş Dönemi (1920 -1960);
- Acil Dönem (1960 - 1975);
- Katılma Dönemi (1975 - 1985);
- Çalkantılı Dönem (1985 - 2000).

1.1.2. Avrupa Kuruluş Dönemi (1800 - 1920);

Bu dönemde, öğrenme güçlüğü ile ilgili iki önemli durum meydana gelmiştir. Nöroloji alanında çığır açan keşifler gerçekleşmiş ve önemli ufuk açıcı makaleler ve okuma güçlüğü ile ilgili kitaplar yayınlanmıştır. Özellikle Franz Joseph Gall, beyin hasarı üzerine gerçekleştirdiği gözlemleri sonucunda beyin hasarı ve zihinsel bozulma arasındaki ilişkiyi inceleyerek ve beynin konuşma ve konuşma ile ilişkili bölgelerinin geliştirilip ilerlemesinde katkıda bulunmuştur. 1877’de Adolph Kussmaul, kelime körlüğü (word blindness) adı altında özel öğrenme güçlüğü terimini nitelendirmiştir (Richardson 1992, Mercer ve Hallahan,2002).

1.1.3. ABD Kuruluş Dönemi (1920 -1960);

1920’lerde Amerika Birleşik Devletleri’ndeki uzmanlar ve araştırmacılar, beyin-davranış arasındaki ilişkilerini inceleyen gruba oluşturmuşlardır. Avrupalıların çalışmalarına ilgi gösterilen alan öğrenme güçlüğü olan çocuklar ve ÖÖG tanılı yetişkinlerden oluşmuştur. Tıp, psikoloji ve eğitim alanlarından en önemli çalışmalar Orton, Fernald, Monroe ve Kirk tarafından yapılmıştır (Mercer ve Hallahan,2002). Özel öğrenme güçlüğü alanında en önemli araştırmacı Samuel Orton ’dur. Çalışmalarını ÖÖG terimini açıklamak ve yürütülecek müdahaleler nasıl olmalıdır gibi soruların cevaplarını arayarak yürütmüştür. Grace Fernald, öğrencilerinin gelişimi hakkında kapsamlı kayıtlar tutarak Marion Monroe tarafından geliştirilen testleri ve sonuçları öğretime rehberlik etmek için kullanmıştır. Öğrencilere öğretim yöntemlerini nasıl kullanacaklarını öğreterek sonuçlarını kaydetmiştir. Samuel Kirk ise çocuklarda öğrenme güçlüğü durumunu saptamak için bir değerlendirme yaklaşımı geliştirmiştir, Illinois Psikolinguistik Yetenekler Testi (ITPA) geliştirilerek değerlendirme çalışmalarını yürütmüştür (Mercer ve Hallahan,2002). Özel öğrenme güçlüğü ile yapılan araştırmaların geçmişi 1920 yıllarında gelişmeye devam etmiştir. Özel öğrenme güçlüğü terimi altında çalışmaların yürütülmesi 40 yıl kadar sürmüştür. 1930-1940 yılları arasında ve sonrasında ‘‘Minimal Beyin Hasarı-Disfonksiyonuna’’ olarak tanımlanmıştır (Demir, 2005). Özel öğrenme güçlüğünde bireylerin tipik gelişen akranlarına göre minimum düzeyde hasara sahip oldukları düşünülerek minimal beyin hasarı terimi kullanılmıştır (Şenel, 1995). Samuel Kirk 1960 yılında öğrenme güçlüklerini çeşitli kategorilere ayırarak çalışmalarını yürütmüştür (Urfalı Dadandı, 2015).

1.1.4. Acil dönem (1960-1975)

1965 yılında Bateman özel öğrenme güçlüğüne beyindeki işlevsel bozuklardan kaynaklanabileceğini ve bu yüzden akademik becerilerde meydana gelen problemlerin bireyin becerilerini etkileyerek ortaya çıktığını savunmuştur (Bateman 1992). Bateman 1965, öğrenme güçlüğüne beyinde ki sinir sistemi bağları ile alakalı olarak meydana çıkabileceği araştırmalarında konu etmiştir.

1.1.5. Katılma dönemi (1975-1980)

Özel öğrenme güçlüğü terimi Türkiye de ilk kez 1970’li yıllarda özel eğitime muhtaç çocuklar yönetmeliğinde yer almıştır (MEB, 2008). Yönetmelikte özel eğitime muhtaç çocuklar gelişimsel yönden gruplara ayrılarak değerlendirilmiştir (Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Hakkında Yönetmelik, 1975). 1975’li yıllarda bu konu hakkında araştırmalar yapılmaya devam edilmiştir. 1980’li yıllarda yaşamış ve nörolog olarak görev yapan Albert Galaburda ve Norman Geschwind “serebral lateralizasyon” kuramını ortaya koyarak özel öğrenme güçlüğü ile ilgili araştırmalar yapmıştır (Akt. Griesbach, 1993). 1984’de ise "Öğrenme Yetersizliği Olan Çocuklar ve Yetişkinler Derneği" bireyi yaşamı boyunca etkileyeceğini düşündüğü öğrenme yetersizliği durumuna ağırlık veren tanımı kabul etmiştir (Şenel, 1995).

Özel öğrenme güçlüğü terimi geçmişten bugüne araştırmalara farklı başlıklar ile konu olmuştur. Zihin engellilik, zekâ geriliği, öğrenme güçlüğü gibi birçok adlandırmalar yapılmıştır, yapılan adlandırmalar sonucunda tam olarak uzlaşmaya varılmadığı görülmüştür (İlker ve Melekoğlu, 2018). Özel öğrenme güçlüğüne tarihselinde bu zamana kadar çeşitli adlandırmalar mevcuttur. Bu terimler sağlık bilimleri ve eğitim bilimlerinde kullanılmak üzere ayrılmaktadır.

1.2. Özel Öğrenme Güçlüğüne Tanımı

Özel öğrenme güçlüğüne yönelik ilk tanımlar 1800’lü yıllarından itibaren yapılmaya başlanmıştır. İngiltere’de Doktor olan Morgan 1896 yıllarında “konjenital kelime körlüğü” tanımlamasıyla yapılmıştır. Bir vaka sonucunda bu tanılamaya ulaşan Morgan Percy adında 14 yaşında bir çocuğun kendi yazdığı kelimeleri okuyamaması ve yazmada problemler yaşaması ve elde ettiği gözlemleri ışığında özel öğrenme güçlüğüne yönelik tanıyı ortaya koymuştur (Korkmazlar, 2016). 1941 yılında Strauss ve Warner özel öğrenme güçlüğüne sahip bireyleri akademik düzeyde başarıyı yakalayamayan bireyler olarak tanımlamıştır

(Uçgun, 2003).1962-1963 yılları arasında ilk tanım Samuel Alexander Kirk tarafından öğrenme güçlüğü olarak kullanılmıştır (Çakıroğlu, 2019 ve Şenel, 1995). Samuel Kirk, bu tanımlamasında belli başlı konulara değinmekle beraber yaş dönemlerine göre sıralamaya yer vermemiştir. Özel öğrenme güçlüğü'nün sebeplerine değinmiştir, Sinir sisteminde meydana gelen işlevsel bir bozukluktan kaynaklı olabileceğini, zekâ seviyelerinin etkili olduğunu savunmuştur. Kirk çocuklar arasında karşılaştırmalar yapıp zekâ-okul başarısı farklılıklarını açıklamıştır (Demir, 2005). Kirk gelişimsel gecikme durumu, dil, imla, okuma yazmada problemler, akademik becerilerde meydana gelen gerilik durumlarından kaynaklandığını savunmuştur (Gaddes 1985).

Özel Öğrenme Güçlüğü, bazı faktörlerin etkisi ile gelişim alanlarında meydana gelen geriliklerden kaynaklanan nörogelişimsel bir bozukluktur (Kirk ve Bateman, 1962). Her özel öğrenme güçlüğü tanısına sahip olan bireyin sözel becerilerinde problem yoktur, bu durum bireyden bireye değişiklik göstermektedir. Nörogelişimsel bozukluk bireyin beyin gelişimini etkileyeceğinden özel öğrenme güçlüğü'nün nedeni olarak görülebileceği açıklanmıştır (Aksoy,2019). Özel öğrenme güçlüğü'nde kavram öğreniminde problemler ve okul becerilerinde meydana gelen problemlerden dolayı özel öğrenme güçlüğü'nde bireyin zekâ seviyesi normal veya normalin üzerinde bir başarı göstermektedir (Demonet ve ark, 2004). Birey belli başlı becerilerde kendisinden beklenen beceri alanlarında yaşına uygun başarıyı gösterememesi sonucunda özel öğrenme güçlüğü'ne sahip olma olasılığı çok yüksektir. Özel öğrenme güçlüğü tanısına sahip bireyler zihinsel olarak asgari yani yaşının göstereceği düzeyin altında bir performans sergilemek ile birlikte geç ve güç öğrenmeler olabilmektedir.

ABD Ulusal Öğrenme güçlüğü Birleşik Komitesinin tanımına göre “Öğrenme güçlüğü; dinleme, konuşma, okuma, yazma, akıl yürütme ile matematik yeteneklerin kazanılmasında ve kullanılmasında heterojen bir bozukluk durumunu gösteren genel bir terimdir” (Karabulut Demir, 2007). Özel öğrenme güçlüğü 1975 yılında ABD’de bulunan 12 kurum birleşerek öğrenme güçlüğü komitesini kurmuşlardır. Özel öğrenme güçlüğü'nün tanımını şu şekilde açıklamışlardır; akademik, sosyal hayat, matematik becerileri, aile ve arkadaş içerisinde kendini ifade etme güçlüklerini içeren genel bir terim olarak açıklanmıştır (Kavanaugh ve Truss, 1988). ÖÖG tanılı bireyin yaşadığı problemler sonucunda merkezi sinir sisteminde meydana gelen problemlerden dolayı bireyde, zekâ geriliği, sosyal, duygusal bozukluk, dikkat eksikliği, gibi problemler olabilmektedir (ICLD, 1987).

U.S. Office of Education 1977 tanımına göre; dil, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin kullanılmasına ilişkin becerilerde görülen problemler şeklinde tanımlamıştır. ÖÖG kendini akademik becerilerin yanı sıra psikolojik becerilerde problemler olması sonucunda da kendini göstermektedir. Bu beceriler algısal güçlükler, beyin hasarı, konuşma, gelişimsel afazi, disleksi sorunları şeklinde kendini göstermektedir (Shores ve Bender, 2007). Özel öğrenme güçlüğüne sahip bireyler için çalışmalar biraz daha hız kazanarak ilerlemiş ve bu alan üzerine dernek kurulmuştur. 1984'te özel öğrenme güçlüğü başlığı altında tanımlamalar yapılarak ve araştırmaların önü açılması sağlanmıştır (Şenel, 1995).

1990 yılında ICLD' nin tanımından sonra NJCLD tanımı yeniden değiştirmiştir. Ortaya çıkan bu problemlerin merkezi sinir sistemi işlevselliğinden kaynaklandığını ve hayat boyu sürebileceğini açıklamışlardır. Bireyin sosyal algı, iletişimi ve kendilik algısı öğrenme güçlüğünde en çok etkilenen alanlardandır. Özel öğrenme güçlüğü her alanda yaşanmış olan belli başlı fiziksel, zihinsel, akademik ve sosyal beceriler ile beraber problemleri içerir ve bu durumlar özel öğrenme güçlüğünü doğrudan meydana getiren sonuçlar değildir (NJCLD, 1994).

1.3. Özel Öğrenme Güçlüğü Nedenleri

Özel öğrenme güçlüğünü birçok neden sonucunda meydana gelebilmektedir. Özel öğrenme güçlüğünün ortaya çıkmasında meydana gelen nedenlerin başında nöropatolojik durumlarında etkisi bulunmaktadır. Bireylerin daha çok temporal loblarında, beynin sağ ve sol loblarından kaynaklanan problemler sonucunda da oluşabilmektedir.

Özel öğrenme güçlüğü genetik ve psikolojik etkiler sonucunda görülebilmektedir (Doğan, 2012; Altun ve Uzuner, 2016). Yapılan araştırmalar özel öğrenme güçlüğünün kalıtsal olabileceği yani biyolojik temelli olabileceğini vurgulamışlardır (Büttner ve Hasselhorn, 2011, Shapiro ve Gallico, 1993).

Özel öğrenme güçlüğünde doğum öncesi kullanılan ilaçlar, annenin alkol ve sigara kullanımı, doğum sırası nedenlerden oksijensiz kalma ve doğum sonrası nedenler olmak üzere yaşanan çevre, sosyal ortam, sosyoekonomik durum olmak üzere sınıflandırılmıştır (Stanovich, 1999). Asfuroğlu ve Fidan (2016) ise son çalışmalarda genetik faktörlerin, çevresel koşulların özellikle ailenin ekonomik durumunun Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar üzerinde etkili olduğunu belirtmişlerdir. Özel öğrenme güçlüğünden etkilenen beyin bölgeleri ve genler ile ilgili çalışmalar günümüzde halen devam etmektedir (Bayraktar 2019; Courtad ve Bakken, 2011 ve Reid ve Jacobson, 2010).

Genetik araştırmalar sonucunda ÖÖG %40 kalıtım sonucu meydana gelmektedir. Her ailede böyle bir durum olacağı durumu kesin değildir. Ailede özel öğrenme güçlüğüne sahip bireyin olması özel öğrenme güçlüğüne sahip olma durumunu etkilemektedir. Beslenme yetersizliği de özel öğrenme güçlüğüne neden olabilmektedir. Özel öğrenme güçlüğünde fiziksel olarak herhangi bir problem yoktur. En az bir akademik alanda zorlanması ve gerilik yaşamasıdır. Dil konuşma, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu görülmektedir. Özel öğrenme güçlüğüne sahip olan çocuklarda dil ve konuşma becerilerinde problemler olabilmektedir (Fodor, 1983; Stanovich, 1986). Özel öğrenme güçlüğünü genetik geçişli olduğu birçok çalışmalarda bildirilmiştir (Korkmazlar, 2011).

Özel öğrenme güçlüğünde yaşanan ortam, dezavantajlar ve kültürel çevre etkilidir. Yaşamında çocuğun ilk gözünü açtığı ve ilk eğitimi aldığı yer sahip olduğu ailesidir bu yüzden anne ve baba çocuk için en önemli etkidir. Çocuklar ailesel durumlardan farklı şekillerde ve farklı kişilerden olumlu-olumsuz dönütler sonucunda negatif etkilenebilmektedir (Öngören ve Yılmaz, 2018 ve Özyürek, 2019). Özel eğitime ihtiyacı olan özel gereksinim sınıfına giden ve halk arasında kaynaştırma olarak adlandırılan bireyler arasında özel öğrenme güçlüğü tanısı olan çocuklar da bulunmaktadır (Aral ve Gürsoy, 2011).

Erken doğum ve düşük doğum ağırlığı geçmişı ile doğan bireyde özel öğrenme güçlüğüne sahip olma olasılığı yüksektir (Aslan,2015). Gelişimsel olarak gerilik gösteren ve bakımsız kalan çocuklarla bu durum daha çok gözlemlenmektedir. 2005 yılında yapılan araştırmaya göre; düşük doğum ağırlıklı olan, düşük kilolu doğan bebekler normal doğum ve kiloya sahip bebeklerden daha düşük okul becerisine sahip oldukları elde edilmiştir (Doğan,2012). Bireyin kendisinden kaynaklanan sorunlar da özel öğrenme güçlüğünün nedenlerinden biridir. Okulda meydana gelen başarısızlıkların getirdiği olumsuz durumlar sonucu ruhsal tanı ve bozuklukluların asıl nedeni özel öğrenme güçlüğüne sahip olmaktır (Kırcaali ve İftar, 1992 Ruhsal problemleri etkileyen en önemli durum özel öğrenme güçlüğünün getirmiş olduğu başarıda düşüş olması ve gelişimsel geriliktir (Korkmazlar ve Sürücü, 2007). 1917’de Hinshelwood, öğrenme güçlüğünün genetik olabileceğini savunmuştur (Opp 1994).

Özel öğrenme güçlüğü nöropsikolojik bir bozukluktur (Kılınçaslan, 2018). Nörolojik problemlerden kaynaklanan ÖÖG temel nedeni motor veya duygusal problemler olmadığı araştırmalarda konu olmuştur. Başka bir açıklamaya göre modern teknikler,

fonksiyonel görüntüleme dâhil(fMRI) teknikleri, öğrenme güçlüğü için nöropsikolojik bir temelin var olduğunu öne sürmektedir (Hynd, Clinton ve Hiemenz, 1999).

Hemisferler: Sağ ve sol hemisferler arasında uyum olması ve iletişimi sağlama problemleri vardır.

Algısal bozukluk: Öğrenilen bilgileri algılamakta yaşanan problemleri içermektedir.

Atipik Beyin simetrisi: Özel öğrenme güçlüğü tanısına sahip olan çocukların sağ lobları sol loblarına göre daha iyi çalıştığı belirtilmiştir. Sanat, görsel düşünme alanlarında bireyler tipik gelişen bireylere göre daha şanslı olduğu West tarafından belirtilmiştir (Gülbetkin, 2016).

Biyo-Kimyasal Bozukluklar: Bireyin vitamin kullanımında meydana gelen eksiklikler ve gıda boyalı yiyeceklerden kaynaklanan alerjiye sebep olabilen durumlardır (Özyürek, 2001). Özel öğrenme güçlüğüne belli başlı vitaminlerin eksikliği etki etmektedir. Bir araştırmaya göre Bireylerin B12 ve çinko değerlerine bakılmış B12 eksikliğinin öğrenme güçlüğü tanısına sahip olma durumuna etki etmediğini fakat çinko eksikliğinin bu duruma etki ettiği ve bağlantılı olarak gelişebileceğini rapor olarak belirtmişlerdir (Birce Dilge Taşkın vd.2016).

Genetik Problemler: ÖÖG ortaya çıkmasında genetik faktörlerin etkisi ile ÖÖG olan çocukların kardeşlerinde % 40 oranında olduğu ortaya çıkmıştır. ÖÖG olan anne babaya sahip olan bir çocukta aynı şekilde risk etmeni olduğu bildirilmiştir (Kocaman, 2020).

Diğer etmenler: özel öğrenme güçlüğüne etki eden birçok faktör bulunmaktadır, bu faktörlerin başında sigara ve alkol kullanımı gelmektedir. Doğum sonrasında meydana gelen hastalıklarda etki edebilmektedir (Aslan, 2015).

Öğrenme güçlüğü görme, işitme kaynaklı değildir. Motor engelleri, zihinsel engelleri (önceden zihinsel gerilik olarak adlandırılır), duygusal rahatsızlık, kültürel faktörler, çevresel veya ekonomik dezavantajlar veya yetersiz eğitimden kaynaklanabilmektedir. Ekonomik durumdan düşük seviyede olan ailede engelli bireye sahip olma durumunda belki de kötü beslenmeye maruz kalma riskinin artması, yutulması ve çevresel toksinler (örneğin kurşun, tütün ve alkol) ve diğer risk faktörlerinin erken ve kritik aşamalarında meydana gelen gelişimsel problemlerden de kaynaklanmaktadır (Cortiella ve Horowitz, 2014).

Literatürden elde edilen bilgiler ışığında özel öğrenme güçlüğü'nün nedenleri çeşitli olmakla birlikte anne gebe iken meydana gelen sorunlar kullandığı besinler, ilaçlar özellikle zararlı olan sigara ve alkol kullanımı gebeliği olumsuz etkilemektedir. Doğum öncesi, sırası ve sonrasında meydana gelen anneni yaşadığı şiddet, duygusal çöküş ve oksijensiz kalma gibi nedenlerden dolayı özel öğrenme güçlüğü'ne sahip olma olasılığı yüksektir (İşeri ve Sarı, 2008; Korkmazlar, 2008; Özmen, 2008; Uçgun, 2003).

1.4. Özel Öğrenme Güçlüğü Sınıflandırılması

Özel öğrenme güçlüğü tanısına sahip olan bireyde meydana gelen yetersizlikler akademik ve sosyal alanda olmak üzere sınıflandırılmıştır (Silver, 1992). Özel öğrenme güçlüğü tanısına sahip olan çocuğun matematik, Türkçe, sosyal, öz bakım ve akademik becerilerinde yaşından beklenen becerileri gösterememesi sebebi ile kendi içerisinde sınıflandırılmıştır (Vassaf, 2004). Özel öğrenme güçlüğü; dili sözlü ve yazılı olarak ifade etmede güçlük ve bunun sonucunda bilgiyi anlama, alma, dinleme, konuşma, okuma, yazma, heceleme, dikkat ve matematiksel işlemlerde meydana gelen güçlükler sonucu ortaya çıkmaktadır. Fiziksel, zihinsel bir problem olmayan kültür, çevre ve ekonomik durumdan etkilenen, akademik alanda sonucunda fark edilen bir durumdur (Budak, 2000).

Öğrenme güçlüğü çok yönlü olup akademik alan, sosyal beceri, bilişsel beceri, duygusal beceri, motor beceri gibi birçok alanda kendini gösteren psikolojik işlevselliğe sahip olan bir tanı grubudur (Beitchman, Cantwell, Forness, Kavale ve Kauffman, 1998). Akademik becerilerinde göstermiş oldukları problem durumları bireyi en çok etkileyen alanlardır (Amerikan Psikiyatri Dernek, 2000; Baroody ve Ginsburg, 1991; Fleischner, 1994; Köşç, 1981; McLeskey ve Waldron, 1991). Özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler arasında fonolojik farkındalıkta gözlenen eksiklikler olduğu tespit edilmiştir (Torgesen, 1999) Fonolojik farkındalıkta problem olması, okuma bozukluklarının temel bir unsurudur aynı zamanda okuma becerilerinde tespit edilen eksikliklerden de sorumludur. (Mastropieri ve Scruggs, 1997). Özel öğrenme güçlüğü her alanda aynı beceriyi göstermeyeceğinden akademik ve sosyal beceri alanlarına göre sınıflandırılmıştır.

Özel öğrenme güçlüğü'nde bireyin zorluk yaşayacağı 7 alan vardır bunlar; temel okuma becerileri, sözlü anlatım anlama, yazılı anlatım ve matematik hesaplama problemleri, akıl yürütme becerileridir (Shapiro ve Gallico, 1993).

Özel öğrenme güçlüğü 4 alt grup olarak sınıflandırılmıştır; diskalkuli, disleksi, dispraksi ve disgrafi olarak adlandırılmaktadır. DSM 5 (2013) tanı kitapçığında özel öğrenme güçlüğü 4 alt tip olarak tanımlanmıştır (Görgü, 2017).

Okuma Bozukluğu (Disleksi); Çocuğun yaşının performansının gerisinde olduğu ve zekâ düzeyinden beklenen okuma becerisinin gösterememesidir. Bazı kelimeleri benzer kelimeler ile (b-p, d-b gibi) karıştırmasıdır. Tersten okuma ve kelime atlamaları mevcuttur. Okuma becerilerinde meydana gelen problemler çocuğun okula karşı olan ilgisini etkilemektedir. Heceleme, okuma, yazma becerilerinde zorlanma ve çözümleme becerilerinde görülen problemlerdir (Lyon, Shaywitz ve Shaywitz, 2003).

Yazma Bozukluğu (Disgrafi); Çocuğun yaşının göstermesi gereken yazı yazma performansını gösterememesidir. Okuma becerilerinde oluşan yazmayı gerektiren motor becerilerde meydana gelen güçlüklerdir (Döhla ve Heim, 2015).

Matematik Bozukluğu (Diskalkuli); Çocuğun yaşının göstermesi gereken matematik performansını (Sayıların ters yazılması benzer sayıları karıştırması gibi) göstermekte güçlük çekmesi olarak tanımlanmıştır. Objeleri sayma, sıralama, çarpım tablosunu ezberlemekte zorlanması, sayı dizinlerinde zorluklar yaşaması olarak açıklanmaktadır (Ercan, 2001). Matematikte öğrenme güçlükleri (diskalkuli) nadiren görülen temel sorundur (Shapiro ve Gallico, 1993).

Dispraksi: Ayres (1972) tarafından bazı öğrenme güçlüğü olan çocuklarda motor becerilerde meydana gelen yetersizlikler sonucu duyuşal bütünleme sorununun meydana gelmesidir. Çocuğun göstermiş olduğu motor beceri aktivitesinde meydana gelen problemlerden kaynaklanan türdür (Roy, 1985).

Başka türlü adlandırılmayan öğrenme güçlüğü; çocuğun zekâ ve eğitim düzeyi uygun olarak algılanarak her bir bireysel becerisi ölçülen testteki başarısı beklenenin altında olması ile okul başarılarında meydana gelen problemlerden kaynaklanmaktadır. Bu beceriler okuma, yazma ve matematik alanlarında meydana gelen zorlukları kapsamaktadır (Saka, 2013; Salman ve Özdemir, 2016).

Özel öğrenme güçlüğü'nün en yaygın olarak bilinen tanı başlığı disleksidir, ikincisi disgrafi ve üçüncüsü diskalkulidir. Disleksi, okuma güçlüğüdür yani çocuklar okuma becerilerinde bilgileri edinmekte, öğrenmede güçlük yaşamaktadır. Disgrafi, yazma becerilerinde meydana gelen problemdir. Yazılı ifade becerilerinde zorluklar yaşamaktadır.

Diskalkuli, matematik becerilerini öğrenmekte meydana gelen temel matematik becerileri öğrenmekte zorluklar yaşamaktadırlar. Özel öğrenme güçlüğü hafif, orta, ağır olarak 3 gruba ayrılmaktadır. Hafif düzeyde öğrenme güçlüğü olan çocuklar bir veya iki beceri alanında güçlük yaşamaktadırlar. Orta derece olanlar bir veya daha fazla becerilerde güçlük yaşarlar, ağır derece olanlar ise birçok beceri alanında güçlükler yaşarlar ve yaşamları boyunca gelişimsel olarak ilerlemeleri güçleşir (Çakıroğlu, 2019).

1.5. Özel Öğrenme Güçlüğü ve Tanı Kriterleri

Özel eğitime ihtiyacı olan çocuklar tanılanırken 6 aylık bir zaman sürecinden geçerek gözlemlenmeleri gerekmektedir. Yapılan gözlemler sonucunda eğitsel tanılama yapılmalıdır. Eğer birey ÖÖG tanısını aldı ise gerekli yönlendirmeler yapılarak eğitimine başlanmalıdır. Bir bireyin özel öğrenme güçlüğü tanısına sahip olması için duyu organları açısından herhangi bir soruna maruz kalmamakla birlikte akademik, sosyal, duygusal ve motor becerilerinde problemlerin meydana gelmesi gerekmektedir (Wong, 2012).

Özel öğrenme güçlüğü tanısına sahip olan çocuklar tanılama sürecinden önce belli başlı bazı becerileri göstermekte zorlanmaktadırlar. Çevresinde onu takip eden ebeveyn ve öğretmenin iyi gözlemi sonucu çocuk fark edilmektedir. Bu problemlerin ortaya çıkması ancak okul çağına olmaktadır (Kurdoğlu ve Erden, 2003). Çocuklar bu süreçte bazı tarama işlemlerine alınmakta ve genel müdahaleler yapılmaktadır. Bir bireyin özel öğrenme güçlüğü tanısına sahip olması ve eğitim alması ancak tanı ile mümkündür (Armstrong, 2016). Öğrenci rehberlik araştırma merkezine gitmeden önce öğretmen tarafından kapsamlı bir şekilde değerlendirilmeli okul rehberlik ve araştırma öğretmeni tarafından incelenmelidir (Armstrong, 2016). Sınıf öğretmeni, okul rehber öğretmeni tarafından yapılan eğitsel tanılamalar raporlaştırılarak ilgili yerlere gönderilmeli ve bireyin tanılama süreci takip edilmelidir (Çuhadar, 2017).

Amerikan Psikiyatri Birliği (American Psychological Association [APA]) tarafından 2013 yılında yayınlanan DSM-5'te özel öğrenme gücünün tanılanması için gözlemlenmesi gereken maddeler aşağıda sıralanmıştır.

Özel Öğrenme Güçlüğünde Tanı Kriterleri;

1. Yazım yanlışları,
2. Sözcüklerin yazımında hatalar,
3. Zorlanarak yanlış okuma,

4. Harflerin karıştırılması,
5. Harfleri tanımakta zorluklar,
6. Dört işlem güçlükleri,
7. Yazılı anlatım güçlükleri,
8. Matematik problem çözme güçlükleri olarak sıralanmıştır (APA, 2014).

Özel öğrenme güçlüğü tanısına sahip olan bireyler herhangi bir engel durumuna sahip olup tanı alan bireylerin içerisinde sayı olarak fazla bölümü kapsamaktadır (Cottrell, 2014). Özel öğrenme güçlüğü tanısının bireyde nasıl ortaya çıktığını öğrenmek için hem nörolojik hem psikiyatrik muayenelerin olması gerekmektedir (Yiğiter, 2005). Erken tanı bu süreçte çok önemlidir. Birey ne kadar erken tanılanırsa eğitimde ilerleme o kadar yararlı ve etkili olabilmektedir. Süreçte gözlemden başlanarak tüm eğitimcilerin paralel bir seyir izleyerek gelişim takibi sağlamaları gerekmektedir (Aslan,2015).

Özel öğrenme güçlüğünde tanılama ve erken fark etme durumu zordur. Çocuk okulda daha kolay fark edilebilmektedir okulda belirgin şekilde gözlemlenir (Bender, 2014). Bu gözlemler sonucunda bireyin göstermiş olduğu gelişim özellikleri şu şekildedir;

- Görsel ve motor problemler,
- Tembellik ve derse karşı ilgisizlik,
- Sınıfta normal ve normalin üzerinde olan çocuklara göre geri bir performans göstermek şeklinde açıklanmıştır (Bender, 2014).

Öğrenme yetersizliği biyolojik kökenli olmakla birlikte bu özelliklerin değerlendirilmesi gerekmektedir (Ongan- Talay 1993). Öğrenme güçlüğü tanısı alacak olan bireyin gözlemlenen gelişim özelliklerine göre ve öğretmenin verdiği bilgilere göre psikometrik testlerden yararlanarak tanılama yapılmalıdır (Kurdoğlu, 2000).

Bir veya daha fazla öğrenme alanında başarısızlık durumunda IQ' ölçmek için standartlaştırılmış testlerin uygulanması gerekmektedir (Shapiro ve Gallico, 1993). Bireyin yaşadığı güçlükler bireyin tanılanmasında göstermiş olduğu ipuçlarındandır. Birey gözlem ve gelişim değerlendirme Envanterleri sayesinde değerlendirilerek tanı sonucuna ulaşılmasına katkı sağlamaktadır. Okuma ve yazma becerilerinde bireyin ÖÖG sahip olup olmadığı net bir şekilde anlaşılmaktadır (Kurdoğlu ve Erden, 2002). Özel öğrenme güçlüğü tanısına sahip her birey farklı özellikler göstermekle birlikte sağlıksal problemler de bu süreçte gözlemlenebilmektedir. Özellikle işitsel alan burada çok önemlidir ve bu alanın

uzmanlar tarafından değerlendirilmesi gerekmektedir. Her özel öğrenme güçlüğü tanısına sahip olan bireyde işitme ve görme engeli problemleri yoktur bu beceriler birey değerlendirilirken değerlendirmenin dışında tutulmalıdır (Doğangün, 2008). Özel öğrenme güçlüğü tanısına sahip olan her bireyde herhangi bir sağlık problemi içeren durum yoktur diyebiliriz.

Özel öğrenme güçlüğü DSM-5 ‘ tanı Kriterlerine göre öğrenme bozuklukları altında değerlendirilmektedir. İletişim problemi, motor beceri sorunları, özel öğrenme güçlüğü olarak sınıflandırılmaktadır (Angay, 2016). Özel öğrenme güçlüğü tanınmak için tıbbi tanılama gerekmektedir. Uzmanlar tarafından gerekli değerlendirmeler yapılmalıdır. Tıbbi tanıdan sonra RAM’a yönlendirilmelidir. ÖÖG tanısını alan çocukların eğitsel tanınması yapıldıktan sonra özel eğitim hizmetlerinden yararlanmaları sağlanmalıdır.

Yapılan araştırma ASİS’in DEHB ve ÖÖG tanılarının göstermiş olduğu özellikleri ortaya çıkarmaya yöneliktir (Cırık, 2019). Çocuklar bu test ve ölçeklere göre değerlendirilmeli tanınması ise testte yer alan maddelere göre yapılmalıdır. RAM tarafından tanınması yapılan bireye BEP hazırlanmalıdır ve birey BEP kazanımlarına göre takip edilmelidir. Tanınması yapılan bireyler için etkili plan ve raporlar tercih edilmeli, çocuk hazırlanan eğitim planına göre takip edilmeli, çocuklar okul becerilerine karşı başarısızlık yaşadıkları için bu durumu engellemek çocuklara uygun eğitim programları sayesinde olmaktadır (Fischer-Tietze, 2001).

1.6. Özel Öğrenme Güçlüğünde Erken Tanının Önemi

Erken tanı başlığını erken müdahale kapsamında değerlendirmek gerekmektedir. Özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklar kategorisinde değerlendirilen özel öğrenme güçlüğünde birey ne kadar erken fark edilip duruma müdahale edilirse o kadar yaşlılarının becerilerine erişebilecek düzeye gelmektedirler. Aileler bu süreçte çocuklarında herhangi bir problem olduğunu anlayamadıkları ve kabullenmekte zorlandıkları için bazı çocuklar da bu durum geç fark edilebilmektedir. Erken müdahale bireyin gelişimini olumlu etkilemektedir. Bireyin durumu fark edildikten sonra destek eğitime ne kadar erken başlanır ise süreç o kadar hızlı ilerlemektedir.

Öğrenme güçlükleri çok yönlü olduğundan dolayı akademik alanlardaki çeşitli tezahürleri tanımlamaktadır. Bu yüzden bireyin erken tanılamaya göre akademik becerilerin desteklenmesi önem taşımaktadır. Mastropieri (1988) öğrenme güçlüğü olan çocukların erken teşhis konulup tedavi sürecinde erken başlanmasında sonuçların olumlu olacağı

belirtilmiştir (Scruggs ve Mastropieri, 2002). Erken müdahale programları bireyin dil, sosyal, bilişsel, motor gelişimlerini desteklemek açısından önem taşımaktadır. Bireyin var olan potansiyellerini üst düzeye çıkarmak amaçlanır. Bireyin ön koşul becerilerine önem verilmesi gerekmektedir (Doğan, 2012). Bireylere eğitim süreçleri boyunca en uygun özel eğitim imkânlarının sunulması birey için fırsat eşitliği yaratarak yaşatlarının düzeyine daha hızlı ulaşabileceğini belirtilmiştir (Aslan, 2015).

1.7. Özel Öğrenme Güçlüğüne Sahip olan Çocukların Gelişimsel Özellikleri

Özel öğrenme güçlüğü dünyada ve ülkemizde yetersizlik türleri arasında en sık görülen durumdur. Her çocuğun sahip olduğu gelişimsel özellikler farklı olduğu gibi ÖÖG sahip olan çocuklarda da bu durum farklılık göstermektedir (Kirk vd., 2017). Geary ve arkadaşları (1992), bireyin bilişsel becerileri ile ilgili problemlerin benzer stratejileri etkilediği ve uygulama sürecinde çocuklar arasında beceri yönünden anlamlı farklılıklar gösterecekleri bildirilmiştir. Son 30 yıldır ÖÖG tanısı alan birey sayısı artmakta ve önemi gün geçtikçe artıp değer gören durum haline gelmektedir. Özel öğrenme güçlüğüne sahip birey kendisinden beklenen bazı becerileri gösterememektedir. Özel öğrenme güçlüğü terimi alinyazındaki çalışmalar incelendiğinde zekâ olarak herhangi bir problem olmadığı zekânın normal ve normalin üstünde seyrettiği, akademik, sosyal, bilişsel, duygusal, motor becerilerinde problemler yaşadığı birey olarak tanımlanabilmektedir (Korkmazlar, 2011). Özel öğrenme güçlüğü tanısı alan çocukta görsel, işitsel, motor, denge ve dokunsal olarak problemler görülmektedir (Bender, 2014). Öğrenme güçlüğü terimi okul başarısızlığı yaşayan ve akademik alanda bilgi, becerileri öğrenmekte güçlük çekme sonucunda okuma problemleri ile birlikte problemler gösteren tanı grubudur (Mercer vd., 1976).

Silver, 1992 özel öğrenme güçlüğü tanısını alan çocukların gelişimsel özelliklerini şu şekilde sıralamıştır;

- 1- Sinir sisteminde olduğu sanılan işlev bozukluğu,
- 2- Hiperaktivite ve dikkat dağınıklığı,
- 3- İlk iki problemin sonucu oluşan duygusal ve ailevi problemlere sahip olmak şeklinde açıklamıştır (Silver, 1992).
- 4- Zekâ düzeyi normal veya normal üzerindedir (APA, 2001).

- Yavaş hatalı okuma, okumayı sökmede problemler, çarpım tablosunu ezberlemekte sorunlar, yazım ve imla hataları görülmektedir (Anglada, 2011; Karande ve Gogtay, 2010; Korkmazlar, 1993; Korkmazlar ve Sürücü, 2007, Malmer, 2000).

- Dokunsal olarak ayırmaştırmakta güçlük çekerler ve doku problemleri yaşarlar (Korkmazlar, 1993; MEB, 2008).

- Oryantasyon ve uyum sağlamada güçlükler yaşarlar, yön bulma kavramlarını ayırt etmekte zorlanırlar (Korkmazlar, 1993; Korkmazlar ve Sürücü, 2007; MEB, 2008; Sürücü ve Gündoğdu, 2008; Topbaş, 1997).

- Organize olamazlar, olay veya duruma o an uyum sağlayamazlar (Korkmazlar, 1993; Sürücü ve Gündoğdu, 2008).

ÖÖG tanısı alan bireyler arasında farklılıklar bulunmaktadır her birey aynı gelişim özelliklerine sahip değildir (MacKenzie, 2015). Özel öğrenme güçlüğüne sahip olan çocuklarının özellikleri çocuktan çocuğa değişebilen farklılıklar göstermektedir (NJCLD, 1994).

Özel öğrenme güçlüğüne sahip olan çocukların gelişimsel özellikleri maddeler halinde aşağıda sıralanmıştır;

- Hiperaktiflik yerinde duramamaktadır.
- Dikkat eksikliği sonucu meydana gelen öğrenmede eksiklikler
- Normal zekâ veya normalin üzerinde zekâ düzeyinin olması
- Konsantre olmakta güçlük yaşama
- El göz koordinasyon problemleri
- Görsel, uzamsal ve algısal problemler
- Dil gelişiminde gecikme ve Artikülasyon problemleri yaşarlar
- Zaman kavramını karıştırırlar.
- Dün, bugün, yarın gibi karıştırmalar yaşanır.
- Düzenli ve disiplinli çalışamazlar.
- Akademik problemler görülür. Yaşından beklenen okuma, yazma, matematik becerilerini gösteremezler.
- Kendilerini değerlendirmeleri genelde olumsuz yöndedir ve çoğu zaman mutsuzdurlar,
- Sınıf arkadaşları ile iyi geçinemezler.

- Arkadaşlarına karşı olumsuz sözler söyleme eğilimi gösterirler.
- Kendilerini kontrol etme mekanizmaları zayıftır.
- Bir işi başarmak için çaba göstermezler. Genelde çaresizlik yaşarlar.
- Başarısızlık yaşarlar. Sosyal duygusal uyumları etkilenir (Young, 1997).
- Yön bulmakta zorlanırlar.
- Sağ-sol ayırt edemezler.
- Zamanı karıştırırlar. Saatleri öğrenmede sıkıntı yaşarlar.
- Gecikmiş dominans, çapraz lateralleşme görülür.
- Düşünmeden hareket ederler.
- Öfke kontrolleri sağlayamazlar.
- Değişikliğe zor uyumları zordur.
- Akademik beceri problemleri mevcuttur.
- Okumayı sökmede zorlanır. Yavaş ve hatalı okur. Okuduğunu anlayamaz.

Normal zekâya sahip olma,

- Yaşam boyunca devam etme,
- Konuştuğu ve öğrenmek istediği dil ile ilgili problemler,
- Akademik becerilerde problemler,
- Öz bakım becerilerinde gösterilen eksiklik,
- İnce ve kaba motor becerilerinde problemler,
- Sosyal ve Duygusal problemler, olmak üzere ayrılmaktadır (Hammill, 1990;

Sorrenti vd., 2019; Ali & Rafi, 2016; Sakallı-Gümüş, 2013; Deniz vd., 2020; Şahin ve Akoğlu,2011).

MEB programında özel öğrenme güçlüğüne sahip olan çocukları belirlemek ve çocukların eğitimleri için yapılması gerekenler konusunda bilgilendirme kısımları bulunmaktadır.

Özel öğrenme güçlüğünde birey yoğun dikkat gerektiren hikâyeleri ve etkinlikleri dinleme-anlamada güçlük çekerler. Tahtada yazılı olan bilgileri defterlerine geçirmekte zorlanırlar. Bu çocuklar basit paragrafları anlayabilirler böylece ilkokul sonuna kadar okuma yazma becerilerinde çok fazla problem ortaya çıkmayabilir ayrıca yazılı anlatım bozuklukları uzamsal veya motor bozukluklarla ilişkili olarak tespit edilebilir. Çocuklarda kötü el yazısı probleminden dolayı yazılı anlatımda eksiklikler meydana gelmektedir

(Shapiro ve Gallico, 1993). ÖÖG sahip olan çocuklarda dil gelişiminde meydana gelen gerilikler yaş ile orantılı değildir.

ÖÖG sahip olan çocuklarda nesneleri eşleme, aynısı bulma, kodlama becerilerinde zorluklar yaşamaktadırlar. Özellikle çarpım tablosu öğrenimi onları zorlamaktadır. Motor koordinasyon alanında bu bireyler ince motor ve denge becerilerinde zorluk yaşarlar. Araç gereçlerini çoğunlukla kaybeder ya da bir yerlerde unuturlar. Dikkat ve Konsantrasyon alanında dikkat dağınıklığı problemi yaşar ve dikkatini toplamada güçlük çeker ve okurken, yazarken zorlanmaktadırlar. Ezber yapılması gereken haftanın günleri, mevsimler, çarpım tablosu gibi bilgileri akıllarında tutmakta zorlanmaktadırlar (Korkmazlar, 2003). Özel öğrenme güçlüğü yaş dönemlerine göre belirli özellikler göstermektedir.

Araştırmamızın yaş grubu ortaokul öğrencilerini oluşturduğu için bu yaş grubu çocukların göstermiş olduğu gelişim özellikleri hakkında bilgiler şu şekildedir:

10-13 Yaş Arası Dönem;

- Okuduğu metinleri kavramada, matematik ile ilgili becerileri anlamada güçlük,
- Açık uçlu soruları yanıtlamada güçlük,
- Yüksek sesle okuma yapmaktan kaçınma, okuma ve yazmayı sevmeme,
- Günlük rutinde düzensiz bir seyir izlemek,
- Kötü ve okunaksız el yazısı görülür (Uçgun, 2003).

1.8. Özel Öğrenme Güçlüğüne Sahip Olan ve Olmayan Çocuklar Arasındaki Farklar

Öğrenme güçlüğü tanısı alan bireyler tanı almayan bireylere göre daha farklı bilişsel beceriler göstermektedirler. Gelişimsel olarak normal gelişim gösteren öğrencilere göre bazı gelişim alanlarında geç öğrenmeler olabilmektedir. Öğrenme güçlüğü (LD) olan çocuklar ile tipik gelişim gösteren bireyler aynı sosyal çevrelerde yaşamış ve eğitimsel olarak aynı becerilerden geçseler de gelişimsel açıdan farklılıklar oluşacağı bildirilmiştir (Klassen, 2007).

Prout, Marcal ve Marcal (1992), meta-analizlerinin bulgularından, ÖG olan çocuk ve ergenlerin, ÖG olmayan çocuklara kıyasla daha olumsuz yönde kendilerini ifade ettikleri sonucuna varmışlardır. Ancak, öğrenmede güçlük yaşayan tüm öğrencilerin düşük öz-değer göstermediğini bilmek önemlidir (Lerner, 1993, 520). Özel öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin, tipik gelişen, normal olarak başarılı öğrencilere göre daha olumsuz benlik özelliği sergiledikleri varsayılır. ÖÖG sahip olan çocukların davranış ve kişilik özellikleri

birbirlerine benzeyebilmektedir (Çiftçi, 2018). Akademik, zekâ ve dil becerileri birbirlerine benzemektedir (George, 2015).

Priel ve Leshem'in (1990) araştırma sonuçlarına göre, birinci ve ikinci sınıf (6 ila 7 yaş arası) özel öğrenme güçlüğüne sahip olan çocukların akranlarına göre bilişsel ve fiziksel yeterlilik alanında daha düşük benlik algısına sahip olduklarını göstermiştir (Priel ve Leshem, 1990).

1.9. Özel Öğrenme Güçlüğü'nün Görülme Sıklığı

Öğrenme dönemi okul öncesi ve okul çağı dönemi olarak değerlendirilmek üzere ikiye ayrılmıştır (Getman, 1985). Okul çağında ÖÖG olan çocukların oranı %5 ve %10 arasındadır. Yapılan araştırmaya göre; ÖÖG tanısı alan kız ve erkek öğrencilerde erkek çocuklarının kız çocuklara oranla %4 yani özel öğrenme güçlüğüne sahip olma durumu 4 kat daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Metin, 2012). Son yıllarda ülkemizde ÖÖG sahip olan çocukların oranı artmaktadır.

Bir başka araştırmaya göre Shaywitz ve arkadaşları ÖÖG'nin erkek bireylerde kızlara oranla daha fazla görüldüğünü ileri sürmüştür (Shaywitz, Shaywitz, Fletcher ve Escobar, 1990). Yapılan son araştırmalara göre ise bu farkın fazla olmadığı erkek-kız özel öğrenme güçlüğüne sahip olan çocuklarda sahip olma olasılığının farklılaşmadığı bildirilmiştir (Sauver, Katusic, Barbaresi, Colligan ve Jacobsen, 2001; Wadsworth, Olson, Pennington ve Defries, 2000).

Özel öğrenme güçlüğüne sahip olan çocuklar da görülme sıklığı erkeklerde % 30-40, kızlara ise %17-18 olduğu açıklanmıştır. DSM-V oranlarına bakıldığında erkeğin kıza oranı 3/2 açıklanmıştır. Bu durum günümüzde eşit olmaya başlasa da erkeklerde kızlara oranla daha fazla görülmektedir (Urfalı Dadandı, 2015).

Özel öğrenme güçlüğü için kritik dönem ilkökul dönemidir. Bu dönemde çocuklar ile ilgi ve alaka yakın takip çok önemlidir. Bu nedenle sınıf öğretmenlerinin sahip olunan tanı hakkında bilgi sahibi olmaları gerekmektedir (Başar ve Göncü, 2018). Özel öğrenme güçlüğü tanısı alan her çocuk göstermiş olduğu performans ve becerilere göre ÖÖG alt gruplarından tanıların hangisine uyuyor ise o alt grupta ki tanıya sahiptir demektir. ÖÖG tek bir alanla sınırlı kalmamaktadır bireyi çeşitli beceri yönünden değerlendirerek sonuca ulaşılması için aşamalara ayrılmıştır.

ABD 'de 6-21 yaş arası bireylerde özel öğrenme güçlüğü daha fazla meydana gelmektedir (U. S. Department of Education, 2018). Özel öğrenme güçlüğü'nün yaygınlığına ilişkin veriler gelişim, kültürel, dil özelliklerine göre farklılık göstermektedir. Öğrenme güçlüğü erkek çocuklarda kızlara oranla 15 kat daha fazla görülmektedir (Woodard ve Surburg, 1977). Vogel (1990), öğrenme güçlüğü çeken kızların önemli ölçüde daha düşük zekâya sahip olduğunu bildirmiştir.

Türkiye'de 2021-2022 eğitim-öğretim yılı kapsamında 425.816 özel gereksinimli öğrenci örgün eğitim hizmetlerinden yararlanmaktadır (MEB, 2021). Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları kapsamında eğitim alan tüm özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenciler içinde ÖÖG tanısı alanlarının oranının %6 olduğu ifade edilmektedir. Ülkemizde belirtilen oranın düşük görülmesinin önemli nedenlerinden biri tanılama sürecindeki eksikliklerden kaynaklanmaktadır (Melekoğlu & Yıldız, 2020).

1.10. Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Bireylerin Eğitimleri

ÖÖG tanısına sahip olan bireyler için ek destek eğitimleri verilmesi gerekmektedir. Bu eğitimlerin çocukların göstermiş oldukları gelişimsel becerilere göre planlanmalı ve bireysel olarak sunulması gerekmektedir. Çocuklar için yapılacak eğitimler normal eğitim gördüğü okullarda ve özel eğitim kurumlarında devam etmek üzere oluşturulmalıdır. Çocukların bu süreçte BEP'leri incelenmelidir. Özel bireysel eğitimlerde bireylerin motor, bilişsel, dil, sosyal becerilerinin destekleneceği eğitim programları uygulanmalıdır.

ÖÖG tanısına sahip olan çocukların eğitimlerinde erken müdahale çok önemlidir. Erken destek çocuğun gelişiminde meydana gelen akademik, sosyal, bilişsel ve öz bakım becerilerinde meydana gelen problemlerin ortadan kalkmasına yardımcı olmaktadır (MEB, 2014). Eğitimler öncelikle donanımlı ekipler tarafından hazırlanmalıdır. Her eğitim aşaması planlı şekilde ilerlemelidir. Okul müdürü, sınıf öğretmenleri, rehber öğretmeni ve özel eğitim öğretmeni ile birlikte işbirliği şeklinde olmalıdır (Uruncu Emirdağı, 2018). Çocukların öğrenmeye karşı isteksizliklerinin başında okulda bulunduğu çevre yani arkadaş ortamıdır. Eğer bir çocuk arkadaş ortamında yeterli güvene ve sevgiye sahip değil ise bu süreçte arkadaşlarının kötü davranışları sonucunda olumsuz etkilenerek kaygı bozukluğu, özgüven eksikliği, kendini ifade etmede güçlük ve benlik ile ilgili problemler yaşayacağı bildirilmiştir (Yıldız,2004). Bu yüzden akademik beceri eğitiminde okulun yeri çok önemlidir. Eğitim sürecinin çocuğun gelişim seviyesine uygun olarak planlanması gerekmektedir.

1.11. Özel Öğrenme Güçlüğü ve Motor Yeterlilik

Öğrenme güçlüğü çeken çocuklar, yaşitlarının gerisinde kalma eğilimi göstermektedir. Öğrenme güçlüğü olan bazı çocuklar ince motor güçlükleri sergilerken, diğerleri zayıf denge, görsel-uzaysal güçlükler ve zayıf koordinasyon becerileri içeren motor davranışlar sergilerler (Woodard ve Surburg, 1997). ÖÖG sahip olan çocuklarda hareket becerilerinde güçlükler yaşamaktadırlar. Katıldıkları etkinliklerde, projelerde koordinasyon problemleri daha fazla yaşanmaktadır. Fiziksel aktiviteler sırasında lokomotor becerileri zayıf olan çocuklar bu motor becerileri kabaca performans olarak gösterebilirler. Bu koordinasyon zorlukları bireylerin saygı ve sosyal kabul kazanmalarını olumsuz etkilemektedir (Miyahara, 1994).

ÖÖG algısal ve motor becerilerinde geç ve güç öğrenmelerden kaynaklanan problemler olabilmektedir. Özel öğrenme güçlüğüne sahip olan çocuklara yönelik bu alanda daha fazla araştırma yapılması gerekmektedir (Kass, 1969). Merkezi sinir sisteminde meydana gelen sorunlar bireyin akademik, duygusal ve özellikle motor becerilerini etkilediği için özel öğrenme güçlüğüne sahip olan çocuklarında kalem tutma- ip üzerinde yürüme vb. motor becerilerinde problemler gözlemlenebilmektedir (Cüceloğlu, 2010).

Özel öğrenme güçlüğünde bireylerin motor gelişimlerinin desteklenmesi için gerekli ortamlara sahip olmaları gerekir. Motor gelişimin desteklenmesinde ise en önemli etken bireyin sahip olduğu özgüvendir. Bireyin özgüveni ne kadar yüksek ise sergileyeceği motor beceri davranışlarının kalitesi o kadar yüksek olacaktır (Ballı ve Gürsoy, 2012).

Özel eğitime muhtaç olan her çocuğun sosyal çevrelerinde yaşadıkları problemler temel günlük hayatlarında ki becerilerini etkilemektedir. Motor beceri alanının iyi olması sosyal beceri alanını büyük ölçüde etkilemektedir (Case-Smith, 2002). Bu yüzden her gelişim alanı birbirini etkilemektedir. Gelişim her aşamada bütün olarak ilerleyerek her alan birbirini etkilemektedir.

ÖÖG sahip olan bireyler yapılan araştırmalara göre incelendiğinde akademik becerilerinde yaşadıkları zorlukların yanında ince ve kaba motor becerilerinde özellikle denge ve koordinasyon gerektiren becerilerde daha fazla sorun yaşadıkları belirtilmiştir (Demirci ve Demirci, 2016; Frank ve Levinson,1973). Bireylerin denge değerlendirmelerine bakıldığında postür al denge becerilerinin değ er sonuçlarında tipik gelişen akranlarına kıyasla farklılık olduğu gözlemlendiği yapılan test sonuçlarında bildirilmiştir (Stoodley ve ark., 2005). ÖÖG sahip olan bireyler ince ve kaba motor becerilerinde yaşamış oldukları

problemlerden dolayı kişilik gelişiminin en önemli parçası olan benlik saygıları, kaygı ve üzüntü seviyelerinin de olumsuz etkilendiği bildirilmiştir (Davis ve ark., 2009; Heyman, 1990; Sakız ve Baş, 2019;).

Akademik dönemde özel öğrenme güçlüğüne sahip olan bireyin motor becerilerinde yaşadığı problemler daha çok ortaya çıkmaktadır özellikle birey dikte etmekte, denge ve koordinasyon becerilerini kullanmakta problem yaşamaktadır (Ikwen, 2019; Raslı ve ark., 2010).

1.12. Özel Öğrenme Güçlüğü ve Benlik Saygısı

Rogers, bireyin benlik-kavramının ve onun değerlerinin, bireyin çocukluk döneminde en çok yakın olduğu annesi ile temellendiğini ileri sürmüştür. Benlik cinsiyete göre farklılıklar göstermekle birlikte kişilik üzerinde her durum farklı etki yaratmaktadır (Türe, 2010). Bireyin yaşadığı sorunlar sonucunda benlik bilinci oluşmaktadır. Bireyi yaşadığı her durum benliğini etkilemektedir. Bireyin yaşadığı aile ortamı bireyin benlik bilinci için oldukça önemlidir. Ailenin ve bireyin sosyal çevresinin ona göstermiş olduğu sevgi olumlu kimlik ve benlik gelişiminde etkisi önemli derecededir (Atkinson, 1995; Kulaksızoğlu, 1999).

Yavuzer (1986)' e göre benlik kavramının kişinin kendisini beğenip, beğenmemesi ile oluşur. Bir birey kendisini sosyal hayatında nasıl görüyor ise ileri de bu kişiliğe bürünerek hareket etmektedir. Oluşan kimliğin belirlenmesinde en önemli faktör yaşanan ortam yani ailedir. Bireyin ailesinin ona göstermiş olduğu sevgi ve ilgi sonucunda birey kendi kişiliğine uygun jest ve mimikleri kullanmaya başlar. Bunların sonucunda ortama göre hal alan kişilik bireyi yönlendirerek öz güven, öz saygı, kendini ifade etme becerilerinde belirleyici rol oynamaktadır (Shapiro, 2016). Öz, kendilik ya da benlik (self) kavramı bireyi meydana getiren ve bireyi yansıtan özelliklerin bütününe kapsamaktadır. Kişi benliğini farkına varmalı ve kendini ifade etmesi gerekmektedir (Budak, 2000; Cevher ve Buluş, 2007). Benlik erken yaşlarda oluşmaya başlamakta ve birey kendini bu süreçte fark etmektedir.

Bireyin kendine verdiği değer ve önem öz saygıyı meydana getirmektedir (Geldard ve Gledard, 2011). Birey yaşamda yer edinebilmek için kendi gereksinimlerini karşılayabilen sağlıklı aile ortamında büyümesi yetişmesi gerekir böyle ortamlardan yoksun bireyin kişiliği ve benliği olumsuz etkilenmektedir. Sevgi ve ilgi ile büyüyen birey güven duygusunu kazanan birey haline gelir. Dolayısı ile bireyin yaşadığı her olumsuz durum benliğini zedelemektedir. Öğrenme güçlüğüne sahip olan birey yaşadığı tüm olumsuzluklar

karşısında kendini ifade etmekte güçlük çekmekte ve ortama uyum sağlamakta zorlanmaktadır.

Okul çağı çocuğu; her yeni öğrendiği bilgide kendinin onurlandırılmasını ister eğer karşıdan beklediği ilgi ve alakayı göremezde öz güveni zedelenerek akademik ve sosyal alana karşı kendisini kapatma davranışları sergilemeye başlar. Bir birey iyi olarak nitelendirilir ise öz güveni daha yüksek olmaktadır (Gander ve Gardiner, 2001). Okul çocuğun kendini ifade ettiği ortamdır (Alexander-Passe, 2006). Başarısızlık ve kıyaslama olumsuz benliği beraberinde getirmektedir (Açıkgöz, 2003).

ÖÖG tanısına sahip olan birey akademik becerilerinde karşılaştıkları güçlüklerden etkilenip öz kavramlarının zedelendiği durumlar meydana gelebilmektedir. Özel öğrenme güçlüğü tanısına sahip olan çocuklarda genelde sosyal beceri, kendini ifade etmede zorluk ve benlik algılarında yaşadıkları sorunlardan dolayı işbirliğine girememesi sorunları olabilmektedir (Mishna, 2003).

Göktaş (2008), okul çağını etkileyen benlik algısıdır. Okulu isteyip istememesi yaşadığı bağlanma problemleri ile yaşadığı sorunlara dayanmaktadır. Çocuk okul dönemine başladığında başarısızlık ile nitelenmemelidir. Çocukta meydana gelen başarısızlık algısı sonucunda olumsuz benlik meydana gelmektedir (Göktaş, 2008).

Nixon (1995) ise; okulun bir rekabet ortamı olması ve herhangi bir başarısızlık durumunda bireyin öz kavramının olumsuz etkilenebileceğini belirtmiştir (Akt. Cevher ve Buluş, 2007). Kıyaslama yapmak bireyde olumsuzlar meydana getirebilmektedir (Açıkgöz, 2003).

Öğrenme güçlüğü tanısına sahip olan çocuklar ailede, sosyal çevrelerinde ve okul ortamında akademik becerilerinde yaşadığı problemlerde dolayı bu durumlarla mücadele etmekten öz kavramları risk altına girmektedir. Yaşadıkları her problem çocuğun hayatında iz bırakmakta ve hayata karşı duruşunu da olumsuz etkilemektedir. Bu durumların sonucunda birey bir işi başarmak için daha az istek ve çaba göstermeye başlar. Ailenin bireye karşı takındığı olumsuz tutumlar bireyin benlik algısında, benlik saygısında, öz denetim becerilerinde olumsuzluklar meydana getirerek kişilik ve kaygı bozukluğu yaşamasına sebep olabilmektedir (Erden, 2005). Laura çalışmasında ÖÖG tanısını alan ve almayan çocuklar arasında kaygı bozukluğu yönünden farklılıklar olacağını vurgulamıştır (Laura, 2005).

Özel öğrenme güçlüğü tanısına sahip birey sosyal ve akademik becerilerinde yaşadığı güçlüklerden dolayı çevresine karşı zor adapte olan ve başarısızlık duygusuna bürünmüş birey haline dönüşebilmektedir (Siegel, 2007). Özel öğrenme güçlüğü bireyin yaşında, eğitiminde, hiçbir problem olmamasına karşın akademik becerilerinde ve sosyal çevresinde yaşadığı güçlüklerden meydana gelen gelişimsel bir durumdur (Baltacı ve Avşaroğlu 2017). Sosyo-kültürel seviyelerinde sahip olunan olumsuz durumlar bireylerin sosyal becerilerini olumsuz etkilemektedir. Özel öğrenme güçlüğüne sahip olan çocuklar tipik gelişen akranlarına kıyasla daha düşük benlik algısına sahip olduğu belirtilmiştir (Elemek, 2008).

Bryan ve Pearl (1979), Rogers (1983) ve Serafica ve Harway'in (1979) araştırmalarına göre; öğrenme güçlüğüne sahip olan çocukların öz güven ve öz kavram becerilerinde olumsuzluklar daha fazla olduğu ortaya koyulmuştur (Akt. Rogers ve Saklofske, 1985). Beck'e (1982) göre ise, ÖÖG tanısına sahip bireylerin öz kavramı daha kolay zedelenebileceği için olumsuz öz kavram geliştirme riski daha fazladır bunun sebebi ise yeteneklerine ve kendilerine güvenleri olmadığından olacağı düşünülmektedir. (Akt. Cooper, 1993).

Valas (1999), özel öğrenme güçlüğü olan çocukların okul ortamında etiketlenerek onlarla dalga geçilmesi sonucunda birey içe kapanık hal olabilmektedir. Wong (1982), benlik ne kadar olumlu gelişmiş ise akademik beceriler o yönde olumlu olabilecektir (Akt. Waldron, Saphire ve Rosenblum, 1987).

Erikson (1963) ve Harter'a (1983) göre öğretmenlerin sınıf ortamında bireye göstereceği ilgi sonucunda belirli değerlendirmeler ışığında belli başlı eğitimler sayesinde olumlu benlik ve öz güvenin oluşacağı önemle vurgulanmıştır (Akt. Bear ve Clever, 1991).

Yapılan araştırmalar sonucunda çocukların sosyal duygusal alanda yaşadıkları zorluklar başlıca şu şekilde sıralanabilir:

- 1) Yaşadıkları zorluklar karşısında aniden tepki gösterme,
- 2) Ani tepkilerin sonucu olarak çabuk öfkelenme,
- 3) Yaş seviyesinin altında bir oranda rekabet duygusuna sahip olma,
- 4) Hareketlerini düşünmeden sergiledikleri için karşılaştıkları olaylar karşısında sebat göstermede zorlanma,
- 5) Yaşıtlarıyla olumsuz ilişkiler içerisinde olma,

- 6) Yapılan değişikliklere uyum sağlamada güçlük yaşıama,
- 7) Kendini ifade etmekte zorluk yaşıamasıdır (Young, 1997).

1.13. Özel Öğrenme Güçlüğü Alanda Yapılan Araştırmalar

Bu bölümde araştırmada konu edinilen bilgiler ışığında alanda yapılan çalışmalara yer verilmiştir. Bu çalışmaların yer almasında asıl amaç özel öğrenme güçlüğüünün tipik gelişen akranlarına göre benlik saygısı, kendini ifade etme, öz denetim ve motor yeterlilikleri yönünden farklılık olup olmadığına değinerek araştırmanın hipotezlerini ve araştırma sorularını desteklemektir.

Öğrenme güçlüğü olan çocuklarda çeşitli araştırmalar ile ortaya konan yetersizlik alanlarından biri de motor becerilerdir. Bluehardt ve Shephard'ın (1995) çalışmasında ÖG olan kızların erkeklerden daha düşük ortalama puanlara sahip oldukları rapor edilmiştir. Bu farklılıklar kuvvet, tepki hızı, kaba motor performansı ve ince motor performansta istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Woodard ve Surburg (1997) tarafından yapılan bir araştırma ÖG olan 7 yaşında 10 kız ile 10 erkek çocuğun kaba motor becerileri TGMD I kullanılarak karşılaştırılmıştır. Bluehardt ve Shephard'ın (1995) çalışmasına benzer olarak, bu çalışmada da Lokomotor Beceriler Alt Testi, Nesne Kontrol Becerileri Alt Testi ve toplam kaba motor beceri için üç puanda erkekler kızlardan önemli ölçüde daha yüksek bir ortalama elde etmişlerdir.

Westendorp ve ark. (2011) tarafından yapılan bir araştırmada, ÖG olan 7-12 yaşındaki çocukların (n = 104) kaba motor becerileri, aynı yaştaki tipik gelişen çocukların (n = 104) ile Kaba Motor Gelişim Testi-2 kullanılarak karşılaştırılmıştır. Bunun yanı sıra ÖG olan çocuklarda kaba motor becerilerin alt boyutları (lokomotor, nesne kontrol ve toplam kaba motor beceri) ile okuma, heceleme ve matematikteki akademik performans arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Sonuç olarak ÖG olan çocuklar hem lokomotor hem de nesne-kontrol alt testleri yönünden tipik olarak gelişen akranlarından daha az performans göstermişlerdir. Ayrıca, okuma ve hareket becerileri arasında belirli bir ilişki gözlemlenmiş ve matematik ile nesne kontrol becerileri arasında bir ilişki için bir eğilim bulunmuştur. Çocukların öğrenme gecikmesi ne kadar büyükse motor beceri puanları o kadar düşük bulunmuştur.

Gürses (2021) tarafından yapılan bir araştırmada yaşları 10-18 arasında, eğitsel tanıları konulmuş hafif zihinsel engeli olan, özel öğrenme güçlüğü olan ve tipik gelişen çocukların denge, el becerisi, parmak kavrama kuvveti, fiziksel aktivite ve günlük yaşama

katılım düzeylerini karşılaştırmaktır. Her grupta 25 katılımcının bulunduğu araştırmanın sonuçları; hafif zihinsel engelli ve Özel öğrenme güçlüğüne sahip çocukların denge ve el becerisi parametrelerinde tipik gelişen çocuklardan daha düşük performansa sahip olduğu bulunmuştur.

Blanchet ve Assaiante, (2022), ÖG olan çocukların motor yetersizliklerini ve bu varsayımı etkileyebilecek olası faktörleri incelemek amacı ile yaptıkları sistematik inceleme çalışması kapsamında 1990 ile 2022 yılları arasında yayınlanmış toplam 34 araştırmayı ele almışlardır. İnceleme sonuçları ÖG olan öğrencilerin akranlarından daha zayıf motor becerilere sahip olduğunu yansıtmakla birlikte, bu motor bozuklukların, motor aktivitelerin karmaşıklığı ve DEHB ve DCD gibi komorbiditelerin varlığı ile şiddetlenebileceğini ortaya koymuştur. Araştırmacılar bu popülasyonlarla tutarlı bir şekilde ilişkilendirilen motor güçlükleri belirlemek ve doğrulamanın yanı sıra ÖG'nin alt tiplerine göre motor yetersizliğin incelenmesi için daha fazla araştırmaya ihtiyaç olduğunu belirtmişlerdir.

Bunun yanı sıra deneysel bir araştırmanın sonuçları, gelişimsel koordinasyon bozuklukları ve ÖG olan çocukların akademik öğrenme eksikliklerine ek olarak motor öğrenme sorunları da yaşadıklarını doğrulamıştır (Smits-Engelsman, Jelsma, Ferguson, & Geuze, 2015).

Runmer ve Kelly (1989), öğrenme güçlüğü olan okul öncesi çocukların yapılandırılmış bir programa yerleştirildiklerinde motor performanslarında önemli kazanımlar elde edebileceklerini bildirmiştir.

Harter'ın Kendilik Algı Profili ile test edilen öğrenme güçlüğü tanımlı öğrenciler (11 ila 14 yaşları arasında 11 kız ve 16 erkek) Küresel Benlik Değerinde nispeten yüksek puan almışlardır, ancak Akademik Yeterlilik ve Davranışsal Davranış alt ölçeklerinde standardizasyon grubundan önemli ölçüde daha düşük puan almışlardır. Erkekler, motor yeterlilik testinde ve Benlik Algısı Profili'nin Atletik Yeterlilik alt ölçeğinde kızlardan önemli ölçüde daha yüksek puan almışlardır. Bu araştırma sonucunda kızların erkeklere göre daha düşük benlik değerine sahip olduğu sonucuna ulaşıldığı bildirilmiştir (Holsey, Hopper, Gruber, 1998).

Sekiz ÖG ve sekiz normal erkek çocuk, 8 ila 11 yaş arasındaki dört yaş düzeyinde test edildi. Bütün erkekler normal zekâlıydı. Öğrenme güçlüğü tanısına sahip olan erkeklerin motor ve bilişsel becerileri, tipik gelişen erkeklerinkinden ve normatif grubunkinden önemli

ölçüde daha düşüktü. Kronolojik yaş, motor veya bilişsel becerilerle ilişkide önemli bir faktör olmadığı ortaya çıktığı bildirilmiştir (Maloy, Sattler, 1979).

ÖÖG dikkat denge ve koordinasyon becerilerini destekleyici eğitime tabi tutulan çocuklar eğitim sonunda bot 2 testi ile değerlendirilmiş ve olumlu gelişmeler kaydedilmiştir (Emami Kashfi, 2019).

Bir çalışmada 7 yaşındaki 10 kız ve 10 erkek çocuğun temel kaba motor becerilerinin performanslarını karşılaştırmıştır. Özel öğrenme güçlüğü tanısına sahip olan bireylerin kaba motor becerileri değerlendirilmiş lokomotor, nesne kontrol becerilerinde erkeklerin kızlara oranla yüksek ölçüde puanlara sahip oldukları sonuçlarını elde etmişlerdir (Blackmen, Goldstein, 1982).

Getchell ve ark. (2007) da gerçekleştirmiş oldukları bir çalışmada Kaba Motor Gelişim Testi ve Çocuklar için Hareket Değerlendirme Bataryası ile özel öğrenme güçlüğüne sahip ve tipik gelişen çocukların motor becerilerini karşılaştırdıkları çalışmalarında, gruplar arasında yalnızca statik denge açısından fark olduğunu göstermişlerdir.

Poblano ve ark. (2002), duyuşal uyum ve motor kontroldeki gecikmelerin postüral kontrole etkisini inceledikleri çalışmalarında, özel öğrenme güçlüğüne sahip çocuklarda, postüral kontrol yetersizliğinde motor kontroldeki gecikmelerin etkisinin olduğunu tespit etmişlerdir.

Chaix ve ark. (2007), özel öğrenme güçlüğüne sahip çocuklarda dikkat eksikliği ve motor performanslardaki düşüklük ile denge problemleri arasında önemli bir ilişki olduğunu ve bu durumun serebellar eksiklik sonucunda meydana geldiği hipotezini doğruladığını bildirmişlerdir.

Fong ve ark. (2016), gelişimsel koordinasyon bozukluğu olan çocuklarda motor performansın dikkat eksikliğine bağlı olduğunu bildirmiştir.

Brookes ve ark. (2010), özel öğrenme güçlüğüne sahip çocuklarla tipik gelişen çocukları denge açısından karşılaştırdıkları çalışmalarında özel öğrenme güçlüğü tanısına sahip olan çocukların denge becerileri yönünden tipik gelişen akranlarına nazaran daha düşük performans sergiledikleri bildirilmiştir.

Freitas ve ark. (2019), özel öğrenme güçlüğüne sahip çocukların el becerilerinin tipik gelişen akranlarına göre daha düşük beceriye sahip olduklarını el kavrama açısından yakın puanlar elde edildiği bildirilmiştir.

Özel eğitime ihtiyacı olan çocukların spor yapma durumları da sahip oldukları motor becerilerine olumlu etkisi bulunmaktadır. Yapılan bir araştırmaya göre; Konar ve Şanal (2019), yetersizliği olan ve olmayan çocukların motor beceri ve kas kuvveti yönünden karşılaştırıldıkları çalışmada her beceri parametresinde daha iyi puan aldıkları bildirilmişlerdir. Özellikle spor aktiviteleri ile ilgilenen çocukların spor beceri puanları daha fazla elde edilmiştir.

Bear, Minke ve Manning'e, (2002) göre, öğrenme güçlüğü tanısına sahip olan çocuklar tipik gelişen akranlarına kıyasla bazı gelişimsel becerilerde sahip oldukları problemlerden dolayı düşük benlik değerlerine sahiptirler. ÖÖG olan çocukların dış ortam desteğine ve olumlu geribildirimlere ihtiyaçları bulunmaktadır (Yıldız, 2004).

Nabuzoka (2003), 8-12 yaş arasındaki 15 ÖÖG ve 40 tipik gelişen çocuklar olmak üzere 55 çocuk ile yaptığı çalışmada öğrenme güçlüğü tanısı olan ve olmayan çocukları kendilerini ifade etme becerileri ve sosyallik açısından karşılaştırmıştır. Öğrenme güçlüğü tanıılı çocuklar sosyal beceri yönünden problemlere sahip oldukları ortaya çıkmıştır.

Yapılan bir diğer araştırmaya göre cinsiyetin ve fiziksel aktivitenin motor becerilerin yeterlilik düzeyi üzerinde belirgin bir fark oluşturmadığı bildirilmiştir (Punar, 2022).

Demirci ve Demirci'nin (2016) ÖÖG'li çocuklar ile yaptığı çalışma bu çocukların ince ve kaba motor becerilerde yetersizlikler yaşadığını göstermektedir.

Literatürde bazı çalışmalarda özel öğrenme güçlüğü tanısına sahip olan ve olmayan bireyler arasında benlik becerileri yönünden anlamlı farklılıklar bulunamamıştır. Bu bilgiye örnek olarak; Gans, Kenny ve Ghany (2003), özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve normal gelişim gösteren ortaokul öğrencilerinin, Piers-Harris Çocuklar İçin Benlik Kavramı Ölçeğini kullanarak, benlik kavramlarını karşılaştırdıkları çalışmalarında, iki grubun genel benlik kavramları arasında anlamlı bir fark bulunmadığını bildirmişlerdir. Araştırma içeriği incelendiğinde zekâ alt boyutu ile davranış alt boyutu karşılaştırılmasına göre tipik gelişim gösteren çocukların daha yüksek benlik kavramına sahip olup fiziksel görünüş, kaygı ve sosyal alt boyutlara herhangi bir farklılık bulunmadığını bildirmişlerdir.

Özel öğrenme güçlüğü'nün denge ile ilgili durumları olumsuz etkilediği ve çocukların koordinasyonu sağlarken yaşadığı zorluklar serebral kortekste meydana gelen problem sonucu olduğu hipotezi yapılan çalışmalar ile desteklenmektedir. Literatür de uzun yıllardır meydana gelen tartışmalar sonucunda özel öğrenme güçlüğü'nün bireyin benlik saygısı ve motor beceri yönündeki gelişimlerini olumsuz etkilemektedir hipotezini de güçlendirmektedir.



BÖLÜM 2: YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde; araştırmada kullanılan model, örneklem, araştırma soruları, veri toplama araçları, veri analizinde kullanılan istatistiksel yöntemlere yönelik bilgi ve açıklamalar bulunmaktadır.

2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma özel öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin motor becerileri ve benlik saygılarını karşılaştırılmalı olarak inceleyen tarama modelinde Betimsel bir araştırmadır. Betimsel tarama, incelenen kaynağa göre geniş gruplar üzerinde yürütülen ve yürütülen gruptaki bireylerin bir olgu ve olayla ilgili görüşlerinin, tutumlarının alındığı, olgu ve olayların betimlenmeye çalışıldığı araştırmalar olarak tanımlanmıştır (Karakaya, 2012:59). Bu araştırma yöntemi nesnelerin, toplumların, kurumların yapısını ve olayların işleyişini tanımlamak amacıyla kullanılır (Cohen, Manion & Morrison, 2007). Bu araştırma verileri kestirimsel (anlam çıkartıcı) istatistiksel yaklaşım ile incelenecektir. Kestirimsel yaklaşım belirlenen örneklemde elde edilen bulgulara dayanarak evren değerlerine ilişkin doğru tahminler yapılmasını sağlayan teknikleri içermektedir. (Büyüköztürk, 2015).

2.2. Araştırma Örneklemi

Araştırmaya yakın çevrede bulunan Özel eğitim rehabilitasyon merkezinde ve normal okulda eğitim gören 10-14 yaş grubu öğrencilerin gönüllü katılımı olduğu için kolayda örnekleme yöntemi seçilmiştir. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır bu yöntem araştırmanın gücünü ve mantığını derinlemesine anlamaya odaklamasıdır, bu şekilde bilgi bakımından zengin kişilere ulaşılmasını sağlamasıdır (Patton, 2002).

Çalışmaya 10-14 yaş arasında ÖÖG olan çocuklar (çalışma grubu) ve tipik gelişim gösteren çocuklar (çalışma grubu) ulaşılması planlanmıştır. Katılımcılara Bursa'da bulunan özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinden ulaşılmıştır. Çalışmaya bu rehabilitasyon merkezlerinde eğitim gören araştırmaya katılmayı kabul eden ve aşağıdaki kriterlere uygun olan öğrenci çocuklar ve ebeveynleri dahil edilmiştir.

Öğrenme güçlüğü olan Çocuklar İçin Çalışmaya Dâhil Edilme Kriterleri

- 10-14 yaş aralığında bulunmak,
- Öğrenme güçlüğü tanısı dışında ikinci bir yetersizliğe sahip olmamak,
- Ebeveyni tarafından çalışmaya gönüllü katılımı gönüllü onaylanmış olmaktadır.

Tipik Gelişim Gösteren Çocuklar İçin Çalışmaya Dâhil Edilme Kriterleri

- 10-14 yaş aralığında bulunmak,
- Herhangi bir yetersizliğe(tanı) sahip olmamak,
- Çalışmaya katılmak için gönüllü olmaktadır.

2.3. Araştırma Soruları

Bu araştırmanın alt problemleri aşağıda maddeler halinde belirtilmiştir;

- Motor yeterlilikleri yönünden özel öğrenme güçlüğü olan ve olmayan kız çocukları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- Motor yeterlilikleri yönünden özel öğrenme güçlüğü olan ve olmayan erkek çocukları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- Benlik saygıları yönünden özel öğrenme güçlüğü olan ve olmayan kız çocukları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- Benlik saygıları yönünden özel öğrenme güçlüğü olan ve olmayan erkek çocukları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- Özel öğrenme güçlüğü olan kız ve erkek çocukları arasında benlik saygıları açısından anlamlı fark var mıdır?
- Özel öğrenme güçlüğü olmayan kız ve erkek çocukları arasında benlik saygıları açısından anlamlı fark var mıdır?
- Özel öğrenme güçlüğü olan çocukların yaş grupları farklılıklarına göre benlik saygısı arasında anlamlı fark var mıdır?

2.4. Araştırmanın Hipotezleri

- Motor yeterlilikler yönünden özel öğrenme güçlüğü olan ve olmayan kız çocukları arasında anlamlı bir fark vardır.
- Motor yeterlilikler yönünden özel öğrenme güçlüğü olan ve olmayan kız çocukları arasında anlamlı bir fark yoktur.
- Motor yeterlilikleri yönünden özel öğrenme güçlüğü olan ve olmayan erkek çocukları arasında anlamlı bir fark vardır.
- Motor yeterlilikleri yönünden özel öğrenme güçlüğü olan ve olmayan erkek çocukları arasında anlamlı bir fark yoktur.
- Benlik saygıları yönünden özel öğrenme güçlüğü olan ve olmayan kız çocukları arasında anlamlı bir fark vardır.
- Benlik saygıları yönünden özel öğrenme güçlüğü olan ve olmayan kız çocukları arasında anlamlı bir fark yoktur.
- Benlik saygıları yönünden özel öğrenme güçlüğü olan ve olmayan erkek çocukları arasında anlamlı bir fark vardır.
- Benlik saygıları yönünden özel öğrenme güçlüğü olan ve olmayan erkek çocukları arasında anlamlı bir fark yoktur.
- Özel öğrenme güçlüğü olan kız ve erkek çocukları arasında benlik saygıları açısından anlamlı fark vardır.
- Özel öğrenme güçlüğü olan kız ve erkek çocukları arasında benlik saygıları açısından anlamlı fark yoktur.
- Özel öğrenme güçlüğü olmayan kız ve erkek çocukları arasında benlik saygıları açısından anlamlı fark vardır.
- Özel öğrenme güçlüğü olmayan kız ve erkek çocukları arasında benlik saygıları açısından anlamlı fark yoktur.
- Özel öğrenme güçlüğü olan çocukların yaş grupları farklılıklarına göre benlik saygısı arasında anlamlı fark vardır.
- Özel öğrenme güçlüğü olan çocukların yaş grupları farklılıklarına göre benlik saygısı arasında anlamlı fark yoktur.

2.5. Veri Toplama Araçları

Katılımcıların demografik bilgileri için kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Çalışma grubundaki çocukların motor yeterliliklerini belirlemek amacıyla BOT2-KF uygulanmıştır. Çalışma grubundaki çocukların benlik saygılarını belirlemek için Piers Harris Benlik Saygısı Ölçeği uygulanmıştır.

2.5.1. Bilgilendirilmiş Onam Formu

Bu form (EK-1), araştırmaya katılımın gönüllük esasına dayandığını ve tüm katılımcılara ait verilerin gizliliğinin sağlandığını belirtmektedir.

2.5.2. Kişisel Bilgi Formu

Araştırma katılımcılarının demografik bilgilerini toplamaya yönelik hazırlanan bu formda (EK-2); Yaş, cinsiyet, okudukları sınıf ve baskın el bilgilerini içeren demografik bilgi formu oluşturulmuştur. Oluşturulan bu form çalışmaya katılan çocuklara uygulanmıştır.

2.5.3. Bruininks-Oseretsky Motor Yeterlik Testi 2 Kısa Formu

Bruininks-Oseretsky Motor Yeterlik Testi (BOMYT) dört buçuk – on dört buçuk yaş grubundaki çocukların motor yeterlilik becerilerini ölçmek için geliştirilmiş testtir (Bruininks ve Bruininks, 1977). Bu testin içeriği 8 alt test ve toplam 46 maddeden oluşan kapsamlı bir şekilde motor yeterlilik becerilerinin değerlendirilmesini ve hem ince hem kaba becerilerini ölçmektedir. Dr. Robert H. Bruininks'i, 1972 yılında Bruininks-Oseretsky Motor Yeterlik Testini geliştirme çalışmalarına Oseretsky Motor Yeterlik Testini temel alarak başlamıştır. Oluşturulan test ile birlikte iki test arasında benzerlikler vardır fakat içerik açısından önemli değişiklikler bulunmaktadır (Bruininks ve Bruininks, 1977). Bruininks-Oseretsky Motor Yeterlik Testi, çocukların motor gelişiminde meydana gelen gerilikleri ölçerek hangi alanda ve hangi becerilerin geliştirilmesi konusunda bilgi verme açısından önem taşıyan araçtır. Araştırmacılar ve uygulayıcılar için önemli bir araçtır (Gallahue ve Ozmun, 2006).

Testin çocuğa uygulanması 15-20 dakika arasında sürmektedir. Bu testten alınabilecek en yüksek puan 72'dir (Bruininks ve Oseretsky, 2010). Testte uygulanacak maddeler aşağıda belirtilmiştir. Test kurumların spor salonlarında ve seans odalarında

uygulanacak şekilde planlanmıştır. Uygulanacak maddeler adım adım olacak şekilde aşamalı ve planlı olarak yapılmış olup uygulama resimlerinden örnekler aşağıda açıklanmıştır.

- Bilateral Koordinasyon

- İşaret Parmaklarıyla Burnunun Ucuna Dokunma (Gözler Kapalı)

- Jumping Jack (5 sıçrama)

- Denge

- Çizgi Üzerinde Yürüme (6 Adım)

- Denge Tahtası Üzerinde Aldım Verdim (10 sn.)

- Hız ve Çeviklik

- Tek Ayak Üzerinde Zıplama (15 sn.)

- Çift Ayak Çizginin Yanlarına Zıplama (15 sn.)

- Üst Ektremite Koordinasyonu

- Atılan Topu Yakalama (Çift Elle)

- Top Sektirme (10 kez)

- Kuvvet

- Duvarda Oturma (60 sn.)

- Mekik (30 sn.)

İşaret Parmaklarıyla Burnunun Ucuna Dokunma (Gözler Kapalı): Yapılacak hareket çocuklara gösterildi. Uygulama öncesinde çocuklara model olundu. Uygulama sırasında çocuk pozisyonlanıp gözlerini kapatması ve aynı hareketi kendisinin yapması söylendi. Bunu yaparken sağ ve sol ellerini sıralı biçimde kullanmasına dikkat edildi. Bu hareket sırasında baş sabit ve kollar aynı yükseklikte olmalıdır. Görev ilkinde tam puan alamayanlar için tekrarlandı. Her seferinde 4 kez burun ucuna dokunma şeklinde yaptırıldı. Her doğru tekrar için 1 puan verildi. İlk seferde en iyi puanı aldıysa ikinci deneme yapılmadı. İki

denemeden sonucu en iyi olan değerlendirmeye alındı. En düşük puan 0, en yüksek puan 4 oldu. Hiç dokunamama 0 puana 1 kez dokunabilme 1 puana 2 kez dokunabilme 2 puana 3 kez dokunabilme 3 puana ve 4 kez dokunabilme 4 puana denk gelmektedir.

2.5.4. Piers Harris Benlik Saygısı Ölçeği

Piers-Harris Çocukların Benlik Kavramı Ölçeği (Piers,1963) geliştirilmesi ve ortaya çıkması 1960'ların başında olmuştur. Piers ve Harris'in Benlik Kavramı Ölçeği (Piers Harris Children's SelfConcept Scale) 9–16 yaş grubundaki öğrenciler için Amerika Birleşik Devletlerinde 1964'te Piers ve Harris tarafından geliştirilmiştir. Melike Çatakli ve Necla Öner tarafından 1987'de Türkçe 'ye uyarlanmıştır. Çocuklarda ve ergenlerde benlik kavramının değerlendirilmesi için kısa, öz bildirim aracı olarak kullanılmaktadır. Ölçek tarafından tanımlandığı gibi Orijinal yazarlara göre benlik kavramı, kişinin kendi durumunu hem tanımlamasını hem de değerlendirmesini yansıtan nispeten istikrarlı bir tutumlar dizisidir (Piers, Herzberg, 2002). Uygulanan ölçekten alınabilecek en yüksek puan 80'dir.

2.6. Verilerin Toplanması

Araştırma verilerini elde etmek için ölçme araçları ve kişisel bilgi formu yüz yüze olacak şekilde toplanmıştır. Araştırmada, katılımcıların gizlilik ihlaline neden olacak herhangi bir kimlik bilgisi sorusu yer almamaktadır. Okullara gidilmiş ve bizzat araştırmacı tarafından sunulmuş ve çocuklara anlaşılamayan yerler telaffuz edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin bu süreçte yardım etmesi sağlanmıştır. Verilerin toplanma süresi her ölçek için bir ders ve seans saati olan 40 dakika olacak şekilde planlanarak uygulanmıştır. BOT-2 öğretmenlerin beden eğitimi ders saatlerinde toplanmıştır. Piers Harris testi sınıf öğretmenlerinin ders saatleri süresince çocuklara dağıtılmış ve ders sonunda toplanmıştır.

2.7. Verilerin Analizi

Araştırma sonucunda 181 katılımcıdan elde edilen verilerin analizi IBM SPSS Statistics 22 (SPSS Inc., Chicago, IL) programı kullanılmıştır. Araştırmada çocukların kişisel bilgi formu, Bruininks-Oseretsky Motor Yeterlik Testi 2 Kısa Formuna yer verilmiştir. Ölçek puanlarının çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiş ve normallik koşullarını sağladığı tespit edilmiş ve bu nedenle ölçek puanlarıyla ilgili karşılaştırmalarda parametrik yöntemler kullanılmıştır. Verilerin analizinde; tanımlayıcı kategorik verileri sayı (n) ve yüzde (%), nicel verileri ise ortalama ve standart sapma değerleri, çarpıklık, basıklık, minimum ve maksimum değerleri gösterilmiştir. İki bağımsız grubun ortalamalarının

karşılaştırılması için Independent Sample T testi, ikiden fazla grubun ortalamasını karşılaştırmak için One Way ANOVA kullanılmıştır. Puanlar arasındaki nicel tipteki değişkenlerin ilişkisinin incelenmesi için Pearson Korelasyon analizi uygulanmıştır. Anlamlılık değeri $p<0.05$ olarak baz alınmıştır.



BÖLÜM 3: BULGULAR

Araştırmaya katılan bireylerin sosyodemografik özelliklerine ilişkin bulgular aşağıda yer almaktadır.

3.1. Katılımcıların Demografik bulgularına ilişkin bilgiler

Tablo 1

Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler

Değişkenler	Kategoriler	Özel öğrenme güçlüğü olan		Tipik gelişim gösteren	
		n	%	n	%
Cinsiyet	Kız	41	45.6	47	51.6
	Erkek	49	54.4	44	48.4
Baba mesleği	Esnaf	37	41.1	16	17.98
	İşçi	30	33.3	56	62.92
	Memur	23	25.6	17	19.10
Baba eğitim düzeyi	İlkokul	1	1.1	16	17.98
	Ortaokul	33	36.7	37	41.57
	Lise	38	42.2	26	29.21
	Lisans	18	20	10	11.24
Anne mesleği	Esnaf	3	3.3	6	6.6
	Ev hanımı	52	57.8	61	67
	İşçi	19	21.1	17	18.7
	Memur	16	17.8	7	7.7
Anne eğitim düzeyi	İlkokul	13	14.4	22	24.2
	Ortaokul	42	46.7	37	40.7
	Lise	21	23.3	28	30.8
	Lisans	14	15.6	4	4.4
Çocuğun yaşı	10	44	48.9	21	23.1
	11	24	26.7	16	17.6
	12	18	20	32	35.2
	13	4	4.4	18	19.8
	14	-	-	4	4.4
Baskın el	Sağ el	75	83.3	82	90.1
	Sol el	15	16.7	9	9.9
Ailede öğrenme güçlüğü tanısı alan birey	Var	3	3.3	-	-
	Yok	87	96.7	91	100
Çocuğunuz düzenli spor yapar mı?	Evet	32	35.6	76	83.5
	Hayır	58	64.4	15	16.5
Düzenli spor yapıyorsa hangi sporlar	Takım sporları (basketbol,voleybol..)	7	21.21	22	28.57
	Bireysel sporlar (tenis,atletizm)	16	48.48	43	55.84
	Spor salonunda egzersiz	1	3.03	10	12.99
	Açık havada yürüyüş	9	27.27	2	2.60
Çocuğunuz spora nerede katılır	Spor okulunda	2	6.06	7	9.33
	Mahallede	10	30.30	34	45.33
	Okulda	16	48.48	33	44
	Diğer	5	15.15	1	1.33

Yukarıdaki tabloda araştırmada yer alan katılımcılara ilişkin demografik bilgiler için tanımlayıcı istatistiklere (frekans (n) ve yüzde (%)) yer verilmiştir.

Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin %45.6'sının kız, %54.4'ünün erkek, tipik gelişim gösteren çocukların %51.6'sının kız, %48.4'ünün erkek olduğu bulunmuştur. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin babalarının %41.1'inin esnaf, %33.3'ünün işçi, %25.6'sının memur olduğu, tipik gelişim gösteren öğrencilerin babalarının ise %17.98'inin esnaf, %62.92'sinin işçi, %19.10'unun memur olduğu görülmüştür. Babalarının eğitim düzeyi incelendiğinde öğrenme güçlüğü olan çocukların babasının %1.1'inin ilkokul, %36.7'sinin ortaokul, %42.2'sinin lise, %20'sinin lisans olduğu, tipik gelişim gösteren çocukların babalarının %17.98'inin ilkokul, %41.57'sinin ortaokul, %29.21'inin lise, %11.24'ünün lisans mezunu olduğu tespit edilmiştir. Çocukların annelerinin mesleği incelendiğinde, öğrenme güçlüğü olan çocukların annesinin %3.3'ünün esnaf, %57.8'inin ev hanımı, %21.1'inin işçi, %17.8'inin memur olduğu, tipik gelişim gösteren çocukların annelerinin %6.6'sının esnaf, %67'sinin ev hanımı, %18.7'sinin işçi, %7.7'sinin memur olduğu saptanmıştır. Annelerin eğitim düzeyleri incelendiğinde öğrenme güçlüğü olan çocuklarının annesinin %14.4'ünün ilkokul, %46.7'sinin ortaokul, %23.3'ünün lise, %15.6'sının lisans olduğu, tipik gelişim gösteren çocukların annesinin %24.2'sinin ilkokul, %40.7'sinin ortaokul, %30.8'inin lise, %4.4'ünün lisans mezunu olduğu saptanmıştır. Çocukların yaşı incelendiğinde öğrenme güçlüğü olan çocukların %48.9'unun 10 yaşındaki %26.7'sinin 11 yaşında, %20'sinin 12 yaşında, %4.4'ünün 13 yaşında olduğu, tipik gelişim gösteren çocukların %23.1'inin 10 yaşında, %17.6'sının 11 yaşında, %35.2'sinin 12 yaşında, %19.8'inin 13 yaşında, %4.4'ünün ise 14 yaşında olduğu saptanmıştır. Ailede öğrenme güçlüğü tanısı olan birey olup olmadığı incelendiğinde öğrenme güçlüğü olanların %3.3'ünün ailesinde tanı alan birey olduğu, %96.7'sinin tanı almadığı, tipik gelişim gösteren çocukların ailesinde tanı alan birey olmadığı tespit edilmiştir. Öğrenme güçlüğü olan çocukların %35.6'sının düzenli spor yaptığı, %64.4'ünün ise düzenli spor yapmadığı, tipik gelişim gösteren çocukların %83.5'inin düzenli spor yaptığı, %16.5'inin ise yapmadığı bulunmuştur. Düzenli spor yapan öğrenme güçlüğü olan çocukların %21.21'inin takım sporları, %48.48'inin bireysel sporlar, %3.03'ünün spor salonunda egzersiz, %27.27'sinin açık havada yürüyüş yaptığı, tipik gelişim gösteren çocukların %28.57'sinin takım sporları, %55.84'ünün bireysel sporlar, %12.99'unun spor salonunda egzersiz, %2.6'sının ise açık havada yürüyüş yaptığı tespit edilmiştir. Çocukların spora nerede katıldığı incelendiğinde öğrenme güçlüğü olan çocukların %6.06'sının spor okulunda, %30.30'unun mahallede,

%48.48'inin okulda, %15.15'inin diğer yerlerde, tipik gelişim gösteren çocukların %9.33'ünün spor okulunda, %45.33'ünün mahallede, %44'ünün okulda, %1.33'ünün ise diğer yerlerde spora katıldığı tespit edilmiştir.

Tablo 2

Demografik bilgilere ilişkin tanımlayıcı istatistikler

Değişkenler	Özel öğrenme güçlüğü olan				Tipik gelişim gösteren			
	n	Ort $\pm$ SS	Min	Max	n	Ort $\pm$ SS	Min	Max
Baba yaşı	90	43.80 $\pm$ 6.50	31	62	89	41.93 $\pm$ 4.24	35	62
Anne yaşı	90	40.82 $\pm$ 5.87	29	56	91	39.40 $\pm$ 3.67	30	48
Kardeş sayısı	90	2.08 $\pm$ 1.03	0	4	91	2.39 $\pm$ 0.86	1	5
Ankette bilgilerini dolduran kaçınıcı çocuk	90	1.63 $\pm$ 0.72	1	4	91	1.81 $\pm$ 0.94	1	5
İlkokula kaç yaşında başladı	90	7 $\pm$ 0.001	7	7	91	6.93 $\pm$ 0.29	6	8
Okumayı öğrenme yaşı	90	7.70 $\pm$ 0.77	7	10	91	6.95 $\pm$ 0.25	6	8
Kaçınıcı sınıfta okumayı öğrendiği	90	1.70 $\pm$ 0.78	1	4	91	1 $\pm$ 0.001	1	1

Yukarıdaki tabloda öğrenme güçlüğü olan ve tipik gelişim gösteren çocukların demografik bilgilerine ilişkin (n, ortalama, standart sapma, minimum, maksimum) sonuçlara yer verilmiştir. Öğrenme güçlüğü olan çocukların babasının yaş ortalaması 43.80, annesinin yaşı ortalaması 40.82, kardeş sayısı ortalaması 2, ankette bilgilerini dolduran ortalama 1. Çocuk, ilkokula başlama yaşı ortalaması 7, okuma öğrenme yaş ortalaması 7.70.. ortalama 1.sınıfta okumayı öğrendiği, tipik gelişim gösteren çocukların babasının yaş ortalamasının 41.93, annesinin yaş ortalamasının 39.40, kardeş sayısı ortalamasının 2, ankette bilgilerini dolduran 1. Çocuk, ilkokula ortalama 6 yaşında başladığı, okumayı ortalama 6 yaşında öğrendiği, okumayı ortalama 1. Sınıfta öğrendiği görülmüştür.

Tablo 3**Ölçek puanlarına ilişkin tanımlayıcı istatistikler**

Ölçekler	Özel öğrenme güçlüğü olan					Tipik gelişim gösteren				
	Ort $\pm$ SS	Min	Max	Çarpıklık	Basıklık	Ort $\pm$ SS	Min	Max	Çarpıklık	Basıklık
PHBS toplam	41.02 $\pm$ 9.55	16	69	0.526	0.919	62.16 $\pm$ 9.35	36	77	-0.761	0.026
PHBS Mutluluk ve doyum	5.64 $\pm$ 2.63	1	13	0.265	-0.267	10.53 $\pm$ 2.06	5	13	-1.063	0.099
PHBS kaygı	5.21 $\pm$ 1.92	2	11	0.604	0.001	8.53 $\pm$ 1.94	4	12	-0.471	-0.691
PHBS popülerite	5.47 $\pm$ 2.34	1	11	0.123	-0.238	8.59 $\pm$ 2.14	3	11	-1.019	0.344
PHBS davranış ve uyum	8.88 $\pm$ 2.84	2	16	0.267	0.090	13.14 $\pm$ 2.44	6	16	-1.108	1.043
PHBS fiziksel görünüm	6.13 $\pm$ 1.80	1	10	-0.192	0.488	7.58 $\pm$ 2.05	2	10	-0.776	-0.322
PHBS zihinsel ve okul durumu	3.45 $\pm$ 1.74	0	7	0.102	-0.969	5.07 $\pm$ 1.55	1	7	-0.689	-0.140
Bilateral koordinasyon ortalama	2.27 $\pm$ 0.74	0	3.5	-0.521	0.373	3.42 $\pm$ 0.19	2.5	3.5	0.253	0.500
Denge ortalama	2.49 $\pm$ 0.88	0	4	-0.480	0.072	3.69 $\pm$ 0.34	2.5	4	-0.906	0.562
Koşu hızı ve çevikliği ortalama	4.55 $\pm$ 0.89	2.5	6.5	-0.219	-0.315	6.46 $\pm$ 0.67	5	8	0.259	-0.459
Kuvvet ortalama	3.33 $\pm$ 1.10	0.5	6	-0.319	0.072	4.30 $\pm$ 0.91	2.5	7.5	0.706	1.612
Üst ekstremiteler koordinasyonu ortalama	3.50 $\pm$ 1.09	0.5	6	-0.045	0.090	5.53 $\pm$ 0.42	4.5	6	-0.711	0.008
BOT 2 toplam	32.32 $\pm$ 5.06	22	46	0.117	-0.462	46.85 $\pm$ 2.93	37	52	-0.396	0.354

3.2. Ölçeklere İlişkin Betimsel Bulgular**3.2.1. PHBS ve BOT 2 Ölçeklerine İlişkin Betimsel Bulgular**

Yukarıdaki tabloda özel öğrenme güçlüğü olan ve tipik gelişim gösteren çocukların Piers Harris Benlik Saygısı Ölçeği (PHBS) ve Bruininks-Oseretsky Motor Yeterlik Testi 2 (BOT 2) Kısa formuna verdiği cevaplara ilişkin tanımlayıcı istatistiklere (ortalama, standart sapma, minimum, maksimum, çarpıklık ve basıklık değerlerine yer verilmiştir. Ölçek toplam puanları

ve alt boyut puanları için çarpıklık ve basıklık değerleri incelendiğinde +1.5 ile -1.5 arasında olduğu, dolayısıyla normal dağılıma uygun olduğu söylenebilmektedir (Tabachnick). Buna göre ölçek puanlarıyla ilgili karşılaştırmalarda parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir.

3.2.2. PHBS Ölçeğine İlişkin Bulgular

Tablo 4

Özel öğrenme güçlüğü olan ve tipik gelişim gösteren çocukların benlik saygısı (PHBS) puanları bakımından karşılaştırılması

Kategoriler	Grup	N	Ort $\pm$ SS	t değeri	P
PHBS toplam	Özel öğrenme güçlüğü olan	90	41.02 $\pm$ 9.55	-15.040	0.001
	Tipik gelişim gösteren	91	62.16 $\pm$ 9.35		
PHBS Mutluluk ve doyum	Özel öğrenme güçlüğü olan	90	5.64 $\pm$ 2.63	-13.901	0.001
	Tipik gelişim gösteren	91	10.53 $\pm$ 2.06		
PHBS kaygı	Özel öğrenme güçlüğü olan	90	5.21 $\pm$ 1.92	-11.572	0.001
	Tipik gelişim gösteren	91	8.53 $\pm$ 1.94		
PHBS popülerite	Özel öğrenme güçlüğü olan	90	5.47 $\pm$ 2.34	-9.324	0.001
	Tipik gelişim gösteren	91	8.59 $\pm$ 2.14		
PHBS davranış ve uyum	Özel öğrenme güçlüğü olan	90	8.88 $\pm$ 2.84	-10.785	0.001
	Tipik gelişim gösteren	91	13.14 $\pm$ 2.44		
PHBS fiziksel görünüm	Özel öğrenme güçlüğü olan	90	6.13 $\pm$ 1.80	-5.036	0.001
	Tipik gelişim gösteren	91	7.58 $\pm$ 2.05		
PHBS zihinsel ve okul durumu	Özel öğrenme güçlüğü olan	90	3.45 $\pm$ 1.74	-6.600	0.001
	Tipik gelişim gösteren	91	5.07 $\pm$ 1.55		

Yukarıdaki tabloda özel öğrenme güçlüğü olan ve tipik gelişim gösteren çocukların benlik saygısı (PHBS) puanları bakımından karşılaştırılması için Independent Sample T test analizi yapılmıştır.

Özel öğrenme güçlüğü olan çocukların ve tipik gelişim gösteren çocukların PHBS toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p=0.001<0.05$). Buna göre özel öğrenme güçlüğü olan çocukların benlik saygısı puanının (ort=41.02) tipik gelişim gösteren çocukların puanından (ort=62.16) daha az olduğu söylenebilir. Yani özel öğrenme güçlüğü olan çocukların benlik saygısının tipik gelişim gösteren çocuklardan daha az olduğu söylenebilmektedir.

Özel öğrenme güçlüğü olan çocukların ve tipik gelişim gösteren çocukların PHBS mutluluk ve doyum alt boyut puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p=0.001<0.05$). Buna göre özel öğrenme güçlüğü olan çocukların benlik saygısı mutluluk ve doyum puanının (ort=5.64) tipik gelişim gösteren çocukların puanından (ort=10.53) daha az olduğu söylenebilir. Yani özel öğrenme güçlüğü olan çocukların mutluluk ve doyumunun tipik gelişim gösteren çocuklardan daha az olduğu söylenebilmektedir.

Özel öğrenme güçlüğü olan çocukların ve tipik gelişim gösteren çocukların PHBS kaygı alt boyut puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p=0.001<0.05$). Buna göre özel öğrenme güçlüğü olan çocukların benlik saygısı kaygı puanının (ort=5.21) tipik gelişim gösteren çocukların puanından (ort=8.53) daha az olduğu söylenebilir. Yani özel öğrenme güçlüğü olan çocukların kaygı düzeyinin tipik gelişim gösteren çocuklardan daha az olduğu söylenebilmektedir.

Özel öğrenme güçlüğü olan çocukların ve tipik gelişim gösteren çocukların PHBS popülerite alt boyut puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p=0.001<0.05$). Buna göre özel öğrenme güçlüğü olan çocukların benlik saygısı popülerite puanının (ort=5.47) tipik gelişim gösteren çocukların puanından (ort=8.59) daha az olduğu söylenebilir. Yani özel öğrenme güçlüğü olan çocukların popüleritesinin tipik gelişim gösteren çocuklardan daha az olduğu söylenebilmektedir.

Özel öğrenme güçlüğü olan çocukların ve tipik gelişim gösteren çocukların PHBS davranış ve uyum alt boyut puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p=0.001<0.05$). Buna göre özel öğrenme güçlüğü olan çocukların benlik saygısı davranış ve uyum puanının (ort=8.88) tipik gelişim gösteren çocukların puanından (ort=13.14) daha az olduğu söylenebilir. Yani özel öğrenme güçlüğü olan çocukların davranış ve uyumunun tipik gelişim gösteren çocuklardan daha az olduğu söylenebilmektedir.

Özel öğrenme güçlüğü olan çocukların ve tipik gelişim gösteren çocukların PHBS fiziksel görünüm alt boyut puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur

($p=0.001<0.05$). Buna göre özel öğrenme güçlüğü olan çocukların benlik saygısı fiziksel görünüm puanının (ort=6.13) tipik gelişim gösteren çocukların puanından (ort=7.58) daha az olduğu söylenebilir. Yani özel öğrenme güçlüğü olan çocukların fiziksel uyumunun tipik gelişim gösteren çocuklardan daha az olduğu söylenebilmektedir.

Özel öğrenme güçlüğü olan çocukların ve tipik gelişim gösteren çocukların zihinsel ve okul durumu alt boyut puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p=0.001<0.05$). Buna göre özel öğrenme güçlüğü olan çocukların benlik saygısı zihinsel ve okul durumu puanının (ort=3.45) tipik gelişim gösteren çocukların puanından (ort=5.07) daha az olduğu söylenebilir. Yani özel öğrenme güçlüğü olan çocukların zihinsel ve okul durumunun tipik gelişim gösteren çocuklardan daha az olduğu söylenebilmektedir.

Tablo 5

Benlik saygıları yönünden özel öğrenme güçlüğü olan ve tipik gelişim gösteren kız çocuklarının PHBS puanları bakımından karşılaştırılması

Kategoriler	Grup	N	Ort± SS	t değeri	P
PHBS toplam	Özel öğrenme güçlüğü olan	41	42.26±11.43	-8.875	0.001
	Tipik gelişim gösteren	47	62.27±9.43		
PHBS Mutluluk ve doyum	Özel öğrenme güçlüğü olan	41	5.90±3.08	-8.256	0.001
	Tipik gelişim gösteren	47	10.57±2.19		
PHBS kaygı	Özel öğrenme güçlüğü olan	41	5.41±2.07	-7.556	0.001
	Tipik gelişim gösteren	47	8.63±1.92		
PHBS popülerite	Özel öğrenme güçlüğü olan	41	5.85±2.61	-4.162	0.001
	Tipik gelişim gösteren	47	8.10±2.46		
PHBS davranış ve uyum	Özel öğrenme güçlüğü olan	41	9.07±3.12	-7.176	0.001
	Tipik gelişim gösteren	47	13.25±2.32		
PHBS fiziksel görünüm	Özel öğrenme güçlüğü olan	41	6.36±1.94	-3.589	0.001
	Tipik gelişim gösteren	47	7.78±1.76		
PHBS zihinsel ve okul durumu	Özel öğrenme güçlüğü olan	41	3.51±1.95	-4.468	0.001
	Tipik gelişim gösteren	47	5.23±1.61		

Yukarıdaki tabloda benlik saygıları yönünden özel öğrenme güçlüğü olan ve olmayan kız çocuklarının PHBS puanları bakımından karşılaştırılması için Independent Sample T Test kullanılmıştır.

Özel öğrenme güçlüğü olan ve tipik gelişim gösteren kız çocuklarının PHBS puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p=0.001<0.05$). Tipik gelişim gösteren kız çocuklarının puanının ($ort=62.27$) özel öğrenme güçlüğü olan kız çocukların benlik saygısı puanından ($ort=42.26$) daha yüksek bulunmuştur. Yani tipik gelişim gösteren kız çocuklarının benlik saygısının özel öğrenme güçlüğü olan kız çocuklarından daha yüksek olduğu söylenebilmektedir.

Özel öğrenme güçlüğü olan ve tipik gelişim gösteren kız çocuklarının PHBS mutluluk ve doyum puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p=0.001<0.05$). Tipik gelişim gösteren kız çocuklarının puanının ($ort=10.57$) özel öğrenme güçlüğü olan kız çocukların mutluluk ve doyum puanından ($ort=5.90$) daha yüksek bulunmuştur. Yani tipik gelişim gösteren kız çocuklarının mutluluk ve doyumunun özel öğrenme güçlüğü olan kız çocuklarından daha yüksek olduğu söylenebilmektedir.

Özel öğrenme güçlüğü olan ve tipik gelişim gösteren kız çocuklarının PHBS kaygı puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p=0.001<0.05$). Tipik gelişim gösteren kız çocuklarının puanının ($ort=8.63$) özel öğrenme güçlüğü olan kız çocukların kaygı puanından ($ort=5.41$) daha yüksek bulunmuştur. Yani tipik gelişim gösteren kız çocuklarının kaygı düzeyinin özel öğrenme güçlüğü olan kız çocuklarından daha yüksek olduğu söylenebilmektedir.

Özel öğrenme güçlüğü olan ve tipik gelişim gösteren kız çocuklarının PHBS popülerite puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p=0.001<0.05$). Tipik gelişim gösteren kız çocuklarının puanının ($ort=8.10$) özel öğrenme güçlüğü olan kız çocukların popülerite puanından ($ort=5.85$) daha yüksek bulunmuştur. Yani tipik gelişim gösteren kız çocuklarının kaygı düzeyinin özel öğrenme güçlüğü olan kız çocuklarından daha yüksek olduğu söylenebilmektedir.

Özel öğrenme güçlüğü olan ve tipik gelişim gösteren kız çocuklarının PHBS davranış ve uyum arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p=0.001<0.05$). Tipik gelişim gösteren kız çocuklarının puanının ($ort=13.25$) özel öğrenme güçlüğü olan kız çocukların davranış ve uyum puanından ($ort=9.07$) daha yüksek bulunmuştur. Yani tipik gelişim gösteren kız çocuklarının davranış ve uyumunun özel öğrenme güçlüğü olan kız çocuklarından daha yüksek olduğu söylenebilmektedir.

Özel öğrenme güçlüğü olan ve tipik gelişim gösteren kız çocuklarının PHBS fiziksel ve görünüm puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p=0.001<0.05$).

Tipik gelişim gösteren kız çocuklarının puanının (ort=7.78) özel öğrenme güçlüğü olan kız çocukların fiziksel görünüm puanından (ort=6.36) daha yüksek bulunmuştur. Yani tipik gelişim gösteren kız çocuklarının fiziksel görünüm özel öğrenme güçlüğü olan kız çocuklarından daha yüksek olduğu söylenebilmektedir.

Özel öğrenme güçlüğü olan ve tipik gelişim gösteren kız çocuklarının PHBS zihinsel ve okul durumu puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p=0.001<0.05$). Tipik gelişim gösteren kız çocuklarının puanının (ort=5.23) özel öğrenme güçlüğü olan kız çocukların zihinsel ve okul durumu puanından (ort=3.51) daha yüksek bulunmuştur. Yani tipik gelişim gösteren kız çocuklarının zihinsel ve okul durumu özel öğrenme güçlüğü olan kız çocuklarından daha yüksek olduğu söylenebilmektedir.

Tablo 6

Benlik saygıları yönünden özel öğrenme güçlüğü olan ve tipik gelişim gösteren erkek çocuklarının PHBS puanları bakımından karşılaştırılması

Kategoriler	Grup	N	Ort $\pm$ SS	t değeri	P
PHBS toplam	Özel öğrenme güçlüğü olan	49	39.97 $\pm$ 7.62	-12.511	0.001
	Tipik gelişim gösteren	44	62.04 $\pm$ 9.36		
PHBS Mutluluk ve doyum	Özel öğrenme güçlüğü olan	49	5.42 $\pm$ 2.18	-11.750	0.001
	Tipik gelişim gösteren	44	10.5 $\pm$ 1.94		
PHBS kaygı	Özel öğrenme güçlüğü olan	49	5.04 $\pm$ 1.79	-8.670	0.001
	Tipik gelişim gösteren	44	8.43 $\pm$ 1.98		
PHBS popülerite	Özel öğrenme güçlüğü olan	49	5.16 $\pm$ 2.06	-10.157	0.001
	Tipik gelişim gösteren	44	9.11 $\pm$ 1.63		
PHBS davranış ve uyum	Özel öğrenme güçlüğü olan	49	8.73 $\pm$ 2.61	-7.932	0.001
	Tipik gelişim gösteren	44	13.02 $\pm$ 2.59		
PHBS fiziksel görünüm	Özel öğrenme güçlüğü olan	49	5.93 $\pm$ 1.67	-3.416	0.001
	Tipik gelişim gösteren	44	7.36 $\pm$ 2.32		
PHBS zihinsel ve okul durumu	Özel öğrenme güçlüğü olan	49	3.40 $\pm$ 1.56	-4.718	0.001
	Tipik gelişim gösteren	44	4.90 $\pm$ 1.49		

Yukarıdaki tabloda benlik saygıları yönünden özel öğrenme güçlüğü olan ve olmayan erkek çocuklarının PHBS puanları bakımından karşılaştırılması için Independent Sample T Test ile test edilmiştir.

Özel öğrenme güçlüğü olan ve tipik gelişim gösteren erkek çocuklarının PHBS puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p=0.001<0.05$). Tipik gelişim gösteren erkek çocuklarının puanının ($ort=62.04$) özel öğrenme güçlüğü olan erkek çocukların benlik saygısı puanından ($ort=3.97$) daha yüksek bulunmuştur. Yani tipik gelişim gösteren erkek çocuklarının benlik saygısının özel öğrenme güçlüğü olan erkek çocuklarından daha yüksek olduğu söylenebilmektedir.

Özel öğrenme güçlüğü olan ve tipik gelişim gösteren erkek çocuklarının PHBS mutluluk ve doyum puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p=0.001<0.05$). Tipik gelişim gösteren erkek çocuklarının puanının ($ort=10.57$) özel öğrenme güçlüğü olan erkek çocukların mutluluk ve doyum puanından ($ort=5.90$) daha yüksek bulunmuştur. Yani tipik gelişim gösteren erkek çocuklarının mutluluk ve doyumunun özel öğrenme güçlüğü olan erkek çocuklarından daha yüksek olduğu söylenebilmektedir.

Özel öğrenme güçlüğü olan ve tipik gelişim gösteren erkek çocuklarının PHBS kaygı puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p=0.001<0.05$). Tipik gelişim gösteren erkek çocuklarının puanının ($ort=8.43$) özel öğrenme güçlüğü olan erkek çocukların kaygı puanından ($ort=5.04$) daha yüksek bulunmuştur. Yani tipik gelişim gösteren kız çocuklarının kaygı düzeyinin özel öğrenme güçlüğü olan erkek çocuklarından daha yüksek olduğu söylenebilmektedir.

Özel öğrenme güçlüğü olan ve tipik gelişim gösteren erkek çocuklarının PHBS popülerite puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p=0.001<0.05$). Tipik gelişim gösteren erkek çocuklarının puanının ($ort=9.11$) özel öğrenme güçlüğü olan erkek çocukların popülerite puanından ($ort=5.16$) daha yüksek bulunmuştur. Yani tipik gelişim gösteren erkek çocuklarının kaygı düzeyinin özel öğrenme güçlüğü olan erkek çocuklarından daha yüksek olduğu söylenebilmektedir.

Özel öğrenme güçlüğü olan ve tipik gelişim gösteren erkek çocuklarının PHBS davranış ve uyum arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p=0.001<0.05$). Tipik gelişim gösteren erkek çocuklarının puanının ($ort=8.73$) özel öğrenme güçlüğü olan erkek çocukların davranış ve uyum puanından ($ort=13.02$) daha yüksek bulunmuştur. Yani tipik gelişim gösteren erkek çocuklarının davranış ve uyumunun özel öğrenme güçlüğü olan erkek çocuklarından daha yüksek olduğu söylenebilmektedir.

Özel öğrenme güçlüğü olan ve tipik gelişim gösteren erkek çocuklarının PHBS fiziksel ve görünüm puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p=0.001<0.05$).

Tipik gelişim gösteren erkek çocuklarının puanının (ort=7.36) özel öğrenme güçlüğü olan erkek çocukların fiziksel görünüm puanından (ort=5.93) daha yüksek bulunmuştur. Yani tipik gelişim gösteren erkek çocuklarının fiziksel görünüm özel öğrenme güçlüğü olan erkek çocuklarından daha yüksek olduğu söylenebilmektedir.

Özel öğrenme güçlüğü olan ve tipik gelişim gösteren erkek çocuklarının PHBS zihinsel ve okul durumu puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p=0.001<0.05$). Tipik gelişim gösteren erkek çocuklarının puanının (ort=4.90) özel öğrenme güçlüğü olan erkek çocukların zihinsel ve okul durumu puanından (ort=3.40) daha yüksek bulunmuştur. Yani tipik gelişim gösteren erkek çocuklarının zihinsel ve okul durumu özel öğrenme güçlüğü olan erkek çocuklarından daha yüksek olduğu söylenebilmektedir.

Tablo 7

Özel öğrenme güçlüğü olan kız ve erkek öğrencilerin benlik puanları (PHBS) bakımından karşılaştırılması

Kategoriler	Grup	N	Ort± SS	t değeri	P
PHBS toplam	Kız	41	42.26±11.43	1.094	0.260
	Erkek	49	39.97±7.62		
PHBS Mutluluk ve doyum	Kız	41	5.90±3.08	0.849	0.398
	Erkek	49	5.42±2.18		
PHBS kaygı	Kız	41	5.41±2.07	0.918	0.361
	Erkek	49	5.04±1.79		
PHBS popülerite	Kız	41	5.85±2.61	1.400	0.165
	Erkek	49	5.16±2.06		
PHBS davranış ve uyum	Kız	41	9.07±3.12	0.560	0.577
	Erkek	49	8.73±2.61		
PHBS fiziksel görünüm	Kız	41	6.36±1.94	1.119	0.266
	Erkek	49	5.93±1.67		
PHBS zihinsel ve okul durumu	Kız	41	3.51±1.95	0.281	0.780
	Erkek	49	3.40±1.56		

Yukarıdaki tabloda özel öğrenme güçlüğü olan kız ve erkek öğrencilerin benlik puanları (PHBS) bakımından karşılaştırılması için Independent Sample T Test analizi yapılmıştır.

Özel öğrenme güçlüğü olan kız ve erkek öğrencilerin PHBS toplam puanları bakımından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0.05$).

Özel öğrenme güçlüğü olan kız ve erkek öğrencilerin PHBS mutluluk ve doyum puanları bakımından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0.05$).

Özel öğrenme güçlüğü olan kız ve erkek öğrencilerin PHBS kaygı bakımından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0.05$).

Özel öğrenme güçlüğü olan kız ve erkek öğrencilerin PHBS popülerite bakımından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0.05$).

Özel öğrenme güçlüğü olan kız ve erkek öğrencilerin PHBS davranış ve uyum puanları bakımından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0.05$).

Özel öğrenme güçlüğü olan kız ve erkek öğrencilerin PHBS fiziksel görünüm puanları bakımından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0.05$).

Özel öğrenme güçlüğü olan kız ve erkek öğrencilerin PHBS zihinsel ve okul durumu puanları bakımından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0.05$).

Tablo 8

Tipik gelişim gösteren kız ve erkek öğrencilerin benlik puanları (PHBS) bakımından karşılaştırılması

Kategoriler	Grup	N	Ort± SS	t değeri	P
PHBS toplam	Kız	47	62.27±9.43	0.117	0.907
	Erkek	44	62.04±9.36		
PHBS Mutluluk ve doyum	Kız	47	10.57±2.19	0.171	0.865
	Erkek	44	10.5±1.94		
PHBS kaygı	Kız	47	8.63±1.92	0.504	0.616
	Erkek	44	8.43±1.98		
PHBS popülerite	Kız	47	8.10±2.46	-2.315	0.025
	Erkek	44	9.11±1.63		
PHBS davranış ve uyum	Kız	47	13.25±2.32	0.451	0.653
	Erkek	44	13.02±2.59		
PHBS fiziksel görünüm	Kız	47	7.78±1.76	0.982	0.329
	Erkek	44	7.36±2.32		
PHBS zihinsel ve okul durumu	Kız	47	5.23±1.61	0.994	0.323
	Erkek	44	4.90±1.49		

Yukarıdaki tabloda tipik gelişim gösteren kız ve erkek öğrencilerin benlik puanları (PHBS) bakımından karşılaştırılması için Independent Sample T Test uygulanmıştır.

Tipik gelişim gösteren kız ve erkek öğrencilerin PHBS toplam puanları bakımından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0.05$).

Tipik gelişim gösteren kız ve erkek öğrencilerin PHBS mutluluk ve doyum puanları bakımından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0.05$).

Tipik gelişim gösteren kız ve erkek öğrencilerin PHBS kaygı puanları bakımından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0.05$).

Tipik gelişim gösteren kız ve erkek öğrencilerin PHBS popülerite puanları bakımından anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p=0.025<0.05$). Buna göre erkeklerin popülerite puanının (ort=9.11) kızların puanından (ort=8.10) daha yüksektir.

Tipik gelişim gösteren kız ve erkek öğrencilerin PHBS davranış ve uyum puanları bakımından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0.05$).

Tipik gelişim gösteren kız ve erkek öğrencilerin PHBS fiziksel görünüm puanları bakımından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0.05$).

Tipik gelişim gösteren kız ve erkek öğrencilerin PHBS zihinsel ve okul durumu puanları bakımından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0.05$).

Tablo 9

Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklarda yaş grupları arasında benlik saygısı PHBS puanlarının karşılaştırılması

Kategoriler	Grup	N	Ort $\pm$ SS	F değeri	P
PHBS toplam	10 yaş	44	40.02 $\pm$ 9.62	0.645	0.588
	11 yaş	24	40.66 $\pm$ 10.47		
	12 yaş	18	43.66 $\pm$ 8.56		
	13 yaş	4	42.25 $\pm$ 8.18		
PHBS mutluluk ve doyum	10 yaş	44	5.38 $\pm$ 2.71	0.682	0.565
	11 yaş	24	5.50 $\pm$ 2.62		
	12 yaş	18	6.22 $\pm$ 2.62		
	13 yaş	4	6.75 $\pm$ 1.89		
PHBS kaygı	10 yaş	44	5.13 $\pm$ 1.98	1.711	0.171
	11 yaş	24	4.83 $\pm$ 1.78		
	12 yaş	18	6.05 $\pm$ 1.95		
	13 yaş	4	4.5 $\pm$ 1		
PHBS popülerite	10 yaş	44	5.25 $\pm$ 2.29	2.085	0.108
	11 yaş	24	5.41 $\pm$ 2.65		
	12 yaş	18	6.5 $\pm$ 1.54		
	13 yaş	4	3.75 $\pm$ 2.98		
PHBS davranış ve uyum	10 yaş	44	8.54 $\pm$ 2.72	0.561	0.642
	11 yaş	24	8.95 $\pm$ 3.19		
	12 yaş	18	9.44 $\pm$ 2.99		
	13 yaş	4	9.75 $\pm$ 0.50		
PHBS fiziksel görünüm	10 yaş	44	6.13 $\pm$ 1.57	0.060	0.981
	11 yaş	24	6.08 $\pm$ 2.01		
	12 yaş	18	6.11 $\pm$ 2.13		
	13 yaş	4	6.5 $\pm$ 1.91		
PHBS zihinsel ve okul durumu	10 yaş	44	3.27 $\pm$ 1.79	0.640	0.592
	11 yaş	24	3.41 $\pm$ 1.74		
	12 yaş	18	3.77 $\pm$ 1.66		
	13 yaş	4	4.25 $\pm$ 1.70		

Yukarıdaki tabloda özel öğrenme güçlüğü olan çocuklarda yaş grupları arasında benlik saygısı PHBS puanlarının karşılaştırılması için One Way ANOVA testi kullanılmıştır.

Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklarda yaş grupları arasında benlik saygısı PHBS puanları bakımından farklılık bulunmamıştır ($p>0.05$).

Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklarda yaş grupları arasında benlik saygısı PHBS mutluluk ve doyum puanları bakımından farklılık bulunmamıştır ($p>0.05$).

Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklarda yaş grupları arasında benlik saygısı PHBS kaygı puanları bakımından farklılık bulunmamıştır ($p>0.05$).

Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklarda yaş grupları arasında benlik saygısı PHBS popülerite puanları bakımından farklılık bulunmamıştır ($p>0.05$).

Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklarda yaş grupları arasında benlik saygısı PHBS davranış ve uyum puanları bakımından farklılık bulunmamıştır ($p>0.05$).

Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklarda yaş grupları arasında benlik saygısı PHBS fiziksel görünüm puanları bakımından farklılık bulunmamıştır ($p>0.05$).

Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklarda yaş grupları arasında benlik saygısı PHBS zihinsel ve okul durumu puanları bakımından farklılık bulunmamıştır ($p>0.05$).

3.2.3. BOT 2 Ölçeğine İlişkin Bulgular

Tablo 10

Özel öğrenme güçlüğü olan ve tipik gelişim gösteren çocukların motor yeterlilikleri yönünden BOT 2 puanları bakımından karşılaştırılması

Kategoriler	Grup	N	Ort $\pm$ SS	t değeri	p
Bilateral koordinasyon	Özel öğrenme güçlüğü olan	90	2.27 $\pm$ 0.74	-14.246	0.001
	Tipik gelişim gösteren	91	3.42 $\pm$ 0.19		
Denge	Özel öğrenme güçlüğü olan	90	2.49 $\pm$ 0.88	-12.044	0.001
	Tipik gelişim gösteren	91	3.69 $\pm$ 0.34		
Koşu hızı ve çevikliği	Özel öğrenme güçlüğü olan	90	4.55 $\pm$ 0.89	-16.124	0.001
	Tipik gelişim gösteren	91	6.46 $\pm$ 0.67		
Kuvvet	Özel öğrenme güçlüğü olan	90	3.33 $\pm$ 1.10	-6.431	0.001
	Tipik gelişim gösteren	91	4.30 $\pm$ 0.91		
Üst ekstremiteler koordinasyonu	Özel öğrenme güçlüğü olan	90	3.5 $\pm$ 1.09	-16.433	0.001
	Tipik gelişim gösteren	91	5.53 $\pm$ 0.42		
BOT 2 toplam	Özel öğrenme güçlüğü olan	90	32.32 $\pm$ 5.06	-23.571	0.001
	Tipik gelişim gösteren	91	46.85 $\pm$ 2.93		

Yukarıdaki tabloda özel öğrenme güçlüğü olan ve tipik gelişim gösteren çocukların motor yeterlilikleri yönünden BOT 2 puanları bakımından karşılaştırılması için Independent Sample T test yapılmıştır.

Özel öğrenme güçlüğü olan ve tipik gelişim gösteren çocukların bilateral koordinasyon puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p=0.001<0.05$). Buna göre tipik gelişim gösteren çocukların bilateral koordinasyon puanının (ort=3.42) özel öğrenme güçlüğü olanların puanından (ort=2.27) yüksek olduğu tespit edilmiştir. Buna göre tipik gelişim gösteren çocukların bilateral koordinasyonda özel öğrenme güçlüğü olan çocuklardan daha başarılı olduğu söylenebilir.

Özel öğrenme güçlüğü olan ve tipik gelişim gösteren çocukların denge puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p=0.001<0.05$). Buna göre tipik gelişim gösteren çocukların denge puanının (ort=3.69) özel öğrenme güçlüğü olanların puanından (ort=2.49) yüksek olduğu tespit edilmiştir. Buna göre tipik gelişim gösteren çocukların denge sağlamada özel öğrenme güçlüğü olan çocuklardan daha başarılı olduğu söylenebilir.

Özel öğrenme güçlüğü olan ve tipik gelişim gösteren çocukların koşu hızı ve çevikliği puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p=0.001<0.05$). Buna göre tipik gelişim gösteren çocukların koşu hızı ve çevikliği puanının (ort=6.46) özel öğrenme güçlüğü olanların puanından (ort=4.55) yüksek olduğu tespit edilmiştir. Buna göre tipik gelişim gösteren çocukların koşu hızı ve çevikliğinde özel öğrenme güçlüğü olan çocuklardan daha başarılı olduğu söylenebilir.

Özel öğrenme güçlüğü olan ve tipik gelişim gösteren çocukların kuvvet puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p=0.001<0.05$). Buna göre tipik gelişim gösteren çocukların kuvvet puanının (ort=4.30) özel öğrenme güçlüğü olanların puanından (ort=3.33) yüksek olduğu tespit edilmiştir. Buna göre tipik gelişim gösteren çocukların kuvvette özel öğrenme güçlüğü olan çocuklardan daha başarılı olduğu söylenebilir.

Özel öğrenme güçlüğü olan ve tipik gelişim gösteren çocukların üst ekstremité puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p=0.001<0.05$). Buna göre tipik gelişim gösteren üst ekstremité koordinasyonu puanının (ort=5.53) özel öğrenme güçlüğü olanların puanından (ort=3.5) yüksek olduğu tespit edilmiştir. Buna göre tipik gelişim gösteren çocukların üst ekstremité koordinasyonunda özel öğrenme güçlüğü olan çocuklardan daha başarılı olduğu söylenebilir.

Özel öğrenme güçlüğü olan ve tipik gelişim gösteren çocukların BOT 2 puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p=0.001<0.05$). Buna göre tipik gelişim gösteren çocukların koşu hızı ve çevikliği puanının (ort=46.85) özel öğrenme güçlüğü olanların puanından (ort=32.32) yüksek olduğu tespit edilmiştir. Buna göre tipik gelişim gösteren çocukların motor yeterliliğinin özel öğrenme güçlüğü olan çocuklardan daha başarılı olduğu söylenebilir.

Tablo 11

Motor yeterlilikleri yönünden özel öğrenme güçlüğü olan ve tipik gelişim gösteren kız çocuklarının BOT 2 puanları bakımından karşılaştırılması

Kategoriler	Grup	N	Ort $\pm$ SS	t değeri	p
Bilateral koordinasyon	Özel öğrenme güçlüğü olan	41	1.12 $\pm$ 0.38	-9.904	0.001
	Tipik gelişim gösteren	47	1.17 $\pm$ 0.33		
Denge	Özel öğrenme güçlüğü olan	41	2.92 $\pm$ 0.77	-6.158	0.001
	Tipik gelişim gösteren	47	3.71 $\pm$ 0.29		
Koşu hızı ve çevikliği	Özel öğrenme güçlüğü olan	41	4.79 $\pm$ 0.94	-9.951	0.001
	Tipik gelişim gösteren	47	6.54 $\pm$ 0.64		
Kuvvet	Özel öğrenme güçlüğü olan	41	3.19 $\pm$ 1.18	-4.786	0.001
	Tipik gelişim gösteren	47	4.22 $\pm$ 0.74		
Üst ekstremit koordinasyonu	Özel öğrenme güçlüğü olan	41	3.63 $\pm$ 1.19	-10.003	0.001
	Tipik gelişim gösteren	47	5.59 $\pm$ 0.39		
BOT 2 toplam	Özel öğrenme güçlüğü olan	41	34.12 $\pm$ 5.24	-14.383	0.001
	Tipik gelişim gösteren	47	47.08 $\pm$ 2.57		

Yukarıdaki tabloda motor yeterlilikleri yönünden özel öğrenme güçlüğü olan ve tipik gelişim gösteren kız çocuklarının BOT 2 puanları bakımından karşılaştırılması için Independent Sample T Test ile test edilmiştir.

Özel öğrenme güçlüğü olan kız çocukları ile tipik gelişim gösteren kız çocukları arasında bilateral koordinasyon puanları bakımından anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p=0.001<0.05$). Buna göre tipik gelişim gösteren kız çocuklarının bilateral koordinasyon puanının (ort=1.17), özel öğrenme güçlüğü olan kız çocuklarının puanından (ort=1.12) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Yani tipik gelişim gösteren kız çocuklarının bilateral

koordinasyondaki başarısının özel öğrenme güçlüğü olan kızlardan daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Özel öğrenme güçlüğü olan kız çocukları ile tipik gelişim gösteren kız çocukları arasında denge puanları bakımından anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p=0.001<0.05$). Buna göre tipik gelişim gösteren kız çocuklarının denge puanının (ort=3.71), özel öğrenme güçlüğü olan kız çocuklarının puanından (ort=2.92) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Yani tipik gelişim gösteren kız çocuklarının dengeyi sağlamadaki başarısının özel öğrenme güçlüğü olan kızlardan daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Özel öğrenme güçlüğü olan kız çocukları ile tipik gelişim gösteren kız çocukları arasında koşu hızı ve çevikliği puanları bakımından anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p=0.001<0.05$). Buna göre tipik gelişim gösteren kız çocuklarının koşu hızı ve çevikliği puanının (ort=6.54), özel öğrenme güçlüğü olan kız çocuklarının puanından (ort=4.79) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Yani tipik gelişim gösteren kız çocuklarının koşu hızı ve çevikliğindeki başarısının özel öğrenme güçlüğü olan kızlardan daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Özel öğrenme güçlüğü olan kız çocukları ile tipik gelişim gösteren kız çocukları arasında kuvvet puanları bakımından anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p=0.001<0.05$). Buna göre tipik gelişim gösteren kız çocuklarının kuvvet puanının (ort=4.22), özel öğrenme güçlüğü olan kız çocuklarının puanından (ort=3.19) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Yani tipik gelişim gösteren kız çocuklarının kuvvette başarısının özel öğrenme güçlüğü olan kızlardan daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Özel öğrenme güçlüğü olan kız çocukları ile tipik gelişim gösteren kız çocukları arasında üst ekstremit koordinasyon puanları bakımından anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p=0.001<0.05$). Buna göre tipik gelişim gösteren kız çocuklarının üst ekstremit koordinasyon puanının (ort=5.59), özel öğrenme güçlüğü olan kız çocuklarının puanından (ort=3.63) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Yani tipik gelişim gösteren kız çocuklarının üst ekstremit koordinasyonu başarısının özel öğrenme güçlüğü olan kızlardan daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Özel öğrenme güçlüğü olan kız çocukları ile tipik gelişim gösteren kız çocukları arasında BOT 2 puanları bakımından anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p=0.001<0.05$). Buna göre tipik gelişim gösteren kız çocuklarının BOT 2 puanının (ort=47.08), özel öğrenme güçlüğü olan kız çocuklarının puanından (ort=34.12) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Yani tipik gelişim gösteren kız çocuklarının motor yeterliliğindeki başarısının özel öğrenme güçlüğü olan kızlardan daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 12

Motor yeterlilikleri yönünden özel öğrenme güçlüğü olan ve olmayan erkek çocuklarının BOT 2 puanları bakımından karşılaştırılması

Kategoriler	Grup	N	Ort $\pm$ SS	t değeri	p
Bilateral koordinasyon	Özel öğrenme güçlüğü olan	49	2.08 $\pm$ 0.79	-10.982	0.001
	Tipik gelişim gösteren	44	3.38 $\pm$ 0.23		
Denge	Özel öğrenme güçlüğü olan	49	2.13 $\pm$ 0.81	-11.876	0.001
	Tipik gelişim gösteren	44	3.68 $\pm$ 0.39		
Koşu hızı ve çevikliği	Özel öğrenme güçlüğü olan	49	4.35 $\pm$ 0.80	-12.784	0.001
	Tipik gelişim gösteren	44	6.37 $\pm$ 0.70		
Kuvvet	Özel öğrenme güçlüğü olan	49	3.44 $\pm$ 1.02	-4.315	0.001
	Tipik gelişim gösteren	44	4.38 $\pm$ 1.07		
Üst ekstremit koordinasyonu	Özel öğrenme güçlüğü olan	49	3.38 $\pm$ 1	-13.174	0.001
	Tipik gelişim gösteren	44	5.47 $\pm$ 0.44		
BOT 2 toplam	Özel öğrenme güçlüğü olan	49	30.81 $\pm$ 4.43	-19.338	0.001
	Tipik gelişim gösteren	44	46.61 $\pm$ 3.28		

Yukarıdaki tabloda motor yeterlilikleri yönünden özel öğrenme güçlüğü olan ve olmayan erkek çocuklarının BOT 2 puanları bakımından karşılaştırılması için Independent Sample T Test analizi yapılmıştır.

Özel öğrenme güçlüğü olan erkek çocukları ile tipik gelişim gösteren erkek çocukları arasında bilateral koordinasyon puanları bakımından anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p=0.001<0.05$). Buna göre tipik gelişim gösteren erkek çocuklarının bilateral koordinasyon puanının (ort=3.38), özel öğrenme güçlüğü olan erkek çocuklarının puanından (ort=2.08) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Yani tipik gelişim gösteren erkek çocuklarının bilateral koordinasyondaki başarısının özel öğrenme güçlüğü olan erkeklerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Özel öğrenme güçlüğü olan erkek çocukları ile tipik gelişim gösteren erkek çocukları arasında denge puanları bakımından anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p=0.001<0.05$). Buna göre tipik gelişim gösteren erkek çocuklarının denge puanının ($ort=3.68$), özel öğrenme güçlüğü olan kız çocuklarının puanından ($ort=2.13$) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Yani tipik gelişim gösteren erkek çocuklarının dengeyi sağlamadaki başarısının özel öğrenme güçlüğü olan erkeklerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Özel öğrenme güçlüğü olan erkek çocukları ile tipik gelişim gösteren erkek çocukları arasında koşu hızı ve çevikliği puanları bakımından anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p=0.001<0.05$). Buna göre tipik gelişim gösteren erkek çocuklarının koşu hızı ve çevikliği puanının ($ort=6.37$), özel öğrenme güçlüğü olan erkeklerin çocuklarının puanından ($ort=4.35$) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Yani tipik gelişim gösteren erkek çocuklarının koşu hızı ve çevikliğindeki başarısının özel öğrenme güçlüğü olan erkeklerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Özel öğrenme güçlüğü olan erkek çocukları ile tipik gelişim gösteren erkek çocukları arasında kuvvet puanları bakımından anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p=0.001<0.05$). Buna göre tipik gelişim gösteren erkek çocuklarının kuvvet puanının ($ort=4.38$), özel öğrenme güçlüğü olan erkek çocuklarının puanından ($ort=3.44$) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Yani tipik gelişim gösteren erkek çocuklarının kuvvette başarısının özel öğrenme güçlüğü olan erkeklerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Özel öğrenme güçlüğü olan erkek çocukları ile tipik gelişim gösteren erkek çocukları arasında üst ekstremité koordinasyon puanları bakımından anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p=0.001<0.05$). Buna göre tipik gelişim gösteren erkek çocuklarının üst ekstremité koordinasyon puanının ($ort=5.47$), özel öğrenme güçlüğü olan erkek çocuklarının puanından ($ort=3.38$) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Yani tipik gelişim gösteren erkek çocuklarının üst ekstremité koordinasyonu başarısının özel öğrenme güçlüğü olan erkeklerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Özel öğrenme güçlüğü olan erkek çocukları ile tipik gelişim gösteren erkek çocukları arasında BOT 2 puanları bakımından anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p=0.001<0.05$). Buna göre tipik gelişim gösteren erkek çocuklarının BOT 2 puanının ($ort=46.61$), özel öğrenme güçlüğü olan kız çocuklarının puanından ($ort=30.81$) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Yani tipik gelişim gösteren erkek çocuklarının motor yeterliliğindeki başarısının özel öğrenme güçlüğü olan erkeklerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 13

BOT 2 ölçeği ile benlik saygısı (PHBS) ölçeği arasındaki ilişkinin incelenmesi

Ölçekler		PHBS
BOT 2 Ölçeği	PK	0.658*
	P	0.001

Yukarıdaki tabloda BOT 2 ölçek puanıyla PHBS puanları arasındaki ilişkinin incelenmesi için Pearson Korelasyon analizi yapılmıştır. BOT 2 ölçeği puanıyla PHBS ölçek puanı arasında anlamlı, pozitif yönde ve orta şiddette bir ilişki bulunmuştur ($p=0.001<0.05, r= 0.658$). Buna göre benlik saygısı arttıkça motor yeterliliğinin de arttığı söylenebilmektedir. Aynı zamanda motor yeterlilik arttıkça da benlik saygısının arttığı söylenebilmektedir.

BÖLÜM 4: TARTIŞMA

Yapılan çalışmanın amacı özel öğrenme güçlüğü olan ortaokul öğrencilerinin benlik saygısı ve motor yeterliliklerinin tipik gelişen akranları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını incelemektir. Bu bölümde çalışmadaki bulgular diğer çalışmadaki bulgular ile karşılaştırılıp anlamlandırılmaya ve yorumlamaya çalışılmıştır. Çocukların benlik saygılarını belirlemek için Piers Harris benlik saygısı ölçeği, motor becerilerini ölçmek için ise BOT-2 motor yeterlilik testi kullanılmıştır. Çalışmaya 10-14 yaş aralığında olan tipik ve ÖÖG sahip olan kız ve erkek ortaokul öğrencileri dâhil edilmiştir. ÖG 90 ve tipik gelişim gösteren birey sayısı 91 olmak üzere araştırmaya toplam 181 kişi dâhil edilmiştir. Değerlendirme öncesinde katılımcıların ebeveynlerine çalışma hakkında bilgi verildi ve katılımcıların demografik verileri kaydedilmiştir. Yapılan çalışma bursa il milli eğitim bakanlığına bağlı özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri ve ortaokullarda yapılmıştır.

Her bireyin sahip olduğu gelişim alanında desteklenmesi gerekmektedir. Yapılan araştırmamızda incelenen gelişim alanları motor yeterlilik ve sosyal duygusal gelişim kapsamında benlik saygısı becerisini incelemektir. Araştırmamız ÖÖG tanılı öğrenciler ile tipik gelişim gösteren öğrencileri motor yeterlilik ve benlik saygıları açısından karşılaştırdığından alanda yapılacak çalışmalara ışık tutacağı düşünülmektedir. Literatürde yapılan çalışmalarda; ÖÖG tanılı çocukların tipik gelişen çocuklara göre denge, koordinasyon, motor beceri ve benlik saygısı açısından anlamlı farklılıklar çıktığı belirtilmiştir. Bazı yapılan çalışmalarda ise motor beceri açısından fark olup benlik saygısı açısından fark bulunamadığı belirtilmiştir. Bu bölümde araştırmamızın hipotezlerine değinerek alanda yapılan çalışmalar karşılaştırılacaktır.

Araştırma hipotezlerimiz tez başlığımız ışığında “özel öğrenme güçlüğü olan ortaokul öğrencilerinin tipik gelişim gösteren çocuklar arasında motor yeterlilik ve benlik saygısı yönünden anlamlı farklılık vardır” hipotezlerimiz doğrulanmıştır. Hipotez başlıklarımız kız ve erkek çocuklar arasında ki farkları da ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Genel bağlamda hipotezlerimizi BOT-2 ve Piers Harris testi maddelerine göre istatistiksel olarak değerlendirecek olursak; Özel öğrenme güçlüğü olan ve tipik gelişim gösteren çocukların bilateral koordinasyon puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre tipik gelişim gösteren çocukların bilateral koordinasyon puanının özel öğrenme güçlüğü olanların puanından yüksek olduğu tespit edilmiştir. Tipik gelişim gösteren çocukların bilateral koordinasyonda özel öğrenme güçlüğü olan çocuklardan daha başarılı

olduğu söylenebilir. Bunun sebebinin ÖG olan çocukların merkezi sinir sisteminde meydana gelen problemler sonucu denge ve koordinasyon becerilerinde problem olabileceğinden dolayı gelişimde aksamanın sebep olduğu düşünülmektedir. Özel öğrenme güçlüğü olan ve tipik gelişim gösteren çocukların denge puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre tipik gelişim gösteren çocukların denge sağlamada özel öğrenme güçlüğü olan çocuklardan daha başarılı olduğu söylenebilir. Turna ve ark. (2019), zihinsel engelli çocukların tipik gelişime sahip olanlara göre dengelerinin daha kötü olduğunu vurgulamışlardır. Özel öğrenme güçlüğü olan ve tipik gelişim gösteren çocukların koşu hızı ve çevikliği, kuvvet becerileri puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Farklılık uygulanan ölçeklerin puanları sonucunda tespit edilerek yorumlanması amaçlanmıştır. Buna göre tipik gelişim gösteren çocukların koşu hızı ve çevikliğinde özel öğrenme güçlüğü olan çocuklardan daha başarılı olduğu söylenebilir. Gürses (2021) tarafından yapılan bir araştırmada yaşları 10-18 arasında, eğitsel tanıları konulmuş hafif zihinsel engeli olan, özel öğrenme güçlüğü olan ve tipik gelişen çocukların denge, el becerisi, parmak kavrama kuvveti, fiziksel aktivite ve günlük yaşama katılım düzeylerini karşılaştırılmasında hafif zihinsel engelli ve Özel öğrenme güçlüğüne sahip çocukların denge ve el becerisi parametrelerinde tipik gelişen çocuklardan daha düşük performansa sahip olduğu bulunmuştur. Brookes ve ark. (2010), özel öğrenme güçlüğü tanısı alan bireylerde koordinasyon, denge yönünden tipik gelişen akranlarına göre anlamlı farklılık bulunduğunu bildirmişlerdir. Westendorp ve ark. (2011) tarafından yapılan bir araştırmada, öğrenme güçlüğü ve tipik Gelişim gösteren çocuklar Kaba Motor Gelişim Testi-2 kullanılarak karşılaştırılmıştır. ÖG olan çocuklarda kaba motor becerilerin alt boyutları (lokomotor, nesne kontrol ve toplam kaba motor beceri) ile okuma, heceleme ve matematikteki akademik performans arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Sonuç olarak ÖG olan çocuklar hem lokomotor hem de nesne-kontrol alt testleri yönünden tipik olarak gelişen akranlarından daha az performans göstermişlerdir. Ayrıca, okuma ve hareket becerileri arasında belirli bir ilişki gözlemlenmiş ve matematik ile nesne kontrol becerileri arasında bir ilişki için bir eğilim bulunmuştur. Çocukların öğrenme gecikmesi ne kadar büyükse motor beceri puanları o kadar düşük bulunmuştur.

Özel öğrenme güçlüğü olan ve tipik gelişim gösteren çocukların üst ekstremitelerinde puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Buna göre tipik gelişim gösteren üst ekstremitelerinde koordinasyonu puanının özel öğrenme güçlüğü olanların puanından yüksek olduğu tespit edilmiştir. Buna göre tipik gelişim gösteren çocukların üst ekstremitelerinde

koordinasyonunda özel öğrenme güçlüğü olan çocuklardan daha başarılı olduğu söylenebilir. Blanchet ve Assaiante, (2022), yaptıkları çalışmada ÖG olan çocukların motor yetersizliklerini tipik gelişim gösteren çocukların üst ekstremité koordinasyonunda özel öğrenme güçlüğü olan çocuklardan daha başarılı olduğu vurgulanmıştır. Freitas ve ark. (2019), özel öğrenme güçlüğüne sahip çocukların el becerilerinin tipik gelişen akranlarına göre daha düşük beceriye sahip olduklarını el kavrama açısından yakın puanlar elde edildiği bildirilmiştir.

Motor yeterlilikleri yönünden cinsiyet karşılaştırma analizlerimizin sonuçlarına göre; Özel öğrenme güçlüğü olan kız çocukları ile tipik gelişim gösteren kız çocukları arasında bilateral koordinasyon puanları bakımından anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Freitas ve ark. (2019), özel öğrenme güçlüğüne sahip çocukların bilateral koordinasyonlarının tipik gelişen çocuklardan daha düşük olduğunu vurgulamışlardır. Özel öğrenme güçlüğü olan kız çocukları ile tipik gelişim gösteren kız çocukları arasında denge puanları bakımından anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Özel öğrenme güçlüğü olan kız çocukları ile tipik gelişim gösteren kız çocukları arasında koşu hızı ve çevikliği puanları bakımından anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Özel öğrenme güçlüğü olan kız çocukları ile tipik gelişim gösteren kız çocukları arasında kuvvet puanları bakımından anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Özel öğrenme güçlüğü olan kız çocukları ile tipik gelişim gösteren kız çocukları arasında üst ekstremité koordinasyon puanları bakımından anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Özel öğrenme güçlüğü olan kız çocukları ile tipik gelişim gösteren kız çocukları arasında BOT 2 puanları bakımından anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Özel öğrenme güçlüğü olan erkek çocukları ile tipik gelişim gösteren erkek çocukları arasında bilateral koordinasyon puanları bakımından anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Özel öğrenme güçlüğü olan erkek çocukları ile tipik gelişim gösteren erkek çocukları arasında denge puanları bakımından anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Özel öğrenme güçlüğü olan erkek çocukları ile tipik gelişim gösteren erkek çocukları arasında kuvvet puanları bakımından anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Özel öğrenme güçlüğü olan erkek çocukları ile tipik gelişim gösteren erkek çocukları arasında üst ekstremité koordinasyon puanları bakımından anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Özel öğrenme güçlüğü olan erkek çocukları ile tipik gelişim gösteren erkek çocukları arasında koşu hızı ve çevikliği puanları bakımından anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Tüm bu puanlara göre, özel öğrenme güçlüğü olan erkek çocukları ile tipik gelişim gösteren erkek çocukları arasında BOT 2 puanları bakımından anlamlı bir farklılık bulunduğu ve motor yeterlilikleri yönünden daha iyi becerilere sahip oldukları söylenebilir. Tipik gelişim

gösteren çocukların BOT 2 testinden aldıkları puanlar ÖG sahip olan çocuklardan daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Bu durumlar ÖG sahip olan çocukların spor yapma sıklıkları, yaptıkları spor aktiviteleri ile ilişkilendirilebilir. Başarı olarak cinsiyet yönünden de farklılıklar tespit edilmiştir. Erkeklerin spora daha çok yatkın olmaları özellikle futbol, basketbol, voleybol sporlarını yapmaları puan sonuçlarını da olumlu etkilediği söylenebilir. Özel eğitime ihtiyacı olan çocukların spor yapma durumları da sahip oldukları motor becerilerine olumlu etkisi bulunmaktadır. Konar ve Şanal (2019), yetersizliği olan ve olmayan çocukların motor beceri ve kas kuvveti yönünden karşılaştırıldıkları çalışmada her beceri parametresinde daha iyi puan aldıkları bildirilmişlerdir. Özellikle spor aktiviteleri ile ilgilenen çocukların spor beceri puanları daha fazla elde edilmiştir. Bluehardt ve Shephard'ın (1995) çalışmasında ÖG olan kızların erkeklerden daha düşük ortalama puanlara sahip oldukları rapor edilmiştir. Bir başka çalışmada 7 yaşındaki 10 kız ve 10 erkek çocuğun temel kaba motor becerilerinin performanslarını karşılaştırmıştır. Özel öğrenme güçlüğü tanısına sahip olan bireylerin kaba motor becerileri değerlendirilmiş lokomotor, nesne kontrol becerilerinde erkeklerin kızlara oranla yüksek ölçüde puanlara sahip oldukları sonuçlarını elde etmişlerdir (Blackmen, Goldstein, 1982). Bu farklılıklar kuvvet, tepki hızı, kaba motor performansı ve ince motor performans olmak üzere istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur.

Genel olarak motor yeterlilik alanında doğrulanan hipotezlerimiz ışığında; alanda yapılan araştırmalarda özel öğrenme güçlüğünde motor beceri alanında özellikle denge becerisinde yaşlıları ve tipik gelişim gösterenler arasında fark olduğu belirtilmiştir. Getchell ve ark. (2007) da gerçekleştirmiş oldukları bir çalışmada Kaba Motor Gelişim Testi ve Çocuklar için Hareket Değerlendirme Bataryası ile özel öğrenme güçlüğüne sahip ve tipik gelişen çocukların motor becerilerini karşılaştırdıkları çalışmalarında, gruplar arasında yalnızca statik denge açısından fark olduğunu göstermişlerdir. Brookes ve ark. (2010), özel öğrenme güçlüğüne sahip çocuklarla tipik gelişen çocukları denge açısından karşılaştırdıkları çalışmalarında özel öğrenme güçlüğü tanısına sahip olan çocukların denge becerileri yönünden tipik gelişen akranlarına nazaran daha düşük performans sergiledikleri bildirilmiştir. Çalışmamız sonucunda “Özel öğrenme güçlüğü olan ve tipik gelişim gösteren çocuklar arasında motor yeterlilik yönünden anlamlı farklılık vardır” hipotezimiz doğrulanmıştır. Araştırmamızın hipotezi birçok araştırma sonucunda doğrulanmıştır. Zihinsel engelli çocuklar ile özel öğrenme güçlüğüne sahip çocukların kaba ve ince motor becerilerde sorun yaşadıkları birçok çalışmada bildirilmektedir (Fawcott ve ark., 1996;

Getchell ve ark., 2007; Hartman ve ark., 2010; Iversbn ve ark., 2005; Maïano ve ark., 2019; Westendorp ve ark., 2011a; Westendorp ve ark., 2011b; Westendorp ve ark., 2014; Rintala ve Loovis., 2013 ve Zikl ve ark., 2013).

Çalışmaya katılan çocukların benlik saygısı yönünden karşılaştırma analiz sonuçlarına göre; özel öğrenme güçlüğü olan çocukların ve tipik gelişim gösteren çocukların PHBS toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bear, Minke ve Manning'e, (2002) göre, öğrenme güçlüğü tanısına sahip olan çocuklar tipik gelişen akranlarına kıyasla bazı gelişimsel becerilerde sahip oldukları problemlerden dolayı düşük benlik değerlerine sahiptirler. ÖÖG olan çocukların dış ortam desteğine ve olumlu geribildirimlere ihtiyaçları bulunmaktadır (Yıldız, 2004). Bu analiz sonucumuza göre özel öğrenme güçlüğü olan çocukların benlik saygısının tipik gelişim gösteren çocuklardan daha az olduğu görülmüştür. Özel öğrenme güçlüğü olan çocukların ve tipik gelişim gösteren çocukların PHBS mutluluk ve doyum alt boyut puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Özel öğrenme güçlüğü olan çocukların ve tipik gelişim gösteren çocukların PHBS kaygı alt boyut puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Özel öğrenme güçlüğü olan çocukların ve tipik gelişim gösteren çocukların PHBS popülerite alt boyut puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Özel öğrenme güçlüğü olan çocukların ve tipik gelişim gösteren çocukların PHBS davranış ve uyum alt boyut puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Özel öğrenme güçlüğü olan çocukların ve tipik gelişim gösteren çocukların PHBS fiziksel görünüm alt boyut puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Özel öğrenme güçlüğü olan çocukların ve tipik gelişim gösteren çocukların zihinsel ve okul durumu alt boyut puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Genel bağlama baktığımızda Piers Harris benlik saygısı testi sonuçlarına göre ÖG ve tipik gelişim gösteren çocuklar arasında benlik saygısı, benlik becerisi, öz saygı, öz güven, kendini ifade etme becerilerini kapsayan maddelerden önemli farklılıklar elde edilmiştir. Bu farklılıkların ÖG olan çocuklara aile, okul ve sosyal yaşantılarında kendilerini ifade etmelerine fırsat vermeyerek tembel kategorisinde değerlendirerek çocukların utanma duygusu ile birlikte içe kapanık hal almasına sebep olacağı söylenebilir. Bunun sebebi sosyal çevrelerinin çocukları raporlu ve kaynaştırma sınıfında görmelerinden dolayı çocukların tipik gelişen akranlarının yapacağı becerilerini yapamayacağına inanmaları olabilir. Nabuzoka (2003), yaptığı araştırma da tipik gelişim gösteren ve ÖG sahip olan çocukları karşılaştırma sonuçlarına göre, öğrenme güçlüğü tanılı çocuklar sosyal beceri ve kendini ifade etme becerisi yönünden problemlere sahip oldukları ortaya çıkmıştır

Çalışmaya katılan çocukların benlik saygısı yönünden cinsiyet karşılaştırmalarına göre; Özel öğrenme güçlüğü olan ve tipik gelişim gösteren kız çocuklarının PHBS puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Özel öğrenme güçlüğü olan ve tipik gelişim gösteren kız çocuklarının PHBS mutluluk ve doyum puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Özel öğrenme güçlüğü olan ve tipik gelişim gösteren kız çocuklarının PHBS kaygı puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Özel öğrenme güçlüğü olan ve tipik gelişim gösteren kız çocuklarının PHBS popülerite puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Özel öğrenme güçlüğü olan ve tipik gelişim gösteren kız çocuklarının PHBS davranış ve uyum arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Özel öğrenme güçlüğü olan ve tipik gelişim gösteren kız çocuklarının PHBS fiziksel ve görünüm puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Özel öğrenme güçlüğü olan ve tipik gelişim gösteren kız çocuklarının PHBS zihinsel ve okul durumu puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Özel öğrenme güçlüğü olan ve tipik gelişim gösteren erkek çocuklarının PHBS puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Özel öğrenme güçlüğü olan ve tipik gelişim gösteren erkek çocuklarının PHBS mutluluk ve doyum puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Özel öğrenme güçlüğü olan ve tipik gelişim gösteren erkek çocuklarının PHBS kaygı puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Özel öğrenme güçlüğü olan ve tipik gelişim gösteren erkek çocuklarının PHBS popülerite puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Özel öğrenme güçlüğü olan ve tipik gelişim gösteren erkek çocuklarının PHBS davranış ve uyum arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Özel öğrenme güçlüğü olan ve tipik gelişim gösteren erkek çocuklarının PHBS fiziksel ve görünüm puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Özel öğrenme güçlüğü olan ve tipik gelişim gösteren erkek çocuklarının PHBS zihinsel ve okul durumu puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Genel bağlamda özel öğrenme güçlüğüne sahip olan çocukların erkek-kız cinsiyetleri arasında tipik gelişen akranlarına kıyasla daha düşük benlik puanlarına sahip olduğunu söyleyebiliriz. Bir bireyin benlik saygısı ne kadar iyi olursa motor yeterliliği de o derece olumlu gelişim seyredeceği söylenebilir. Bireyin kendini ifade etmesi onun çevreye karşı algısını geliştirmektedir. Tabassam ve Grainger (2002), araştırmalarında özel öğrenme güçlüğü olan çocukların tipik gelişim gösteren akranlarına göre daha düşük bir benlik algısına sahip olduğunu bildirmişlerdir. Yapılan bir diğer çalışmaya göre ise Gans, Kenny ve Ghany (2003), özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve normal gelişim gösteren ortaokul öğrencilerinin, Piers-Harris Çocuklar İçin Benlik Kavramı Ölçeğini kullanarak, benlik kavramlarını karşılaştırdıkları çalışmalarında, iki grubun genel benlik kavramları

arasında anlamlı bir fark bulunmadığını bildirmişlerdir. Araştırma hipotezlerimizin sonuçlarına göre fark olduğu ve bu farklılığın doğrulandığını görmekteyiz.

Literatürde zihinsel engelli ve özel öğrenme güçlüğüne sahip çocuklarda denge ile ilgili birçok çalışmaya rastlanmaktadır. Çalışmaya katılan çocukların engel düzeyleri, çocukların fiziksel parametrelerine etki eden diğer faktörler (çocukların yaşı, sosyoekonomik durum, bakım verenin desteği, yaşadıkları yer, komorbid durumlar) de araştırmalarda ele alınmalıdır. Araştırma ileri ki zamanlarda sosyal aktivitelerde bulunma, sosyal kulüplere katılma, müsamere vb. etkinliklerle bulunma durumlarına göre ele alınabilir.



SONUÇ VE ÖNERİLER

Özel öğrenme güçlüğü olan ortaokul öğrencilerinin benlik saygısı ve motor yeterliliklerinin tipik gelişen akranlarına göre karşılaştırılarak incelenmesi sonucunda;

Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin %45.6'sının kız, %54.4'ünün erkek, tipik gelişim gösteren çocukların %51'inin kız, %48'inin erkek olduğu bulunmuştur. Tipik gelişim gösteren çocukların ÖG olan çocuklara göre daha fazla spor aktivitelerinde bulundukları ortaya çıkmıştır.

Özel öğrenme güçlüğü olan çocukların ve tipik gelişim gösteren çocukların PHBS toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Aynı zamanda ÖG ve tipik gelişim gösteren çocuklar arasında benlik saygısı becerilerinin alt boyutlarında da ise anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Benlik saygısı becerilerinde mutluluk ve doyum, kaygı, popülerite, davranış ve uyum, fiziksel görünüm, zihinsel alt boyutlarında tipik gelişen bireylere göre aralarında belirgin farklılık gösterdikleri ortaya çıkmıştır.

Özel öğrenme güçlüğü olan ve tipik gelişim gösteren çocukların motor yeterlilikleri yönünden BOT 2 puanları bakımından karşılaştırılmasının sonuçlarına göre anlamlı farklılık olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu sonuca göre; özel öğrenme güçlüğü ve tipik gelişim gösteren çocuklar arasında motor yeterlilik alt boyutlarında bilateral koordinasyon, denge, koordinasyon, koşu hız ve çeviklik, üst ekstremité puanları arasında anlamlı farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda tipik gelişim gösteren çocukların motor yeterliliğinin özel öğrenme güçlüğü olan çocuklardan daha başarılı olduğu söylenebilir.

Öneriler

Öğretmen ve Uygulayıcılara yönelik öneriler;

Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezine giden çocukların denge koordinasyon gelişimlerinin değerlendirilerek motor beceri düzeylerinin saptanmasının göz önünde bulundurulması gerekmektedir.

Kurum temelli eğitimlerde fizyoterapistler eşliğinde fiziksel gelişimin gözden geçirilerek ek eğitime ihtiyaçları var mı bakılmasının önemli olduğu görülmektedir.

Her çocuk için fiziksel gelişimin yanında motor gelişimin önemi büyüktür. Dünyayı yürüyerek, gezerek, koşarak, oyunlar oynayarak, ince ve kaba motor becerilerimizi devreye sokarak tanıyabilmekteyiz. Bu becerilerimizin önemle geliştirilmesi gerekmektedir.

Gelişim baştan ayağa bir süreci kapsayan her alan da birbirini takip eden bütünden oluşmaktadır. Bir çocuğun öz güveni, benliği, öz saygısı ne kadar gelişmiş ise kendini sergileme ve ifade etme becerisinin de o kadar yüksek olacağı bu çalışmamızda belirtilmiştir.

Özel öğrenme güçlüğüne sahip olan ve tipik gelişim gösteren bireylerin motor beceri düzeyleri yüksek ise motor gelişim alanlarının destelenmesi gerekmektedir.

Anne-baba eğitimi olması çocuğun gelişimi ile olan ilgiyi etkilediği birçok araştırmada bahsedilmiştir (Kılıç, 2018). Bu yüzden çocuk gelişimi konusunda ebeveynleri ilgilendiren seminerlerin olması gerekmektedir.

Çocuklar için okul öncesi eğitimden itibaren bilişsel, duygusal, sosyal, dil becerilerinin desteklenmesi gerekmektedir.

Çocukların sınıf içerisinde ve dışarısında aktif olarak sosyal becerileri içeren etkinliklerde yer almaları sağlanarak benlik saygılarının geliştirilmesi gerekmektedir.

Okul rehber öğretmenlerinin kaynaştırma yani özel eğitime ihtiyaç duyan bireyler ile yakından ilgilenecek gerekli yönlendirmelerin sağlanması ve erken müdahale süreçlerine hız kazandırılması gerekmektedir.

Aile katılımı çalışmalarının artırılması bireyin ev ortamında da motor gelişim ve benlik saygısı açısından desteklenmelerini sağlayacağından okulda yapılan her etkinliğin evde de uyarlanabilmesi sağlanmalıdır.

Öğrenme güçlüğü olan çocukların ruhsal ihtiyaçları göz ardı edilmektedir. Bu yüzden sınıf öğretmeni ve rehber öğretmen bireyi destekleyerek kişisel gelişimine yardımcı olmalıdırlar.

Araştırma çerçevesinde 90 ÖÖG sahip olan çocuklar ile 91 tipik gelişen akranları arasında motor yeterlilikleri arasında fark bulunduğundan dolayı ÖÖG sahip olan çocuklarında bu alanda desteklenmeleri gerektiği anlaşılmaktadır.

Okul beden eğitimi öğretmenlerinin alanda sadece iyi çalışan çocukları değil, becerileri yapmak isteyen, yapmakta güçlük çeken öğrencilerini desteklemeleri gerekmektedir.

Okulda sınıf ortamında, gösteri, tiyatro, sahne, ev ve diğer ortamlarda çocukların kendilerini ifade etmelerine fırsat tanıyacakları okuma, beceri sergileme vd. alanların olması gerekmektedir.

Araştırmacı ve Uzmanlara öneriler;

Her bireyin de dâhil olacağı denge ve koordinasyon çalışmalarını içeren oyunların programlara dâhil olması gerekmektedir.

Araştırma 181 kişilik bir örneklem grubunun katılımı ile sağlanmıştır. İleriki çalışmalarda katılımcı sayısı arttırılarak devam edilmelidir.

Araştırmaya motor beceri ve benlik, öz saygı, sosyal beceriyi ölçen çalışmalar dâhil edilerek devam edilebilir.

Araştırmada bursa ili dâhil edilerek yapılmıştır. Bölgesel olarak incelenerek çalışmaya dâhil edilebilir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K.Ü. (2003). *Etkili Öğrenme Ve Öğretme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Akıncı, B. (2011). *Özgül Öğrenme Güçlüğü Gösteren Çocuklarda Öz-Kavramı, Algılanan Sosyal Destek Ve Sosyo-Demografik Değişkenlerin İncelenmesi* (Master's Thesis, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Akkuş Özdemir, F. (2018). *Özgül Öğrenme Bozukluğu Olan Çocuklarda Duygu Tanıma Ve Duygusal Zekânın Değerlendirilmesi, Bilişsel Çarpıtmalar, Kaygı Ve Depresyon Düzeyleri İle İlişkisi*. Tıpta Uzmanlık Tezi. Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi. Ankara
- Alexander-Passe, N. (2006). How Dyslexic Teenagers Cope: An Investigation Of Self-Esteem, Coping And Depression. *Dyslexia*, 12(4), 256-275.
- Ali, S. ve Rafi, M. (2016). Learning Disabilities: Characteristics And Instructional Approaches. *International Journal Of Humanities Social Sciences And Education (Ijhsse)* 3(4),111-115. <http://Dx.Doi.Org/10.20431/2349-0381.0304013>
- Altun, T., Ve Uzuner, F.(2016). Sınıf Öğretmenlerinin Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Eğitimine Yönelik Görüşleri, *The Journal Of Academic Social Science Studies*,44,33-49.
- American Psychiatric Association (Apa):1994 Diagnostic And Statistical Manual Of Mental Disorders, (4th Ed.) Washington D.C: Apa.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic And Statistical Manual Of Mental Disorders Fifth Edition (Dsm-5)*. Washington: American Psychiatric Publishing.
- American Psychiatric Association. (2014). *Ruhsal Bozuklukların Tanısal Ve Sayımsal El Kitabı* (5. Baskı) [Diagnostic And Statistical Manual Of Mental Disorders (5th Ed.)] (E. Köroğlu, Çev. Ed.). Hekimler Yayın Birliği. (Orijinal Kitabın Yayın Tarihi 2013).
- Anderson, P. L., ve Meier-Hedde, R. (2001). Early Case Reports Of Dyslexia İn The United States And Europe. *Journal Of Learning Disabilities*, 34(1), 9-21. Doi:10.1177%2f002221940103400102.
- 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 Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Anglada, T. (2011). When Learning Is The Problem. *Pediatrics For Parents*,26(1 And 2), 25-27.

- Apa (2001). *Psikiyatride Hastalıkların Tanımlanması Ve Sınıflandırılması Elkitabı*. Koroğlu, E. (Çev.) . Ankara: Hekimler Yayın Birliği.
- Apa (American Psychiatric Association). (2000). *Dsm-Iv Tanı Ölçütleri Başvuru El Kitabı*. Washington, Dc: Apa.
- Aral, N. Ve Gürsoy, F. (2011). *Özel Eğitimri Gerektiren Çocuklar Ve Özel Eğitime Giriş*. İstanbul: Ya- Pa Yayınları.
- Arı, A., Yıkılmış, A., Ve Özokçu, O. (2019). Öğrenme Güçlüğü İle İlgili Türkiye’de Deneysel Olarak Yapılmış Tezlerin İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(6), 2559-2568.
- Armstrong, T. (2016). *Neurodiversity İn The Classroom: Strength-Based Strategies To Help Students With Special Needs Succeed İn School And Life (12-30)*, Kanada: Ascd Press.
- Armstrong, T. (2016). *Neurodiversity İn The Classroom: Strength-Based Strategies To Help Students With Special Needs Succeed İn School And Life (12-30)*, Kanada: Ascd Press.
- Aslan, K. (2015). *Özgül Öğrenme Güçlüğü’nün Erken Dönem Belirtileri Ve Erken Müdahale Uygulamalarına Dair Derleme*. *Hacettepe University Faculty Of Health Sciences Journal*.
- Atmaca, F. (2020). *Bilişsel Gelişim Programının (Cogent) Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuma Ve Yazma Becerilerine Etkisi* (Master's Thesis, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Ayres Aj, Robbins J. *Sensory İntegration And The Child: Understanding Hidden Sensory Challenges*: Western Psychological Services; 2005.
- Ballı, Ö. M., ve Gürsoy, F. (2012). Bruininks-Oseretsky Motor Yeterlik Testinin Beş-Altıyaş Grubu Türk Çocuklar İçin Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması. *Spor Bilimleri Dergisi*, 23(3), 104-118.
- Baltacı, U. B., ve Avşaroğlu, S. *Investigation Of State Anger-Anger Expression And Self Efficacy Perception Of Secondary School Students With And Without Learning Disability*1.

- Başar, M., ve Göncü, A. (2018). Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Güçlüğüyle İlgili Kavram Yanılgılarının Giderilmesi Ve Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 185-206.
- Bateman B. (1992). Learning Disabilities: The Changing Landscape. *Journal Of Learning Disabilities*, 25, 29-36.
- Bear, G. (3.; Minke, K. M.; Manning, M. A. (2002). Self-Concept Of Students With Learning Disabilities: A Meta-Analaysis. *School Psychology Review* 31 405-428.
- Bear, G. G., Clever, A., ve Proctor, W. A. (1991). Self-Perceptions Of Nonhandicapped Children And Children With Learning Disabilities İn Integrated Classes. *The Journal Of Special Education*, 24(4), 409-426.
- Bender, W. N. (2014). Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler Ve Eğitimleri. Ankara: Nobel Yayınları.
- Bender, W. N., ve Shores, C. (Eds.). (2007). *Response To Intervention: A Practical Guide For Every Teacher*. Corwin Press.
- Berlin, R. (1884). Über Dyslexie [About Dyslexia]. *Archiv Für Psychiatrie*, 15, 276-278.
- Blackman, S., ve Goldstein, K. M. (1982). Cognitive styles and learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 15(2), 106-115.
- Blanchet, M., ve Assaïante, C. (2022). Specific Learning Disorder in Children and Adolescents, a Scoping Review on Motor Impairments and Their Potential Impacts. *Children*, 9(6), 892.
- Brookes Rl, Tinkler S, Nicolson Rl, Fawcett Aj. (2010). Striking The Right Balance: Motor Difficulties İn Children And Adults With Dyslexia. *Dyslexia*, 16(4), 358–373.
- Budak, S. (2000). *Psikoloji Sözlüğü*. Ankara: Bilim Ve Sanat Yayınları.
- Bundy Ac, Lane Sj, Murray Ea. *Sensory İntegration: Theory And Practice*: Fa Davis; 2002.
- Büttner, G. Ve Hasselhorn, M. (2011). Öğrenme Güçlüğü: Tanımlar, Nedenler, Alt Tipler Ve Tepkiler Üzerine Tartışmalar. *International Journal Of Disability, Development And Education* , 58 (1), 75-87.
- Büyüköztürk, Ş. (2015). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı (21). Ankara. Pegem Akademi.

- Case-Smith J. Effectiveness Of School-Based Occupational Therapy Intervention On Handwriting. *American Journal Of Occupational Therapy*. 2002;56(1):17-25.
- Cevher, F.N., Buluş, M. (2007). Benlik Kavramı Ve Benlik Saygısı: Önemi Ve Geliştirilmesi. *Akademik Dizayn Dergisi*, 2, 52-64
- Chaix Y, Albaret Jm, Brassard C, Cheuret E, De Castelnau P, Benesteau J, ... Démonet Jf. (2007). Motor Impairment In Dyslexia: The Influence Of Attention Disorders. *European Journal Of Paediatric Neurology*, 11(6), 368–374.
- Chapman, M. (1988). *Constructive Evolution: Origins And Development Of Piaget's Thought*. Cambridge University Press.
- Cirik, M. (2019). *Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu Olan Bireylerin Ve Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Bireylerin Bilişsel Profillerinin Anadolu-Sak Zekâ Ölçeği İle İncelenmesi* (Doctoral Dissertation, Anadolu University (Turkey).
- Cooper, P.S. (1993). Self-Esteem And Facial Attractiveness In Learning Disabled Children. *Child Study Journal*, 23(2), 79-89.
- Cornoldi, C., Rigoni, F., Tressoldi, P. E., & Vio, C. (1999). Imagery Deficits In Nonverbal Learning Disabilities. *Journal Of Learning Disabilities*, 32(1), 48-57.
- Cortiella, C. Ve Horowitz, Sh (2014). Öğrenme Güçlüğü'nün Durumu: Gerçekler, Eğilimler Ortaya Çıkan Sorunlar. *New York: Öğrenme Güçlükleri İçin Ulusal Merkez*, 25 (3), 2-45.
- Cottrell, M. J. (2014). The Definition, Identification, And Cause Of Specific Learning Disabilities: A Literature Review. All Graduate Plan B And Other Reports. 434. <https://digitalcommons.usu.edu/gradreports/434>
- Cottrell, M. J. (2014). The Definition, Identification, And Cause Of Specific Learning Disabilities: A Literature Review. All Graduate Plan B And Other Reports. 434. <https://digitalcommons.usu.edu/gradreports/434>
- Courtad Ca, Bakken Jp: History Of Learning Disabilities. Rotatori Af, Obiakor Fe, Bakken Jp (Ed.): History Of Special Education. Emerald Group Publishing Limited, Bingley, 2011, 61-87.
- Cüceloğlu, D. (2010). İnsan Ve Davranışı (16-32), İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Çakıroğlu, O. (2019). Özel Öğrenme Güçlüğüne Giriş. M. A. Melekoğlu ve U. Sak (Ed.), Öğrenme Güçlüğü Ve Özel Yetenek İçinde (1 – 22). Ankara: Pegem Akademi.
- Çuhadar, S. (2017). Sınıf Öğretmenlerinin Eğitsel Değerlendirme Sürecine İlişkin Görüşleri. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 526-549.
- Davis, T. E., Nida, R. E., Zlomke, K. R., ve Nebel-Schwalm, M. S. (2009). Health-Related Quality Of Life İn College Undergraduates With Learning Disabilities: The Mediational Roles Of Anxiety And Sadness. *Journal Of Psychopathology And Behavioral Assessment*, 31(3), 228-234.
- Demir, B. (2005). Okulöncesi Ve İlköğretim Birinci Sınıfa Devam Eden Öğrencilerde Özel Öğrenme Güçlüğü'nün Belirlenmesi. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Demirci, N., ve Demirci, P. T. (2016). Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Kaba Ve İnce Motor Becerilerinin Değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Beden Eğitimi Ve Spor Bilimleri Dergisi*, 3(1), 47-57.
- Demonet, J. Taylor, M. Ve Chaix, Y. (2004). Developmental Dyslexia. *The Lancet* (S. 45-76), Abd: Vyndomy Press.
- Deniz, E. M., Hamarta, E. ve Akdeniz, S. (2020). Öğrenme Güçlüklerinin Belirtileri. S. Yıldırımdoğan (Ed.), Öğrenme Güçlükleri İçinde (Ss. 49-62). Eğiten Kitap.
- Deniz, M. E., Yorgancı, Z., ve Özyeşil, Z. (2009). Öğrenme Güçlüğü Görülen Çocukların Sürekli Kaygı Ve Depresyon Düzeylerinin İncelenmesi Üzerine Bir Araştırma. *İlköğretim Online*, 8(3), 694-708.
- Doğan, H. (2012). Özel Öğrenme Güçlüğü Riski Taşıyan 5-6 Yaş Çocukları İçin Uygulanan Erken Müdahale Eğitim Programının Etkisinin İncelenmesi.(Yayımlanmış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Doğangün, B. (2008). Özel Eğitim Gerektiren Psikiyatrik Durumlar. *Türkiye’de Sık Karşılaşılan Psikiyatrik Hastalıklar Sempozyum Dizisi*, 62, 157-174.
- Döhla, D., ve Heim, S. (2016). Developmental Dyslexia And Dysgraphia: What Can We Learn From The One About The Other?. *Frontiers İn Psychology*, 6, 2045. Doi: 10.3389/Fpsyg.2015.02045

- Elemek, M. A. (2008). Öğrenme Bozukluğu Olan Çocuklarda Benlik Saygısının Ve Kaygı Durumunun İncelenmesi. Marmara Üniversitesi, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Ercan, Z. G. (2001). Kaynaştırılmış Ortamdaki Normal Gelişim Gösteren Çocukların 8-11 Yaşları Arasındaki Öğrenme Güçlüğü Olan Akranlarına Karşı Tutumlarının İncelenmesi. Ankara: Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Üniversitesi.
- Erden, G., Kurdoğlu, F., Uslu, R. (2002). İlköğretim Okullarına Devam Eden Türk Çocuklarının Sınıf Düzeylerine Göre Okuma Hızı Ve Yazım Hataları Normlarının Geliştirilmesi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 13(1), 513.
- Fazil Q. (2015). Learning Disabilities. Diversity And Equality İn Health And Care Volume, 12(4), 155-157.
- Fodor, J. (1983). Modularity Of Mind. Cambridge, Ma: Mıt Press.
- Fong Ssm, Chung Jwy, Cheng Yty, Yam Ttt, Chiu Hc, Fong Dyt., ... Ng Ssm. (2016). Attention During Functional Tasks İs Associated With Motor Performance İn Children With Developmental Coordination Disorder. *Medicine*, 95(37), E4935.
- Frank, J., ve Levinson, H. (1973). Dysmetric Dyslexia And Dyspraxia. *J Am Acad Child Psychiatry*, 12, 690701.
- Freitas PB, Barela JA, Pedao ST, Lima KA, Riberio CL. (2019). Avaliação da destreza dos dedos e da força de preensão máxima em crianças com dislexia desenvolvimental. *Rev Bras Educ Fís Esporte*, 33(2), 201-6.
- Frey Gc, Chow B.(2006). Relationship Between Bmi, Physical Fitness And Motor Skills İn Youth With Mild İntellectual Disabilities. *International Journal Of Obesity*,30,861832.
- Gaddes W.H. (1985). *Learning Disabilities And Brain Function. A Neuropsychological Approach* (2.Baskı). New York,: Sringer-Verlag.
- Gander, M.J., And Gardiner, H. W. (2001). *Çocuk Ve Ergen Gelişimi*.
- Gans, A.M., Kenny, M.C., And Ghany, D.L. (2003). Comparing The Selfconcept Of Students With Without Learning Disabilities. *Journal Of Learning Disabilities*, 36(3), 287-295.
- Geldard, K., Ve Geldard, D. (2011). *Çocukla Psikoterapötik Görüşme: Giriş Niteliğinde Uygulamalı Bir Rehber*. Erden, G. Ve Kudiaki, Ç. (Çev.). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

- George, S. (2015). Dyslexia: Research And Resource Guide. İngiltere: Allyn&Bacon.
- Getchell N, Pabreja P, Neeld K, Carrio V. (2007). Comparing Children With And Without Dyslexia On The Movement Assessment Battery For Children And The Test Of Gross Motor Development. *Perceptual And Motor Skills*, 105(1), 207-214.
- Getman, G. (1985). A Commentary On Vision. *Journal Of Learning Disabilities*. Abd: Springer Press.
- Göktaş, M. (2008). İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Akademik Benlik Saygısı Düzeyleri İle Ders Başarıları Arasındaki İlişki. *Yüksek Lisans Tezi*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları Ve Öğretim Bilim Dalı.
- Görgü, E. (2017). Özgül Öğrenme Güçlüğü Tanılı Çocuklarla Yapılan Grupla Psikolojik Danışmanın Çocukların Depresyon Ve Kaygı Düzeylerine Etkisi. *Turkish Studies*.
- Graham,S., Haris, K.R., Reid, R., & Kandel, M. (2006). Children With Learning Disabilities. In. E.L.Meyen & Y.N. Bui (Eds), *Exceptional Children In Today's Schools: What Teachers Need To Know*. Love Publishing Company
- Guilford, R. (1986). *Teaching Children With Learning Disabilities*. Nfernelson Co.,
- Gülbetekin, E. (2016). Çocukların Bilişsel İşlevlerinde Hemisferik Asimetrliler. *Mediterranean Journal Of Humanities*. 207-219.
- Gürses B. (2021), *Hafif zihinsel engeli olan, özel öğrenme güçlüğü olan ve tipik gelişen çocuklarda denge, el becerisi, fiziksel aktivite düzeyi ve günlük yaşama katılımın karşılaştırılması* (Üsküdar Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü).
- Hallahan, D. P., Pullen, P. C., & Ward, D. (2014). *A Brief History Of The Field Of Learning Disabilities*.
- Hallahan, D.P., & Kauffman, J.M. (1978). *Exception Children: Introduction To Special Education*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Hammill, D. D. (1990). On Defining Learning Disabilities: An Emerging Consensus. *Journal Of Learning Disabilities*,23(2),74–84. <https://doi.org/10.1177/002221949002300201>
- Hammill, D. D., Leigh, J. E., Mcnutt, G., & Larsen, S. C. (1987). A New Definition Of Learning Disabilities. *Journal Of Learning Disabilities*, 20(2), 109-113.

- Hartman E, Houwen S, Scherder E, Visscher C. (2010). On The Relationship Between Motor Performance And Executive Functioning In Children With Intellectual Disabilities. *Journal Of Intellectual Disability Research*, 54(5), 468–477.
- 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.
- Hynd, G. W., Clinton, A. B., & Hiemenz, J. R. (1999). The Neuropsychological Basis Of Learning Disabilities. In R. J. Sternberg & L. Spear-Swerling (Eds.), *Perspectives On Learning Disabilities: Biological, Cognitive, Contextual* (60-82). Boulder, Co: Westview Press.
- Ikwen, Eu. (2019). Understanding Learning Disabilities. Ikwen, Eu(Ed.): *Learning Disabilities: A Teacher's Companion*. Sunny-Tech Link & Logistic Concept, Nigeria, 2019, 10-14.
- İlker, Ö., ve Melekoğlu, M. A. (2017). İlköğretim Döneminde Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Yazma Becerilerine İlişkin Çalışmaların İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(3), 443-469. [Http://Dergipark.Gov.Tr/Download/Article-File/374306](http://Dergipark.Gov.Tr/Download/Article-File/374306)
- İnce, M. ve Durdukoca Ş. F. (2022). Öğretmen Adaylarının “Özel Öğrenme Güçlüğü” Kavramına Yönelik Bilişsel Yapılarının İncelenmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 7(1), 132-145.
- İşeri, E. Sarı, B., A., (2008). Çocuklukta Bilişsel Gelişim Ve Bozuklukları: Zeka Geriliği Ve Öğrenme Bozuklukları. Karakaş. S. (Ed.) *Kognitif Nörobilimler*. (489-506). İstanbul: Nobel Kitabevleri.
- Jankowicz-Szymanska A, Mikolajczyk E, Wojtanowski W. (2012). The Effect Of Physical Training On Static Balance In Young People With Intellectual Disability. *Research In Developmental Disabilities*, 33, 675-681.
- Kalyoncu, A. (1997). *Özürlülerde Spor*. Kitap Evi, Ankara.
- Karabulut, Ö. Ü. R., ve Mertol, Ö. Ü. H. (2020). Öğrenme Güçlüğü Ve Özel Yetenek.
- Karakaş, G. (2018). *Hafif düzeyde zihinsel engelli çocuklara uygulanan serbest zaman aktivitelerinin fiziksel uygunluk ve motor gelişimleri üzerine etkisi* (Doctoral dissertation, Sakarya Üniversitesi (Turkey)).

- Karaman, D., Kara, K. Ve Durukan, İ. (2012). Özgül Öğrenme Bozukluğu. *Anatolian Journal Of Clinic Investigation*, 6(4), 288-298.
- Karande, S., ve Gogtay, N.J. (2010). Specific Learning Disability And The Right To Education 2009 Act: Call For Action. *J Postgrad Med*, 56(3), 171-172.
- Kass, C. E. (1969). Chapter V: Learning Disabilities. *Review Of Educational Research*, 39(1), 71-82.
- Kavale, K.A.,ve Forness, S.R., (2000). “What Definitions Of Learning Disability: Say And Don’t Say. A Critical Analysis”, *Journal Of Learning Disabilities*, 3, 239-256.
- Kavale. K.A. And Forness, S.R. (1996). Social Skill Decifits And Learning Disabilities: A Meta-Analiysis. *Journal Of Learning Disabilities*. 29(3), 226-237
- Kavanaugh, J. F., Truss, T. J. :1988 Learning Disabilities: Proceedings Of The National Conference, Parkton, Md: York Pres.
- Kılınçaslan, A. (2018). *Özgül Öğrenme Bozukluğu*. N. M. Mukaddes ve E. S. Ercan (Ed.)
- Kırcaali-İftar, G. (1998). Özel Gereksinimli Bireyler Ve Özel Eğitim. S. Eripek, (Ed.), Özel Eğitim İçinde (3-13). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Kiliç, A. (2018). *Özgül Öğrenme Güçlüğü Tanısı Alan Ve Almayan 8-13 Yaş Grubu Çocuklarda Bağlanma, Duygusal Zeka Ve Anne Baba Tutumu Algısının İncelenmesi* (Master's Thesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Kirk (1962). *Educating Exceptional Children*. New York, Ny: Houghton Mifflin.
- Kirk, S. A., ve Bateman, B. (1962). Diagnosis And Remediation Of Learning Disabilities. *Exceptional Children*, 29(2), 73-78. Doi: 10.1177%2f001440296202900204
- Klassen, R. M. (2007). Using Predictions To Learn About The Self-Efficacy Of Early Adolescents With And Without Learning Disabilities. *Contemporary Educational Psychology*, 32(2), 173-187.
- Kocaman, G. M. (2020). *Özgül Öğrenme Güçlüğü Belirtileri Olan Çocuklarda Wechsler Çocuklar İçin Zekâ Ölçeği-Iv Alt Puanlarının İncelenmesi* (Master's Thesis, İstanbul Gelişim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü).
- Koç, B., ve Korkmaz, İ. (2016). Öğrenme Güçlüğü. *Eğitlffi Ve Psikolojiden Yansımalar*, 151.

- Konar N, Şanal A. (2019). Spor Yapan Ve Yapmayan Zihinsel Engellilerin Bazı Motorik Ve Kuvvet Parametrelerinin Karşılaştırılması. *Sportive*, 2 (2) 36-41
- Korkmazlar, Ü. (1999). Özel Öğrenme Bozukluğu (Öğrenme Güçlükleri). Ben Hasta Değilim İçinde. Edt: Aysel Ekşi. Nobel Tıp Kitapevleri 285- 299, İstanbul.
- Korkmazlar, Ü. (2016). Öğrenme Bozukluğu Ve Özel Eğitim. *Farklı Gelişen Çocuklar İçinde*, 105-122.
- Korkmazlar, Ü.(1993).*Özel Öğrenme Bozukluğu*. İstanbul: Taç Ofset.
- Korkmazlar, Ü., Sürücü, Ö. (2007). Öğrenme Bozuklukları. Soykan, A. A.Ve Işık, T.Y. (Ed), *Çocuk Ve Ergen Ruh Sağlığı Ve Hastalıkları* (Sf. 307-326). İstanbul: Golden Print
- Kovas, Y., Haworth, Cm, Dale, Ps, Plomin, R., Weinberg, Ra, Thomson, Jm Ve Fischer, Kw (2007). Erken Okul Yıllarında Öğrenme Yetenekleri Ve Yetersizliklerinin Genetik Ve Çevresel Kökenleri. *Çocuk Gelişimi Araştırma Derneği Monografı*, 1-156.
- Kulaksızoğlu, A. (1999). Ergenlik Psikolojisi.
- Kurdoğlu, F. (2000) Özgül Öğrenme Bozukluğu'nda Tanı Değerlendirme. A.Aysev (Ed). Dikkat Eksikliği, Hiperaktivite Bozukluğu Ve Özgül Öğrenme Güçlüğü, Ankara. Ankara Üniversitesi Basım Evi, 43-55
- Kussmaul, A. (1877). Word Deafness And Word Blindness. In H. Von Ziemssen & J. A. T. McCreery (Eds.), *Cyclopedia Of The Practice Of Medicine*. (770-778). New York: William Wood
- Kyoung JI, Myung MI, Doo CS, Seung HS, Chang HS. (2014). The Effects Of A Balance Exercise Program For Enhancement Of Gait Function On Temporal And Spatial Gait Parameters In Young People With Intellectual Disabilities. *Journal Of Physical Therapy Science*, 26(4), 513-516.
- Lyon, G. R. (1985). Identification And Remediation Of Learning Disability Subtypes: Preliminary Findings. *Learning Disabilities Focus*, 1, 21-35.
- Mackenzie, R. (2015). Reaching And Teaching The Child With Autism Spectrum Disorder: Using Learning Preferences And Strengths (29-88), Abd: Jessica Kingsley Publishers.
- Maiano C, Hue O, April J. (2019). Fundamental Movement Skills In Children And Adolescents With Intellectual Disabilities: A Systematic Review. *Journal Of Applied Research In Intellectual Disabilities*, 32(5), 1018-1033.

- Maşano C, Hue O, Lepage G, Morin Ajs, Tracey D, Moullec G. (2019). Do Exercise Interventions Improve Balance For Children And Adolescents With Down Syndrome? A Systematic Review. *Physical Therapy*, 99(5), 507–518.
- Malmer, G. (2000). Mathematics And Dyslexia – An Overlooked Connection. *Dyslexia*, 6, 223-230.
- Mc Leod, Terry. (1993). "Social - Behavioral Characteristics" Learning Disabilities Best Practices For Professionals (Ed. William Bender) Usa: Butter-Heinneman,.
- Mckinney, J. D., Short, E. J., ve Feagans, L. (1985). Academic Consequences Of Perceptual-Linguistic Subtypes Of Learning Disabled Children. *Learning Disabilities Research*, 1, 6-17.
- Meb (2021). Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2020/21. https://Sgb.Meb.Gov.Tr/Meb_Iys_Dosyalar/2021_09/10141326_Meb_Istatistikleri_Orgun_Egitim_2020_2021.Pdf.
- Meb. (2018). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Meb. (2020). Rehberlik Araştırma Merkezi Yönergesi. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Melekoğlu, A. M. ve Yıldız, G. (2020). Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler “Aileler İçin Rehber Kitapçık”[Http://Orgm.Meb.Gov.Tr/Meb_Iys_Dosyalar/2021_02/04102620_Oyrenme_Gu_Cluyu_Olan_Byreyler__Tr.Pdf](http://Orgm.Meb.Gov.Tr/Meb_Iys_Dosyalar/2021_02/04102620_Oyrenme_Gu_Cluyu_Olan_Byreyler__Tr.Pdf)
- Mercer, C. D., Forgnone, C., ve Wolking, W. D. (1976). Definitions Of Learning Disabilities Used İn The United States. *Journal Of Learning Disabilities*, 9(6), 47-57.
- Mercer, C.,ve Hallahan, D. (2002). Learning Disabilities: Historical Perspectives. *Identification Of Learning Disabilities: Research To Practice*, 1-65.
- Metin, E. N. (2012). Özel Gereksinimli Çocuğun Aileye Katılımı (62-78), Ankara: Maya Akademi.
- Metin, E.N., Yükselen, A.İ. (2015). Özel Gereksinimli Çocuklar Ve Kaynaştırma. Ankara: Hedef Yayıncılık.
- Mishna, F. (2003). Learning Disabilities And Bullying: Double Jeopardy. *Journal Of Learning Disabilities*, 36 (4), 336-348.

- Miyahara, M. (1994). Subtypes Of Students With Learning Disabilities Based Upon Gross Motor Functions. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 11(4), 368-382.
- 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, W.P. (1896). A Case Of Congenital Word Blindness. *The British Medical Journal*, 2, 1378.
- Nabuzoka, D. (2003). Teacher ratings and peer nominations of bullying and other behaviour of children with and without learning difficulties. *Educational Psychology*, 23(3), 307-321.
- Nicolson R1, Fawcett Aj, Dean P. (2001). Developmental Dyslexia: The Cerebellar Deficit Hypothesis. *Trends Neurosci*, 24(9),508-11.
- Nicolson R1, Fawcett Aj. (2011). Dyslexia, Dysgraphia, Procedural Learning And The Cerebellum. *Cortex*, 47,117-27.
- Nicolson, P. (2014). *A Critical Approach To Human Growth And Development*. Bloomsbury Publishing.
- Ongan-Talay, A (1993). “Özgün Öğrenim Güçlüklerini Okul Öncesi Dönemde Tanımlayabilir Miyiz?” *Boğaziçi Üniversitesi Dergisi*. 15, 49- 57.
- Opp, G. (1994). Öğrenme Güçlüğü Alanının Tarihsel Kökleri: Bazı On Dokuzuncu Yüzyıl Alman Katkıları. *Öğrenme Güçlüğü Dergisi*, 27 (1), 10-19.
- Öner, Ö., Öner, P., Aysev, A., Küçük, Ö. Ve İbis, E. (2005). Dehb Olan Çocuklarda Bölgesel Serebral Kan Akışı: Yaşla Birlikte Değişir. *Beyin Ve Gelişim*, 27 (4), 279-285.
- Öngören, S. ve Yılmaz, E. (2018). Rastlantısal Krizler. K. Tepeli Ve E. Durualp (Eds.). *Aile Yaşam Döngüsü*. İçinde (288-328). Ankara: Hedef Yayınları.
- Özer D, Etker Ö, Baran F, Nalbant S, Top CE. (2008). Zihinsel engelli çocukların fiziksel aktiviteye katılım durumlarının incelenmesi. *Gazi Beden Eğitim ve Spor Bilimleri Dergisi (Gazi BESBD)*,XIII,1,3-12.
- Özsoy, Y., Özyürek, M. ve Eripek, S. (2002). *Özel Eğitime Giriş*, Karatepe Yayınları, Ankara.
- Özyürek, M. (2001). Öğrenme Güçlüğü Gösteren Çocuklar. İstanbul: Nobel Yayınevi.

- Pekel, D. (2010). Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Ve Olmayan Çocukların Üst Bilişsel Özelliklerinin Karşılaştırılması. *İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul*, 3.
- Poblano A, Ishiwara K, De Lourdes Arias M, García-Pedroza F, Marín H, Trujillo M. (2002). Motor Control Alteration İn Posturography İn Learning-Disabled Children. *Archives Of Medical Research*, 33(5), 485–488.
- Polat, E. (2013). Özel Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrenciler İçin Web Destekli Uyarlanabilir Öğretim Sistemi Tasarımı. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Priel, B., ve Leshem, T. (1990). Self-Perceptions Of First-And Second-Grade Children With Learning Disabilities. *Journal Of Learning Disabilities*, 23(10), 637-642.
- Rasli, S., Sokran, S. N. B. M., ve Asri, A. (2020). An Evaluation On Fine Motor Performance Among Students With Learning Difficulties. *Kpj Medical*, 8(1), 18.
- Reid R, Jacobson H: Learning Disabilities. Damico Js, Müller N, Ball Mj (Ed): The Handbook Of Language And Speech Disorders. Wiley-Blackwell, 2010, 247- 266.
- Richardon, O.S., (1992). Historical Perspectives On Dyslexia. *Journal Of Learning Disabilities*. 25(1), 40-47.
- Rogers, H., ve Saklofske, D.H. (1985). Self-Concepts, Locus Of Control Performance Expectations Of Learning Disabled Children. *Journal Of Learning Disabilities*, 18(5), 273-278.
- Roy Ea. Neuropsychological Studies Of Apraxia And Related Disorders: Elsevier; 1985.
- Saka, M. Z. (2013). Belirsizliğe Tutum Almak. Konya: Çizgi Kitabevi
- Sakız, H., ve Baş, G. (2019). Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Çocuklarda Ve Ebeveynlerinde Yaşam Kalitesi.
- Salman, U., Özdemir, S., Salman, A.,ve Özdemir, F. (2016). Özel Öğrenme Güçlüğü “Disleksi”. *İstanbul Bilim Üniversitesi Florence Nightingale Tıp Dergisi*, 2(2),170176.
- Sauver, J.L, Katusic, S.K., Barbaresi, W.L., Colligan, R.C. And Jacobsen S.J. (2001). Boy/Girl Differences İn Risk For Reading Disability: Potential Clues?. *American Journal Of Epidemiology*, 154(9), 787-794.

- Selçuk, R., Tarakçı, D., Taşkiran, H., & Algun, Z. C. (2008). Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklarda Çift Görev Odaklı Denge Egzersizlerinin Denge Ve Öğrenme Üzerine Etkisi. *Journal Of Exercise Therapy And Rehabilitation*, 5(2), 65-73.
- Shapiro, B. K., ve Gallico, R. P. (1993). Learning Disabilities. *Pediatric Clinics Of North America*, 40(3), 491-505.
- Shaywitz, S.E., Shaywitz, B.A., Fletcher, J.M., Escobar, M.D. (1990). Prevalence Of Reading Disability In Boys And Girls. *The Journal Of The American Medical Association*, 264(8), 998-1002.
- Silver, L. (1992) .The Misunderstood Child. Library Of Congress Catalog.
- Stanish H1, Curtin C, Must A, Phillips S, Maslin M, Bandini Lg. (2019). Does Physical Activity Differ Between Youth With And Without Intellectual Disabilities? *Disability And Health Journal*, 12(3), 503-508.
- Stanovich, K. E (1986). Cognitive Processes And The Reading Problems Of Learning Disabled Children: Evaluating The Assumption Of Specificity. In J. Torgesen & B. Wong (Eds.), *Psychological And Educational Perspectives On Learning Disabilities* (87-131). New York: Academic Press.
- Stanovich, K. E. (1999). The Sociopsychometrics Of Learning Disabilities. *Journal Of Learning Disabilities*, 32(4), 350-361.
- Şenel, H. G. (1995). " Özel Öğrenme Güçlüğü" Terimi Yerine Alternatif Arayışlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2(01).
- Tarhan, D. (2014). Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Ve Olmayan Çocuklarda Anne-Baba Tutumları Ve Bazı Değişkenlere Göre Öz-Kavramı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Taşkın, Bd, Karalök, Zs, Aydoğmuş, Ü., Gürkaş, E., Yoldaş, M., Güven, A., ve Yılmaz, C. (2016). Özgül Öğrenme Gücü Olan Çocuklardaki Pencere Ve B12 Vitamini Varlığı. *J Pediatr Res*, 3 (4), 187-90.
- Topbaş, S. (1997). Öğrenme Güçlüğü Gözlenenler. S. Eripek (Ed).
- Torgesen, J. K. (1999). Phonologically Based Reading Disabilities: Toward A Coherent Theory Of One Kind Of Learning Disability. In R. J. Sternberg & L. Spear-Swerling (Eds.),

- Perspectives On Learning Disabilities: Biological, Cognitive, Contextual (106-135). Boulder, Co: Westview Press.
- Tuğrul-Kalaç, E. (2017). Öğrenme Güçlüğü Ve Matematik. M.A. Melekoğlu, O. Çakıroğlu (Ed.), Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklar İçinde (245-280). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Turna B, Erdem B, Aslan E. (2019). Zihinsel geriliği olan ve zihinsel geriliği olmayan bireylerin bazı fiziksel parametrelerinin karşılaştırılması. *Akdeniz Spor Bilimleri Dergisi*, 175-183.
- Türe, F. S. (2010). Dikkat Eksikliği Ve Hiperaktivite Bozukluğu Olan Çocukların (8-12 Yaş) Değişik Anne Tutumlarına Göre Benlik Saygı Düzeylerinin İncelenmesi (Master's Thesis, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- U.S. Department Of Education. (2018). *40th Annual Report To Congress On The Implementation Of The Individuals With Disabilities Education Act, 2018*. <https://www2.ed.gov/about/reports/annual/osep/2018/parts-b-c/40th-arc-for-idea.pdf>
- Uçgun, D. (2003). “Türkçe Öğretimi Açısından Özel Öğrenme Güçlüğü”, *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13(13), 203-217.
- Urfalı Dadandı Pakize, Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Benlik Kavramını Açıklamada Öz-Yeterlik Gnançlarının Ve Sosyal Becerilerinin Rolü, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon, 2015. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi)
- Uruncu Emirdağı, E. (2018). Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklara Sahip Anne Babaların Çocuklarını Kabul-Red Düzeyleri İle Sosyal Destek Algılarının İncelenmesi.
- Vassaf, B. (2004). Öğrenme Yetersizliği (12-32), İstanbul: Alfa Yayıncılık.
- Westendorp M, Hartman E, Houwen S, Huijgen BC, Smith J, Visscher C. (2014). A longitudinal study on gross motor development in children with learning disorders. *Research in Developmental Disabilities*, 35(2): 357-63.
- Westendorp M, Hartman E, Houwen S, Huijgen BCH, Smith J, Visscher C. (2014). A longitudinal study on gross motor development in children with learning disorders. *Research in Developmental Disabilities*, 35(2), 357–363.

- Westendorp M, Hartman E, Houwen S, Smith J, Visscher C. (2011)b. The relationship between gross motor skills and academic achievement in children with learning disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 32(6), 2773–2779.
- Westendorp M, Houwen S, Hartman E, Visscher C. (2011)a. Are gross motor skills and sports participation related in children with intellectual disabilities? *Research in Developmental Disabilities*, 32(3), 1147–1153.
- Woodard, R. J., ve Surburg, P. R. (1997). Fundamental gross motor skill performance by girls and boys with learning disabilities. *Perceptual and motor skills*, 84(3), 867-870.
- Yıldız, S. (2004). Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Psikososyal Özellikleri, Sorunları Ve Eğitimi. *Hayef Journal Of Education*, 1(2), 169-180.
- Young, K. S. (1997, August). What Makes The Internet Addictive: Potential Explanations For Pathological Internet Use. In *105th Annual Conference Of The American Psychological Association* (15, 12-30). Chicago.

EKLER

Ek 1: Veli Onam Formu



Sayın Veliler, Sevgili Anne-Babalar,

İstanbul Kent Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü olarak yüksek lisans tezi kapsamında “ Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Ortaokul Öğrencilerinin Benlik Saygısı Ve Motor Yeterliliklerinin Tipik Gelişen Akranları İle Karşılaştırılarak İncelenmesi” başlıklı araştırma projesini yürütmekteyiz. Bu araştırmanın amacı ÖG olan 10-14 yaş ortaokul öğrencilerinin motor yeterliliklerini ve benlik saygılarını tipik gelişen akranları ile karşılaştırarak incelemektir. Bu amaçla çocuğunuzun araştırmaya katılmasına ihtiyaç duymaktayız.

Katılmasına izin verdiğiniz takdirde çocuğunuz diğer arkadaşları gibi araştırmanın tüm süreçlerine okul ders saatlerinde katılacaktır. Araştırma sürecinde çocuklara BOT2-KF motor yeterlilik testi ve Piers Harris Benlik saygısı testi uygulanacaktır.

Çocuğunuzun katılacağı bu araştırmanın onun psikolojik ve fiziksel gelişimine olumsuz hiç bir etkisi olmayacağından emin olabilirsiniz. Bu çalışma için gerekli olan kişisel bilgiler tamamen gizli tutulacak sadece araştırma maksatlı kullanılacaktır. Bu formu imzaladıktan sonra çocuğunuz katılımcılıktan ayrılma hakkına sahiptir. Araştırma sonuçlarının özeti tarafımızdan okula ulaştırılacaktır.

Çocuğunuzun araştırmaya katılımı, okullarda özel öğrenme güçlüğü olan çocuklarla ilgili farkındalık yaratmak, çocukları motor gelişim ve benlik gelişimleri açısından desteklemek için hangi çalışmalar yapılabileceği hakkında araştırmacılara ve okul yönetimine sağlayacağı katkıdan dolayı ve olumlu tutumların gelişmesi açısından önem taşımaktadır. Araştırmayla ilgili sorularınızı aşağıdaki e-posta adresini veya telefon numarasını kullanarak bize yöneltebilirsiniz.

Saygılarımızla,

Beyza OKTAY
Prof. Dr. Dilara ÖZER

Ek 2: Piers Harris Benlik Saygısı Ölçeği

PIERS HARRIS BENLİK SAYGISI ÖLÇEĞİ FORMU

Ek-2 Piers Harris Çocuklar için Öz Kavram Ölçeği

AÇIKLAMA: Aşağıda 80 cümle var. Bunlardan sizi tanımlayanları evet kutucuğuna (X) , tanımlamayanları ise hayır hayır kutucuğuna (X) ile işaretleyin. Bazı cümlelerde karar vermek zor olabilir. Yine de lütfen bütün cümleleri cevaplayın. Aynı cümleyi hem evet, hem hayır şeklinde işaretlemeyin. Unutmayın, cümledeki ifade genellikle sizi anlatıyorsa evet kutucuğuna (X), genellikle sizi anlatmıyorsa hayır kutucuğuna (X) olarak işaretleyeceksiniz. Cümlelerin size uygun olup olmadığını en iyi siz kendiniz bilebilirsiniz. Bunun için kendinizi gerçekten nasıl görüyorsanız aynen öyle cevaplandırın.

	EVET	HAYIR
1. İyi Resim Çizerim.		
2. Okul Ödevlerimi Bitirmem Ürün Sürer.		
3. Ellerimi Kullanmada Becerikliyimdir.		
4. Okulda Başarılı Bir Öğrenciyim.		
5. Aile İçinde Önemli Bir Yerim Vardır.		
6. Sınıf Arkadaşlarım Benimle Alay Ediyorlar.		
7. Mutluyum.		
8. Çoğunlukla Neşesirim.		
9. Akıllıyım		
10. Öğretmenler Derse Kaldırınca Heyecanlanırım.		
11. Day (Fizikî) Göründüğüm Beni Rahatsız Ediyor.		
12. Genellikle Çekingenim.		
13. Arkadaş Edinmekte Güçlük Çekiyorum.		
14. Büyüdüğümde Önemli Bir Kişiye Olacağım.		
15. Ailerne Sorun Yarattım.		
16. Kurvetli Sayılırım.		
17. Sınavlardan Önce Heyecanlanırım.		
18. Okulda Terbiyeli Uyumlu Davranırım.		
19. Herkes Tarafından Pek Sevilen Biri Değilim.		
20. Parlak Güzel Fikirlerim Vardır.		
21. Genellikle Kendi Dediklerimin Olmasına İsterim.		
22. İstedğim Bir Şeyden Kolayca Vazgeçirim.		
23. Müziğe İhtiyim.		
24. Hep Köni Şeyler Yapırım.		
25. Evde Çoğu Zaman Hayırsızlık Ederim.		
26. Sınıf Arkadaşlarım Beni Sayarlar.		
27. Sinirli Biriyim.		
28. Gözlerim Güzelidir.		
29. Derse Kalkışımında Bildiklerimi Saklamadan Anlatırım.		
30. Derslerde Sık Sık Hayal Kurarım.		
31. (Kandepiniz Varsa) Kandep(Ler)ime Satayım.		
32. Arkadaşlarım Fikirlerimi Beğenir.		
33. Başım Sık Sık Belaya Girer.		

31. (Kardeşiniz varsa) Kardeş(Ler)i mi Sataşırım.		
32. Arkadaşlarım Fikirlerimi Beğenir.		
33. Başım Sık Sık Belaya Girer.		
34. Evde Büyüklerimin Sözü nü Dinlerim.		
35. Sık Sık Üzülür, Meraklanırım.		
36. Ailem Benden Çok Şey Bekliyor.		

37. Halimden Memnunum.		
38. Evde Ve Okulda Pek Çok Şeyin Dışında Burakıldığım Hissine Kapılırım.		
39. Saçlarım Güzeldir.		
40. Çoğu Zaman Okul Faaliyetlerine Gönüllü Olarak Katılırım.		
41. Şimdiki Halimden Daha Başka Olmayı İstедim.		
42. Geceleri Rahat Uyum.		
43. Okuldan Hiç Hoşlanmıyorum.		
44. Arkadaşlar Arasında Oyunlara Katılmak İçin Bir Seçim Yapılırken, En Son Seçilenlerden Biriyim.		
45. Sık Sık Hasta Olurum.		
46. Başkalarına Karşı İyi Davranmam.		
47. Okul Arkadaşlarım Güzel Fikirlerimin Olduğuna Söylerler.		
48. Mutsuzum.		
49. Çok Arkadaşım Var.		
50. Neşeliyim.		
51. Pek Çok Şeye Aklı Ermez.		
52. Yakışıklıyım/Güzelim.		
53. Hayat Dolu Bir İnsanım.		
54. Sık Sık Kavgaya Karışırım.		
55. Erkek Arkadaşlarım Arasında Sevilirim.		
56. Arkadaşlarımı Bana Sık Sık Sataşır lar.		
57. Ailemi Dög Kurklığına Uğrattım.		
58. Hoş Bir Yüzüm Var.		
59. Evde Hep Benle Uğraşır lar.		
60. Oyunlarda Ve Sporda Baş HEP Ben Çekerim.		
61. Ne Zaman Bir Şey Yapmaya Kalksam Her Şey Ters Gider.		
62. Hareketlerimde Hantal Ve Beceriksizim.		
63. Oyunlarda Ve Sporda Oynamak Yerine Seyrederim.		
64. Öğrendiklerimi Çabuk Unuturum.		
65. Herkesle İyi Geçinirim.		
66. Çabuk Kızarım.		
67. Kız Arkadaşlarım Arasında Sevilirim.		
68. Çok Okurum.		
69. Bir Grupla Birlikte Çalışmaktansa Tek Başıma Çalışmaktan Hoşlanırım.		
70. (Kardeşiniz Varsa) Kardeş(Ler)i mi Severim.		
71. Vücutça Güzel Sayılırım.		
72. Sık Sık Korkuya Kapılırım.		
73. Her Zaman Bir Şeyler Düşürür Ve Kırarım.		
74. Güvenilir Bir Kimseyim.		
75. Başkalarından Farklıyım.		
76. Kötü Şeyler Düşünürüm.		
77. Kolay Ağlarım.		
78. İyi Bir İnsanım.		
79. İşler Hep Benim Yüzümden Ters Gider.		
80. Şanslı Bir Kimseyim.		

Ek 3: Kişisel Bilgi Formu

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1. Öğrenci kodu: Cinsiyeti: kız () erkek ()
2. BABANIN MESLEK:..... EĞİTİMİ:.....YAŞI:.....
3. ANNENİN MESLEK:..... EĞİTİMİ:.....YAŞI:.....
4. Çocuğunuzun doğum tarihi:/...../..... (gün, ay, yıl olarak belirtiniz)
5. Baskın el; sağ el () sol el () her ikisi de kullanılıyor ()
6. Kardeş sayısı?.....
7. Anketi bilgilerini doldurduğunuz kaçınıcı çocuk?.....
8. İlkokula kaç yaşında başladı: Okumayı öğrenme yaşı:
9. Kaçınıcı sınıfta öğrendiği:
10. Ailede özel öğrenme güçlüğü tanıısı almış olan birey var mı: VAR/YOK Varsa kim olduğu:
11. Öğrenme Güçlüğü tanıısı çocuğunuza kaç yaşında kondu?
12. Çocuğunuzun kullandığı ilaç var mı? Var() Yok () Varsa yazınız.....
13. Çocuğunuzun ek bir tanıısı var mı? Evet () Hayır () Varsa ne olduğunu belirtiniz.....
14. Çocuğunuz düzenli olarak (en az haftada iki kez) spor yapar mı? A. Evet B.Hayır
15. Yanıtınız “evet” se aşağıdakilerden hangi sporları yapar? (Birden fazla işaretleyebilirsiniz)
 - a. Takım sporları (Basketbol, Voleybol ve Futbol gibi)
 - b. Bireysel Sporlar (Tenis, masa tenisi ve atletizm gibi)
 - c. Spor salonunda egzersiz
 - d. Açık havada yürüyüş ya da koşu
 - e. Diğer; ...
- 16.Çocuğunuz spora nerede katılır?
 - a. Spor okulu b. Mahallede c. Okulda d.

EK-4 Bruininks-Oseretsky Motor Yeterlilik Testi 2 Kısa Form

Bilateral Koordinasyon

İşaret Parmağıyla Burun Ucuna Dokunma(4 dokunma)	Deneme 1	Deneme 2	İşlenmemiş	0	1	2	3	4	Nokta Puan
			Nokta Puan	0	1	2	3	4	
Jumping Jack (5 sıçrama)	Deneme 1	Deneme 2	İşlenmemiş	0	1	2-4	5		Nokta Puan
			Nokta Puan	0	1	2	3		

Denge

Çizgi Üzerinde Yürüme (6 adım)	Deneme 1	Deneme 2	İşlenmemiş	0	1-2	3-4	5	6	Nokta Puan
			Nokta Puan	0	1	2	3	4	
Denge Tahtası Üzerinde Aldım-Verdim (Topuk-Başparmak) Duruşu (10 sn)	Deneme 1	Deneme 2	İşlenmemiş	0.0-0.9	1.0-2.9	3.0-5.9	6.0-9.9	10	Nokta Puan
			Nokta Puan	0	1	2	3	4	

Koşu Hızı ve Çevikliği

Tek Ayak Üzerinde Sabit Zıplama (15 sn)	Deneme 1	Deneme 2	İşlenmemiş	0	1	3	6	10	15	20	25	30	40	>50	Nokta Puan
			Nokta Puan	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	

Çift Ayak Çizginin Yanlarında Zıplama (15 sn)	Deneme 1	Deneme 2	İşlenmemiş	0	1	3	6	10	15	20	25	30	40	>50	Nokta Puan
			Nokta Puan	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	

Kuvvet

Duvard a Oturma (60 sn)	Denem e 1	Denem e 2	İşlenmemi ş			0.0 -	1.0 -	5.0- 14. 9	15.0 -	25.0 -	45.0 -	6 0	Nokt a Puan
			Nokta Puan			0	1	2	3	4	5	6	
Mekik (30 sn)	Deneme 1	İşlenmemiş	0	1- 2	3- 5	6- 10	11- 15	16- 20	21- 25	26- 30	31- 35	>36	Nokta Puan
		Nokta Puan	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	

Üst Ekstremité Koordinasyonu

Topu Yerde Zıplatma İki Elle Yakalama (5 kez)		Deneme 1	İşlenmemiş	0	1	2	3	4	5	Nokta Puan		
			Nokta Puan	0	1	2	3	4	5			
Top Sürme (10 kez)	Deneme 1	Deneme 2	İşlenmemiş	0	1	2	3	4-5	6-7	8-9	10	Nokta Puan
			Nokta Puan	0	1	2	3	4	5	6	7	

ÖZ GEÇMİŞ

Beyza OKTAY, İstanbul Bilgi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü 2020 yılı mezunuyum. Lisans sürecimde engin bilgilerinden yararlandığım Makbule Meziyet ARI'nın öğrencisi olarak yola başladım. 4 yıldır MEB'e bağlı Özel Eğitim Hizmetleri kapsamında özel çocuklar ile çalışmaktayım. Aynı zamanda oyun terapisi, gelişimsel tarama testleri eşliğinde danışmanlık hizmetleri vermekteyim. Yüksek Lisans eğitimime İstanbul Kent Üniversitesinde başladım ve tez teslim aşamasında olarak devam ediyorum.

