



## Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (BAİBÜEFD)

Bolu Abant İzzet Baysal University  
Journal of Faculty of Education



2022, 22(1), 80-99. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2022..-820237>

### Öğrenme Güçlüğü Tanılı Öğrenciler için Geliştirilen Benlik Saygısı Artırma Psikoeğitim Programının Etkililiğinin İncelenmesi

Examination of A Psychoeducational Program for Increasing Self-Esteem in Students with Diagnosed Learning Disabilities

Mehmet Rüştü KALAFATOĞLU<sup>1</sup>, Seher BALCI ÇELİK<sup>2</sup>

Geliş Tarihi (Received): 03.11.2020

Kabul Tarihi (Accepted): 31.01.2022

Yayın Tarihi (Published): 23.03.2022

**Öz:** Bu çalışmada, öğrenme güçlüğü tanılı öğrenciler için geliştirilen benlik saygısı artırma psikoeğitim programının etkililiği incelenmiştir. Araştırmada öğrenme güçlüğü tanısına sahip olan ve bir ilkokula devam etmekte olan dokuz öğrenciye dokuz haftalık benlik saygısı artırma psikoeğitim programı uygulanmıştır. Uygulanan psikoeğitim programının bir oturumu ebeveyn oturumu olarak planlanmıştır. Araştırmada deneysel işlemin etkisinin tek grup üzerinde test edildiği tek grup ön test son test araştırma deseni tercih edilmiştir. Öğrenme güçlüğü tanılı öğrencilerin benlik saygısı düzeylerinin belirlenmesinde Coopersmith Özsaygı Envanteri kullanılmıştır. Psikoeğitim programı öncesinde öğrenme güçlüğü tanılı öğrencilere ön test olarak uygulanan ölçek, psikoeğitim programının tamamlanmasından sonra son test olarak tekrar uygulanmıştır. Son test uygulamasından sekiz hafta sonra aynı ölçek öğrencilere izleme testi olarak yeniden uygulanmıştır. Araştırmada verilerin normal dağılım varsayımlarını yerine getirememesi nedeniyle ön test, son test ve izleme testinden elde edilen veriler arasında anlamlı olarak farklılaşma bulunup bulunmadığı Friedman testi ve aynı veri kaynağından edinilen veriler arasındaki farkın hangi gruplar arasında olduğu Wilcoxon işaretli sıra testi ile analiz edilmiştir. Elde edilen sonuçlar uygulanan psikoeğitim programının öğrenme güçlüğü tanılı öğrencilerin benlik saygısı düzeylerini artırmada kalıcı etki sağladığını ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda araştırmadan elde edilen bulgular literatür ışığında tartışılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Benlik saygısı, öğrenme güçlüğü, psikoeğitim

&

**Abstract:** In this study, the effectiveness of the psycho-educational program prepared to increase the self-esteem levels of students with learning disabilities were examined. There are nine students with learning disabilities in the research. The prepared psychoeducation program lasted for nine weeks. In the research, a single group pretest-posttest pattern was used. The Coopersmith Self-Esteem Inventory was used to determine the self-esteem levels of students with learning disabilities. The scale, which was applied as a pre-test to students with learning disabilities before the psychoeducation program was re-applied as a post-test after the completion of the psychoeducation program. It was two months after the post-test application, the same scale was reapplied to the students as a follow-up test. In the study, Friedman Test and Wilcoxon Signed Ranks Test were used in the analysis of the data because the normal distribution assumptions of the data were not met. Findings obtained from the analysis revealed that the applied psychoeducation program is effective and permanent in increasing the self-esteem levels of students with learning disabilities. The findings of the research are discussed in the light of the literature.

**Keywords:** Learning disabilities, self-esteem, psychoeducational program

**Atf/Cite as:** Kalafatoğlu, M.R., & Balci-Çelik, S. (2022). Öğrenme güçlüğü tanılı öğrenciler için geliştirilen benlik saygısı artırma psikoeğitim programının etkililiğinin incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 80-99. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2022..-820237>

**İntihal-Plagiarism/Etik-Ethic:** Bu makale, en az iki hakem tarafından incelenmiş ve intihal içermediği, araştırma ve yayın etiğine uyulduğu teyit edilmiştir. / This article has been reviewed by at least two referees and it has been confirmed that it is plagiarism-free and complies with research and publication ethics. <https://dergipark.org.tr/pub/ijaws>

**Copyright** © Published by Bolu Abant İzzet Baysal University, Since 2015 – Bolu

<sup>1</sup> Sorumlu Yazar: Doktora Öğrencisi, Mehmet Rüştü KALAFATOĞLU, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, mrkalafatoglu@gmail.com e-mail, ORCID: 0000-0002-1664-9694

<sup>2</sup> Prof. Dr. Seher BALCI ÇELİK, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, sbalci@omu.edu.tr ORCID: 0000-0001-9506-6528

## 1. GİRİŞ

Öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların sayısında son dönemlerde büyük bir artış gözlenmiş ve bu durum toplumsal bir sorun olarak ele alınmaya başlanmıştır (Çoğaltay & Çetin, 2020; Emre vd., 2020). Bu artışa paralel olarak Türkiye’de öğrenme güçlüğü tanısına sahip olan ne kadar öğrenci olduğuna ilişkin net sayı, tanı koyma süreci ve sayısal verilerin paylaşımında yaşanan sorunlar nedeniyle tam olarak bilinmemektedir (Görgün, 2018). Buna rağmen son yıllarda öğrenme güçlüğü yaygınlığını ortaya koymak amacıyla Türkiye’de çeşitli araştırmaların yapıldığı görülmektedir. Bingöl (2003) tarafından yapılan araştırmada öğrenme güçlüğü yaygınlığı oranının ilkökul 2.sınıflar için %2.1; 4. sınıflar için %0.6 olduğu bulunurken, Doğan vd., (2009) tarafından yapılan araştırmada ise ilkökul öğrencilerinde bu oran okuma güçlüğünde %18.8; yazma güçlüğünde %18 ve matematik güçlüğünde %24.1 olarak tespit edilmiştir. Görker vd., (2017) tarafından öğrenme güçlüğü riski taşıyan öğrencilerin oranı %13.6 olarak belirtilirken, Balcı (2019) tarafından yapılan araştırmada ilkökul ve ortaokul seviyesinde okuma güçlüğü ihtimalinin yaklaşık %15 olduğu ortaya konmuştur. Öğrenme güçlüğü yaygınlığını ortaya koymak amacıyla yurt dışında yapılan araştırmalar incelendiğinde %3.5-15 arasında değişen oranlarda bulguların tespit edildiği görülmektedir (Balcı, 2019; Barbiero vd., 2019; Chordia vd., 2019; Lagae, 2008; Snowling, 2008).

Öğrenme güçlüğü yaygınlık derecesini ortaya koymak amacıyla yürütülen bu araştırmalarda öğrencilerin okuma, yazma ve matematiksel becerileri yerine getirmesinde yaşamış oldukları problemlere odaklanılmaktadır. Bu doğrultuda öğrenme güçlüğü okuma (disleksi), yazma (disgrafi) ve matematiksel (diskalkuli) becerilerde çocukların yaş, zekâ ve mevcut eğitim seviyesine göre okul performansının önemli derecede düşük olması olarak tanımlandığı görülmektedir [Amerikan Psikoloji Birliği (APA), 2014]. Yaşanan problemlere örnek olarak okuma güçlüğünde bazı harflerin karıştırılması, atlanarak okunması, bazı kelimelerin ters olarak okunması, kelimelere eklemeler veya çıkarmalar yapılması; yazma güçlüğünde bazı harflerin ters yazılması veya hiç yazılmaması, normal akıştan farklı olarak sağdan sola yazılması, yazılanların anlaşılması; matematik güçlüğünde ise rakamların ters olarak yazılması, dört işlemde kullanılan işaretlerin karıştırılması ve yapılan matematiksel işlemlerin karışık görüntüde olması gösterilmektedir (APA, 2014).

Okuma, yazma ve matematiksel becerilerde yaşanan bu problemlerin nedenlerine ilişkin çalışmalar incelendiğinde bu durumun genel olarak genetik ve çevresel etkenlerle belirlenen biyolojik bir temelle açıklandığı görülmektedir (Asfuroğlu & Fidan, 2016; Salman vd., 2016). Özellikle genetik çalışmaları öğrenme güçlüğü olan çocukların ailelerinde de benzer belirtiler bulunduğunu ortaya koymaktadır (DeFries & Alarcón, 1996; Wilmshurst, 2005). Bu doğrultuda Balcı (2019) tarafından Türkiye’de ailesinde okuma problemi bulunan ve okuma güçlüğü riski taşıyan öğrencilerin oranının da %28 olarak tespit edildiği ifade edilmektedir.

Öğrenme güçlüğü nedenlerine ilişkin yapılan çalışmaların yanı sıra öğrenme güçlüğü türleri arasında en sık gözlenen türün belirlenmesine yönelik çalışmaların da yer aldığı görülmektedir (Balcı, 2017). Bu çalışmalar incelendiğinde öğrenme güçlüğü türleri arasında en sık okuma güçlüğü yaygınlığının yer aldığı ve bu durumun da düşük akademik başarının en temel nedenleri arasında kabul edildiği ortaya konmaktadır (Başar & Göncü, 2017; Görgün & Melekoğlu, 2019; Toprak vd., 2018). Bu nedenle oluşan düşük akademik başarının da öğrencilerde düşük benlik saygısı, düşük özgüven, iletişim problemleri, akran reddi, davranış problemleri, depresyon ve kaygı bozukluklarına neden olduğuna ilişkin araştırma sonuçlarının bulunduğu görülmektedir (Heiervang vd., 2001; Kavale, 2002; McNulty, 2003; Nalavany & Carawan, 2012; Novita, 2016; Rachmawati vd., 2019; Urfalı Dadandı & Şahin, 2018). Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde gözlenen bu akademik başarısızlığı azaltmak amacıyla çeşitli yöntem ve tekniklerin kullanımının etkili olduğuna yönelik bulgular yer almaktadır. Örneğin; Terzioğlu ve Yıkılmış (2018) matematiksel becerilerde yaşanan

öğrenme güçlüklerine ilişkin nokta belirleme tekniği (touch math) kullanımının etkili bir teknik olarak kullanılabilceğini ortaya koymuştur. Yazma becerilerinde yaşanan öğrenme güçlüklerine yönelik de Yıldız (2013) tarafından büyük kaslardan başlayarak küçük kaslara doğru aşamalı bir şekilde yazı yazma eğitim planı kullanımının önerildiği görülmektedir. Özmen (2005) tarafından da okuma becerilerinde güçlük yaşayan öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesine ilişkin Türkçe kitaplarında yer alan öykü ve masallarda öğrencilerin daha önce tanışmış olduğu öykü ve masallara yer verilmesinin akıcı okuma becerilerine katkı sağladığı tespit edilmiştir.

Bu doğrultuda öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin düşük akademik başarısının artırılmasına yönelik kullanılan çeşitli yöntem ve tekniklerin öğrencilerin benlik saygısına da olumlu etkilerde bulunduğu kabul edilmektedir (Küçükçaymaz, 2011). Psikolojik danışma ve rehberlik alanında sıkça ele alınan konular arasında yer alan ve öğrenme güçlüğü ile gözlenen düşük akademik başarıya en sık eşlik eden problem olarak kabul edilen benlik saygısı (Boyes vd., 2020; Katsarou, 2020; Stampoltzis & Polchronopoulou, 2009) kişinin kendine yönelik tüm olumlu-olumsuz düşünce ve tutumları şeklinde tanımlanmaktadır (Giannouli vd., 2019; Kararımak & Çetinkaya-Siviş, 2011). Kelime etiyolojisinden de anlaşılabilceği gibi benlik saygısı (benlik + saygı) kişinin kendini ne kadar yetenekli, anlamlı, başarılı ve değerli bulduğuna ilişkin öznel inanç ve yargılarının bir göstergesi olarak değerlendirilmektedir (Leary & Baumeister, 2000; Rosalina & Nasrullah, 2019). Psikoloji terimleri sözlüğü incelendiğinde yurtdışı literatürde "self-esteem" olarak belirtilen bu terimin Türkçede benlik saygısı, öz saygı ve kendilik değeri olarak isimlendirildiği görülmektedir (Eraslan Çapan & Korkut-Owen, 2017). Bu araştırmada araştırmacılar tarafından "self-esteem" kelimesinin karşılığı olarak benlik saygısı teriminin kullanılması tercih edilmiştir.

Benlik saygısı öğrencilerin psikolojik anlamda sağlıklı olabilmesi için özellikle eğitim öğretim sürecinde büyük öneme sahiptir (Duclos, 2010). Çocukların akademik anlamda başarılı olabileceklerine yönelik inançlarının azalması başka bir deyişle bu konuda benlik saygılarının azalması okul başarısızlığının temel nedenleri arasında kabul edilmekte ve okul terkini artıran bir faktör olarak değerlendirilmektedir (Settle & Milich, 1999). Aynı zamanda benlik saygısının yüksek olması ruh sağlığı üzerinde koruyucu bir unsur olarak kabul edilirken, benlik saygısının düşük olması ise kaygı ve depresyonun başlıca nedenleri arasında kabul edilmektedir (Mruk, 2006; Samela-Aro & Nurmi, 1996). Araştırmalar incelendiğinde yüksek benlik saygısı ile psikolojik sağlık (Crocker & Park, 2004), öznel iyi oluş (Doğan & Eryılmaz, 2013), düşük tükenmişlik ve kaygı düzeyi (Butler & Constantine, 2005), mutluluk (Totan vd., 2019), sabır (Koç & Arslan, 2019), kariyer karar verme öz yeterliliği (Mert vd., 2019) ve düşük sınav kaygısı (Çakmak vd., 2017) değişkenleri arasında anlamlı ilişkilerin tespit edildiği ortaya konmuştur.

### 1.1. Araştırmanın amacı

Bu araştırmada öğrenme güçlüğü tanımlı öğrenciler için hazırlanan benlik saygısı artırma psikoeğitim programının etkililiğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda aşağıda yer alan hipotezlerin araştırmada test edilmesi planlanmıştır:

- 1- Benlik saygısı artırma psikoeğitim programı uygulanan deney grubundaki öğrenme güçlüğü tanımlı öğrencilerin benlik saygısı ölçeği son test puanları ön test puanlarına göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır.
- 2- Benlik saygısı artırma psikoeğitim programı uygulanan deney grubundaki öğrenme güçlüğü tanımlı öğrencilerin benlik saygısı ölçeği izleme testi puanları, son test puanlarına göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır.

### 1.2. Araştırmanın önemi

Türkiye’de öğrenme güçlüğüne ilişkin yapılan çalışmaların birçoğunun mevcut durumu ortaya koyucu nitelikte olduğu görülmektedir (Görgü, 2017). Örneğin öğrenme güçlüğü olan bireylerin depresyon düzeylerinin yüksek olduğuna (Deniz vd., 2009), sosyal-duygusal problemler yaşadıklarına (Ghisi vd., 2016), stres bozuklukları gösterdiklerine (Hollins & Sinason, 2000) ve iletişim becerilerini yerine getirmede

zorlandıklarına (Wiener & Tardif, 2004) yönelik bulgular yer almaktadır. Ayrıca literatür incelendiğinde öğrenme güçlüğüne en sık eşlik eden problemler arasında düşük benlik saygısının olduğu vurgulanmaktadır (Oga & Haron, 2012; Novita, 2016; Vaughn vd., 2001). Bu doğrultuda öğrenme güçlüğüne eşlik eden özelliklerin incelenmesin yanı sıra bu öğrencilere yönelik koruyucu ve önleyici çalışmaların da yapılmasının hem öğrencilerin hem de ailelerinin yaşamlarına olumlu katkı sağlayacağı kabul edilmektedir (Deniz vd., 2009; Görgü, 2017; Özan, 2017; Sakız & Baş, 2018; Urfalı Dadandı & Şahin, 2018). Bu kapsamda araştırmadan elde edilecek bulguların literatüre sunması beklenen katkı araştırmanın önemini ortaya koymaktadır.

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırmanın modeli

Öğrenme güçlüğü tanılı olan öğrencilerin benlik saygı düzeylerini artırmak için oluşturulmuş olan bu araştırma, deneysel işlemin etkisinin tek grup üzerinde test edildiği tek grup ön test son test araştırma deseni kullanılarak gerçekleştirilmiştir (Büyüköztürk vd., 2018). Deneysel gruba uygulanan benlik saygısı artırma psikoeğitim programı araştırmanın bağımsız değişkeni; öğrenme güçlüğü tanılı çocukların benlik saygısı düzeyleri de araştırmanın bağımlı değişkenidir. Araştırmada kullanılan desene ilişkin görünüm Tablo 1’de sunulmuştur.

**Tablo 1.**

*Araştırmada Kullanılan Tek Grup Ön Test Son Test Araştırma Deseni*

Grup	Ön test	İşlem	Son test	İzleme Testi
Deney grubu	Coopersmith Özsaygı Envanteri	Benlik Saygısı Artırma Psikoeğitim Programı	Coopersmith Özsaygı Envanteri	Coopersmith Özsaygı Envanteri
	(Bağımlı Değişken)	(Bağımsız Değişken)	(Bağımlı Değişken)	(Bağımlı Değişken)

Tablo 1’de görüldüğü gibi öğrenme güçlüğü tanısına sahip öğrencilere ön test olarak Coopersmith Özsaygı Envanteri uygulanmıştır. Hazırlanan psikoeğitim programının tamamlanmasından hemen sonra aynı ölçek son test olarak öğrencilere uygulanmıştır. Son test uygulamasının bitiminden sekiz hafta sonra hazırlanan psikoeğitim programının devamlılığını test etmek amacıyla öğrencilere Coopersmith Özsaygı Envanteri izleme testi olarak aynı gruba tekrar uygulanmıştır.

### 2.2. Araştırmanın çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Karadeniz bölgesinde bir ilde ilkokula devam etmekte olan öğrenme güçlüğü tanısına sahip öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde belirli ölçütleri karşılayan ya da belirli özelliklere sahip olan bir veya daha fazla özel durumlarda kullanılan amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Büyüköztürk vd., 2018). Bu doğrultuda çalışma grubunda yer alacak öğrencilerin belirlenmesinde öğrencilerin öğrenme güçlüğü tanısı bulunması ölçüt olarak kabul edilmiş ve araştırmanın çalışma grubuna ait demografik bilgiler Tablo 2’de gösterilmiştir.

**Tablo 2.**

*Çalışma Grubuna Ait Demografik Bilgiler*

Katılımcı	Cinsiyet	Tanısı	Eğitim düzeyi	Sınıf Düzeyi	Yaş
K1	Erkek	Öğrenme Güçlüğü	İlkokul	4.Sınıf	10
K2	Erkek	Öğrenme Güçlüğü	İlkokul	4.sınıf	10

Tablo 2. Devamı

K3	Erkek	Öğrenme Güçlüğü	İlkokul	4.Sınıf	10
K4	Erkek	Öğrenme Güçlüğü	İlkokul	4.Sınıf	10
K5	Kız	Öğrenme Güçlüğü	İlkokul	2.Sınıf	8
K6	Erkek	Öğrenme Güçlüğü	İlkokul	2.Sınıf	8
K7	Erkek	Öğrenme Güçlüğü	İlkokul	3.Sınıf	10
K8	Kız	Öğrenme Güçlüğü	İlkokul	3.Sınıf	9
K9	Erkek	Öğrenme Güçlüğü	İlkokul	3.Sınıf	9

Tablo 2’de yer alan bilgiler incelendiğinde araştırmaya katılan öğrenme güçlüğü tanılı ilkokul öğrencilerinin %23’ünün ikinci sınıfa (n=2), %33’ünün üçüncü sınıfa (n=3) ve %44’ünün dördüncü sınıfa (n=4) devam ettiği görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin %23’ü kız (n=2), %77’si erkek (n=7) öğrencilerden oluşmaktadır. Öğrencilerin yaş ortalaması 9.33 olarak tespit edilmiştir.

### 2.3. Veri toplama araçları ve süreci

Araştırmacılar tarafından öğrencilere ait demografik bilgileri elde edebilmek amacıyla Kişisel Bilgi Formu oluşturulmuştur. Oluşturulan formda öğrencilerin cinsiyet, tanı, eğitim düzeyi, sınıf düzeyi ve yaş bilgilerine yönelik beş soru yer almaktadır.

#### 2.3.1. Coopersmith Özsaygı Envanteri

Coopersmith Özsaygı Envanteri 8-10 yaş arası çocukların benlik saygısı düzeylerini belirlemek amacıyla Coopersmith (1967) tarafından geliştirilmiş bir ölçektir (akt. Akkuş-Çutuk, 2017). Yetişkin, okul ve okul kısa formları bulunan ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışmaları ilk olarak Özoğul (1988) tarafından gerçekleştirilmiştir. Daha sonra aynı ölçeğin farklı araştırmacılar tarafından geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yeniden yapılmıştır (Güçray,1989; Pişkin, 1997). Bu araştırmada Pişkin (1997) tarafından uyarlaması yapılan ve evet-hayır şeklinde cevaplandırılan 25 maddelik okul kısa formu kullanılmıştır. Ölçek kullanımı öncesi ölçeğin Türkçeye uyarlamasını gerçekleştiren yazar ile e-posta yoluyla iletişime geçilerek etik kurallar doğrultusunda ölçek kullanım izni alınmıştır. Ölçekten elde edilen puanların yüksek oluşu çocukların benlik saygısı düzeylerinin yüksekliğini, düşük oluşu da çocukların benlik saygısı düzeylerinin düşüklüğünü ortaya koymaktadır. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları kapsamında Türkiye’de yapılan çalışmalarda Cronbach alfa iç tutarlık katsayısının Güçray (1989) tarafından .72 ve Pişkin (1997) tarafından ise .83 olarak hesaplandığı belirtilmiştir. Bu araştırmada aynı ölçeğe ait Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .76 olarak hesaplanmıştır.

#### 2.3.2. Veri Toplama Süreci

Bu araştırmada öğrenme güçlüğü tanılı öğrencilerin benlik saygı düzeylerini artırmak için hazırlanan “benlik saygısı artırma psikoeğitim programı” kullanılmıştır. Bu kapsamda hazırlanan psikoeğitim programının oluşturulması sürecinde çeşitli kaynaklardan yararlanılmıştır (Brown, 2013; Duclos, 2010; Güçray vd., 2009; Plummer, 2011; Schilling, 2009). Oluşturulan program uygulama aşamasına geçmeden önce psikolojik danışma ve rehberlik alanında uzman iki araştırmacı tarafından incelenmiş ve gerekli görülen öneriler dikkate alınarak programa son hâli verilmiştir.

Oturumlar öncesinde öğrencilerin ailelerine psikoeğitim hakkında bilgilendirme yapılarak gerekli izinler alınmıştır. Ardından ailelerinden gerekli izinlerin alınmış olduğu ve çalışmaya gönüllü olarak katılım

sağlayacağını belirten öğrenciler ile bir araya gelinerek oturumların yeri, zamanı ve süresi hakkında öğrencilere bilgi verilmiştir. 9 hafta olarak planlanan psikoeğitim programı haftada bir kez öğrencilerle bir araya gelinerek uygulanmıştır. Oturumların süresi 40 dakika olarak planlanmıştır. Psikoeğitim programının bir oturumu aileler için hazırlanmış olup öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgilendirme amaçlı düzenlenmiştir. Psikoeğitim sonrasında ön test olarak uygulanmış olan ölçek deney grubuna son test olarak tekrar uygulanarak ön test ve son test puanlarının anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığı test edilmiştir. Öğrenme güçlüğü tanılı öğrenciler için hazırlanan psikoeğitim programının etkisinin devamlılığını ortaya koymak amacıyla programın tamamlanmasını takiben sekiz hafta sonra son test ölçeği deney grubuna izleme testi olarak yeniden uygulanmıştır.

Araştırmacılar tarafından öğrenme güçlüğü tanılı öğrencilerin benlik saygısı düzeylerini artırmak amacıyla hazırlanan psikoeğitim programının oturumları ve oturumlara ilişkin özet bilgiler aşağıda sunulmuştur:

1. Oturum (Tanışma): İlk oturumda çalışmanın amacı ve süreci hakkında üyelere bilgi verilmiştir. Uyum sürecini hızlandırmak amacıyla üyelerle birlikte bir tanışma etkinliği düzenlenmiştir. Daha sonra öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin genel özellikleri ve yaşadıkları ortak sorunlara yönelik genel bir bilgi paylaşımında bulunulmuştur. İlk oturum ile ilgili öğrencilerin düşüncelerini paylaşması sağlanarak oturum sonlandırılmıştır.

2. Oturum (Başarılı Olduklarım): Bu oturumda üyelerin başarılı oldukları özelliklerine yönelik farkındalık kazanması hedeflenmiştir. Üyelerin başarı durumunda kendilerini iyi hissettikleri yaşantıları üzerinde durulmuştur. Üyeler tarafından paylaşılan her başarının grubun diğer üyeleri tarafından alkışlanması istenmiş ve paylaşılan başarılar grup lideri tarafından panoya asılmıştır. Paylaşımlar sonrası oturum özetlenerek sonlandırılmıştır.

3. Oturum (Ben ve Başkaları): Bu oturumda üyelerin insanların benzerliklerinin ve farklılıklarının olduğunu fark etmesi amaçlanmıştır. Üyelerden çevrelerinde gözlemedikleri insanların özelliklerine yönelik paylaşım yapmaları istenmiştir. Üyelerden gelen paylaşımlar doğrultusunda dile getirilen özellikler panoya asılarak herkesin farklı ve benzer özellikleri bulunduğuna yönelik geri bildirimlerde bulunarak oturum sonlandırılmıştır.

4. Oturum (Duygularımı Fark Ediyorum): Bu oturumda üyelerin çeşitli duyguları fark etmesi ve duyguların farklı davranışlara nasıl neden olduğuna yönelik farkındalık kazanmaları hedeflenmiştir. İlk olarak üyelerden ilkökula ilk başladıkları günü düşünmeleri ve o gün kendilerini nasıl hissettiklerine ilişkin paylaşımlar yapmaları istenmiştir. Gelen paylaşımlar sonrası ortaya çıkan duyguların panoya asılması sağlanmıştır. Daha sonra üyelerden birer adet duygu düşünmeleri ve bu duyguları paylaşmaları istenerek farklı duyguların varlığına ilişkin paylaşım yapılmıştır. Son olarak üyelerle duygu farkındalığına yönelik duyguların renkleri etkinliği yapılarak oturum sonlandırılmıştır.

5. Oturum (Olumlu Yönlerim): Bu oturumun amacı üyelerin mevcut güçlü yönlerini belirlemesi olarak belirlenmiştir. İlk olarak üyelerden kendilerini yetenekli olarak düşündükleri konular hakkında paylaşım yapmaları istenmiştir. Daha sonra üyelerden kendilerine güvenerek yaptıkları durumları paylaşmaları istenmiştir. Üyelerden gelen paylaşımlar grup lideri tarafından panoya asılarak herkesin farklı ve benzer güçlü yönlerine ilişkin paylaşımında bulunarak oturum sonlandırılmıştır.

6. Oturum (Beni Öfkeliendiren Olaylar): Bu oturumda üyelerin kendilerini öfkeliendiren olayları tanımalarına yardımcı olmak ve bu olaylarla başa çıkabilme yollarının olabildiğine yönelik farkındalık kazanmaları amaçlanmıştır. İlk olarak dördüncü oturumda ele alınan duyguları fark ediyorum oturumuna ilişkin üyelere kısa bir bilgilendirme yapılarak öfkenin bir duygu olduğu ve daha önce de üzerinde konuştuklarına yönelik hatırlatmada bulunulmuştur. Daha sonra üyelerden kızdıkları durum ya da olaylar karşısında neler hissettiklerine dair paylaşım yapmaları istenmiştir. Gelen yanıtlar grup lideri tarafından

panoya asılarak her insanın farklı durumlarda öfke duygusu yaşayabileceği konusunda farkındalık oluşturulmaya çalışılmıştır. Daha sonra öfkenin nedenleri, ifade edilmiş biçimleri üzerinde durularak öfke kontrolüne yönelik rahatlama egzersizi kullanmanın önemi üzerinde durularak üyelerle birlikte rahatlama egzersizi uygulanarak oturum sonlandırılmıştır.

7. Oturum (İletişim ve Etkili Dinlemek): Bu oturumun amacı üyelerin başarılı bir iletişim için gerekli öğeleri tanıması olarak belirlenmiştir. İlk olarak üyeler ile grup lideri tarafından iletişim ile ilgili bilgilendirme yapılmıştır. Daha sonra yapılan açıklamalardan yola çıkarak iletişim kurmanın önemine ilişkin paylaşımlarda bulunmuştur. Son olarak üyeler dinleme becerisinin önemi, iletişimde beden dili kullanımı, göz teması kurma ve empati becerisi ile ilgili farkındalık kazandırılmaya çalışılarak oturum sonlandırılmıştır.

8. Oturum (Ebeveyn Psikoeğitimi): Bu oturumda grubu oluşturan üyelerin ebeveynleri ile öğrenme güçlüğüne farkındalık kazandırılması amacıyla bir ebeveyn psikoeğitimi gerçekleştirilmiştir. Ebeveyn psikoeğitimi öğrenme güçlüğü türleri, nedenleri, yaygınlığı, öğrenme güçlüğünde yaşanan akademik problemler ile öğrenme güçlüğüne çocuklara ve ailelere olan psikolojik etkileri üzerinde durulmuştur. Öğrenme güçlüğünde okul-aile iş birliğinin önemine vurgu yapılarak ailelere çeşitli önerilerde bulunularak oturum sonlandırılmıştır.

9. Oturum (Vedalaşma): Son oturumda grup üyeleri ile daha önceki oturumların değerlendirmesi yapılmıştır. Grup üyelerinin oturumlara ve sürece ilişkin duygu ve düşüncelerini paylaşmaları sağlanarak psikoeğitim programı sonlandırılmıştır.

#### 2.4. Verilerin analizi

Araştırmada veri analizlerinde SPSS 22.0 programı tercih edilmiştir. Verilerin analizine başlamadan önce verilerin normal dağılıp dağılmadığına ilişkin normallik analizleri Shapiro-Wilks normallik değerleri incelenerek gerçekleştirilmiştir. Örneklem sayısının 50'den az olması durumunda verilerin normallik analizlerinde Shapiro-Wilks değerlerinin incelenmesi önerilmektedir (Can, 2019). Normallik analizi kapsamında elde edilen Shapiro-Wilks değerleri Tablo 3'te sunulmuştur.

**Tablo 3.**

*Verilere İlişkin Shapiro-Wilks Normallik Değerleri*

Değişken	Shapiro-Wilks
Ön test	.009
Son test	.450
İzleme testi	.370

Tablo 3'te sunulan Shapiro-Wilks normallik değerleri incelendiğinde ön test (S.W=.009;  $p < .05$ ), son test (S.W=.450;  $p > .05$ ) ve izleme testi (S.W=.370;  $p > .05$ ) olarak bulunduğu ve ön test puanlarının normallik varsayımını sağlamadığı görülmektedir. Bu durumda verilerin normal dağılım varsayımlarını karşılamaması nedeniyle ön test, son test ve izleme testinden elde edilen veriler arasında anlamlı olarak farklılaşma bulunup bulunmadığı Friedman testi ve aynı veri kaynağından edinilen veriler arasındaki farkın hangi gruplar arasında olduğu Wilcoxon işaretli sıra testi ile analiz edilmiştir.

#### 2.5. Araştırmanın etik izni

Yapılan bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

**Etik kurul izin bilgileri**

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 23.06.2020

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2020/367

**3. BULGULAR**

Bu bölümde araştırmada test edilen hipotezler ve elde edilen bulgular hakkında bilgi verilmiştir. Bu kapsamda verilere ait açıklayıcı istatistikler Tablo 4'te sunulmuştur.

**Tablo 4.***Verilere Ait Açıklayıcı İstatistikler*

Değişken	N	X̄	S.S.	Min.	Max.
Ön test	9	42.67	8.000	36.00	56.00
Son test	9	55.11	8.432	44.00	68.00
İzleme testi	9	56.00	9.591	40.00	68.00

Araştırmadan elde edilen verilere ilişkin Tablo 4'te yer alan açıklayıcı istatistikler incelendiğinde puan ortalamaları ön test için 42.67, son test için 55.11 ve izleme testi için 56.00 olarak tespit edilmiştir. Elde edilen minimum değerler incelendiğinde ön test için 36.00 ve son test için 44.00 olarak tespit edildiği ve uygulanan psikoeğitim programı sonrası son test puanlarında bir artış olduğu gözlenmektedir. İzleme testi incelendiğinde elde edilen minimum puanın 40.00 olarak tespit edildiği ve son teste göre bir azalış göstermesine rağmen ön teste göre artmış olduğu görülmektedir. Maksimum puanlar incelendiğinde ise ön test maksimum puanı 56.00 olarak tespit edilmiştir. Son test ile izleme testi maksimum puanlarının da 68.00 olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar izleme testi sonuçlarına göre ön testten elde edilen maksimum puanların artış gösterdiğini ortaya koymaktadır.

Deney grubunda yer alan öğrenme güçlüğü tanılı öğrencilerin ön test, son test ve izleme test puanları arasında oluşan bu farkın anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığı Friedman testi ile karşılaştırılmış ve elde edilen sonuçlar Tablo 5'te sunulmuştur.

**Tablo 5.***Deney Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Ön test, Son test ve İzleme Testinden Aldıkları Benlik Saygısı Puanlarının Friedman Testi ile Karşılaştırılması*

Değişken	N	S.O.	$\chi^2$	sd	p
Ön test	9	1.06	12.765	2	.002
Son test	9	2.50			
İzleme testi	9	2.44			

Tablo 5'te yer alan bulgular deney grubunda yer alan öğrenme güçlüğü tanılı öğrencilerin ön test, son test ve izleme testinden aldıkları benlik saygısı puanlarının anlamlı olarak farklılaştığını göstermektedir ( $\chi^2(2, N=9)=12,765; p<.05$ ).

Friedman testi sonucu gözlenen bu farklılığın hangi gruplar arasında gerçekleştiğinin tespitinde Wilcoxon İşaretili Sıralar testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 6'da gösterilmiştir.



**Tablo 6.**

*Deney Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Ön Test, Son Test ve İzleme Testinden Aldıkları Benlik Saygısı Puanlarına Ait Wilcoxon İşaretili Sıra Testi Sonuçları*

		N	S.O.	S.T.	z	p
<b>Ön test</b>	Negatif Sıra	0	0.00	0.00	-2.677*	.007
<b>Son test</b>	Pozitif Sıra	9	5.00	45.00		
	Eşit	0				
	Toplam	9				
<b>Son test</b>	Negatif Sıra	4	4.00	16.00	-.302*	.763
<b>İzleme testi</b>	Pozitif Sıra	4	5.00	20.00		
	Eşit	1				
	Toplam	9				
<b>Ön test</b>	Negatif Sıra	0	0.00	0.00	-,2.53*	.011
<b>İzleme testi</b>	Pozitif Sıra	8	4.50	36.00		
	Eşit	1				
	Toplam	9				

\*Negatif sıralar temeline dayalı

Tablo 6'da yer alan Wilcoxon İşaretili Sıra Testi sonuçları incelendiğinde öğrencilerin ön test ve son test puanları arasında farkın anlamlı olarak farklılaştığı ( $z = -2,677$ ;  $p < ,05$ ) ve sıra ortalamaları ile sıra toplamlarına göre oluşan bu farkın negatif sıralar yani ön testten kaynaklı olduğu görülmektedir. Son test ve izleme testi puanları incelendiğinde oluşan farkın anlamlı olarak farklılaşmadığı tespit edilmiştir ( $z = -,302$ ;  $p > ,05$ ). Ön test ile izleme testi puanlarına bakıldığında oluşan farkın anlamlı olarak farklılaştığı ( $z = -,2,53$ ;  $p < ,05$ ) ve sıra ortalamaları ile sıra toplamlarına göre oluşan bu farkın negatif sıralardan yani ön testten kaynaklandığı tespit edilmiştir.

Bu sonuçlar, öğrenme güçlüğü tanılı öğrenciler için düzenlenen benlik saygısı artırma psikoeğitim programı ile öğrencilerin benlik saygı düzeylerinin yükseldiğini ve uygulanan psikoeğitim programının etkilerinin psikoeğitim süreci sonrasında da devam ettiğini ortaya koymaktadır.

#### 4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışmada öğrenme güçlüğü tanılı olan öğrencilerin benlik saygısı düzeylerini artırmak amacıyla hazırlanan psikoeğitim programının etkisi ve oluşan bu etkinin devamlılığı incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar hazırlanan benlik saygısı artırma psikoeğitim programının öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin benlik saygısı düzeylerini artırdığını ve bu etkinin devam ettiğini göstermektedir.

Araştırma sonuçlarında benlik saygısı ortalama puanları incelendiğinde uygulanan psikoeğitim programı sonrasında elde edilmiş olan ortalama puanların ön test ortalama puanlarına göre artmış olduğu görülmektedir. Son test ortalama puanları ile araştırmanın tamamlanmasından sekiz hafta sonra aynı gruba tekrar uygulanan izleme testi ortalama puanları karşılaştırıldığında izleme testi ortalama puanlarının daha yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir. Bu sonuçlar öğrenme güçlüğü tanılı öğrenciler için hazırlanan benlik saygısı artırma psikoeğitim programının benlik saygısı puanlarını artırdığını ortaya koymaktadır. Psikoeğitsel gruplar birbirini tanıyan veya tanımayan birçok katılımcının yer aldığı, eğitim ve öğretim odaklı, sunulan materyallerin öğrenilmesi ve hatırlanması ile liderin uzman-öğretici olması açısından bir sınıfa benzemektedir (Brown, 2013). Çocuklarda ilkökul dönemi öncesinde gerçek bir benlik saygısının oluşması beklenmemekle birlikte ilkökul döneminden itibaren çocuklar mantıksal düşünmenin de belirmesiyle deneyimlerinden gelen olumlu imgeleri bir araya getirip onları genel bir dünya görüşü içine sokabilecek duruma gelmektedir (Duclos, 2010). Bu açıdan araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin benlik saygısının oluşmaya ve gelişmeye başladığı dönemde yer aldıkları görülmektedir. Önceden yapılandırılmış oturumların ve etkinliklerin hazırlanmasında hem öğrencilerin yaş ve gelişim özellikleri hem de öğrenme güçlüğü tanısına sahip olmaları dikkate alınmıştır. Bu doğrultuda hazırlanan oturumların

okuma ve yazma becerilerine odaklı olmamasına, oturumlarda daha çok sözel ve görsel ifadelerin yer aldığı etkinliklerin bulunmasına özen gösterilmiştir. Oturumların ve etkinliklerin öğrenme güçlüğü tanılı çocukların yaş ve belirgin özelliklerine uygun olarak tasarlanmasının hazırlanan psikoeğitim programının etkililiğini artırdığı düşünülmektedir. Bu doğrultuda özellikle ilkokul öğrencileri için hazırlanması planlanan psikoeğitim programlarında öğrencilerin yaş ve özelliklerine uygun planlamaların yapılması araştırmacılara önerilmektedir.

Araştırmada “Benlik saygısı artırma psikoeğitim programı uygulanan deney grubundaki öğrenme güçlüğü tanılı öğrencilerin benlik saygısı ölçeği son test puanları, ön test puanlarına göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır.” ve “Benlik saygısı artırma psikoeğitim programı uygulanan deney grubundaki öğrenme güçlüğü tanılı öğrencilerin benlik saygısı ölçeği izleme testi puanları, son test puanlarına göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır.” şeklinde test edilen hipotezlerin araştırmadan elde edilen sonuçlarla desteklendiği görülmektedir. Elde edilen son test sonuçları, öğrencilerin ön test sonuçlarından elde etmiş olduğu benlik saygısı düzeyi puanlarının arttığını ortaya koymuştur. Son test uygulamasından sekiz haftalık bir süreç geçmesi sonrası uygulanan izleme testi sonuçları da öğrencilerin benlik saygı düzeylerindeki artışın devam ettiğini göstermektedir. Elde edilen tüm bu sonuçlar; hazırlanan psikoeğitim programının öğrenme güçlüğü tanılı öğrencilerin benlik saygısı düzeylerini arttırmada kullanılabilecek etkili bir program olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar öğrenme güçlüğü tanılı öğrencilerin benlik saygısı puanlarının artış gösterdiğini ortaya koymuştur. Türkiye’de öğrenme güçlüğüne ilişkin çalışmalar incelendiğinde öğrenciler için hazırlanan bir psikoeğitim programı ile karşılaşılmamıştır. Ancak, Görgü (2017) tarafından öğrenme güçlüğü tanısına sahip çocuklarla gerçekleştirilen grupla psikolojik danışmanın çocukların durumluk-sürekli kaygı ile depresyon puanlarının anlamlı şekilde düştüğü sonucunun bulunduğu görülmektedir. Yurt dışı literatür incelendiğinde öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için hazırlanan çeşitli programların benlik saygısı üzerinde etkili olduğuna yönelik çalışmalar görülmektedir (Musetti vd., 2019; Waite vd., 2012). Momeni vd. (2012) tarafından matematiksel becerilerde öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler için hazırlanan yaşam becerileri geliştirme programının öğrencilerin sosyal ve duygusal yeterliliğini geliştirildiği ortaya konmuştur. Bourne vd. (2020) ise öğrenme güçlüğü olan bireylerle grupla psikolojik danışmada drama kullanımının öğrenme güçlüğüne olumsuz etkilerini azaltmada fayda sağladığını tespit etmiştir. Costello ve Stone (2012) pozitif psikoloji temelli çalışmaların öğrenme güçlüğünde kullanılmasını önermektedir. Mishna ve Muskat (2004) öğrenme güçlüğü olan çocuklarda grupla psikolojik danışma kullanımının olumlu yönlerine dikkat çekerek güven, iletişim ve grup sürecinin iyi yönetilmesine dayalı terapötik unsurların dikkatle yapılması durumunda çocukların iyi oluş düzeylerinde, sosyal ilişkilerinde, öz yeterliliklerinde ve benlik saygılarında yükselme olacağını ifade etmiştir. Literatür incelendiğinde çeşitli psikolojik danışma yaklaşımlarının öğrenme güçlüğü olan bireylerde etkili olduğunu ortaya koyan araştırmaların yer aldığını görmek mümkündür (Baker & Widdowson, 2020; Burns & Waite, 2019; Cook vd., 2019; Furneaux-Blick, 2019; Smith, 2005). Yurtiçi ve yurtdışı literatür incelendiğinde öğrenme güçlüğüne ilişkin önleyici ve müdahale edici çalışmaların sayıca yetersiz olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda öğrenme güçlüğü tanılı öğrenciler için psikoeğitsel çalışmaların sayıca artmasının gerektiği araştırmacılara önerilmektedir.

Öğrencilerde benlik saygısının artırılmasına yönelik yurt içi çalışmalar incelendiğinde araştırmadan elde edilmiş olan sonuçlara benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir (Çeçen & Koçak, 2007; Doğru & Peker, 2004; Eraslan Çapan & Korkut-Owen, 2017; Güler & Bedel, 2018; Kaya & Saçkes, 2004; Şahan Yılmaz & Duy, 2013). Öğrencilerde benlik saygısının artırılmasına ilişkin yurtdışı çalışmalar incelendiğinde de birçok çalışmanın öğrencilerin benlik saygılarının yükselmesinde etkili olduğu ortaya konmuştur. Farhoodi vd. (2018) tarafından yapılan çalışmada çözüm odaklı grup terapisinin kız öğrencilerde benlik saygısını

yükselttiği ve sınav kaygısını azalttığı görülmektedir. Baettie ve Baettie (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ise bilişsel davranışçı grup terapisinin ilkökul öğrencilerinde depresyon ve kaygı düzeyini azalttığı ve benlik saygısını yükselttiği ortaya konmuştur. Literatür incelendiğinde öğrencilerde benlik saygısını artırmaya yönelik farklı araştırmalarının bulunduğu da görülmektedir (Dalgas-Pelish, 2006; Maryam vd.,2011; McVey vd., 2004; Norwood vd., 2011; Porter, 2019).

Araştırmadan elde edilen sonuçlar hazırlanan benlik saygısı artırma psikoeğitim programının öğrenme güçlüğü tanılı öğrencilerin benlik saygısı düzeylerinin artırılmasında etkili ve devamlı olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmada belirlenen eğitim kurumunda öğrenme güçlüğü tanılı dokuz öğrenci deney grubunda yer almıştır. Bu sayı bir psikoeğitim grubunda yer alması tavsiye edilen 6-10 üye sayısı ile örtüşmektedir (Asner-Self & Feyissa, 2002). Ancak buna rağmen araştırmada örneklem sayısının yetersiz olmasından dolayı kontrol grubunun bulunmadığı tek grup ön test son test desen kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar hakkında daha kesin yorumlar yapılabilmesi amacıyla deneyde kontrol grubunun yer aldığı benzer çalışmaların yapılması araştırmacılara önerilebilir.

Öğrenme güçlüğü olan çocuklar herhangi bir bilişsel gerilik olmamasına rağmen okuma, yazma ve matematiksel becerileri akranlarına göre yerine getirmede sorunlar yaşamaktadırlar. Öğrencilerin benlik saygısı düzeylerinin belirlenmesi amacıyla uygulanan ölçeğin doldurulması sırasında öğrencilerin bir kısmı hem ilkökul döneminde bulunmaları hem de yaşamış oldukları öğrenme güçlüğü nedeniyle ölçek maddelerini cevaplamada zorlanmışlardır. Bu nedenle araştırmacı tarafından ölçek maddeleri, zorlanan öğrencilere bireysel olarak okunarak öğrencilerden kendilerine en uygun seçeneği belirtmeleri istenmiştir. Bu durum araştırmanın sınırlıkları arasında gösterilmektedir. Bu nedenle ortaokul ve liselerde eğitime devam eden öğrenme güçlüğü tanılı öğrencilerle birlikte aynı çalışmanın tekrar edilmesi araştırmacılara önerilmektedir.

Hazırlanacak psikoeğitim programlarının etkililiğinin artırılması amacıyla güçlü bir kuramsal temele dayandırılması tavsiye edilmektedir (Güçray vd., 2009). Bu açıdan öğrenme güçlüğü tanılı öğrenciler için hazırlanan benlik saygısı artırma programının kuramsal bir temele dayalı olmadan hazırlanmış olması araştırmanın sınırlılıkları arasında kabul edilebilir. Bu doğrultuda öğrenme güçlüğü tanılı öğrencilerin benlik saygı düzeylerini artırmak amacıyla hazırlanacak farklı psikoeğitim programlarının kuramsal bir temele dayandırılması araştırmacılara önerilmektedir.

Öğrenme güçlüğünde yeterli ebeveyn desteği yüksek benlik saygısının oluşumunda önemli bir yer tutmaktadır (Huang vd., 2020; Shehu vd., 2015). Yeterli ebeveyn desteğini alamayan öğrenme güçlüğü olan çocuklar yetişkinliklerinde başarısızlıklarından dolayı kendini suçlayan, yetenek ve potansiyellerinin farkına varmakta zorlanan karamsar bireyler hâline gelmektedir (Alexander-Passe, 2016; McNulty, 2003; Nalavany & Carawan, 2012; Stampoltzis & Polchronopoulou, 2009). Bu nedenle öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin benlik saygılarının artırılmasına yönelik ebeveynler üzerinde araştırmaların yapılması araştırmacılara önerilmektedir.

Gerekli ebeveyn desteğinin yanı sıra öğrenme güçlüğü olan çocuklarda benlik saygısının artırılmasında en büyük görevlerden biri de öğretmenlere düşmektedir. Çocukların okul ortamında yaşadıkları güçlükleri bir sınır veya engel olarak düşünmeden, becerilerinin ve iyi yönlerinin desteklenmesi benlik saygısının gelişiminde çok önemlidir (Duclos, 2010). Özellikle okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin öğrencilerde öğrenme güçlüğüünün fark edilebilmesindeki önemli rolleri dikkate alınarak bilgi ve becerilerinin artırılmasına ilişkin eğitimler planlanırken öğrencilerde benlik saygısının önemine ilişkin çalışmaların planlamalara eklenmesi önerilebilir. Bu konuda okul psikolojik danışmanlarına anne-baba ve öğretmen bilgilendirmelerinin yapılması öğrencilerin benlik saygısına katkı sağlaması açısından önerilmektedir.

## Kaynakça/Reference

- Akkuş-Çutuk, Z. (2017). 5. Sınıf öğrencilerinin sosyal becerilerinin özsaygı ve denetim odağı ile ilişkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 505-525. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2017.17.30227-326288>
- Alexander-Passe, N. (2016). The school's role in creating successful and unsuccessful dyslexics. *Journal of Psychology and Psychotherapy*, 76(3), 651-662. <http://dx.doi.org/10.4172/2161-0487.1000238>
- Amerikan Psikiyatri Birliği. (2014). *Ruhsal bozuklukların tanısal ve sayımsal elkitabı, (DSM-5), tanı ölçütleri başvuru elkitabı*. (Çev. E. Köroğlu, 5.baskı). Hekimler Yayın Birliği.
- Asfuroğlu, B. Ö., & Fidan, S. T. (2016). Özgül öğrenme güçlüğü. *Osmangazi Tıp Dergisi*, 38(1), 49-54. <https://doi.org/10.20515/otd.17402>
- Asner-Self, K. K., & Feyissa, A. (2002). The use of poetry in psychoeducational groups with multicultural-multilingual clients. *Journal for Specialists in Group Work*, 27(2), 136-160. <https://doi.org/10.1177/0193392202027002003>
- Beattie, S., & Beattie, D. (2018). An investigation into the efficacy of a cognitive behavioural therapy group for low self-esteem in a primary care setting. *Cognitive Behaviour Therapist*, 11, 1-12. <https://doi.org/10.1017/S1754470X18000168>
- Baker, J., & Widdowson, M. (2020). An inquiry into the experience of the dyslexic transactional analysis psychotherapist. *Transactional Analysis Journal*, 50(1), 24-40. <https://doi.org/10.1080/03621537.2019.1690236>
- Balcı, E. (2017). Dyslexia: definition, classification and symptoms. *SDU International Journal of Educational Studies*, 4(2), 166-180.
- Balcı, E. (2019). İlkokul ve ortaokulda disleksi riski taşıyan öğrencilerin oranı ve bazı karakteristik özellikleri. *Milli Eğitim*, 48(1), 717-736.
- Barbiero, C., Montico, M., Lonciari, I., Monesta, L., Penge, R., Vio, C., ... Ronfani, L. (2019). The lost children: The underdiagnosis of dyslexia in Italy. A cross-sectional national study. *Plos One*, 14(1), 1-12. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0210448>
- Başar, M., & Göncü, A. (2018). Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğüyle ilgili kavram yanlışlarının giderilmesi ve öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 185-206. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2017027934>
- Bingöl, A. (2003). Ankara'daki ilkokul 2. ve 4. sınıf öğrencilerinde gelişimsel disleksi oranı. *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası*, 56(2), 67- 82. [https://doi.org/10.1501/Tipfak\\_0000000053](https://doi.org/10.1501/Tipfak_0000000053)
- Bourne, J., Selman, M., & Hackett, S. (2020). Learning from support workers: Can a dramatherapy group offer a community provision to support changes in care for people with learning disabilities and mental health difficulties? *British Journal of Learning Disabilities*, 48(1), 59-68. <https://doi.org/10.1111/bld.12312>
- Boyes, M. E., Leitão, S., Claessen, M., Badcock, N. A., & Nayton, M. (2020). Correlates of externalising and internalising problems in children with dyslexia: An analysis of data from clinical casefiles. *Australian Psychologist*, 55(1), 62-72. <https://doi.org/10.1111/ap.12409>
- Brown, N. W. (2013). *Psikolojik danışmanlar için psiko-eğitsel gruplar hazırlama ve uygulama rehberi* (Çev. V. Yorğun, 2. baskı). Anı.
- Burns, S., & Waite, M. (2019). Building resilience: A pilot study of an art therapy and mindfulness group in a community learning disability team. *International Journal of Art Therapy: Inscape*, 24(2), 88-96. <https://doi.org/10.1080/17454832.2018.1557228>
- Butler, S. K., & Constantine, M.G. (2005). Collective self-esteem and burnout in professional school counselors. *Professional School Counselling*, 9(1), 55-62. <https://doi.org/10.1177/2156759X0500900107>

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç, Ç. E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (25.Baskı). Pegem Akademi.
- Can, A. (2019). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (7. Baskı). Pegem Akademi.
- Chordia, S. L., Thandapani, K., & Arunagirinathan, A. (2019). Children 'at risk' of developing specific learning disability in primary schools. *Indian Journal of Pediatrics*, 87(2), 94–98. <https://doi.org/10.1007/s12098-019-03130-z>
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. Consulting Psychologists.
- Cook, T., Noone, S., & Thomson, M. (2019). Mindfulness-based practices with family carers of adults with learning disability and behaviour that challenges in the UK: Participatory health research. *Health Expectations*, 22(4), 802–812. <https://doi.org/10.1111/hex.12914>
- Costello, C. A., & Stone, S. L. M. (2012). Positive psychology and self-efficacy: Potential benefits for college students with attention deficit hyperactivity disorder and learning disabilities. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 25(2), 119–129.
- Crocker, J., & Park, L. E. (2004). The costly pursuit of self-esteem. *Psychological Bulletin*, 130(3), 392–414. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.130.3.392>
- Çakmak, A., Şahin, H., & Demirbaş, E.A. (2017). 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin sınav kaygısı ve benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kafkas Üniversitesi, e – Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 1-9. <https://doi.org/10.30900/kafkasegt.315182>
- Çeçen, A. R., & Koçak, E. (2007). Deneysel bir çalışma: İlköğretim II. kademe öğrencilerine uygulanan benlik saygısı programının öğrencilerin benlik saygısı üzerindeki etkisi. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, 27, 59-68.
- Çoğaltay, N., & Çetin, İ. (2020). Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğüne ilişkin yeterlilikleri : Nitel bir araştırma. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 126–140.
- Dalgas-Pelish, P. (2006). Effects of a self-esteem intervention program on school-age children. *Pediatric Nursing*, 8, 341-349. <https://doi.org/10.3390/children8110958>
- DeFries, J. C., & Alarcón, M. (1996). Genetics of specific reading disability. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 2(1), 39-47. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2779\(1996\)2:1<39::AID-MRDD7>3.0.CO;2-S](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2779(1996)2:1<39::AID-MRDD7>3.0.CO;2-S)
- Deniz, M. E., Yorgancı, Z., & Özyeşil, Z. (2009). Öğrenme güçlüğü görülen çocukların sürekli kaygı ve depresyon düzeylerinin incelenmesi üzerine bir araştırma. *İlköğretim Online Dergisi*, 8(3), 694-708.
- Doğan, O., Erşan, E. E., & Doğan, S. (2009). The probable learning disorders in primary school students: A preliminary study. *Anatolian Journal of Psychiatry*, 10(1) 62-70.
- Doğan, T. & Eryılmaz, A. (2013). İki boyutlu benlik saygısı ve öznel iyi oluş arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 107–117.
- Doğru, N., & Peker, R. (2004). Özsaygı geliştirme programının lise dokuzuncu sınıf öğrencilerinin özsaygı düzeylerine etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 315-328.
- Duclos, G. (2010). *Benlik saygısı, yaşam için bir pasaport* (Çev. O. Kunal, 1. baskı). Yapı Kredi.
- Emre, O., Ulutaş, A., İnci, R., Coşanay, B., Ayanoğlu, M., Kaçmaz, C., & Kay, M. A. (2020). Öğretmenlerin öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik yeterlikleri, öz yeterlik kaynakları ve pozitif öğretmenlik becerileri arasındaki ilişki. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 205–218. <https://doi.org/10.18026/cbayarsos.632453>
- Eraslan-Çapan, B., & Korkut-Owen, F. (2017). Çocukların kendilik değerini geliştirmede kendilik değeri geliştirme programı ve sosyal ve duygusal eğitim programının etkililiği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 62(16), 756–769. <https://doi.org/10.17755/esosder.305405>
- Farhoodi, F., Saeed, M. M., & Mirshahi, F. (2019). Solution-focused brief group therapy on self-esteem and test anxiety first secondary school female students in Koshkoueh City. *MEJDS*, 9(20), 1-9.
- Furneaux-Blick, S. (2019). Painting together: how joint activity reinforces the therapeutic relationship with a young person with learning disabilities. *International Journal of Art Therapy: Inscape*, 24(4), 169–180. <https://doi.org/10.1080/17454832.2019.1677732>

- Ghisi, M., Bottesi, G., Re, A. M., Cerea, S., & Mammarella, I. C. (2016). Socioemotional features and resilience in Italian university students with and without dyslexia. *Frontiers in psychology*, 7, 478. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00478>
- Giannouli, V., Sarris, D., & Evmorfia, G. (2019). Investigating the relationship among mental resilience, culture self-esteem and self-efficacy for peer interaction of students with and without mild special educational needs. *European Journal of Special Education Research*, 5(2), 155–177. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3598123>
- Görgü, E. (2017). Özgül öğrenme güçlüğü tanılı çocuklarla yapılan grupla psikolojik danışmanın çocukların depresyon ve kaygı düzeylerine etkisi. *Journal of Turkish Studies*, 12(33), 197–212. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12703>
- Görgün, B. (2018). *Akıcı okuma ve okuduğunu anlama destek eğitim programının (Oka<sup>2</sup>dep) özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerine etkisi* [Doktora Tezi, Osmangazi Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Görgün, B., & Melekoğlu, M. A. (2019). Türkiye’de özel öğrenme güçlüğü alanında yapılan çalışmaların incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 83–106. <https://doi.org/10.19126/suje.456198>
- Güçray, S. S., Çekici, F. & Çolakkadıoğlu, O. (2009). Psiko-eğitim gruplarının yapılandırılması ve genel ilkeleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 134-153.
- Güçray, S.S. (1989). *Çocuk yuvasında ve ailelerinin yanında kalan 9-10-11 yaşlarındaki çocukların benlik saygısını etkileyen bazı faktörler* [Doktora Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Güler, G. & Bedel, A. (2018). Benlik saygısı geliştirme programının benlik saygısı ve genel öz-yeterlik üzerine etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(56), 521-528. <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.20185639026>
- Görker, I., Bozatalı, L., Korkmazlar, Ü., Karadağ, M. Y., Ceylan, C., Söğüt, C., .. Turan, N. (2017). Edirne il merkezi ilkököl çocuklarında özgül öğrenme bozukluğu olası yaygınlığı ve sosyodemografik özellikler. *Nöropsikiyatri Arşivi Dergisi*, 54(4), 341-349. <http://dx.doi.org/10.5152/npa.2016.18054>
- Heiervang, E., Stevenson, J. I. M., Lund, A., & Hugdahl, K. (2001). Behaviour problems in children with dyslexia. *Nordic Journal of Psychiatry*, 55(6), 251–256. <https://doi.org/10.1080/080394801681019101>
- Hollins, S., & Sinason, V. (2000). Psychotherapy, learning disabilities and trauma: New perspectives. *British Journal of Psychiatry*, 176(1), 32-36. <https://doi.org/10.1192/bjp.176.1.32>
- Huang, Y., He, M., Li, A., Lin, Y., Zhang, X., & Wu, K. (2020). Personality, behavior characteristics and life quality impact of children with dyslexia. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(4), 1–14. <https://doi.org/10.3390/ijerph17041415>
- Kararımak, Ö., & Çetinkaya-Siviş, R. (2011). Benlik saygısının ve denetim odağının psikolojik sağlamlık üzerine etkisi: duyguların aracı rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(35), 30–41.
- Katsarou, D. (2020). Special education : A comparative study between primary and secondary teachers’ attitudes about the psychosocial profile of children and adolescents with dyslexia in Greece. *European Journal of Special Education Research*, 5(3), 60–80. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3633860>
- Kaya, A., & Saçkes, M. (2004). Benlik saygısı geliştirme programının ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin benlik saygısı düzeylerine etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(21), 49-56.
- Kavale, K. A. (2002). Discrepancy Models in the Identification of Learning Disability. Bradley, L., Danielson, L. ve Hallahan, D.P. (Der.), *In Identification of learning disabilities: Research to practice* (pp. 369-426). Mahwah, Erlbaum.
- Koç, H., & Arslan, C. (2019). Üniversite öğrencilerinde algılanan sosyal destek, benlik saygısı ve sabır arasındaki ilişkiler. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 9(54), 821–840.

- Küçükcaymaz, S. (2011). *Okuma güçlüğü olan ilköğretim birinci ve ikinci kademe öğrencilerinin benlik saygısı düzeylerinin karşılaştırılması* [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Lagae, L. (2008). Learning disabilities : Definitions, epidemiology, diagnosis and intervention strategies. *Pediatric Clinics of NA*, 55(6), 1259–1268. <https://doi.org/10.1016/j.pcl.2008.08.001>
- Leary, M. R., & Baumeister, R. F. (2000). The nature and function of self-esteem: Sociometer theory. *Advances in Experimental Social Psychology*, 1-62. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(00\)80003-9](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(00)80003-9)
- Maryam, E., Davoud, M. M., Zahra, G., & Somayeh, B. (2011). Effectiveness of life skills training on increasing self-esteem of high school students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 30, 1043-1047. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.10.203>
- McNulty, A. M. (2003). Dyslexia and the life course. *Journal of Learning Disabilities*. 36(4), 363–381. <https://doi.org/10.1177%2F00222194030360040701>
- McVey, G. L., Davis, R., Tweed, S., & Shaw, B. F. (2004). Evaluation of a school-based program designed to improve body image satisfaction, global self-esteem, and eating attitudes and behaviors: A replication study. *International Journal of Eating Disorders*, 36(1), 1- 11. <https://doi.org/10.1002/eat.20006>
- Mert, A., Duman, A.E. & Kahraman, M. (2019). Ortaöğretim öğrencilerinde kariyer karar verme öz-yeterliğinin yordayıcıları olarak benlik saygısı ve algılanan sosyal destek. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 594-619.
- Mishna, F., & Muskat, B. (2004). "I'm not the only one!" group therapy with older children and adolescents who have learning disabilities. *International Journal of Group Psychotherapy*, 54(4), 455-476. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1521/ijgp.54.4.455.42762>
- Momeni, S., Barak, M., Kazemi, R., Abolghasemi, A., Babaei, M., & Ezati, F. (2012). Study of the effectiveness of social skills training on social and emotional competence among students with mathematics learning disorder. *Creative Education*, 03(08), 1307–1310. <https://doi.org/10.4236/ce.2012.38191>
- Mruk, C. J. (2006). *Self-esteem research, theory and practice: Toward a positive psychology of self-esteem*. Springer.
- Musetti, A., Eboli, G., Cavallini, F., & Corsano, P. (2019). Social relationships, self-esteem, and loneliness in adolescents with learning disabilities. *Clinical Neuropsychiatry*, 16(4), 133–140.
- Nalavany, B. A., & Carawan, L. W. (2012). Perceived family support and self-esteem : The mediational role of emotional experience in adults with dyslexia. *Dyslexia*, 18(1), 58–74. <https://doi.org/10.1002/dys.1433>
- Noorwood, S. J., Murray, M., Nolan, A., & Bowker, A. (2011) Beautiful from the inside out: A school-based programme designed to increase self-esteem and positive body image among preadolescents. *Canadian Journal of School Psychology*, 26, 263-282. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/0829573511423632>
- Novita, S. (2016). Secondary symptoms of dyslexia : A comparison of self-esteem and anxiety profiles of children with and without dyslexia. *European Journal of Special Needs Education*, 31(2), 279-288. <https://doi.org/10.1080/08856257.2015.1125694>
- Oga, C., & Haron, F. (2012). Life experiences of individuals living with dyslexia in Malaysia : A phenomenological study. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 46, 1129–1133. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.05.261>
- Özan, G. B. (2017). *Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu ve özel öğrenme güçlüğü olan 9-12 yaş aralığındaki çocuklarda bibliyoterapi kullanımının kişilerarası sorun çözme becerilerine etkisinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Ticaret Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Özmen, R. G. (2005). Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma hızlarının metinlerde karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 30(136), 25-30.

- Özoğul N. (1988). *Annenin çalışmasının ve bazı bireysel niteliklerin çocuğun özsaygısına etkisi* [Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi]. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Pişkin, M. (1997). *Türk ve İngiliz lise öğrencilerinin benlik saygısı yönünden karşılaştırılması*. III. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi Bilimsel Çalışmaları, Kongre Kitabı. Adana: Ç.Ü. Eğitim Fakültesi Rehberlik ve Psikolojik Danışma Anabilim Dalı ve Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği Yayını.
- Plummer, D. M. (2011). *Benlik saygısı çocuklarda nasıl geliştirilir?* (Çev, E. Aksay, 1. baskı) .Sistem.
- Porter, K. A. (2019). Effectiveness of girls only! Prevention education program for self-esteem enhancement in at-risk adolescent girls. *Doctor of Nursing Practice Papers*, 23.
- Rachmawati, I., Soegondo, K., Solek, P., & Child, I. (2019). Demographic characteristics, behavioral problems, and iq profile of children with dyslexia at dyslexia association of Indonesia from january-june 2019: A quantitative study. *Jurnal Pendidikan Bitara Upsi*, 12, 68–79.
- Rosalina, E., & Nasrullah. (2019). The correlation between self-esteem and student's reading comprehension. *English Language Teaching Educational Journal*, 2(2), 70-78. <http://dx.doi.org/10.12928/eltej.v2i2.1190>
- Sakız, H., & Baş, G. (2018). Öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklarda ve ebeveynlerinde yaşam kalitesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 20(1), 53–72. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.392308>
- Salman, U., Özdemir, S., Salman, A. B. & Özdemir, F. (2016). Özel öğrenme güçlüğü “disleksi”. *FNG & Bilim Tıp Dergisi*, 2(2), 170-171.
- Samela-Aro, K., & Nurmi, J. (1996). Uncertainty and confidence in interpersonal projects: Consequences for relationships and well-being. *Journal of Social and Personal Relationships*, 134 (1), 109-122.
- Schilling, D. (2009). *Duygusal zekâ beceri eğitimi uygulamaya yönelik pratik bir model ve 50 aktivite*. (Çev. T. F. Karahan, B. M. Yalçın, M. Yılmaz, M. E. Sardoğan). Maya Akademi.
- Settle, S. A., & Milich, R. (1999). Social persistence following failure in boys and girls with LD. *Journal of Learning Disabilities*, 3(32), 201–212. <https://doi.org/10.1177/002221949903200302>
- Shehu, A., Zhilla, E., & Dervishi, E. (2015). The impact of the quality of social relationships on self-esteem of children with dyslexia. *European Scientific Journal*, 11(7), 308–318.
- Snowling, M. J. (2008), ‘Specific disorders and broader phenotypes: the case of dyslexia’. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 61, 142–56. <https://doi.org/10.1080/02717470210701508830>
- Stampoltis, A., & Polychronopoulou, S. (2009). Greek university students with dyslexia: An interview study. *European Journal of Special Needs Education*, 24(3), 307-321. <https://doi.org/10.1080/08856250903020195>
- Terzioğlu, N. K., & Yıkış, A. (2018). Otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilere temel çıkarma işlemi öğretiminde nokta belirleme tekniğinin etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19(1), 1-27. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.298939>
- Toprak, T. B., Topçu, F., & Aslan, H. (2018). Okul başarısızlığının nedenlerine ilişkin bir derleme çalışması. *Psikoloji Araştırmaları*, 3(6), 34–39.
- Totan, T., Ercan, B., & Öztürk, E. (2019). Mutluluk ve benlik saygısının yalnızlıkla internet bağımlılığına etkilerinin incelenmesi. *Edu:7 Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 20-35.
- Smith, I. C. (2005). Solution-focused brief therapy with people with learning disabilities: A case study. *British Journal of Learning Disabilities*, 33(3), 102–105. <https://doi.org/10.1111/j.1468-3156.2005.00293.x>
- Şahan Yılmaz, B., & Duy, B. (2013). Psiko-eğitim uygulamasının kız öğrencilerin benlik saygısı ve akılcı olmayan inançları üzerine etkisi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(39), 68-81.



- Urfalı Dadandı, P., & Şahin, M. (2018). Özgül öğrenme güçlüğü tanısı olan ve normal gelişim gösteren çocukların benlik kavramları, öz-yeterlik inançları ve sosyal becerilerinin karşılaştırılması. *Elementary Education Online*, 17(2), 532-545. <https://doi.org/10.17051/ILKONLINE.2018.418895>
- Vaughn, S., Elbaum, B., & Boardman, A. G. (2001). The social functioning of students with learning disabilities: Implications for inclusion. *Exceptionality*, 9(1-2), 47-65. <https://doi.org/10.1080/09362835.2001.9666991>
- Waite, P., McManus, F., & Shafran, R. (2012). Cognitive behaviour therapy for low self-esteem: A preliminary randomized controlled trial in a primary cate setting. *Journal of Behaviour Therapy and Experimental Psychiatry*, 43(4), 1049-1057. <https://doi.org/10.1016/j.jbtep.2012.04.006>
- Wiener, J., & Tardif, C. Y. (2004). Social and emotional functioning of children with learning disabilities: Does special education placement make a difference?. *Learning Disabilities Research & Practice*, 19(1), 20-32.
- Wilmshurst, L. (2005). *Essentials of child psychopathology*. Hoboken. John Wiley & Sons.
- Yıldız, M. (2013). Yazma güçlüğü (disgrafi) olan bir ilkokul 2. sınıf öğrencisinin el yazısı okunaklılığının geliştirilmesi: Eylem araştırması. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(4), 281-310.

## EXTENDED ABSTRACT

### 1. INTRODUCTION

A significant enhancement has been observed in the number of children with learning disabilities in recent years and this situation is now considered a social problem (Çoğaltay & Çetin, 2020; Emre et al., 2020). Learning disability which is defined as a significantly lower school performance in reading (dyslexia), writing (dysgraphia), and mathematics (dyscalculia) skills compared to the age, intelligence, and current education level of children (DSM-5, 2014). When the studies on the causes of learning disability are examined, it is seen that these studies are ongoing but are generally explained on a biological basis determined by genetic and environmental factors (Asfuroğlu & Fidan, 2016; Salman et al., 2016). Dyslexia, which is acknowledged to be the most prevalent type of learning disability, is cited as one of the main causes of school failure (Balcı, 2017). Students with learning disabilities have great difficulties in academic life in fulfilling reading, writing, and mathematical skills.

When viewed in the concept of self-esteem, the view that self-esteem is significantly effective, especially to be psychologically healthy during the education process, is more accepted day by day (Duclos, 2010). Self-esteem, which is one of the most frequently researched topics in the field of psychological counseling and guidance, is defined as all positive-negative thoughts and attitudes towards one's self (Giannouli et al., 2019; Kararmak & Çetinkaya-Siviş, 2011). High self-esteem is considered a protective factor on mental health, and low self-esteem is one of the main causes of anxiety and depression (Mruk, 2006; Samela-Aro & Nurmi, 1996). The loss of children's believes in academic success is considered among the main causes of school failure (Settle & Milich, 1999). This causes children with learning disabilities to consider themselves a failed student and move away from the school environment (Oga & Haron, 2012). Many studies have found that one of the most obvious features accompanying learning disabilities is low self-esteem (Boyes et al., 2020; Katsarou, 2020; Oga & Haron, 2012; Novita, 2016; Stampoltzis & Polchronopoulou, 2009).

As a result of the related literature review, it was thought that it would be beneficial to develop a psycho-education program aimed at increasing the self-esteem levels of students with learning difficulties. For this purpose, the following hypotheses were searched for answers:

1-Self-esteem post-test mean scores of students with learning difficulties in the experimental group in which the self-esteem enhancement psychoeducation program is applied is significantly higher than the pre-test mean scores.

2- The self-esteem scale follows up test mean scores of the students with learning difficulties in the experimental group in which the self-esteem enhancement psychoeducation program was applied are significantly higher than the posttest mean scores.

### 2. METHOD

In this study, which was created to increase the self-esteem levels of students with learning disabilities, a single group pretest-posttest design was used in which the effect of the experimental process was tested on a single group (Büyüköztürk et al., 2018). In the study, Personal Information Form was used to obtain students' personal information (gender, diagnosis, education level, grade level and age) and to measure level of the students self-esteem The Coopersmith Self-Esteem Inventory was developed by Coopersmith (1967) was used (as cited in Akkuş-Çutuk, 2017).

### 3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

A statistically significant difference was found between the scores obtained as a result of the comparison of the pre-test, post-test, and follow-up test scores of the students with learning disabilities with the Friedman Test ( $\chi^2(2, N=9)=12.765, p<.05$ ). The Wilcoxon Signed Ranks Test was applied to determine which groups this difference is. When the results of the Wilcoxon Signed Rank Test is examined, it is seen that there is a significant difference between the pre-test and post-test scores of the students participating in the study ( $z = -2.677, p<.05$ ) and this difference based on rank averages and rank totals is due to negative ranks, ie pretest. It was determined that there was no significant difference between the posttest and follow-up test scores ( $z = -.302, p> .05$ ). When the pre-test and follow-up test scores were examined, it was determined that there was a significant difference between them ( $z = -.253, p <.05$ ) and this difference between the rank averages and the rank totals were found to be due to the pretest, other than negative ranks.

In this study, the effect of the psycho-education program prepared to increase the self-esteem levels of students with learning disabilities and the permanence of this effect were examined. The results obtained from the study show that the self-esteem enhancement psycho-education program prepared increases the self-esteem levels of students with learning disabilities and these results are permanent.

The studies on specific learning disabilities were encountered with psycho-educational program in Turkey, they were prepared for the students examined. However, it is seen that psychological counseling with the group conducted by Görgü (2017) children with a diagnosis of learning disability found the result that the state-trait anxiety levels and depression scores of the children decreased significantly. When literature is examined, it is seen that there are more studies. Momeni et al. (2012) improved the social and emotional adeability of students in the life skills development program prepared for students with learning disabilities in mathematical skills. Also, when different studies are examined, it is observed that psychological counseling with individuals with learning disabilities and conscious awareness-based groups affects individuals' quality of life, good levels of well-being, and psychological well-being (Burns & Waite, 2019; Cook et al., 2019). Baker and Widdowson (2020) found that transactional analysis-based psychotherapy practices in adults with dyslexia may be effective in the psychological problems experienced by adults with dyslexia. Furneaux-Blick (2019) has revealed that the use of art therapy in students with learning disabilities contributes to students' self-esteem and self-confidence. Smith (2005) stated that solution-oriented psychological counseling is effective in individuals with learning disabilities. In line with the results obtained in this direction, it was suggested to the researchers that the number of psycho-educational studies for students with learning difficulties should increase.

## ARAŞTIRMANIN ETİK İZİNİ

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

### Etik kurul izin bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi: 23.06.2020

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası: 2020/367

## ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

Yazar 1: Araştırmaya katkı oranı %60'tır. Araştırmanın tasarlanması, veri analizi, raporlaştırma.

Yazar 2: Araştırmaya katkı oranı %40'tır. Yöntemin belirlenmesi, danışmanlık, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları.

## ÇATIŞMA BEYANI (CONFLICT OF INTEREST)

Araştırmacılar arasında çıkar çatışması bulunmamaktadır.