

T.C.  
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ  
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ



ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ TANISI OLAN BİREYLERDE GÖZLERDEN  
ZİHİN OKUMA BECERİSİ İLE PROSOSYAL DAVRANIŞLAR VE  
EMPATİK EĞİLİM ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ  
Emine DAĞDELEN

Psikoloji Ana Bilim Dalı  
Psikoloji Programı

MART, 2024



T.C.  
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ  
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ



ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ TANISI OLAN BİREYLERDE GÖZLERDEN  
ZİHİN OKUMA BECERİSİ İLE PROSOSYAL DAVRANIŞLAR VE  
EMPATİK EĞİLİM ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Emine DAĞDELEN

(Y2112.270003)

Psikoloji Ana Bilim Dalı

Psikoloji Programı

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Hande TASA

MART, 2024



## **ONAY FORMU**



## ONUR SÖZÜ

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “Özel Öğrenme Güçlüğü Tanısı Olan Bireylerde Gözlerden Zihin Okuma Becerisi İle Prososyal Davranışlar Ve Empatik Eğilim Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” isimli çalışmanın, tezin proje aşamasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurulmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin Kaynakça’ da gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve onurumla beyan ederim.(04/03/2024)

Emine DAĞDELEN





## ÖNSÖZ

Yaşam boyu öğrenme ilkesini benimseyerek çıktığım bu yolculukta iyi bir bilim okur yazarı olmayı, doğru bilgiye ulaşana kadar şüpheci ve meraklı kalmayı, edindiğim bilgileri paylaşarak başka hayatlara ışık tutabilmeyi ve yapacağım araştırmalarla literatüre farklı bakış açıları kazandırabilmeyi amaçladım. Bu süreçte her zaman yanımda olan, desteklerini esirgemeyen aileme, eğitim hayatımın başlangıcından bugüne hayatıma dokunmuş değerli öğretmenlerime, güç ve motivasyon kaynağım arkadaşlarıma ve meslek hayatım boyunca bana ilham olmuş öğrencilerime sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Bu yolculukta en büyük şansım olarak gördüğüm; bilgi birikimiyle, azmiyle, enerjisiyle, mesleki duruşuyla her zaman ilham olan, yaratıcı bakış açısı ve yenilikçi fikirleriyle yoluma ışık tutan, kaygı ve umutsuzluklarımı tavsiyeleriyle cesur adımlara dönüştüren değerli danışman hocam Dr. Öğr. Üyesi Hande TASA'ya kalpten teşekkür ederim.

Yüksek lisans sürecim boyunca derslerine katılmak için gün saydığım; bilgilerine, fikirlerine, enerjilerine hayran kaldığım, içtenliklerinden, yaklaşımlarından ve güzel sözlerinden cesaret aldığım, bakış açılarıyla araştırma sürecime ilham olan kıymetli hocalarım Öğr. Gör. Ayşen YENİCİ ve Dr. Öğr. Üyesi Ayça Ferda KANSU'ya teşekkür ederim.

Doğduğum günden beri elimi hiç bırakmayan, olumlu/olumsuz her koşulda hep sevgi ve umut aşıl原因an, şefkat dolu sıcak bir yuvada büyümemi sağlayan, 'ben' olma yolculuğumda güçlü donanımlar edinmeme ve özgürce görüşlerimi savunmama imkan tanıyan ve keyifli olduğu kadar yoğun geçen bu süreçte de bana inanmaktan hiç vazgeçmeyen, kaygılarımı anlayan ve mücadele edebilmem için cesaretlendiren, yaşamım boyunca varlıklarından güç aldığım, yaşama verdikleri değeri, mücadeleciler ruhlarını hep örnek aldığım kıymetli annem Fatma DAĞDELEN ve babam Ünal DAĞDELEN'e sonsuz teşekkür eder, minnettarlığımı sunarım.

Son olarak yaşadığım coğrafyada bir kız çocuğu olarak sahip olduğum tüm hak ve özgürlükler için Cumhuriyetimizin kurucusu Gazi Mustafa Kemal ATATÜRK' e sonsuz Őükranlarımı sunarım.

Mart, 2024

Emine DAĞDELEN

# **ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ TANISI OLAN BİREYLERDE GÖZLERDEN ZİHİN OKUMA BECERİSİ İLE PROSOSYAL DAVRANIŞLAR VE EMPATİK EĞİLİM ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

## **ÖZET**

Bu çalışmada özel öğrenme güçlüğü tanısı olan 13-17 yaş aralığındaki öğrencilerin gözden zihin okuma becerileri ile prososyal davranışları ve empatik eğilimleri arasındaki ilişkinin normal gelişim gösteren akranlarıyla karşılaştırmalı olarak incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda çalışmada ilişkisel tarama modeli ve nedensel karşılaştırma modeli birlikte kullanılmıştır. Araştırma grubu çalışmanın amacı ve evrenin özellikleri göz önünde bulundurularak Amaçlı Örneklem yöntemi ile belirlenmiştir. Çalışma kapsamında 151 özel öğrenme güçlüğü tanılı, 144 normal gelişim gösteren toplam 295 öğrenciye ulaşılmıştır. Katılımcılardan Demografik Bilgi Formu, Gözlerden Zihin Okuma Testi Çocuk Formu (GZOT-ÇF), KA-Sİ Ergenler için Empatik Eğilim Ölçeği ve Ergen Prososyallik Ölçeği (EPÖ) aracılığıyla veri toplanmıştır. Elde edilen veriler IBM SPSS 26 yazılımı ile analiz edilmiştir. Verilerin analizinde betimsel istatistikler (ortalama, standart sapma, minimum, maksimum), ilişkisiz örneklem t testi, Mann Whitney U testi, ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi (One Way ANOVA), Kruskal Wallis H testi, Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı testi kullanılmıştır.

Gruba göre fark incelendiğinde empati, duygusal empati, bilişsel empati, EPÖ, EPÖ Dışsal ve GZOT-ÇF puan ortalamalarının gruba göre anlamlı farklılık gösterdiği, normal gelişim gösteren öğrencilerin puan ortalamalarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Özel Öğrenme Güçlüğü tanılı öğrenciler için Empati EPÖ ile orta düzeyde, pozitif anlamlı korelasyon gösterirken, Empati ile GZOT-ÇF ise düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı korelasyon göstermektedir. EPÖ ile GZOT-ÇF arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı korelasyon bulunmaktadır. Cinsiyete göre özel öğrenme güçlüğü tanılı öğrenciler için Empati ve Duygusal Empati puan ortalamaları

kızlarda daha yüksek bulunmuştur. Normal gelişim gösteren öğrencilerde ise ek olarak Bilişsel Empati puan ortalamaları da kız öğrencilerde daha yüksek bulunmuştur. Elde edilen bulgular ilgili literatür ışığında tartışılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Özel Öğrenme Güçlüğü, Gözlerden Zihin Okuma, Empati, Prososyal Davranışlar

**EXAMINATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN MIND READING  
ABILITY FROM THE EYES AND PROSOCIAL BEHAVIORS AND  
EMPATHIC TENDENCY IN INDIVIDUALS WITH SPECIAL LEARNING  
DISABILITIES**

**ABSTRACT**

In this study, it is aimed to examine the relationship between mind reading skills and prosocial behaviors and empathic tendencies of students between the ages of 13-17 with special learning disabilities in comparison with their peers with normal development. For this purpose, relational survey model and causal comparison model were used together in the study. The research group was determined by the Purposive Sampling method, taking into account the purpose of the study and the characteristics of the universe. Within the scope of the study, a total of 295 students, 151 of whom were diagnosed with special learning difficulties and 144 of whom had normal development, were reached. Data were collected from the participants through the Demographic Information Form, Reading the Mind in the Eyes Test Child Form (RMET), KA-SI Empathic Tendency Scale for Adolescents and Adolescent Prosociality Scale (APS). The data obtained were analyzed with IBM SPSS 26 software. Descriptive statistics (mean, standard deviation, minimum, maximum), unrelated samples t test, Mann Whitney U test, one-way analysis of variance for unrelated samples (One Way ANOVA), Kruskal Wallis H test, Pearson product-moment correlation coefficient test were used to analyze the data.

When the difference according to the group was examined, it was found that the mean scores of the students with normal development were higher. For students diagnosed with Specific Learning Disabilities, Empathy showed a moderate, positive significant correlation with APS, while Empathy and RMET showed a low-level, positive and significant correlation. There is a low, positive and significant correlation between APS and RMET. According to gender, the mean scores of Empathy and

Emotional Empathy were higher in girls for both groups, while the cognitive empathy score was higher in girls in individuals with normal development. The findings were discussed in the light of the relevant literature.

**Keywords:** Special Learning Disabilities, Reading the Mind in the Eyes, Empathy, Prosocial Behavior

## İÇİNDEKİLER

ONUR SÖZÜ .....	i
ÖNSÖZ.....	iii
ÖZET.....	v
ABSTRACT .....	vii
İÇİNDEKİLER .....	ix
ÇİZELGELER LİSTESİ.....	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xv
KISALTMALAR LİSTESİ .....	xvii
<b>I. GİRİŞ.....</b>	<b>1</b>
A. Çalışmanın Amacı .....	6
B. Çalışmanın Önemi .....	6
C. Çalışmanın Sınırlılıkları.....	7
D. Hipotezler .....	7
<b>II. KURAMSAL ÇERÇEVE VE LİTERATÜR.....</b>	<b>9</b>
A. Özel Öğrenme Güçlüğü .....	9
1. Özel Öğrenme Güçlüğü Tanımı ve Tarihçesi.....	9
2. Özel Öğrenme Güçlüğü'nün Sınıflandırılması .....	11
a. Okuma Güçlüğü (Disleksi).....	11
b. Yazılı Anlatım Güçlüğü (Disgrafi) .....	12
c. Matematik Güçlüğü (Diskalkuli).....	13
3. Özel Öğrenme Güçlüğü Tanı Ölçütleri .....	14
4. Özel Öğrenme Güçlüğü'nün Görülme Sıklığı .....	15

B. Zihin Kuramı.....	15
1. Zihin Kuramının Tanımı .....	15
2. Zihin Kuramı ile İlgili Kuramlar.....	17
a. Kuram Kuramı (Theory- Theory).....	17
b. Modüler Kuram (Modul Theory) .....	17
c. Benzetim Kuramı (Simulation Theory).....	18
3. Zihin Kuramının Gelişimi.....	19
4. Zihin Kuramı Becerilerinin Değerlendirilmesi .....	20
C. Gözlerden Zihin Okuma .....	22
D. Prososyal Davranışlar .....	22
1. Prososyal Davranışın Tanımı ve Gelişimi.....	22
2. Prososyal Davranış Türleri.....	24
4. Prososyal Davranışların Temel Öğeleri .....	26
a. Özgecilik.....	26
b. Empati .....	26
c. Sempatı.....	27
d. Rol Üstlenme.....	27
e. Kendine Değer Verme .....	27
f. Perspektif Alma.....	27
E. Empatik Eğilim .....	28
1. Empatinin Tanımı.....	28
2. Empatinin Boyutları.....	29
a. Bilişsel Empati.....	29
b. Duygusal Empati .....	29
<b>III. YÖNTEM .....</b>	<b>31</b>
A. Araştırmanın Modeli .....	31
B. Evren ve Örneklem .....	31



C. Veri Toplama İşlemi .....	31
D. Veri Toplama Araçları .....	32
1. Demografik Bilgi Formu .....	32
2. KA-Sİ Çocuk ve Ergenler İçin Empatik Eğilim Ölçeği .....	32
3. Ergen Prososyallik Ölçeği (EPÖ) .....	32
4. Gözlerden Zihin Okuma Becerisi Testi Çocuk Formu (GZOT-ÇF) .....	33
<b>IV. BULGULAR .....</b>	<b>35</b>
A. Katılımcıların Demografik Değişkenlerine İlişkin Bulgular .....	35
B. Kullanılan Ölçeklerin Normal Dağılımına İlişkin Bulgular .....	37
1. Normal Gelişim Gösteren Öğrenciler için Kullanılan Ölçeklerin Normal Dağılımına İlişkin Bulgular .....	37
2. ÖÖG Tanılı Öğrenciler için Kullanılan Ölçeklerin Normal Dağılımına İlişkin Bulgular .....	38
C. Katılımcıların Yaşları, Empatik Eğilim, Ergen Prososyallik ve Gözden Zihin Okuma Testi Düzeyleri Arasındaki İlişki .....	40
1. Normal Gelişim Gösteren Öğrenciler için Değişkenler Arasında Korelasyonel İlişkiler .....	40
2. ÖÖG Tanılı Öğrenciler için Değişkenler Arasında Korelasyonel İlişkiler .....	41
D. Fark Analizleri .....	43
1. Katılımcıların Empatik Eğilim, Ergen Prososyallik ve Gözden Zihin Okuma Testi Puanlarının Gruba Göre İncelenmesi .....	43
2. Katılımcıların Empatik Eğilim, Ergen Prososyallik ve Gözden Zihin Okuma Testi Puanlarının Cinsiyete Göre İncelenmesi .....	44
3. Katılımcıların Empatik Eğilim, Ergen Prososyallik ve Gözden Zihin Okuma Testi Puanlarının Kardeş Sayısına Göre İncelenmesi .....	46
4. Katılımcıların Empatik Eğilim, Ergen Prososyallik ve Gözden Zihin Okuma Testi Puanlarının Rehabilitasyon Merkezine Devam Etme Durumuna Göre İncelenmesi .....	49
<b>V. TARTIŞMA .....</b>	<b>53</b>

1. Gruplara Göre Fark Analizi .....	53
2. Değişkenler Arası Korelasyonlara İlişkin Analiz .....	55
3. Demografik Verilere İlişkin Analiz .....	57
a. Cinsiyet .....	57
b. Yaş .....	61
c. Kardeş Sayısı .....	63
d. ÖÖG Tanılı Öğrencilerin Rehabilitasyon Merkezlerine Devamlılığı .....	64
<b>VI. SONUÇ VE ÖNERİLER.....</b>	<b>67</b>
<b>VII. KAYNAKÇA.....</b>	<b>71</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>97</b>
<b>ÖZGEÇMİŞ.....</b>	<b>113</b>

## ÇİZELGELER LİSTESİ

Çizelge 1. Zihin kuramını değerlendirmek için kullanılan testler.....	21
Çizelge 2. Katılımcıların demografik özelliklerine göre dağılımları .....	35
Çizelge 3. Katılımcıların bazı demografik özelliklerine göre ortalamaları.....	37
Çizelge 4. Ölçeklere ilişkin normallik testi sonuçları (normal gelişim gösteren grup) .....	38
Çizelge 5. Ölçeklere ilişkin normallik testi sonuçları (ÖÖG tanılı grup) .....	39
Çizelge 6. Normal gelişim gösteren katılımcıların yaşları, Empatik Eğilim, Ergen Prososyallik ve Gözden Zihin Okuma Testi Çocuk Formu düzeyleri arasındaki ilişkilere yönelik Pearson Korelasyon Çizelge (n = 144) .....	40
Çizelge 7. ÖÖG tanılı katılımcıların yaşları, Empatik Eğilim, Ergen Sosyallik ve Gözden Zihin Okuma Testi Çocuk Formu düzeyleri arasındaki ilişkilere yönelik Pearson Korelasyon Çizelge (n = 151) .....	42
Çizelge 8. Katılımcıların Empatik Eğilim, Ergen Sosyallik ve Gözden Zihin Okuma Testi Çocuk Formu puanlarının gruba göre incelenmesi.....	44
Çizelge 9. Normal gelişim gösteren katılımcıların Empatik Eğilim, Ergen Prososyallik ve Gözden Zihin Okuma Testi Çocuk Formu puanlarının cinsiyete göre incelenmesi.....	45
Çizelge 10. ÖÖG tanılı katılımcıların Empatik Eğilim, Ergen Sosyallik ve Gözden Zihin Okuma Testi Çocuk Formu puanlarının cinsiyete göre incelenmesi .....	46
Çizelge 11. Normal gelişim gösteren katılımcıların Empatik Eğilim, Ergen Prososyallik ve Gözden Zihin Okuma Testi Çocuk Formu puanlarının kardeş sayısına göre incelenmesi.....	47
Çizelge 12. Normal gelişim gösteren katılımcıların Gözden Zihin Okuma Testi Çocuk Formu düzeylerinin kardeş sayısına göre incelenmesi .....	48

Çizelge 13. Özel eğitim gören katılımcıların Empatik Eğilim, Ergen Prososyallik ve Gözden Zihin Okuma Testi Çocuk Formu puanlarının kardeş sayısına göre incelenmesi.....	48
Çizelge 14. ÖÖG tanılı katılımcıların Empatik Eğilim, Ergen Prososyallik ve Gözden Zihin Okuma Testi Çocuk Formu puanlarının rehabilitasyon merkezine devam etme durumuna göre incelenmesi .....	50

## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Gözden Zihin Okuma Testi Çocuk Formu Alıştırma Maddesi .....	105
---	-----



## KISALTMALAR LİSTESİ

<b>APA</b>	: American Psychological Association
<b>APS</b>	: Adolescent Prosociality Scale
<b>EPÖ</b>	: Ergen Prososyallik Ölçeği
<b>GZOT-ÇF</b>	: Çocuk Göz Testi
<b>IDEA</b>	: Individuals with Disabilities Education Act
<b>MEB</b>	: Millî Eğitim Bakanlığı
<b>NJCLD</b>	: National Joint Committee on Learning Disabilities
<b>ÖÖG</b>	: Özel Öğrenme Güçlüğü
<b>RMET</b>	: Reading the Mind in the Eyes Test
<b>ZK</b>	: Zihin Kuramı





## I. GİRİŞ

Öğrenme, çevreyle etkileşim ve yaşantılar sonucu bireylerin davranışlarında ve davranış potansiyelinde meydana gelen kalıcı davranış değişiklikleridir (Şişman, 2014: 189). Başar (2003) öğrenme kavramını “*bilgi edinme, kazanma, bilgiye sahip olma; bir özelliği kazanma, ona sahip olma, bir davranışı yapabilecek duruma gelme*” olarak tanımlamıştır. Geçmişten günümüze Skinner, Watson, Pavlov, Piaget, Montessori, Bandura, Köhler gibi pek çok bilim insanının araştırma konusu olmuş ve öğrenme sürecini açıklamak için davranışçı öğrenme, sosyal öğrenme, bilişsel öğrenme gibi farklı kuramlar geliştirilmiştir (Aytaç vd. 2020: 149-157; Şişman, 2014: 204; Tekerci, 2022: 977). Nörobilimsel açıdan beynin çalışma ve öğrenme prensiplerini anlamak için çeşitli görüntüleme sistemleriyle beynin yapısı incelenmiş ve bilişsel süreçler sonucu gerçekleşen yeni öğrenmelerle beyindeki nöral bağlantıların değişikliğe uğradığı gözlemlenmiştir (Chudler, 2023).

Öğrenme, bilginin duyu yolları aracılığıyla algılanması, organize edilmiş şekilde depolanması ve ihtiyaç durumunda geri çağırılması süreçlerinden oluşmaktadır (Aygülü ve Özden, 2015: 59). Bununla birlikte bellek, örüntüleme, dikkat, çevre, duygular, motivasyon ve fizyolojik ihtiyaçlar öğrenmeyi etkilemektedir (Keleş ve Çepni, 2006: 74). Öğrenmenin gerçekleşebilmesi için bu çoklu sistemde tüm süreçlerin hızlı, sorunsuz ve bilişsel çabaya hatta farkındalığa ihtiyaç duymadan gerçekleşmesi gerekmektedir (Thomas vd., 2019: 480). Öğrenme sonucu edinilen bilgi, beceri, tutum ve değerler eğitim desteğiyle yaşantıya uygun ve bilinçli kullanılabilir hale gelir (Taşpınar, 2016: 9). Öğrenmenin gerçekleşmesi ve yaşantıya aktarılması için gerekli olan bu bilişsel işlevlerde meydana gelebilecek aksamlar öğrenme güçlüklerine sebep olabilmektedir (Aksoy, 2019: 35). Öğrenme gücü genel bir terim olmakla birlikte, öğrenme sürecinde yaşanan aksamlar akla ilk ‘özel öğrenme gücü’ kavramını getirmektedir (Özen, 2011: 20).

Özel öğrenme gücü, bireyin gelişimi ve zekasıyla tutarlı olmayan, çevresel etkenler ya da ulaşılan eğitim hizmetlerinin yetersizliği ile açıklanamayan bilgiyi alma ve kullanma gibi bilişsel faaliyetlerde zorlanmayla kendini gösteren nörogelişimsel bir

problemdir (Morrison, 2023: 50). Nedenleri kesin olarak bilinmemekle birlikte çalışmalarda ağırlıklı olarak çevresel etkenler, beyin hasarı ve genetik faktörler üzerinde durulmuştur (Kere, 2014: 237; Koç ve Korkmaz, 2016: 157) Yapılan araştırmalarda ÖÖG' nin sıklığı ve yaygınlığı konusunda farklı sayılar rapor edilmektedir ancak, özel eğitime gereksinim duyan bireyler arasında en sık rastlanılan tanı olduğu söylenebilir (Başar ve Göncü, 2018: 187). Sıklıkla akademik becerilerde güçlük ile kendini gösteren ÖÖG, eğitim hayatının başladığı ilk yıllarda tanılabilmektedir (Aslan, 2015: 580). Bireyler gözlemlenen belirtilere göre üç başlıkta tanılanmaktadır. Bunlar; okuma güçlüğü (disleksi), yazılı anlatım güçlüğü (disgrafi), matematik güçlüğü (diskalkuli) şeklindedir. Aynı zamanda özel öğrenme tanısı alan bireylerin heterojen bir grup oluşturdukları ve bir veya birden fazla alanda yetersizlik gösterebildikleri söylenebilmektedir (APA, 2013).

ÖÖG tanısı olan bireylerde sıklıkla; dil ediniminde gecikme, zaman ve yön kavramlarını kavrama ve kullanmada güçlük, okuma ve yazmayı öğrenmede gecikme, problem çözme becerilerinde gerilik, dikkat dağınıklığı, algıda yavaşlık, düzensizlik, öz güven eksikliği ve uyum sorunları gözlemlenebilmektedir (Salman vd., 2016: 173). Yaşanılan bu güçlüklerle birlikte görülmektedir ki ÖÖG tanılı bireyler sosyal duygusal becerilerde de zaman zaman güçlük yaşamaktadırlar (Biol ve Zor, 2018: 889). Özellikle dil gelişimindeki problemler (konuşma gecikmesi, yetersiz kelime dağarcığı gibi) duygu ve düşüncelerini ifade etmelerini zorlaştırırken yetersizlik, değersizlik, başarısızlık gibi benlik imajını zedeleyici duygular hissetmelerine sebep olabilir (Yıldız, 2012: 173) Bu olumsuz duygular akranlarıyla ilişkilerinde, eleştiri ve uyarıları dikkate almama, ani tepkiler verme, çabuk öfkelenme, iletişim başlatma ve sürdürmede güçlük gibi belirtilerle kendini göstermektedir sonucunda ise akran reddine maruz kalabilmektedirler (Özen, 2011: 28). Bunların yanında sözel olmayan iletişim becerilerini anlamakta ve doğru yer ve zamanda kullanmakta güçlük yaşayabilmektedirler (Aksoy, 2019: 37). Bu davranışların sebepleri incelendiğinde görülmektedir ki; ÖÖG tanılı çocuklar düşük sosyal farkındalığa sahiptirler. Bunun sonucu olarak çevreden gelen sosyal ipuçlarını, kendi davranışlarının sonuçlarını ve çevresindeki kişilerin duygularını yanlış yorumlama eğilimindedirler (MEB, 2022: 21). Aynı zamanda yapılan çalışmalarda ÖÖG tanılı çocukların, mevcut sosyal durumları anlamlandırmada, bireylerin yüz ifadelerindeki duyguyu yorumlamada ve diğer bireylerin düşünce, niyet, istek ve davranışlarına dair çıkarsama yapmakta güçlük yaşadıkları ve sosyal etkileşim içerisinde makul iletişim becerileri

sergileyemedikleri görülmüştür (Kılıç-Tülü ve Ergül, 2016; Nabuzoka ve Smith, 1999; Özen, 2011)

Sosyal etkileşimin en önemli basamağı diğer bireylerin duygu, düşünce ve davranışlarına dair tahminlerde bulunabilmektir (Özbaran, Köse ve Yılmaz Kafalı, 2023: 11). Sosyal biliş, başkalarının davranışlarını, inanç ve niyetleri doğrultusunda yorumlayabilme ve karmaşık sosyal ortamlar ve ilişkiler içerisinde etkileşimde bulunabilme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Grady ve Keightley, 2002: 328). Yaşamın erken dönemlerinde bakım veren ile kurulan iletişim (ortak dikkat oluşturma, taklit gibi) sosyal biliş becerilerinin ilk adımı olarak kabul edilir. Zamanla çocuk başkalarının niyetlerini ayırt etme yeteneği ve bu niyet bilgisini kendi davranışına entegre etme yeteneği kazanır (Dodge, 1980: 162). Yetişkin yaşamında ise daha çok sosyalleşen bireyler değişen çevresel faktörlere uyum sağlamak ve başka insanlarla ilişkilerini ve bu ilişkilerle ilgili davranışlarını anlamlandırmak için sosyal bilişi kullanırlar (Girli, 2023: 35).

Sosyal biliş gelişim evrelerine bağlı olarak; bebeklik döneminde bakım veren ile etkileşim içinde olma ve bağlanma, okul öncesi dönemde sosyal davranışların, zihin kuramının ve ahlak anlayışının ortaya çıkışı, daha büyük çocuklarda ise akran ilişkilerinin doğası, antisosyal davranışların kökenleri ve diğer bilişsel karmaşıklıklar ile ilişkilendirilir (Cebula, Moore ve Wishart, 2010: 115). Sosyal biliş, bireyin davranışının özündeki bilişsel mekanizmaları içerir ve bir bilgi işleme sürecidir. Dört alt alana ayrılmıştır. Bunlar; duygu tanıma ve işleme, zihin kuramı, sosyal algılama ve sosyal bilgidir. (Özbaran, Köse ve Yılmaz Kafalı, 2023: 17). Son yıllarda sosyal biliş üzerine yapılan araştırmaların çoğu zihin kuramı ile ilişkilendirilmektedir (Bradford, Jentsch ve Gomez, 2015; Keysers ve Gazzola, 2007; Santiesteban vd., 2012). Sosyal biliş, sosyal dünya hakkındaki düşünce ve inançlarla ilgilidir. ZK' nin kapsamı ise daha geniştir; tüm zihinsel durumların yanı sıra bu durumların öncüllerinin ve sonuçlarının da anlaşılmasını kapsar (Miller, 2019: 2).

Sosyal bir varlık olan insan başkalarının psikolojik durumları hakkında çıkarımlarda bulunma eğilimindedir. Birey başkalarının davranışlarını gözlemleyerek edindiği izlenimleri analiz eder ve topladığı ipuçlarına ve bilgilere dayanarak teoriler inşa eder (Korkmaz, 2011: 101). Bireyin karşısındaki kişinin davranışlarını referans olarak onun niyet, inanç ve isteklerine dair çıkarsamalar yapması zihin kuramı olarak tanımlanır (Küçük, 2018: 477). Premack ve Woodruff (1978) ZK' yi niyetler, istekler, arzular gibi zihinsel durumları anlama ve hem kendimize hem diğer insanlara atfetme

becerisi olarak tanımlamışlar ve bir tür çıkarım sistemi olarak kabul etmişlerdir. Yaşamın erken dönemlerinden itibaren gelişmeye başladığı gözlemlenen zihin kuramı becerileri bireyin içinde yaşadığı sosyal dünyayı anlamlandırmasına katkı sağlamaktadır (Girli, 2023: 19). Bu yönüyle de bireylerin sosyal yaşamdaki başarısını destekleyen en önemli sosyal-bilişsel becerilerden biri olduğu söylenebilir (Miller, 2019: 1)

Günlük yaşamında sürekli sosyal etkileşimde bulunan bireyler başkaları hakkında çıkarsama yaparken geçmişte edinilen bilgiler ile mevcut durumu ve kişinin duygu durumunu birlikte analiz ederek davranışın özündeki zihinsel durumu anlamaya çalışır (Özbaran, Köse ve Yılmaz Kafalı, 2023: 54). Başkalarının davranışlarını hedef ve inançları açısından anlama yeteneğimiz, bu hedef ve inançların ne olabileceğine dair bazı beklentilerimiz olmasını gerektirir. Bu şekilde olası hedeflere ilişkin bilgilere dayanarak eylemleri doğru şekilde yorumlarız (Gallagher ve Frith, 2003: 77). Bu süreç sosyal-bilişsel ve sosyal-algısal olarak ayrılan iki bileşenden oluşmaktadır (Şahin vd., 2019: 25). Sosyal-bilişsel süreç diğer zihinlerin içeriği ile ilgili akıl yürütmeyi ve eylemin uygunluğunu değerlendirmeyi içerir. Sosyal-algısal bileşen ise duygusal sistemlerle daha yakından bağlantılıdır. Bireylerin yüz ve vücut ifadelerinden zihinsel durumları hakkında yargıda bulunabilme kapasitesiyle ilgilidir (Tager-Flusberg ve Sullivan, 2000: 61- 62). Sosyal etkileşim içerisinde yüz ifadesini algılama ve değerlendirmede en önemli görevi gözler üstlenmektedir, karşılıklı olarak bireylere zihinsel durumları hakkında güçlü ipuçları sunar (Moore vd., 2012: 44). Bu beceriyi ölçümlemek için bir zihin kuramı testi olarak geliştirilen kısmi bir yüz ifadesine dayanarak bireyin karmaşık zihinsel durumunu belirlemeyi içeren Gözlerden Zihin Okuma Testi kullanılır (Fernandez-Abascal vd., 2013: 2) Gözler testi aynı zamanda başkalarının duygularını tanıma becerisini değerlendirmek için de yaygın olarak kullanılmaktadır (Megias-Robles vd., 2020: 1).

Başkalarının duygularını, inançlarını ve niyetlerini tanımayı içeren bir diğer kavram ise empatidir (Nahal vd., 2021: 1). Bir başkasının duygusal durumunu ve zihin çerçevesini anlama ve bunlarla bağlantı kurma becerisine empati denir. Empati hem duygusal hem bilişsel süreçlerin unsurlarını kapsayan çok boyutlu bir yapıdır (Hanford vd., 2013: 1). Bilişsel empati için diğer insanların duygularını ve inançlarını doğru şekilde tanıma ve bunların nedenlerini anlama yeteneğinden bahsederken, duygusal empatide başka bir kişinin zihinsel durumuna uygun bir duygusal tepki verme yeteneğinden bahsederiz (Montgomery vd., 2016: 1933) Empati temelde kendini

bilinçli şekilde diğ erinin yerine koyarak bakış açısı almayı içerir. Bakış açısını yorumlamak bilişsel beceriler gerektirirken kişinin karşısındakinin duygularını anlaması gerektiğinde ZK becerileri devreye girer (Ainley, Maister ve Tsakiris, 2015: 2). ZK nörobilişsel yapı olan empatinin gelişiminde önemli bir rol oynamaktadır ve birçok karmaşık sosyal durumun değerlendirilmesinde empati ve zihin kuramı birlikte gereklidir (Preckel, Kanske ve Singer, 2018: 2). Yapılan araştırmalar ZK çalışmalarının bireylerde empatik anlayışı ve empati yeteneklerini güçlendirdiğini göstermiştir (Holopainen vd., 2019: 3965).

Empatinin biyolojik boyutları incelendiğinde otizm, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, anlıksal yetiyitimi, ÖÖG gibi nörogelişimsel bozukluklarla olumsuz yönde ilişkilendirildiği görülmektedir (Ay ve Kılıç, 2019; Maoz vd., 2019; Montgomery vd., 2016). Eyüboğ lu ve arkadaşlarının (2018) ÖÖG tanılı çocuklarla yaptıkları çalışmada, çocukların duygu tanıma, ZK ve empati becerileri incelenmiş ve normal gelişim gösteren yaş itlarına göre istatistiksel olarak anlamlı ölçüde yetersiz performansa sahip oldukları görülmüştür. Bu beceriler sosyal işlevsellikleri açısından değerlendirildiğinde, nörogelişimsel bozukluklara sahip bireylerin karmaşık sosyal sinyallerle dolu toplumsal yaşamda çeşitli zorluklar yaşadıkları söylenebilir (Preckel, Kanske ve Singer, 2018: 1). Bu zorlukların sosyal etkileşim içerisinde davranışsal tepkileri olabilmektedir (Yıldız, 2012: 174). Bireylerin iletişim kurdukları kişilerin duygu, düşünce, inanç ve niyetlerini anlamlandıramadıklarında veya yanlış yorumladıklarında olumlu sosyal davranış sergileme konusunda daha az istekli oldukları söylenebilir (Imuta vd., 2016: 1192).

Olumlu sosyal davranışlar bilinen diğ er adıyla prososyal davranışlar, bir başkasına fayda sağlamak için gönüllü olarak gerçekleştirilen yardım etme, iş birliği yapma, paylaşma gibi toplum yanlısı eylemler olarak tanımlanabilir (Telle ve Pfister, 2016: 156). Karşılığında dışsal bir ödül beklemeden yapılan bu eylemlerin türlerine göre yaklaşık 2 yaş civarında sergilenmeye başladığı ve ergenlik dönemi de dahil gelişmeye devam ettiği söylenebilir (Aydın, 2021: 677; Bayhan ve Artan, 2004: 241). Temel olarak, bir başkasındaki sıkıntı algısının duygusal uyarılmaya yol açtığını, ancak duygu düzenlemesinin, yani bu uyarılmanın gözlemci tarafından nasıl değerlendirildiğ inin hedefe yönelik davranışını etkileyeceğ i öne sürülmektedir (Lockwood, Seara-Cardoso ve Viding, 2014: 2). Teorik olarak başkalarının niyetlerini, ihtiyaçlarını ve arzularını dikkate alma becerisinin bireylerin toplum yanlısı davranışlarda bulunmasını desteklemesi beklenir (Traverso, Viterbori ve Usai, 2020:

691). Gelişmiş ZK ve empati becerileri bireyi prososyal davranışlara teşvik eder (Pang, Song ve Ma, 2022: 2). Bu sayede bireyler sosyal ortamlara daha iyi uyum sağlayabilir, daha az olumsuz davranış sergiler ve buldukları sosyal çevrelerce kabul görürler (O'Toole, Monks ve Tsermentseli, 2017: 907).

### **A. Çalışmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı İstanbul ilinde eğitim gören ve özel öğrenme güçlüğü tanısı olan 13-17 yaş aralığındaki öğrencilerin gözden zihin okuma becerileri ile prososyal davranışları ve empatik eğilimleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını ortaya çıkarmak ve normal gelişim gösteren akranlarıyla karşılaştırmalı olarak incelemektir.

### **B. Çalışmanın Önemi**

İnsan yaşamının en temel unsurlarından biri iletişimdir. Sosyal bir varlık olan insan, yaşamı boyunca pek çok kez diğer bireylerle sözlü ya da sözsüz iletişim kurar. Cüceloğlu (2018) iki kişinin birbirini fark etmesiyle iletişimin başladığını vurgularken bu sürecin en önemli ögesinin gözler olduğundan bahseder. Bireyler göz teması sayesinde edindiği kişinin zihin durumuna dair uyarıları, beden dilinden gelen görsel uyarıları ve sözcüklerden gelen işitsel uyarıları kullanarak karşısındaki bireyin duygu, düşünce ve niyetleri hakkında fikir sahibi olur. Karşımızdaki kişinin zihin durumunu doğru şekilde anlamanın/yorumlamanın onun gibi düşünebilmeyi kolaylaştırdığı ve davranışlarımıza da yön verdiği söylenebilir. Aynı zamanda zihin kuramı becerilerini içeren bu sürecin hem empati becerisinin gelişiminde hem de prososyal davranış yatkınlığında etkili olduğu düşünülebilir. Tüm bu süreç normal gelişim gösteren bireylerin iletişim becerilerini ele almaktadır. Ancak bilindiği üzere nörogelişimsel bozukluklara sahip bireyler sosyal gelişim problemleri nedeniyle iletişim becerilerinde, konuşmada gecikme, göz teması kurmakta güçlük gibi çeşitli zorluklar yaşayabilmektedir. Dünyada ve ülkemizde yaygınlığı ile bilinen nörogelişimsel bozukluklardan biri de ÖÖG' dir. ÖÖG tanılı bireyler sıklıkla akademik becerilerde yaşadıkları güçlüklerle bilinseler de çeşitli sosyal gelişim problemleri de yaşamaktadırlar. Bu doğrultuda çalışmanın odak noktası ÖÖG tanılı çocukların zihin kuramı kapsamında değerlendirilen gözlerden zihin okuma becerileri ile prososyal davranış ve empatik eğilimleri arasında ilişki olup olmadığını değerlendirmek ve

normal gelişim gösteren akranlarıyla karşılaştırmalı olarak incelemektir. Bu çalışmayı özgün kılan literatürde gözlerden zihin okuma becerisinin prososyal davranış ve empatik eğilim değişkenleri ile birlikte ele alındığı bir araştırma bulunmamasıdır. Araştırma sonucunda elde edilecek bulguların, ÖÖG tanılı çocukların sosyal biliş ve zihin kuramı becerilerine dair yeni bilgiler kazandıracağı ve yapılacak yeni çalışmalara kaynaklık edebileceği düşünülmektedir. Bununla birlikte ÖÖG tanılı çocuklar için kullanılan mevcut eğitim programlarında düzenlemeler yapılarak sosyal biliş ve zihin kuramı becerilerinin desteklenmesine, empati becerilerinin geliştirilmesine ve olumlu sosyal davranışta bulunma eğilimlerinin artırılmasına katkı sağlayabileceğine inanılmaktadır. Bu sayede yaşadıkları sosyal bilişsel zorluklar giderilerek iletişim becerilerinin geliştirilmesi, akranlarıyla ilişkileri iyileştirilirken sosyal kabulünün artması, ailelerin çocuklarını daha iyi tanınması ve sosyal gelişimlerine bilinçli şekilde destek olması konusunda araştırmanın bir rehber niteliği taşıyacağı düşünülmektedir.

### **C. Çalışmanın Sınırlılıkları**

Araştırma,

1. İstanbul ilinde eğitim gören 13-17 yaş arasında bulunan 151 ÖÖG tanısı olan ve 144 normal gelişim gösteren öğrencilerle sınırlıdır.
2. Araştırmanın bulguları, Gözlerden Zihin Okuma Testi Çocuk Formu, Empatik Eğilim Ölçeği, Prososyallik Ölçeği ve Demografik Bilgi Formundan elde edilen verilerle sınırlıdır.

### **D. Hipotezler**

Çalışmanın hipotezleri aşağıdaki gibidir:

**H1.** Özel öğrenme güçlüğü tanısı olan 13- 17 yaş arası bireyler ile normal gelişim gösteren 13- 17 yaş arası bireylerin Gözlerden Zihin Okuma Testi puanları arasında farklılık vardır.

**H2.** Özel öğrenme güçlüğü tanısı olan 13- 17 yaş arası bireyler ile normal gelişim gösteren 13- 17 yaş arası bireylerin Prososyallik Ölçeği puanları arasında farklılık vardır.

**H3.** Özel öğrenme güçlüğü tanısı olan 13- 17 yaş arası bireyler ile normal gelişim gösteren 13- 17 yaş arası bireylerin Empatik Eğilim Ölçeği puanları arasında farklılık vardır.

**H4.** Özel öğrenme güçlüğü tanısı olan 13- 17 yaş arası bireylerde gözlerden zihin okuma becerisiyle prososyal davranışlar arasında anlamlı bir ilişki vardır.

**H4a.** Normal gelişim gösteren 13- 17 yaş arası bireylerde gözlerden zihin okuma becerisiyle prososyal davranışlar arasında anlamlı bir ilişki vardır.

**H5.** Özel öğrenme güçlüğü tanısı olan 13- 17 yaş arası bireylerde gözlerden zihin okuma becerisiyle empatik eğilim arasında anlamlı bir ilişki vardır.

**H5a.** Normal gelişim gösteren 13- 17 yaş arası bireylerde gözlerden zihin okuma becerisiyle empatik eğilim arasında anlamlı bir ilişki vardır.

**H6.** Özel öğrenme güçlüğü tanısı olan 13- 17 yaş arası bireylerde empatik eğilim ile prososyal davranış arasında anlamlı bir ilişki vardır.

**H6a.** Normal gelişim gösteren 13- 17 yaş arası bireylerde empatik eğilim ile prososyal davranış arasında anlamlı bir ilişki vardır.

**H7.** Özel öğrenme güçlüğü tanısı olan bireylerin yaşlarıyla gözlerden zihin okuma becerisi arasında anlamlı bir ilişki vardır.

**H7a.** Normal gelişim gösteren bireylerin yaşlarıyla gözlerden zihin okuma becerisi arasında anlamlı bir ilişki vardır.

**H8.** Özel öğrenme güçlüğü tanısı olan 13- 17 yaş arası bireylerde gözlerden zihin okuma becerisi cinsiyete göre farklılık göstermektedir.

**H8a.** Normal gelişim gösteren 13- 17 yaş arası bireylerde gözlerden zihin okuma becerisi cinsiyete göre farklılık göstermektedir.

**H9.** Özel öğrenme güçlüğü tanısı olan 13-17 yaş arası bireylerde gözlerden zihin okuma becerisi kardeş sayısına göre farklılık göstermektedir.

**H9a.** Normal gelişim gösteren 13-17 yaş arası bireylerde gözlerden zihin okuma becerisi kardeş sayısına göre farklılık göstermektedir.

**H10.** Özel öğrenme güçlüğü tanısı olan 13- 17 yaş arası bireylerde gözlerden zihin okuma becerisi bir özel eğitim ve rehabilitasyon merkezine devam edip etmeme durumuna göre farklılık göstermektedir.



## II. KURAMSAL ÇERÇEVE VE LİTERATÜR

### A. Özel Öğrenme Güçlüğü

#### 1. Özel Öğrenme Güçlüğü Tanımı ve Tarihçesi

ÖÖG'nin bilimsel literatürdeki temelleri afaziye bağlı dil problemlerinin bilinen ilk bulgularına dayanmaktadır. 19. Yüzyıl sonlarına doğru literatürde kendine yer bulmaya başlayan özel öğrenme güçlüğü, kelime körlüğü, konjenital kelime körlüğü, gelişimsel aleksi, disleksi gibi kavramlarla ilişkilendirilmeye başlanmıştır (Guardiola, 2001: 5-6). Beyin davranış ilişkileri üzerine nörolojik çalışmaların artmasıyla literatürde minimal beyin hasarı, minimal beyin disfonksiyonu kavramlarıyla anılmaya başlanmıştır; sınıf ve yaş düzeyine göre gerilik, aritmetikte, soyutlamalarda ve parça bütün ilişkilerinde, okuma ve yazma becerilerinde zorlanma bulgularından bahsedilmiştir (Clements ve Peters, 1962: 187).

ÖÖG ilk kez Kirk (1962) tarafından, olası bir serebral işlev bozukluğu veya duygusal, davranışsal bozulmaların sonucu olarak psikolojik bir yetersizlikten kaynaklanan; dil, konuşma, okuma, yazma, aritmetik veya diğer eğitsel süreçlerde gerilik, bozukluk veya gecikmiş gelişim olarak tanımlanmıştır. Aynı zamanda bu durumun zekâ geriliği, duygusal yoksunluk veya kültürel, öğretimsel etkenlerin bir sonucu olmadığını belirtilmiştir (Kirk ve Bateman, 1962: 73).

1967 yılında Ulusal Engelli Çocuklar Danışma Komitesi (National Advisory Committee on Handicapped Children) tarafından yeni bir tanım geliştirilmiş ve Engelli Çocuklar Eğitim Yasası'nda (Individuals with Disabilities Education Act) yer verilmiştir. Bu tanıma göre ÖÖG, sözlü ve yazılı dili anlama veya kullanmayla ilgili temel psikolojik süreçlerin bir ya da daha fazlasında görülebilen; dinleme, konuşma, düşünme, okuma, öğrenme gibi konularda kusurlu bir yetenekle fark edilebilen bir bozukluktur. (National Joint Committee on Learning Disabilities, 1991). Sonraki yıllarda bu tanım öğrenme güçlüğü olan bireylerin homojen bir grup birey olarak görülmesine, bununla birlikte değerlendirme ve eğitim yöntemlerine yönelik standart

bir yaklaşımın mevcut olduğu inancına yol açmıştır (Guardiola, 2001: 18). 1981 yılında bu durumu önlemek için Ulusal Öğrenme Güçlüğü Karma Komitesi (NJCLD) tarafından ÖÖG; dinleme, konuşma, okuma, yazma, akıl yürütme veya matematik becerilerinin kazanılmasında ve kullanılmasında önemli güçlüklerle kendini gösteren heterojen bir grup bozukluğu ifade eden genel bir terim olarak tanımlanmıştır (National Joint Committee on Learning Disabilities, 1991). Her iki tanımda da merkezi sinir sisteminde işlev sapmalarından kaynaklandığı, kişiye özgü olduğu ve diğer engelleyici durumların (zihinsel gerilik, duygusal bozukluk, kültürel ve çevresel etkenler gibi) birlikte bulunabileceği ancak doğrudan sonucu olmadığı belirtilmiştir (National Association of School Psychologists, 2022). Engelli Bireyler Eğitim Yasası (Individuals with Disabilities Education Act) ise sözlü veya yazılı dili anlama veya kullanmayla ilgili temel psikolojik süreçlerin bir veya daha fazlasında meydana gelen ve dinleme, konuşma, okuma, yazma, heceleme gibi akademik becerilerde kusurlu bir yetenekle kendini gösterebilen bir bozukluk olarak tanımlamıştır (IDEA, 2018).

Günümüzde tüm dünyada geçerliliği kabul edilen DSM-5'in tanımına göre ÖÖG, biyolojik kökenli bir nörogelişimsel bozukluktur. Biyolojik köken beyin sözlü ve sözsüz verileri, verimli ve doğru şekilde algılama ve işleme becerisinde belirleyici epigenetik ve çevresel faktörlerin etkileşimi içerir. Okuma, yazma, matematik gibi akademik becerilerde zorlanmayla karakterizedir. Zihinsel yetersizlik, diğer nörogelişimsel bozukluklar veya psikososyal olumsuzlukların varlığıyla açıklanamayan heterojen bir bozukluktur (APA, 2013). Ülkemizde ise T.C. Sağlık Bakanlığı Halk Sağlığı Genel Müdürlüğü 'Çocukluk Çağı Ruhsal Gelişimi' başlığında (2023) ve Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2006 yılında yayımlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde ÖÖG tanımları yer almaktadır. Halk Sağlığı Genel Müdürlüğü tanımında normal ve normalin üstünde zeka puanına sahip, psikiyatrik, patolojik anomali veya duyuşsal bir engeli olmayan, dinleme, konuşma, akıl yürütme ve aritmetik becerilerinin edinilmesi ve yaşama aktarılmasında zorluklar yaşayan, algısal ve iletişimsel sorunlarının yanında dahil olduğu eğitim sürecine rağmen yaşından ve zekasından beklenen performansı gösteremeyen bireylerde izlenen nörolojik kökeni olan bir gelişim sapması olarak ifade edilmiştir (Aydın Karabaş, 2023: 4) Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (2006) ise "*Dili yazılı ya da sözlü anlamak ve kullanabilmek için gerekli olan bilgi alma süreçlerinin birinde veya birkaçında ortaya çıkan ve dinleme, konuşma, okuma, yazma, heceleme, dikkat yoğunlaştırma ya da matematiksel işlemleri yapma güçlüğü nedeniyle özel eğitim ve*

*destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey*” şeklinde tanımlanmaktadır. 2018 yılında yayımlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde ise güncel bir tanım bulunmamaktadır.

Yukarıda incelenen tanımlarda da görüldüğü gibi ÖÖG tanımlanırken güçlük ve bozukluk terimleri kullanılmaktadır. Tüm tanımlarda nörogelişimsel bir soruna değinilse de genellikle tıp alanında bozukluk, psikoloji ve eğitim alanlarında ise güçlük terimi tercih edilmektedir (Dikmeer ve Güllü, 2020: 461). ÖÖG sıklıkla akademik becerilerde zorlanmayla kendini gösteriyor olsa da bireyin diğer gelişim alanlarında da etkileri gözlemlenebilir. Örneğin; günlük aktivitelerde zorlanma, zayıf muhakeme ve problem çözme yeteneği, başkalarının duygu ve davranışlarını anlama da zorlanma, zayıf sosyal ve/veya duygusal ilişkiler kurma, düşük özgüven gibi olumsuz etkiler gözlemlenebilir (Silver vd., 2008: 217; Tsatsanis, 1997: 490-491).

## **2. Özel Öğrenme Güçlüğü’nün Sınıflandırılması**

Özel öğrenme güçlüğü, DSM-5’ te “Nörogelişimsel Bozukluklar” bölümünde yer almaktadır ve okuma güçlüğü ile seyreden (disleksi), yazılı anlatım güçlüğü ile seyreden (disgrafi) ve matematik güçlüğüyle seyreden (diskalkuli) olmak üzere 3 alt tiple incelenmiştir (APA, 2013). Aynı zamanda bireylerin bahsedilen alanlarda yaşadıkları zorluk düzeylerine, aynı anda etkilendikleri eğitsel güçlük sayısına ve eğitim desteği sürecinde gösterdikleri performansa göre hafif, orta, ağır olarak sınıflandırılmaktadır (Albayrak, 2022: 158).

### **a. Okuma Güçlüğü (Disleksi)**

Disleksi zayıf fonolojik farkındalık ve kodlama eksikliği nedeniyle kelime tanıma becerilerinde güçlük ile açıklanmaktadır (Stanovich, 1999: 351). IDA (International Dyslexia Association) 2002 yılında yürüttüğü proje kapsamında yer verdiği disleksi tanımında doğru ve/veya akıcı kelime tanıma ile ilgili güçlükler, zayıf hece ayırma ve kod çözme yeteneği gibi bulgulardan bahsetmiş ve dilin fonoloji bileşenindeki eksiklikten kaynaklandığını belirtmiştir. Bireyin okumayı öğrenmede, okuduğunu anlamada, kelimeleri ve harfleri tanımada, okuma hız ve akıcılığında yaşına ve zekasına göre beklenen düzeyin altında performans göstermesi ile karakterizedir (Aygözü ve Özden, 2015: 59). DSM 5’e göre okuma güçlüğü ÖÖG tanısı alan bireylerin % 80’inde görülmektedir ve belirleyicileri; kelimeleri doğru okuma, okuma hızı ve akıcılığı, okuduğunu anlama şeklindedir (APA, 2013).

Okuma güçlüğü olan öğrencilerde gözlemlenebilen genel okuma hataları şu şekildedir; eksik okuma veya sözcüğe eklemeler yapma, uzun kelimeleri okumakta zorlanma, satır atlama, bazı harfleri karıştırma, kelimeleri heceleme ve harflerine ayırmada güçlük (Erbasan ve Sağlam, 2020: 15; Sirem ve Özlem, 2021: 647). Fonolojik işlem becerilerinden yoksun olan çocuklar yeterli kelime okuma becerisi geliştiremezler. Bu nedenle metni akıcı şekilde okuma yetenekleri sınırlıdır ve okuduklarını anlama konusunda zorlanırlar. Bu durum süreçten keyif almayı engellediği gibi beraberinde sıklıkla hayal kırıklığı ve okuma davranışında azalma gözlemlenir. Zayıf kelime dağarcığı diğer akademik konuların öğrenilmesinde de zorluklara neden olur (Lyon vd., 2001: 271).

### **b. Yazılı Anlatım Güçlüğü (Disgrafi)**

Disgrafi, bireylerin yazma becerisi edinme ve düşüncelerini ifade etme sürecinde bir araç olarak kullanma becerilerini etkileyen bir öğrenme güçlüğüdür (Türkiye Disleksi Vakfı, 2023). DSM 5' e göre belirleyicileri; kelimelerin harflerini doğru söyleme ve yazma, dil bilgisi ve uygun noktalama kullanımı, yazılı anlatımın açıklığı ya da düzeni şeklindedir (APA, 2013). Disgrafi tanısı olan çocuklarda, yaşına ve akranlarına göre daha ağır yazı yazdıkları, harf, hece, noktalama ve dil bilgisi hataları yaptıkları, kelimeler arası boşlukları unuttukları, sesli harfleri atladıkları ve sessiz harfleri ters yazdıkları gözlenirken bir bütün olarak bakıldığında düzensiz yazdıkları söylenebilir (MEGEP, 2014: 5).

Yazma becerisinin temeli okul öncesi dönemde atılmaktadır ancak disgrafinin fark edilmesi ilk okuma yazma sürecinin başlamasıyla gerçekleşir ve bu durum bireyin yaşam boyu akademik zorluklar yaşamasına sebep olabilir (Başar ve Alkan, 2020: 374; Can ve Yavuz, 2017: 88). Yazma güçlüklerinin akademik başarı üzerinde etkileri hem nitel hem nicel olabilmektedir. Yazı yazmanın gerekleri düşünüldüğünde; bireyin ne söyleyeceğini planlaması, alfabeyi tanınması, kelimelerin doğru yazılışlarını bulup yazım kurallarına uygun okunaklı şekilde yazması ve doğru noktalama işaretleri kullanması gibi zihinsel işlemler içerdiği görülmektedir (Graham vd., 2006: 44). Yazı yazma mekaniğine gerektiği kadar hâkim olamamış bireyler, hem dili kâğıda dökmek gibi alt düzey becerilerde hem de planlama ve içerik oluşturma gibi üst düzey becerilerde zorluk yaşamaktadırlar. Bu nedenle yazının mekanik gerekliliklerine uyma kaygısı, yazma hızları ve düşünce hızları birbirine ayak uyduramaması veya kısıtlı sözcük dağarcığı yazının içeriği konusunda nitelik kaybına sebep olabilmektedir

(Graham, 1990: 781). Aynı zamanda yaşlılarıyla kıyaslandığında kötü kalem kullanımı bireyin kendi yeterliliğine ilişkin algısını etkileyebildiği gibi öğretmen değerlendirmesinde yazma kalitesi düşük kağıtların daha düşük notlar aldığı gözlemlenmiştir (Graham vd., 2000: 620). Bu durumda bireyler çaba harcama konusunda daha az istekli hale gelebilecekleri gibi yazamayacaklarına dair bir inanç geliştirerek pes edebilirler (Rosenblum vd., 2003). Bu nedenle disgrafili bireylerin hem akademik başarısızlıklardan hem de bu durumun sonucu olarak gelişebilecek psikolojik süreçlerden etkilenememeleri için ihtiyaçlarına uygun eğitim ve psiko-sosyal destek sağlanmalıdır (Yıldız, 2013: 284).

### **c. Matematik Güçlüğü (Diskalkuli)**

Normal bir IQ'ya rağmen sayısal ve matematiksel bilgilerin işlenmesinde zorluk içeren bir öğrenme güçlüğüdür (Bishara, 2023: 5). *“Edinsel ya da gelişimsel serebral bir patolojiye bağlı olarak sayısal ilişkileri kavramada, hesaplama, sayısal sembollerini görsel ve mental olarak tanıma, kullanma ve yazmada açığa çıkan eksikliklere verilen isimdir”* (Türkiye Disleksi Vakfı, 2023). DSM 5'e göre belirleyicileri; sayı algısı, aritmetik bilgilerin ezberlenmesi, doğru ve hızlı hesap yapma, doğru sayısal akıl yürütme şeklindedir (APA, 2013). Diskalkulisi olan çocukların sıklıkla büyüklük-küçüklük kavramını içeren sayı duygusu becerilerinde, işlemlerin mantığını kavrama ve akılda tutmada ve problem çözme becerilerinde özellikle de birkaç adımdan oluşan problemlerde zorlandıkları söylenebilmektedir (Babu, 2019: 195). Aynı zamanda işlemlere ait terimleri ve sembollerini kavramakta ve akılda tutmakta, zihinden işlemler yapmakta, çok basamaklı sayıları öğrenmekte, sıralama, sınıflandırma gibi becerilerde, yer, yön zaman kavramlarını öğrenmede zorluk yaşayabilmektedirler (MEGEP, 2014: 5; Salman vd., 2016: 172).

Matematikte öğrenme güçlükleri ile ilişkili bilişsel işlem mekanizmalarındaki bozulmalardan bahsedilebilmektedir. Özellikle çalışma belleği ve bilişsel kontrol bileşenlerindeki herhangi bir bozulmanın matematikte belirli öğrenme güçlüklerine sebep olabileceği düşünülmektedir (Menon vd. 2020 akt Bishara, 2023: 5). Aynı zamanda yapılan nörolojik çalışmalarda diskalkulisi olan bireylerde beyin ilgili alanlarında gri madde hacminin normal gelişim gösteren bireylere göre daha az olduğu gözlemlenmiştir (Butterworth, 2011: 1051; Isaacs, 2001:1704). Bununla birlikte beyaz madde yoğunluğunun da belli bölgelerde az olduğu görülmüştür. Diskalkuliyi karakterize eden bu yapısal özellikler değerlendirildiğinde beyin farklı

fonksiyonlarını etkilediği söylenebilmektedir. Tek bir nedene bağlı gelişen bir bozukluk olmamakla birlikte genetik, çevresel ve yapısal etkilerin sonucu olduğu söylenebilir (Soylu, 2020: 40-41).

### 3. Özel Öğrenme Güçlüğü Tanı Ölçütleri

DSM-3'te (APA, 1980) ÖÖG özgül gelişimsel bozukluklar tanısıyla yer almış ve zorluk duyulan alana göre alt gruplara ayrılmıştır. DSM-3-R' de (APA, 1987) duyu sistemi kusurları ve nörolojik bozukluklar tanı kriterleri dışında tutulmuştur. DSM-4'te (APA,1994) ise bir ek tanı olarak özgül öğrenme bozukluğundan bahsedilmiş ve diğer tanımlarla açıklanamayan akademik başarı düşüklüğü olması durumuyla ifade edilmiştir. DSM-4-TR'de (APA, 2010) birinci eksen tanıları başlığında “genellikle ilk defa bebeklik, çocukluk ve ergenlik döneminde tanı alan hastalıklar” kategorisinde yer verilmiş ve alt tiplerine ayrılmıştır (Albayrak, 2022: 156).

Günümüzde 2013 yılında yayınlanan DSM-5'e göre tanılanmaktadır.

A. Bu güçlükleri gidermeyi amaçlayan müdahalelerin uygulanmasına rağmen, en az 6 ay boyunca süregelen, sıralanan semptomlardan en az birinin varlığının gösterdiği, öğrenme ve akademik becerileri kullanmadaki güçlükler:

1. Kelime okumanın yanlış ya da düşük hızda ve çok çaba gerektiriyor olması
2. Okuduğunu anlamakta zorlanma
3. Yazımla ilgili güçlükler (harf ekleme/çıkarma gibi)
4. Yazlı ifadede güçlükler
5. Sayıları algılamada ve hesaplamada güçlük yaşama
6. Sayısal akıl yürütme zorlukları

B. Yaş ve zihinsel düzeyinin oldukça altında akademik başarı

C. Öğrenme güçlükleri okul çağında başlar ancak etkilenen akademik becerilere yönelik beklentiler bireyin sınırlı kapasitesini aşmıyaya kadar kendini göstermeyebilir.

D. Öğrenme güçlükleri, zihinsel engeller, düzeltilmemiş görme veya işitsel sorunlar, diğer zihinsel veya nörolojik bozukluklar, psikososyal olumsuzluklar, akademik eğitim dilindeki yetersizlik veya yetersiz eğitsel yönergeler ile daha iyi açıklanamaz (APA, 2013).

Türkiye'de tanılama süreci 20.02.2019 tarihinde Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 30692 sayılı resmî gazetede yayımlanan Çocuklar için Özel Gereksinin Değerlendirmesi Hakkında Yönetmelik çerçevesinde sürdürülmektedir. Sağlık kurulu tarafından yapılan tıbbi değerlendirmelerin ardından gerekli görülen bireylere tıbbi

tanı verilir. Daha sonra bireylerin uygun eğitim hizmetlerinden yararlanabilmesi için Rehberlik Araştırma Merkezlerinde eğitsel tanı ve değerlendirme yapılır. Sürecin sonunda Bireysel Eğitim Planı (BEP) hazırlanır ve eğitim süreci başlatılır (MEB, 2019; Öğülmüş, 2021: 395). ÖÖG tanılama sürecinde psikolojik, psikiyatrik, tıbbi değerlendirme ve aile öyküsünün birlikte değerlendirilmesi erken tanı ve müdahale açısından çok önemlidir. Aynı zamanda okul, aile ve ruh sağlığı profesyonellerinin iş birliği süreci destekleyen en önemli unsurdur (Aygölü ve Özden, 2015: 60).

#### **4. Özel Öğrenme Güçlüğü'nün Görülme Sıklığı**

Yapılan çalışmalar incelendiğinde ÖÖG'nin görülme sıklığı konusunda farklı rakamlara ulaşmak mümkündür (Dikmeer ve Güllü, 2022: 463). DSM-5' te okul çağı çocuklarının %5- %15, erişkinlerin ise %4 oranında ÖÖG ile tanıldığı rapor edilmiştir (APA, 2013). Yang ve arkadaşlarının (2022) yürüttüğü çalışmada ÖÖG tanısı alan bireylerin yaygınlığı %5- %17.5 olarak tespit edilirken erkeklerde yaygınlığın kızlardan önemli ölçüde daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Chordia vd. (2020) yaptıkları çalışmada ilkokul çağındaki çocuklara ÖÖG tarama testleri uygulamışlar ve %7.5 oranında testin pozitif çıktığını rapor ederken oldukça yaygın olmasına rağmen öğretmenlerin ve ebeveynlerin farkındalık eksiklikleri nedeniyle teşhis edilemediğinden bahsetmişlerdir. ABD' de yapılan başka bir çalışmada ise ÖÖG tanısının büyük çocuklarda küçüklere göre daha yaygın olduğu ve okul çağına kadar resmi olarak tanılanmasının güç olduğu belirtilmiştir (Zablotsky vd., 2019). Ülkemizde ise özel eğitime ihtiyaç duyan bireyler arasında yaklaşık %6 oranında ÖÖG tanılı çocuk bulunduğu belirtilirken, bu oranın düşük görünmesinin sebebi tanılama sürecindeki eksiklikler olarak açıklanmıştır (MEB, 2022: 10). Türkiye' de yapılan başka bir çalışmada ise ÖÖG yaygınlık oranı %6.6 olarak belirtilmiş ve ÖÖG'li çocukların yaklaşık %62.75' inde bir veya daha fazla eşlik eden tanı olduğu rapor edilmiştir (Büber, Başay ve Şenol, 2020: 453).

### **B. Zihin Kuramı**

#### **1. Zihin Kuramının Tanımı**

Piaget çocukların düşünceleri, hayalleri, niyetleri gibi zihinsel durumları anlamaları üzerinde çalışmalar yaptığından beri çocukların zihinsel yaşam anlayışları ilgi çekmektedir (Astington ve Jenkins, 1995:151). Zihin kuramı yapısı, Piaget' in

başka bir kişinin bakış açısını alma yeteneği anlamına gelen perspektif alma kavramını temel almaktadır (Imuta vd. 2016: 1192). Kavramsal olarak ZK ilk kez 1978 yılında Premack ve Woodruff'un şempanzelerin kendi türdeşlerinin bakış açısına sahip olma becerisi üzerine yaptığı araştırmada ortaya çıkmıştır (Ahmed ve Miller, 2011: 667, Brüne ve Brüne Chors, 2006: 437). Sosyal becerilerin önemli bir yönü olarak değerlendirilen zihinsel durumları kavrayabilmek yani diğer insanların bir şeyleri bildiğini, istediğini, hissettiğini veya inandığını bilmek ZK olarak adlandırılır (Baron-Cohen, Leslie ve Frith, 1985: 38). Astington ve Baird ZK' yı "*insanları kanı, arzu, niyet ve duyguları olan zihinsel varlıklar olarak kavrama ve insanların davranış ve etkileşimlerini bu zihinsel durumlara göre açıklayıp yorumlayabilme becerisi*" olarak tanımlamışlardır. (Astington ve Baird, 2005, akt. Karakelle ve Yaşar, 2012).

ZK gelişimi, zihinsel dünyaya yani inançların, arzuların, duyguların, düşüncelerin, algıların, sezgilerin, niyetlerin ve diğer zihinsel durumların bulunduğu iç dünyaya ilişkin anlayışımızın doğasını ve gelişimini araştırır (Flavell, 2004: 274). ZK belirli zihinselleştirme mekanizmaları ve bilişsel yetenekler temelinde gelişir ve başkalarının çeşitli zihinsel durumlara sahip bir zihni olduğunu ve bunların diğerlerinden farklı olabileceği farkındalığı oluşturur (Korkmaz, 2011: 101). Aynı zamanda ZK kavramı inanç ve arzulara dayalı olarak hem kendi davranışlarını hem de başkalarının davranışlarını anlama yeteneğini içerir (Ensink ve Mayes, 2010: 301). İnsanların eylemlerini anlamlandırmamızın en önemli yollarından biri, onlara zihinsel durumların atfedilmesidir. Kendimize ve başkalarına zihinsel durumların atfedildiği bu sürece ZK denir (Baron-Cohen, Wheelwright ve Jolliffe, 1997: 312). Kuramın temel ilkesi, insanların arzularına ulaşmak için inançları ışığında hareket etmeleridir. Bu çerçevede insanların sözleri ve eylemlerine ilişkin pek çok şeyi açıklamasına ve tahmin etmesine olanak tanır (Astington, Pelletier ve Homer, 2002: 132). Doğrudan gözlemlenebilir olmaması, diğerlerinin davranışları hakkında tahminde bulunmak için kullanılması ve bir çıkarım sistemi olarak tanımlanması nedeniyle kuram olarak ele alınmıştır (Premack ve Woodruff, 1978: 515).

ZK en genel tanımıyla başkalarının içinde bulunulan durum karşısında sahip oldukları inançlara yönelik tahminde bulunabilme becerisidir (Girli, 2023: 17). Sosyal bilişin bu yönü bizi diğer primatlardan ayırırken iş birliği yapma, empati kurma ve beden dili okuma gibi yeteneklerimizi destekler (Gallagher ve Frith, 2003: 77). Aynı zamanda sosyal ve iletişimsel etkileşimde önemli ve temel bir rol üstlenerek bireyler



arasında başarılı bilgi alışverişine olanak tanır (Ahmed ve Miller, 2011; Hamilton, 2009).

## **2. Zihin Kuramı ile İlgili Kuramlar**

Zihin kuramını açıklamak için bazı kuramlar öne sürülmüştür. Bunların ortak özellikleri erken çocukluk döneminde gözlenmeye başlanması, kendisinin ve diğerlerinin psikolojik durumunu anlamaya yönelik olması, davranışları anlamlandırma ve tahmin etmeye yardımcı olması ve sosyal yaşamı anlamlandırmaya katkı sağlamasıdır (Girli, 2023: 19).

### **a. Kuram Kuramı (Theory- Theory)**

Kuram kuramı açıklamaları, ZK becerilerinin arzu, inanç, istek gibi kavramları içerdiğini ve bu kavramların nasıl etkileşime girdiğine dair ilkelerden oluştuğunu öne sürer. Bu kavram ve ilkelerin, bir kişinin zihinsel durumlarının davranışı oluşturmak için nasıl etkileşime girdiğine dair nedensel bir kuram oluşturduğunu varsayar (Apperly, 2008: 268). Bu kuram, kendimizin ve diğer insanların davranışlarını anlamamızı, açıklamamızı ve tahmin etmemizi sağlar ve bunu yaparken inanç, amaç, niyet gibi kavramları kullanır (Harbers, Van den Bosh ve Meyer, 2012: 333). Bir şey hakkında düşünmenin onun hakkında bir kurama sahip olmayı gerektirdiğini kabul eder (Rockwell, 2008: 53). Çocukların dünyaya ilişkin sezgisel kuramlar oluşturduklarını ve bu kuramları yeni kanıtlar sonucu revize ettiklerini ifade ederken sezgisel kuramların kendine özgü bir yapısı, bilişsel işlevi ve dinamik özellikleri olduğuna dikkat çeker (Gopnik ve Wellman, 2012: 1086). Bilişsel gelişimi temel alan kuram kuramı çocukların doğuştan güçlü bir temsil sistemine sahip oldukları ve aynı zamanda niteliksel ve gelişimsel değişimi de benimsedikleri görüşünü savunur (Meltzoff, 1999: 253). Bireylerin çocukluktan yetişkinliğe aşamalı olarak diğer zihinler hakkında kuram benzeri bir bilgi bütünü oluşturduklarını ve davranışlarını bu kurama göre yorumladıklarını öne sürer (Lillard, 1999: 58). Zihnin gerçeklikle ilişkisini açıklarken kuramları aracı eden çocuk, zihnin temsil yetisini kavradığında yani gerçekle kanı arasında ilişki kurabildiğinde zihin kuramını edinmiş sayılmaktadır (Girli, 2023: 20).

### **b. Modüler Kuram (Modul Theory)**

Deneyimler sonucu öğrenme ile ZK' nin kazanıldığını savunan kuram kuramının aksine modüler kuram bu kapasitenin doğuştan getirilen modüler bir yapı olduğunu

öne sürmektedir (Scholl ve Leslie, 1999: 131). Evrim psikologları ve modüler kuramcılar zihinleri anlama yeteneğinin genel bilişsel süreçlerin sonucu olarak öğrendiğimiz bir şey olmadığını kabul ederken bunu yapabilme yeteneğimizin genetik olarak belirlenmiş bir modülün olgunlaşmasının sonucu olduğunu savunurlar (Gerrans, 2002: 306). Bu mekanizmanın tetiklenmesinde çevre ve deneyim önemli olsa da temelde sahip olduğu doğasını değiştiremeyeceğini savunurken zihin kuramının kültür farklarına ve bireysel farklılıklara rağmen benzer gelişim gösterdiğini öne sürmektedirler (Girli, 2023: 22). Bu bakış açısını kanıtlamak için çeşitli nörolojik araştırmalar yapılmış ve beynin bölümleri incelenmiş ancak sinirsel temelde alternatif bir bölgeye dair ikna edici bir bulguya henüz ulaşılamamıştır (Mahy, Moses ve Pfeifer, 2014: 70).

### **c. Benzetim Kuramı (Simulation Theory)**

Benzetim kuramcılarına göre ZK, kendimizi başka bir kişinin bakış açısına yansıtma ve onun zihinsel aktivitesini kendi pratik akıl yürütme kapasitemizle simüle etme yeteneğidir ve bu yetenek doğuştan gelmektedir (Harbers, Van den Bosh ve Meyer, 2012: 333). Başka bir zihin hakkında düşünürken kişi kendi zihnini model olarak kullanır, hedefin başlangıçtaki zihinsel durumlarını çözdükten sonra kendi zihnini çevrimdışı kullanarak hedefin zihninin etkili bir simülatörü olarak modellenebilir (Apperly, 2008: 268) Başka bir ifadeyle kişi önce kendi zihninde hedefine karşılık gelen hayali durumlar yaratarak başka bir kişiyi simüle eder. Daha sonra bu hayali durumlar girdiler üzerinde çalışan ve yeni bir çıktı üreten uygun bir bilişsel mekanizmaya girer sonuçta yeni durum hedefe atfedilir (Shanton ve Goldman, 2010: 527). Benzetim kuramı insanların başkalarının zihinsel durumunu benimsemek için hayal gücünü, zihinsel rolü ve perspektif almayı kullandığını savunur (Mahy, Moses ve Pfeifer, 2014: 71).

Flavell (2000), bahsedilen kuramların doğuştan gelen veya erken olgunlaşan kapasitelerden oluştuğunu, diğer canlıların zihinsel durumlarını ve davranışlarını çıkarsamaya/açıklamaya çalışırken kullanıldığını, iç gözlem ve gelişmiş bilgi işleme yeteneklerini içerdiğini belirterek kuramları birbirinin tamamlayıcısı olarak değerlendirmiştir.

### 3. Zihin Kuramının Gelişimi

Bebekler, insanlar hakkında bilgi edinmelerine yardımcı olacak bir dizi yetenek ve eğilimle doğarlar (Bayhan ve Artan, 2004: 69). İnsan yüzleri, sesleri, hareketleri gibi uyaranları ayırt etmeye ve diğerleriyle etkileşime girmeye istekli olmakla beraber ilk yılın sonunda insan davranışlarının 'hakkında' veya 'niyetli' olduğunu öğrenmeye başlarlar (Flavell, 2000: 19). Yapılan nörolojik araştırmalar da bu bilgiyi destekleyerek zihin kuramı gelişiminin bebeklikten itibaren başladığını göstermektedir (Gallagher ve Frith, 2003: 82). Yaşamın erken yıllarında ortaya çıkarak gelişmeye devam eden zihin kuramı becerilerinin ergenlik ve yetişkinlikte de gelişmeye devam ettiği düşünülmektedir (Hoffmann vd., 2016: 200).

ZK becerilerinin yaşa göre gelişimi incelendiğinde, 3-4 aylık bir bebek bakım verenin yüzünü diğerlerinin yüzünden ayırt edebilirken 8-12 aylık olduğunda yüz taklitleri yapmaya başlar. (Girli, 2023: 28). Sonraki aylarda ilgisini çeken nesneyi işaretlerle diğerlerine gösterirken ortak dikkat kurar ve diğerlerinin bilişinin farkında olduğunu yansıtır (Özbaran, Köse ve Yılmaz Kafalı, 2023, 57). 12-14 ay arasında başkalarının bakışlarını referans alarak kendi bakışını yönlendirir (Saxe, Carey ve Kanwisher, 2004: 106). 14- 18 ayda davranış taklidi konusunda seçici oldukları, hedefe yönelik davranışları taklit ederken tesadüfi davranışları etmedikleri gözlemlenmiş ve bu ayrımları amaca yönelik davranışları fark edebildiklerinin göstergesi olarak kabul edilmiştir (Keçeli Kayısı, 2013: 84). Bununla birlikte 3 yaşta kazanıldığı düşünülen yanlış inanç yeterliliğinin doğru değerlendirildiği taktirde daha küçük çocuklarda da yüksek olabileceği tahmin edilmektedir (Wellman, Cross ve Watson, 2001: 657; Astington ve Jenkins, 1995: 152). 3 yaşındaki çocukların farklı inançlara sahip kişilerin farklı davranabileceği konusunda mantık yürütebildiği söylenmektedir (Apperly vd., 2011: 1691). Ancak yine de insanların aynı olay veya durum karşısında farklı bakış açıları olabileceğini fark etmekte zorluk yaşayabilirler. 4-5 yaşına geldiklerinde ise neredeyse yetişkinlere benzer bir bakış açısına sahip olurlar (Carlson, Koenig ve Harms, 2013: 391).

4 yaşından itibaren çocukların görünüş ile gerçeklik arasında ayırım yapabildikleri, yanıltıcı görünüşleri olan nesnelere hakkında konuşabildikleri gözlemlenir. Bu beceri nesneyi nasıl algıladığı ve gerçekte nasıl olduğunu eşzamanlı takip edebildiğine işaret etmektedir (Baron- Cohen, 2000: 171). 4-5 yaşındaki çocuklar kişinin zihinsel durumları hakkında çıkarımlarda bulunurken kişinin göz hareketleri,

bakışları, sıklığı ve süresi gibi ipuçlarını dikkate alırlar. Burada kullanılan gözlere bakarak zihin okuma yeteneği zihin kuramı gelişiminde önemli bir yapı taşıdır (Freire, Eskritt ve Lee, 2004: 1094). Çocuklar 5-6 yaşlarına geldiklerinde bir kişinin başka bir kişinin inançları hakkında inançlara sahip olabileceğini anlayabilirler (Wimmer ve Perner, 1983).

Daha üst düzey ZK becerileri ise ileriki yaşlarda gelişmektedir. Metafor ve ironiyi anlamak gerçek anlamın ötesini görebilmeyi kapsayan karmaşık bilişsel beceriler içerir ve 7-11 yaşından önce çocukların bu kavramları anlamaları beklenmez. (Özbaran, Köse ve Yılmaz Kafalı, 2023: 57). Mecazi konuşma kelimelerin referanslarıyla eşleştirilmesini ve gerçekliğin ötesinde değerlendirilerek konuşmacının niyetinin anlaşılmasını gerektirir. Bu beceri 8 yaş ve sonrası normal gelişim gösteren çocuklarda gözlemlenebilmektedir (Baron- Cohen, 2000: 176). Aynı zamanda bu yaşa kadar şakaları da yalanlardan güvenilir bir şekilde ayırt edemezlerken karmaşık zihin kuramı becerilerinden hatayı anlama konusunda da zorlanabilirler. Hem hata yapan kişinin bakış açısını hem de olaya karışan incinmiş veya rahatsız hissedebilecek ikinci kişinin temsilini anlamayı içeren bu becerinin 9-11 yaşlarından önce güvenilir şekilde anlaşılmadığı söylenebilmektedir (Brüne ve Brüne -Chors, 2006: 440). 11-13 yaşları arasında ise yalan ve kandırmacayı anlama, kişilerin belli etmedikleri duygu ve düşüncelerini anlama ve küçümseme, iğneleme, alaycılık gibi amaçlı eylemleri ayırt etme becerileri gelişmektedir (Girli, 2023: 31). Yaşamın sonraki dönemlerini kapsayan, yaşlı örneklem gruplarıyla yapılan çalışmalar ise zihin kuramı becerilerinin ileriki yaşlarda zayıfladığını göstermiştir (Soylu, 2023: 25).

Psikopatolojik veya nörogelişimsel bozukluğa sahip olan bireylerde ise ZK becerilerini inceleyen ve değerlendiren çalışmalar yapılmış ve normal gelişim gösteren akranlarına kıyasla gelişim gerilikleri yaşadıkları görülmüştür (Şahin vd., 2019: 33-35). Aynı zamanda ZK gelişimine dair yapılan çalışmalar, sosyal yeteneklerdeki bireysel farklılıkların ve psikiyatrik bozukluklarda görülen sosyal bozuklukların anlaşılmasında önemli görülmektedir (Oakley vd., 2016: 818).

#### **4. Zihin Kuramı Becerilerinin Değerlendirilmesi**

ZK becerilerini ölçümlemek için çeşitli yöntemler tasarlanmıştır. Bunların bir kısmı ZK görevleri şeklinde, bir kısmı ise standart test formatında hazırlanmıştır (Girli, 2023: 66). Temelde ZK becerileri, başkalarının zihin durumlarını sözel olmayan ipuçlarından çıkarsamayı içeren sosyal- algısal ve açık sözel akıl yürütmeyi içeren

sosyal- bilişsel olmak üzere iki bileşenden oluşmaktadır ve bu bileşenleri ölçerken farklı testler kullanılmaktadır (Meinhardt-Injac, Daum ve Meinhardt, 2020: 290). Gelişimi bebeklik döneminde başladığı bilinen ZK becerileri için geleneksel olarak kullanılan ve büyük ölçüde sözel sorulara dayanan çoğu görevin aksine, yeni çalışmalarda çok küçük bebekleri bile test etmeye uygun, tamamen sözel olmayan ve basitleştirilmiş, örtük görevler geliştirmiştir (Dörrenberg, Rakoczy ve Liszkowski, 2018: 12).

Girli (2023), ZK becerilerini ölçmek için geliştirilmiş testleri dört gruba ayırmıştır.

Çizelge 1. Zihin kuramını değerlendirmek için kullanılan testler

Zihin Kuramı Öncüllerini Değerlendirme	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Temel Duygular <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fotoğraf Yüz Testi</li> <li>• Çizimlerden Yüz Testi</li> </ul> </li> <li>b) Perspektif Alma Testleri <ul style="list-style-type: none"> <li>• Basit Perspektif Alma Testleri</li> <li>• Karmaşık Perspektif Alma Testleri</li> </ul> </li> <li>c) Görme- Bilme</li> <li>d) Resim Sıralama Testi</li> <li>e) Duruma Bağlı Duygular</li> <li>f) İsteğe Bağlı Duygular</li> </ul>
Birinci Düzey Yanlış İnanç Testleri	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Sally- Anne Testi</li> <li>b) Beklenmedik İçerik Testleri</li> <li>c) Görünüm- gerçeklik testleri</li> <li>d) İnanca Bağlı Duygular</li> </ul>
İkinci Düzey Yanlış İnanç Testleri	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Çikolata Testi</li> <li>b) Dondurma Kamyonu Testi</li> <li>c) İkinci Düzey Sally Anne Testi</li> </ul>
İleri Düzey Zihin Kuramı Testleri	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Göz Testi</li> <li>b) İleri Düzey Yüz Testi</li> <li>c) Garip Hikayeler Testi</li> <li>d) Gaf Testi</li> <li>e) Beden Dili Testi</li> <li>f) Deyimler ve Atasözleri Testi</li> <li>g) Empati Testi</li> </ul>

François ve Rossetti (2020), yaptıkları çalışmada ZK' yi değerlendirmek için kullanılan klasik testleri incelemiş ve bunların çoğunun katılımcının bir başkasının zihinsel durumunu veya bazen herhangi bir zihinsel durumu temsil etmesini gerektirmediğini belirterek, ontogenetik bir bakış açısıyla ZK' nin gerçek ölçümlerini sağlayan görevlerin iyileştirilmesini savunmuşlardır.

## **C. Gözlerden Zihin Okuma**

Sosyal ve duygusal bilgi kaynağı olarak insan bakışının önemi düşünüldüğünde, sözsüz iletişimlerde gözler karşımızdaki kişiden ne bekleyeceğimiz konusunda güçlü ipuçları taşırlar (Kynast ve Schroeter, 2018: 1). Başkalarının duygusal veya zihinsel durumunu fiziksel özelliklere veya yüz ifadelerindeki ipuçlarına dayanarak belirleyebilmek sosyal bilişin en önemli parçasıdır. Bu ZK becerisi genellikle gözlerden zihin okuma göreviyle değerlendirilir (Van der Meulen vd., 2017: 1). ZK'yi ölçümleyen araçlar temelde iki boyutta ele alınır. Bazı araçlar açık sözel akıl yürütmeyi ölçerken bazıları daha örtük bir sosyal analiz gerektirir. Zihin okumak olarak da bilinen sosyal analiz en yaygın şekilde diğerinin gözleri referans olarak yapılır (Megias- Robles vd., 2020: 2). Baron Cohen ve arkadaşları (2001) tarafından geliştirilen Gözlerden Zihin Okuma Testi ile değerlendirilir. Yapılan çalışmalarda şizofreni, otizm, yeme bozukluğu, kişilik bozukluğu, madde kullanım bozukluğu gibi psikopatolojik tanısı olan bireylerde göz testi performansının normal gelişim gösteren bireylere göre daha zayıf olduğu görülmektedir (Greenberg vd., 2023: 2).

## **D. Prososyal Davranışlar**

### **1. Prososyal Davranışın Tanımı ve Gelişimi**

Prososyal davranış, olumlu sosyal davranış veya bilinen diğer adıyla toplum yanlısı davranış, genellikle başkası için fayda sağlayan gönüllü, kasıtlı davranış olarak tanımlanmaktadır (Eisenberg ve Miller, 1987: 92). Fedakarlıktan ayrımı noktasında kasıtlı doğası vurgulanarak, kişinin kendisinden başka bir veya daha fazla kişiye fayda sağlamayı amaçlayan geniş kapsamlı eylemlerini kapsadığı belirtilmektedir (Pfattheicher, Nielsen ve Thielmann, 2022). Fayda sağlama amacıyla gerçekleştirilen, yardım etme, paylaşma, rahatlatma, rehberlik etme, iş birliği, kurtarma ve savunma gibi davranışlardan oluşur (Eagly, 2009: 644). Diğer insanlarla ilgilenme, paylaşma ve onlara yardım etme eğilimi ile karakterize bir özellik olarak da tanımlanmaktadır (Flouri ve Sarmadi, 2016: 253).

Psikolojide prososyal davranışlara ilgi, olumlu sosyal davranışın ebeveyn içgüdüleri tarafından yaratılan hassas duyguların sonucu olduğunu savunan McDougall (1908) ile ortaya çıkmıştır (akt. Penner vd., 2005: 366). Bazı filozoflar sempati ve

empati gibi duyguların daha çok özgecil davranışa aracılık ettiğini ve sonucunda ortaya çıkan davranışın ahlaki olarak da kabul edilebileceğini söylerken, psikologlar olumlu sosyal davranışta duygunun rolüyle ilgilenmişler ve kökeninin doğuştan mı yoksa öğrenilmiş mi olduğunu araştırmışlardır (Eisenberg ve Miller, 1987: 92). Güncel çalışmalar sempatinin olumlu sosyal davranışı motive etmede önemli rol oynadığını göstermektedir (Vaish, Carpenter ve Tomasello, 2009: 535). Bununla birlikte şükran duygusunun prososyal davranışı teşvik ederek sosyal ilişkileri besleme işlevi gördüğüne inanılmaktadır (Bartlett ve DeSteno, 2006: 319). Sosyal gruplar halinde yaşayan insanlar genellikle kendi kültürlerinin teşvik ettiği toplum yanlısı eylemleri gerçekleştirme eğilimindedir çünkü ait olmaya ve bunun ödülllerinden yararlanmaya devam etmek isterler (Twenge vd., 2007: 56).

Yapılan çalışmalar, küçük çocuklarda yardım etme, rahatlatma, paylaşma ve iş birliğinin normatif kalıplarının ve prososyal tepkilerin gözlemlendiğini göstermiştir (Brownell, 2012: 2) Çocukların 12 ay itibarıyla yiyecek, oyuncak ve zaman zaman bilgi (bilmek istediği veya bilmesi gereken) paylaştıkları bilinmektedir. Bununla birlikte 2 yaş sonrası talep edilmediği sürece paylaşım nadir görülmeye başlar. 14-18 ay civarında hedefe yönelik eylemlerde yetişkinlere yardımcı olmaya başladıkları ve çeşitli görevler üzerinde iş birliği yaptıkları görülmektedir (Brownell, Svetlova ve Nichols, 2009: 118; Liszkowski, Carpenter ve Tomasello, 2008: 732). Zaman zaman 1-2 yaş arası bebeklerin ağlayan birini rahatlatarak başkalarının duygusal ihtiyaçlarına cevap vermeye çalıştıkları gözlenebilmektedir (Warneken ve Tomasello, 2006: 1301). Yaşamın ikinci yılının başlarından itibaren rahatlatma ve yardımcı önerilerde bulunma gibi olumlu sosyal davranışlar daha fazla görülürken açık empatik ve sempatik tepkiler verdikleri söylenebilir (Vaish, Carpenter ve Tomasello, 2009: 535). Prososyal davranışın yaşamdaki ilk adımları bu şekildeyken gelişimi ergenlik ve sonrasında da devam eder. Ergenlik döneminde yeni kurulan ilişkiler, bilişsel ve duygusal gelişim ve sosyal bağlamdaki değişiklikler prososyal davranışlara yönelik fırsat ve çeşitliliği artırır. Bu yönüyle prososyal davranış gelişimi açısından önemli bir dönem olarak kabul edilir (Carlo vd., 2003: 108). Ebeveynler ve diğer aile üyeleri prososyal davranış gelişiminde önemli bir yere sahiptir ve çeşitli oyunlarla, sohbetlerle ve model olarak davranış gelişimine katkı sunmalıdırlar (Bağcı Çetin ve Öztürk Samur, 2018: 3; Bayhan ve Artan, 2004: 242). Prososyal davranış gelişimine etki eden faktörler; mizaç, yaş, cinsiyet gibi biyolojik faktörlerin yanında; sosyal çevre ve ilişkiler, eğitim,

kültürel faktörler, anne baba tutumları gibi çevresel faktörler şeklinde sıralanabilir (Genç, 2021).

## 2. Prososyal Davranış Türleri

Prososyal davranışın temelde iki kaynağı olduğundan bahsedilebilir. Bunlardan biri kişinin olumlu benlik kavramının sürdürülmesi veya yükseltilmesidir, diğeri ise ihtiyaç sahibi bir kişinin durumunun iyileştirilmesi veya daha kötüye gitmesinin önlenmesidir (Karylowski, 1982: 150). Olumlu benlik kavramı üzerinde şekillenen davranışlar benmerkezci olarak tanımlanırken, diğerlerinin eleştirilerinden kurtulmak ve içsel huzuru sağlamak amaçlıdır. Başkaları odaklı davranışlar ise özgeci davranışlar olarak tanımlanır ve olumlu duygulara odaklanarak karşılık beklemeden gerçekleştirilir (Çalık vd., 2009: 561). Carlo ve Randall (2002), genç yetişkinlerle yaptıkları çalışmada prososyal davranışları 6 başlıkta incelemişlerdir. Bunlar; başkasının ihtiyaçlarıyla ilgilenmeyle motive özgeci prososyal davranışlar; sözlü ya da sözsüz bir isteğe yanıt olarak yardım etmeyi tanımlayan itaatkâr prososyal davranışlar; duygusal çağrışım sonucu yardım etmeyi tanımlayan duygusal prososyal davranışlar; onay ve saygı beklentisiyle gerçekleştirilen kamusal prososyal davranışlar; yardım edenin kimliğinin bilinmediği anonim prososyal davranışlar ve kriz/ihtiyaç durumunda yardım etmeyi tanımlayan acil prososyal davranışlardır. Yapılan çalışmalarda prososyal davranış türleri en genel haliyle yardımlaşma, paylaşma ve iş birliği şeklinde 3 gruba ayrılmıştır (Köster vd., 2016; Malti ve Dys, 2018; Svetlova, Nichols ve Brownell, 2010).

*Yardım etme davranışı*, gözlemlenebilir bir zaman, kaynak veya çaba maliyeti içeren, başka bir kişiye yarar sağlamayı amaçlayan eylem olarak tanımlanır. Basit isteklere yanıt vermekten yabancılara yardım etmek için hayatını riske atmaya kadar insan etkileşimlerinde sıklıkla karşımıza çıkar. (Lefevor vd. 2017: 228). Eylemi gerçekleştiren kişinin niyetine bakılmaksızın yardım etmeyi amaç edinen gönüllü olmak, bağış yapmak gibi tüm davranışları kapsar (Uslu, 2019: 241). Yardım etme davranışı, başkalarıyla ilgilenme motivasyonu tarafından yönlendirilir (Daniel vd. 2014: 187). Kişi davranışı gerçekleştirirken iyi hissetmek, özsaygıyı artırmak veya sosyal tanınırlık sağlamak gibi bencil kaygılarla beslenebileceği gibi başkalarına fayda sağlamak için tamamen özgeci güdülerle de motive olabilir (Omoto, 1995: 671). Evrimsel psikoloji yardım etme davranışını genetik faktörlerle açıklarken, sosyal



öğrenme yaklaşımı yardım etme davranışının öğrenildiğini savunmaktadır (Dursun, Bağdoğan ve Aytaç, 2021).

*Paylaşma*, başkasına fayda sağlamak için sahip olunan bazı şeylerden vazgeçmek, kaynak vermek eylemleridir. Bunun yanı sıra adaleti ve eşitliği teşvik eden eylemler paylaşım davranışı olarak nitelendirilir (Tisak ve Ford, 1986: 293). Bir başkasının karşılanmamış maddi arzusunu temsil etme yeteneği ve istekliliği gerektirirken, kaynakların eşitsiz dağılımının tanınmasını ve düzeltilmesini içerir (Dunfield, 2014). Küçük yaşlardan itibaren gözlemlenebilen paylaşım, dikkat paylaşımı, duygu paylaşımı, bilgi paylaşımı ve kaynak paylaşımı gibi çeşitli şekillerde gerçekleşir (Brownell, Iesue, Nichols ve Svetlova, 2012: 907). Çocuklar başlangıçta kendi kaynaklarını çoğaltma, en üst düzeye çıkarma gayretinde olurlar ancak miktarlar arasındaki sayısal farklılıklara duyarlı hale geldikçe adil kaynak dağıtımına ilişkin sezgileri de giderek değişmeye başlar (Ng, Heyman ve Barner, 2011: 1230). İçinde bulunulan sosyal çevre ve ilişkiler, paylaşım yapılacak kişinin özellikleri, paylaşımın muhtemel sonuçları gibi faktörler davranışın gerçekleşmesinde etkili olmaktadır (Aydın, 2021: 679).

*“İş birliği ve ortak çalışma karşılıklı ilişkiler doğrultusunda iki veya daha fazla bireyin ortak bir amaç için birbirlerine destek olabilmeleridir”* (Ağır, 2017: 5). Rekabetçiliğin karşısında bir yaklaşım olarak değerlendirilirken ortak amaçlara, benzer yönelimlere vurgu yapılır (Yerlikaya ve Doğruyol, 2020: 352). Psikologlar iş birliğini kişilik, duygular, motivasyonlar ve tercihler gibi bireyin kendi içindeki süreçlerle ifade ederken; sosyologlar normlar ve uygulamaları, grup algıları, kişilerarası ilişkiler gibi dışsal faktörlerle açıklamaktadır (Simpson ve Willer, 2015: 44). Ahlaki ve toplum yanlısı itibarın iş birliğini teşvik etmede önemli rol oynadığı bilinmektedir (Simpson, Willer ve Harrell, 2017). Başka bir bakış açısıyla ise bir kişinin davranışının başkaları tarafından bilinebileceği bilgisi, bireyin bencil davranma dürtüsünü azaltır, iş birliğine teşvik eder (Feinberg, Willer ve Schultz, 2014: 656).

Çocukların gelişimin erken dönemlerinden itibaren yardım etme, iş birliği ve paylaşma gibi prososyal davranışlar sergilemeye başlarlar. Özellikle 2-3 yaş itibarıyla çocuklar hedeflerine ulaşmada başkalarına yardım etmeye ve kaynaklarını paylaşmaya isteklidirler (Warneken ve Tomasello, 2013: 338). Yaşamın ileriki dönemlerinde insanlar iç gruptaki bireyleri dış gruptaki bireylerden daha olumlu değerlendirmekte, onlara daha çok güvenmekte, onlara karşı daha fazla empati gösterirken, daha iş birlikçi ve yardımsever davranmaktadır (Dovidio, Gaertner ve Abad-Merino, 2017: 7).

#### 4. Prososyal Davranışların Temel Öğeleri

Prososyal davranışların izlediği gelişim sürecinin detaylı anlaşılması için davranışların kaynağındaki öğeler bilinmelidir. Bu çerçevede özgecilik, empati, sempati, rol üstlenme, kendine değer verme ve perspektif alma kavramları prososyal davranışın öğeleri olarak kabul edilebilir (Haylı, 2022: 71; Karadağ ve Mutağçılar, 2009: 53).

##### a. Özgecilik

Özgecilik bilinen diğer adıyla diğerkamlık, bencilliğin tam tersi olarak bireyin kendisini ve kendi çıkarlarını istekli olarak arka plana atması ve başka birinin refahını arttırma isteği duymasındır (Myers, 2021: 443). Aynı zamanda prososyalliğin temel motivasyonu olarak görülmekte ve başka birinin refahını arttırma nihai amacına yönelik motivasyon olarak da tanımlanmaktadır (Pfattheicher, Nielsen ve Thielmann, 2022: 125). Özgecilik, gönüllülük esasına dayalı, ödül beklentisi olmadan, yarar sağlama amacıyla gerçekleştirilen tüm davranışları kapsamaktadır (Ümmet, Halil ve Otrar, 2013: 303). Fedakârlık kavramıyla sıklıkla karıştırılabilmektedir ancak, özgecilik kaynağını gönüllülüğten ve içsel motivasyondan alırken fedakârlık farklı etkenler ve beklentiler sonucu gerçekleştirilebilir (Düzgüner, 2019: 355).

##### b. Empati

Empati, diğer insanlara yardım etmek veya onlarla ilgilenmek için motivasyon yaratan endişe duymak, başka bir bireyin duygularıyla eşleşen duyguları deneyimlemek, diğerinin ne düşündüğünü veya hissettiğini bilmek ve kendisi ile diğeri arasındaki çizgiyi bulanıklaştırmak da dahil olmak üzere geniş bir yelpazeyi tanımlar (Decety, 2020: 562). Bireyin kendini karşıdaki kişinin yerine koyabilmesi, onun duygu ve düşüncelerini anlayabilmesi ve karşıdaki kişiye anlaşıldığını hissettirebilmesi sürecidir (Ersoy ve Köşger, 2016: 10). Empati kurmak, iyi ve ahlaki bir şey yapıldığı hissini destekleyerek bireyin özsaygısını arttırır, çevresindeki insanlara karşı bağlılık hissettirerek ilişki doyumunu destekler ve prososyal davranışa motive eder. Bu ödüller aynı zamanda empatiyi çekici kılar (Ferguson, Cameron ve Inzlicht, 2021: 125).

### **c. Sempati**

Sempati, sıklıkla empati tarafından uyandırılan duygusal bir tepki olarak tanımlanır ve sıkıntılı veya muhtaç birine yönelik üzüntü veya endişe duygularından oluşur. Empatiden farklı olarak karşımızdaki kişinin aynı şeyleri hissetmesi gerekmez (Eisenberg, Wentzel ve Harris, 1998: 507). Bireyin karşısındaki kişinin etkisi altında kalmadan onun hissettiklerini ve kendi hissettiklerini anlayabilmesi durumudur (Kaynak, 2021: 175). Sempati, şefkatli bir üçüncü şahıs perspektifinden verilen bir tepkidir. Başkasının başına iyi bir şey geldiğinde onun için mutlu olmayı, başına kötü bir şey geldiğinde onun için üzülme içerir (Malbois, 2023). Başkalarına sempati duyma, bireyin kendisinden ne kadar farklı hatta zıt olursa olsun onların eğilimlerini ve duygularını iletişim yoluyla alma eğilimi, başkalarıyla hissetme yeteneğidir (Decety ve Chaminade, 2003: 127).

### **d. Rol Üstlenme**

Bilinen diğer adıyla bakış açısı üstlenme, karşıdaki kişinin ihtiyaçlarını algılayıp, değerlendirerek, yardım etme davranışını harekete geçirebilmektir (Karadağ ve Mutağçılar, 2009: 55).

### **e. Kendine Değer Verme**

Prososyal davranışlar çerçevesinde yardım etme/ yarar sağlama davranışları ve kişinin bu konuda hissettiği yeterlilik düzeyi kendine değer verme kavramıyla yakından ilgilidir. Bireylerin kendilerine karşı tutumları, diğerleriyle olan ilişkilerinde belirleyicidir. Bununla birlikte kendine yüksek ölçüde değer veren bireylerin daha özgeci ve yardımsever oldukları bilinmektedir (Altıntaş ve Bıçakçı, 2019: 250; Karadağ ve Mutağçılar, 2009: 56).

### **f. Perspektif Alma**

Perspektif alma sosyal bilişin önemli bir yönüdür. Olayları veya durumları bir başkasının bakış açısından anlayabilme, yorumlayabilme yeteneğidir (Şener, 1996: 12). Başka bir ifadeyle kişinin bakış açısını almak ve o kişinin bir durumu nasıl yorumlayacağını tahmin etmek olarak tanımlanabilir (Ramos vd., 2021). Literatürde perspektif almanın benlik ve diğerinin birleşmesine yol açtığı, böylece perspektif alan kişinin kendisini diğer kişiye daha benzer gördüğü ve sosyal bağları güçlendirdiği bilgisi yer almaktadır (Spencer vd., 2020). Prososyal davranışların gelişimi aynı zamanda perspektif alma gelişimiyle yakından ilgilidir dolayısıyla perspektif alma

becerisinin prososyal davranış gerçekleştirme ihtimalini arttırdığı söylenebilir (Acar, 2013, 6). Aynı zamanda bir kişinin nasıl hissettiğini ve belirli bir durumda nasıl hissedeceğini hayal etmek farklı duygusal sonuçlar doğuran, farklı perspektif alma biçimleri gerektirir, bu yönüyle de empatiyle doğrudan ilişkilidir (Lamm, Batson ve Decety, 2007: 43).

## **E. Empatik Eğilim**

### **1. Empatinin Tanımı**

Empati kavramı Almanca ‘nesne, olay ya da insana yönelik duygu’ anlamına gelen ‘*emföhling*’ sözcüğü ile bağlantılıdır ve bu bağlamda literatürde ilk kez Friedrich Vischer, Violet Paget ve Theodor Lipps tarafından kullanılmıştır (Sharma, 1992: 377). Empati, Amerikan Miras Sözlüğünde (American Heritage Dictionary) birinin duygu düşünce ve güdülerini, bir başkasının kolayca anlayabileceği kadar içten anlamak olarak tanımlanmaktadır (Basch, 1983: 103). Rogers (1959) empati veya empatik olma durumunu, bir başkasının içsel referans çerçevesini, sanki o kişiymiş gibi, ancak ‘sanki’ koşulunu asla kaybetmeden doğrulukla, o ana kadar var olan duygusal bileşenlerle ve anlamlarla algılamaktır şeklinde tanımlamıştır (akt. Fernandez ve Zahavi, 2020). Başka bir tanımda ise empati, karşımızdaki kişinin duygu, düşünce ve hislerini anlamak, kendi düşünce ve duygularını gözlemlenenden ayırarak uygun sosyal, yardımsever davranışla karşılık vermek olarak ifade edilir (Oliveira-Silva ve Gonçalves, 2011: 201). Hollin (1994), birinin kendi davranışları da dahil olmak üzere, dünyayı başka bir kişinin bakış açısından görebilmesini empati göstermek olarak tanımlamıştır (akt. Smith, 2006: 3). Empati, başkalarının duygularına duyarlı olma, onları anlama ve deneyimleme yeteneği olarak nitelendirilmektedir (Heydrich vd., 2021). Mutlaka değilse de çoğu zaman o kişinin bakış açısını almanın bir sonucu olarak, bir başkasının ne hissettiğini veya yeterince yakın bir şeyi hissetmeyi içerir (Malbois, 2023). Rogers (1983), empatinin bir durum değil bir süreç olduğunu ifade etmiş ve tanımını, ‘bireyin içinde bulunulan durum kapsamında, karşısındaki bireyin duygu ve düşüncelerini anlaması ve anlaşıldığını karşı tarafa yansıtması’ şeklinde güncellemiştir (çev. Akkoyun, 2019). Dökmen (2019), bu tanım kapsamında kendini diğzerinin yerine koyma, kişinin hislerini hissetme ve karşısındaki kişiyi anladığını yansıtma ifadelerine dikkat çekmiştir.

Empatinin sosyal yaşama pek çok katkısı vardır. Birey empati yapmaya istekli olduğunda toplum yanlısı davranma, tatmin edici ilişkiler kurma ve ahlaki aktör olarak görülme olasılığı artar (Ferguson, Cameron ve Inzlicht, 2021: 125). Empati prososyal davranışı desteklerken, eksikliğinde ise antisosyal davranışlara sebep olmaktadır (Tutarel Kışlak ve Çabukça, 2002). Rogers (1983), empatinin yalnızlığı giderdiğini, anlayış gören kişinin kendini bulunduğu topluma ait hissedeceğini ifade etmiştir (çev. Akkoyun, 2019: 114).

## **2. Empatinin Boyutları**

Başkalarının duygulanım durumlarını ayırt etme ve tanımlama yeteneği sıklıkla duygusal rol alma olarak ifade edilirken, bir başkasının bilişsel durumunu veya bakış açısını anlama yeteneği bilişsel rol alma olarak adlandırılır (Eisenberg ve Miller, 1987: 91). Empatiyi açıklayan tüm tanımlar kavram kapsamında birbiriyle ilişkili iki beceriye atıfta bulunmuştur. Bunlar; bilişsel empati ve duygusal empatidir (Smith, 2006: 3).

### **a. Bilişsel Empati**

Bilişsel empati, başka bir kişinin öznel deneyimini anlamak için onun bakış açısını kasıtlı olarak benimseme kapasitesini ifade eder (Decety, 2020: 563). Kişinin iç dünyasını anlama kapasitesi olarak da tanımlanır (Oliveira-Silva ve Gonçalves, 2011: 201). Başka bir kişinin duygularını bilme veya anlama yeteneğidir (Hua vd., 2021: 450). Bilişsel empati, insanların atfedilen zihinsel durumlar açısından başkalarının davranışlarını anlamasını ve tahmin etmesini sağlar (Smith, 2006: 4).

### **b. Duygusal Empati**

Duygusal empati, başkalarının duygularını paylaşma, başka birinin ne hissettiğini hissetmek olarak tanımlanır ve başkalarının sıkıntılarına uygun şekilde tepki verme yeteneğimizi desteklediği düşünülmektedir (Brown vd., 2021: 1005). Başkalarının duygusal durumlarını hissetme veya paylaşma yeteneğini ifade eder (Hua vd., 2021: 450).

Önceleri empati yalnızca bilişsel ve duygusal olmak üzere iki boyutlu kavram olarak değerlendirilse de günümüzde çok boyutlu olduğu bilinmektedir (Ersoy ve Köşger, 2016: 10). Davis (1980), empatinin 4 ana boyutunu ortaya çıkarmıştır. Bunlar, hayali karakterlerle güçlü özdeşleşme eğilimi olarak *fantezi boyutu*, bakış açısını benimseme eğilimi olarak *perspektif alma boyutu*, olumsuz deneyimler yaşayan

başkalarına karşı şefkat ve ilgi duygularını deneyimleme eğilimi olarak *empatik ilgi boyutu* ve başkalarının olumsuz deneyimlerine tanık olduğunda rahatsızlık ve kaygı hissetme eğilimi olarak *kişisel stres boyutudur*.

### **III. YÖNTEM**

#### **A. Araştırmanın Modeli**

Bu araştırmada belirlenen değişkenler arası ilişkileri ve bağlantıları incelemek amacıyla ilişkisel tarama modeli ve belirlenen örneklem grupları arasındaki farklılıkları neden ve sonuçlarıyla incelemek amacıyla nedensel karşılaştırma modeli birlikte kullanılmıştır.

#### **B. Evren ve Örneklem**

Çalışmanın evreni, İstanbul ilinde eğitim gören 13-17 yaş arasında bulunan özel öğrenme güçlüğü tanısı olan bireyler ve normal gelişim gösteren bireylerdir. Araştırma grubu çalışmanın amacı ve evrenin özellikleri dikkate alınarak, evreni en iyi şekilde temsil etmesi için Amaçlı (Yapısal) Örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. 150 normal gelişim gösteren, 152 özel öğrenme güçlüğü tanılı öğrenciye ulaşılmıştır. Veri setinde uç değer temizliği yapılmış ve sonuçta 144 normal gelişim gösteren, 151 ÖÖG tanılı toplam 295 öğrenci çalışmaya dahil edilmiştir.

#### **C. Veri Toplama İşlemi**

Bu araştırmada veriler basılı anketler aracılığıyla yüz yüze görüşmeler yapılarak toplanmıştır. Katılımcılar sırasıyla “Demografik Bilgi Formu”, “KA-Sİ Çocuk ve Ergenler İçin Empatik Eğilim Ölçeği” (Kaya ve Siyez, 2010), “Ergen Prososyallik Ölçeği” (Ata ve Artan, 2021) ve “Gözlerden Zihin Okuma Becerisi Testi Çocuk Formu” nu (Girli,2014) doldurarak araştırmaya katılmışlardır.

## **D. Veri Toplama Araçları**

### **1. Demografik Bilgi Formu**

Katılımcıların demografik yapıları hakkında bilgi toplamak amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Formda katılımcılara, cinsiyet, yaş, kardeş sayısı, kardeş sırası, okul kademesi ve sınıfının yanında ÖÖG tanılı öğrenciler için özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinden eğitim alıp almama durumuna ilişkin sorular sorulmuştur.

### **2. KA-Sİ Çocuk ve Ergenler İçin Empatik Eğilim Ölçeği**

Kaya ve Siyez (2010) tarafından Türk kültürüne uygun şekilde çocuk ve ergenlerin empatik eğilimlerinin ölçülmesi amacıyla geliştirilmiştir. Geçerlik güvenirlik çalışmaları sonucunda çocuklar (3.-5. Sınıflar) ve ergenler (6.-12. Sınıflar) için ayrı formlar hazırlanmıştır. Çocuklar için hazırlanan formda 13 madde yer alırken, ergen formunda 17 madde bulunmaktadır. “(1) bana hiç uygun değil, (2) bana biraz uygun, (3) bana oldukça uygun ve (4) bana tamamen uygun” şeklinde 4’lü likert yapıda tasarlanmıştır. Çalışmada yaş uygunluğu sebebiyle yalnızca ergenler için hazırlanan form kullanılmıştır. 17 maddeden oluşan form duygusal empati (10 madde) ve bilişsel empati (7 madde) olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Testin güvenirlik hesaplamalarında Cronbach Alpha Katsayısı ölçeğin tümü için .91; duygusal empati için .89 ve bilişsel empati için .81 bulunmuştur (Kaya ve Siyez, 2010).

### **3. Ergen Prososyallik Ölçeği (EPÖ)**

Ergen prososyallik ölçeği, ergenlerin prososyal eğilimlerini değerlendirmek için kullanılacak güncel bir ölçme aracı hazırlamak amacıyla Ata ve Artan (2021) tarafından geliştirilmiştir. Olumlu sosyal davranışları değerlendiren ölçek, beş dereceli bir yapıda (1= Kesinlikle beni tanımlamıyor, 5= Kesinlikle beni tanımlıyor) tasarlanmıştır. 9 tanesi ters madde olmak üzere 20 maddeden oluşan ölçek içsel prososyal ve dışsal prososyal olmak üzere iki faktörlü bir yapıda hazırlanmıştır. Ölçeğin güvenirlik ve Cronbach Alpha Katsayıları, İçsel Prososyal alt boyut için 0,859; Dışsal Prososyal alt boyut için 0,882 ve toplam ölçek için 0,795 olarak bulunmuştur. Ölçekten alınan yüksek puan ergenin prososyal eğilimlerinin yüksek



olduğunu göstermektedir. Ölçeğin 13 ile 18 yaş arasında bulunan bireylerde kullanılması uygun bulunmuştur. (Ata ve Artan, 2021).

#### **4. Gözlerden Zihin Okuma Becerisi Testi Çocuk Formu (GZOT-ÇF)**

Katılımcılara bir insan yüzünün göz bölgesinin siyah beyaz resimlerinin sunulduğu ve dört seçenekten hangisinin resimdeki kişiyi en iyi tanımladığını belirtmelerini istediği bir performans testidir (Greenberg vd., 2023: 2). Katılımcının bir zihinsel durum sözlüğüne sahip olması ve bu terimlerin anlamlarını bilmesini gerektirir. Bu terimleri zihinsel durumların yüz ifadeleriyle eşleştirerek kendine sunulan dört seçenekten en uygun olanı seçmesini içerir (Baron Cohen vd., 2001: 241). Mental durum terimlerinin tanımlanmasını içerir, otomatik olmayan süreçleri araştırır ve nörolojik açıdan tipik yetişkinlerdeki değişikliklere duyarlıdır (Giordano vd., 2019).

Gözlerden zihin okuma testi pek çok dile çevrilmiş ve duygusal empatinin iyi bir ölçü aracı olarak kabul edilmiştir (Yenici, 2021). Baron-Cohen ve arkadaşları (2001) tarafından geliştirilmiş olan test ZK' nin önemli bir boyutu olan bireyin zihin okuma becerilerini değerlendirdiği düşünülmektedir. Ölçeğin ilk hali 25 adet siyah beyaz göz resminden oluşmaktadır. Daha sonra tekrar revize edilerek 36 maddelik yetişkin formu, 28 maddelik çocuk formu geliştirilmiştir. Yetişkinler için kullanılan ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları Yıldırım ve arkadaşları (2011) tarafından yapılmış, 18-60 yaş arası bireylere uygulanmıştır. Çocuklar için kullanılan ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları Girli (2014) tarafından yapılmıştır. Testten alınabilecek maksimum puan 28'dir ve 9 ve üzeri puan almak, cevapların şansa dayalı olmadığını göstergesi kabul edilmiştir. Yapılan güvenirlik çalışmasında çocuk formu için Cronbach Alpha değeri 0,72 olarak belirlenmiştir (Girli, 2014).



## IV. BULGULAR

### A. Katılımcıların Demografik Değişkenlerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan 295 katılımcının demografik bilgi formunda verdikleri cevaplara göre yapılan analizler sonucunda katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin dağılımları Çizelge 2’ de verilmiştir.

Çizelge 2. Katılımcıların demografik özelliklerine göre dağılımları

Demografik Özellikler	n	%
Grup		
Normal Gelişim	144	48.8
Özel Eğitim	151	51.2
Cinsiyet		
Kız	159	53.9
Erkek	136	46.1
Kardeş Sayısı		
1	15	5.1
2	120	40.7
3	95	32.2
4 ve üzeri	65	22.0
Kaçıncı Çocuk		
Tek	13	4.4
İlk	110	37.3
Ortanca/Ortancalardan	85	28.8
Son	87	29.5
Okul Kademesi		
Ortaokul	47	15.9
Lise	248	84.1

Çizelge 2 (devamı) Katılımcıların demografik özelliklerine göre dağılımları

Demografik Özellikler	n	%
Sınıf		
6	10	3.4
7	21	7.1
8	16	5.4
9	64	21.7
10	102	34.6
11	35	11.9
12	47	15.9
Rehabilitasyon Merkezinde Eğitim Alma Durumu		
Evet	139	47.1
Hayır	155	52.5
Rehabilitasyon Merkezine Devam Etme Durumu		
Evet	113	38.3
Hayır	182	61.7

Çizelge 2 incelendiğinde normal gelişim gösteren ve ÖÖG tanılı öğrenci sayıları birbirine yakın olmakla birlikte ÖÖG tanılı öğrencilerin daha fazla oranda olduğu (%51.2) görülmektedir. Cinsiyete göre kız öğrenci oranı daha fazladır (%53.9). Kardeş sayısına göre en fazla (%40.7) 2, daha sonra (%32.2) 3 kardeşleri vardır. Kaçınıcı çocuk olma durumuna göre en çok (%37.3) ilk, daha sonra (%29.5) son çocuktur. Okul kademesine göre büyük çoğunluk (%84.1) lise seviyesinde, diğerleri (%15.9) ortaokul seviyesindedir. Sınıfa göre en fazla (%34.6) 10, daha sonra (%21.7) 9. Sınıf düzeyindedir. Rehabilitasyon merkezinde eğitim alma durumuna göre %52.5 eğitim almazken, %47.1 eğitim almaktadır. Rehabilitasyon merkezine devam etme durumuna göre %61.7 devam etmezken, %38.3 devam etmektedir.

Katılımcıların bazı demografik özelliklerine göre ortalamaları Çizelge 3' te verilmiştir.

Çizelge 3. Katılımcıların bazı demografik özelliklerine göre ortalamaları

Demografik Özellik	$\bar{X}$	S
Yaş	15.17	1.33
Rehabilitasyon Merkezine Devam Etme Süresi	5.58	2.61

Çizelgeye göre katılımcıların yaş ve rehabilitasyon merkezine devam etme süresi ortalamaları sırasıyla 15.17 ve 5.58'dir.

## B. Kullanılan Ölçeklerin Normal Dağılımına İlişkin Bulgular

### 1. Normal Gelişim Gösteren Öğrenciler için Kullanılan Ölçeklerin Normal Dağılımına İlişkin Bulgular

Çalışma kapsamında 150 kişiye ulaşılmıştır. Araştırma sorularına yanıt vermek amacıyla hangi istatistiksel tekniklerin yapılacağına karar vermek amacıyla öncelikle kayıp değerler ve uç değerler incelenmiştir. Olumsuz maddeler (EPÖ6, EPÖ8, EPÖ9, EPÖ10, EPÖ11, EPÖ15, EPÖ16, EPÖ19, EPÖ20) ters kodlanmıştır. Veri setinde kayıp değer olmadığı görülmüştür. Uç değer incelemesi yapılmıştır. Tek değişkenli uç değerler için ölçeğe ait puan Z standart puanına çevrilmiş ve -3 ile +3 aralığı dışında kalan 6 kişiye ait değerler veri setinden çıkarılmıştır. Uç değerler temizlendikten sonra 144 kişiye ait veri ile analizlere devam edilmiştir.

Araştırma sorularına yanıt vermek için, hangi istatistiksel tekniklerin yapılacağına karar vermek amacıyla öncelikle verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Verilerin normalliğini test etmek amacıyla Kolmogorov-Smirnov testi yapılmış, histogram grafikleri, çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Normallik testi sonucu Çizelge 4'te verilmiştir.

Çizelge 4. Ölçeklere ilişkin normallik testi sonuçları (normal gelişim gösteren grup)

Ölçek/boyut	n	$\bar{X}$	S	Median	Minimum	Maksimum	Kolmogorov-Smirnov	p	Çarpıklık	Basıklık
Empati	144	53.24	7.52	53	30	68	.06	.200	-.29	-.30
Duygusal Empati	144	30.17	5.44	30	16	40	.07	.083	-.17	-.56
Bilişsel Empati	144	23.05	3.38	23	13	28	.11	.000	-.73	.22
EPÖ	144	74.55	11.26	75.50	44	98	.11	.000	-.27	-.66
İçsel	144	42.50	7.36	44	20	55	.13	.000	-.86	.40
Dışsal	144	32.15	6.27	33	17	44	.06	.200	-.20	-.62
GZOT-ÇF	144	20.67	2.66	21	11	27	.14	.000	-.78	1.04

Kolmogorov- Smirnov testi sonuçlarına göre Empati, Duygusal Empati ve Dışsal puanları normal dağılım göstermekte ( $p > .05$ ), diğer puanlar ise normal dağılım göstermemektedir ( $p < .05$ ). Ancak sadece bu test sonucuna göre karar verilmemektedir. Çarpıklık ve basıklık değerleri ile histogram grafikleri de incelenmiştir. Tüm ölçek ve boyutlara ilişkin çarpıklık ve basıklık değerleri -2 ile +2 aralığındadır. Ayrıca histogram grafikleri de bu bulgu ile uyumludur. Buna göre puanların normal dağılımdan önemli bir sapma göstermediği, normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

## 2.ÖÖG Tanılı Öğrenciler için Kullanılan Ölçeklerin Normal Dağılımına İlişkin Bulgular

Çalışma kapsamında 152 kişiye ulaşılmıştır. Araştırma sorularına yanıt vermek amacıyla hangi istatistiksel tekniklerin yapılacağına karar vermek amacıyla öncelikle kayıp değerler ve uç değerler incelenmiştir. Olumsuz maddeler (EPÖ6, EPÖ8, EPÖ9, EPÖ10, EPÖ11, EPÖ15, EPÖ16, EPÖ19, EPÖ20) ters kodlanmıştır. Veri setinde kayıp değer olmadığı görülmüştür. Uç değer incelemesi yapılmıştır. Tek değişkenli uç değerler için ölçeğe ait puan Z standart puanına çevrilmiş ve -3 ile +3 aralığı dışında

kalan 1 kişiye ait değerler veri setinden çıkarılmıştır. Uç değerler temizlendikten sonra 151 kişiye ait veri ile analizlere devam edilmiştir. Normallik testi sonuçları Çizelge 5'te verilmiştir.

Çizelge 5. Ölçeklere ilişkin normallik testi sonuçları (ÖÖG tanılı grup)

Ölçek/boyut	n	$\bar{X}$	S	Median	Minimum	Maksimum	Kolmogorov-Smirnov	p	Çarpıklık	Basıklık
Empati	151	48.02	9.39	47	22	68	.08	.015	.05	-.42
Duygusal Empati	151	28.46	5.98	29	15	40	.07	.200	.01	-.66
Bilişsel Empati	151	19.56	4.86	20	7	28	.08	.012	-.24	-.60
EPÖ	151	70.75	11.48	71	44	99	.05	.200	-.12	-.37
İçsel	151	41.19	9.39	43	19	55	.09	.004	-.56	-.49
Dışsal	151	29.67	6.66	30	-.15	-.57	.06	.200	-.15	-.57
GZOT-ÇF	151	17.32	3.75	17	7	26	.06	.200	-.08	-.20

Kolmogorov- Smirnov testi sonuçlarına göre Duygusal Empati, EPÖ, Dışsal ve GZOT-ÇF puanları normal dağılım göstermekte ( $p > .05$ ), diğer puanlar ise normal dağılım göstermemektedir ( $p < .05$ ). Ancak sadece bu test sonucuna göre karar verilmemektedir. Çarpıklık ve basıklık değerleri ile histogram grafikleri de incelenmiştir. Tüm ölçek ve boyutlara ilişkin çarpıklık ve basıklık değerleri -2 ile +2 aralığındadır. Ayrıca histogram grafikleri de bu bulgu ile uyumludur. Buna göre puanların normal dağılımdan önemli bir sapma göstermediği, normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

## C. Katılımcıların Yaşları, Empatik Eğilim, Ergen Prososyallik ve Gözden Zihin Okuma Testi Düzeyleri Arasındaki İlişki

### 1. Normal Gelişim Gösteren Öğrenciler için Değişkenler Arasında Korelasyonel İlişkiler

Araştırma sorusuna yanıt vermek amacıyla Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı testi hesaplanmış ve analiz sonucu Çizelge 6’da verilmiştir.

Çizelge 6. Normal gelişim gösteren katılımcıların yaşları, Empatik Eğilim, Ergen Prososyallik ve Gözden Zihin Okuma Testi Çocuk Formu düzeyleri arasındaki ilişkilere yönelik Pearson Korelasyon Çizelge (n = 144)

Ölçek/boyut	Empatik Eğilim	Duygusal Empati	Bilişsel Empati	Ergen Prososyallik	İçsel Prososyallik	Dışsal Prososyallik	GZOT-ÇF
Yaş	.138	.198*	-.009	.021	.105	-.062	.057
Empatik Eğilim		.910**	.749**	.474**	.599**	.150	.005
Bilişsel Empati				.404**	.451**	.191*	-.075
EPÖ					.842**	.782**	.123
İçsel Prososyallik						.330**	.073
Dışsal Prososyallik							.130
GZOT-ÇF							

\*: .05 düzeyinde anlamlı, \*\*: .01 düzeyinde anlamlı

Çizelge 6 incelendiğinde normal gelişim gösteren öğrencilerin yaşları ile Duygusal Empati puanları arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı korelasyon gösterdikleri görülmektedir ( $r = .198, p < .05$ ). Öğrencilerin yaşları arttıkça Duygusal Empati puanları da artma eğilimindedir. Yaşları ile diğer puanlar arasında ise anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ( $p > .05$ ).



Empatik Eğilim ile Duygusal Empati ( $r = .910, p < .01$ ) ve Bilişsel Empatinin ( $r = .749, p < .01$ ) yüksek düzeyde; Ergen Prososyallik ( $r = .474, p < .01$ ) ve İçsel Prososyallik ( $r = .599, p < .01$ ) ile orta düzeyde, pozitif ve anlamlı korelasyon gösterdiği; Dışsal Prososyallik ve GZOT-ÇF ile ise anlamlı korelasyon göstermediği ( $p > .05$ ) görülmektedir. Empatik eğilim arttıkça Duygusal Empati, Bilişsel Empati, Ergen Prososyallik ve İçsel Prososyallik de artış gösterme eğilimindedir.

Duygusal Empati ile Bilişsel Empati ( $r = .409, p < .01$ ), Ergen Prososyallik ( $r = .399, p < .01$ ) ve İçsel Prososyallik ( $r = .543, p < .01$ ) ile orta düzeyde, pozitif ve anlamlı korelasyon göstermekte iken Dışsal Prososyallik ve GZOT-ÇF ile anlamlı korelasyon göstermemektedir ( $p > .05$ ).

Bilişsel Empati ile Ergen Prososyallik ( $r = .404, p < .01$ ), İçsel Prososyallik ( $r = .451, p < .01$ ) ile orta düzeyde; Dışsal Prososyallik ( $r = .191, p < .05$ ) ile düşük düzeyde pozitif ve anlamlı korelasyon göstermekte; GZOT-ÇF ile anlamlı korelasyon göstermemektedir ( $p > .05$ ).

Ergen Prososyallik ile İçsel ( $r = .842, p < .01$ ) ve Dışsal ( $r = .782, p < .01$ ) Prososyallik ile yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı korelasyon göstermekte; GZOT-ÇF ile anlamlı korelasyon göstermemektedir ( $p > .05$ ).

İçsel Prososyallik ile Dışsal Prososyallik orta düzeyde, pozitif ve anlamlı korelasyon göstermektedir ( $r = .330, p < .01$ ). GZOT-ÇF ile ise anlamlı korelasyon göstermemektedir ( $p > .05$ ).

Dışsal Prososyallik ile GZOT-ÇF anlamlı korelasyon göstermemektedir ( $p > .05$ ).

## **2. ÖÖG Tanılı Öğrenciler için Değişkenler Arasında Korelasyonel İlişkiler**

Araştırma sorusuna yanıt vermek amacıyla Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı testi hesaplanmış ve analiz sonucu Çizelge 7'de verilmiştir.

Çizelge 7. ÖÖG tanıli katılımcıların yaşları, Empatik Eğilim, Ergen Prososyallik ve Gözden Zihin Okuma Testi Çocuk Formu düzeyleri arasındaki ilişkilere yönelik Pearson Korelasyon Çizelge (n = 151)

Ölçek/boyut	Empatik Eğilim	Duygusal Empati	Bilişsel Empati	EPÖ	İçsel Prososyallik	Dışsal Prososyallik	GZOT-ÇF
Yaş	.010	.017	-.002	-,207*	-,173*	-.115	.131
Empatik Eğilim		.894**	.834**	.452**	.522**	.037	.165*
Duygusal Empati			.498**	.310**	.364**	.023	.150
Bilişsel Empati				.492**	.561**	.044	.135
EPÖ					.813**	.570**	.193*
İçsel Prososyallik						-.010	.102
Dışsal Prososyallik							.195*
GZOT-ÇF							

\*: .05 düzeyinde anlamlı, \*\*: .01 düzeyinde anlamlı

Çizelge 7 incelendiğinde ÖÖG tanıli öğrencilerin yaşları ile Ergen Prososyallik ( $r = -.207$ ,  $p < .05$ ) ve İçsel Prososyallik ( $r = -.173$ ,  $p < .05$ ) puanları arasında negatif, anlamlı ve düşük düzeyde bir ilişki bulunmaktadır. Öğrencilerin yaşları arttıkça Ergen Prososyallik ve Dışsal Prososyallik puanları azalma eğilimindedir. Öğrencilerin yaşları ile diğer puanları arasında ise anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ( $p > .05$ ).

Empatik Eğilim ile Duygusal Empati ( $r = .894$ ,  $p < .01$ ) ve Bilişsel Empatinin ( $r = .834$ ,  $p < .01$ ) yüksek düzeyde; Ergen Prososyallik ( $r = .452$ ,  $p < .01$ ) ve İçsel Prososyallik ( $r = .522$ ,  $p < .01$ ) ile orta düzeyde, GZOT-ÇF ( $r = .165$ ,  $p < .05$ ) ile düşük düzeyde pozitif ve anlamlı korelasyon gösterdiği; Dışsal Prososyallik ile ise anlamlı korelasyon göstermediği ( $p > .05$ ) görülmektedir. Empatik eğilim arttıkça Duygusal Empati, Bilişsel Empati, Ergen Prososyallik ve İçsel Prososyallik de artış gösterme eğilimindedir.

Duygusal Empati ile Bilişsel Empati ( $r = .498, p < .01$ ), Ergen Prososyallik ( $r = .310, p < .01$ ) ve İçsel Prososyallik ( $r = .364, p < .01$ ) ile orta düzeyde; GZOT-ÇF ( $r = .165, p < .05$ ) ile düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı korelasyon göstermekte iken Dışsal Prososyallik ile anlamlı korelasyon göstermemektedir ( $p > .05$ ).

Bilişsel Empati ile Ergen Prososyallik ( $r = .492, p < .01$ ), İçsel Prososyallik ( $r = .561, p < .01$ ) ile orta düzeyde, pozitif ve anlamlı korelasyon göstermekte; Dışsal Prososyallik ve GZOT-ÇF ile anlamlı korelasyon göstermemektedir ( $p > .05$ ).

Ergen Prososyallik ile İçsel Prososyallik ( $r = .813, p < .01$ ) yüksek ve Dışsal Prososyallik ( $r = .570, p < .01$ ) ile orta düzeyde, pozitif ve anlamlı korelasyon göstermekte; GZOT-ÇF ( $r = .193, p < .05$ ) ile düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı korelasyon göstermektedir.

İçsel Prososyallik ile Dışsal Prososyallik ve GZOT-ÇF anlamlı korelasyon göstermemektedir ( $p > .05$ ).

Dışsal Prososyallik ile GZOT-ÇF düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı korelasyon göstermektedir ( $r = .195, p < .05$ ).

#### **D. Fark Analizleri**

Bu bölümde ölçek puanlarında çalışmaya katılan gruplar arasında ve katılımcılara sorulan demografik değişkenlere göre anlamlı bir fark olup olmadığına ilişkin fark testlerine yer verilmiştir.

#### **1. Katılımcıların Empatik Eğilim, Ergen Prososyallik ve Gözden Zihin Okuma Testi Puanlarının Gruba Göre İncelenmesi**

Öğrencilerin puan ortalamalarının gruba göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla öncelikle puanların gruba göre normal dağılıp dağılmadığı incelenmiş ve normal dağıldığı görülmüştür. Farkı incelemek amacıyla ilişkisiz örneklem t testi yapılmıştır. Analiz sonucu Çizelge 8’ de verilmiştir.

Çizelge 8. Katılımcıların Empatik Eğilim, Ergen Prososyallik ve Gözden Zihin Okuma Testi Çocuk Formu puanlarının gruba göre incelenmesi

Ölçek/boyut	Grup	n	$\bar{X}$	S	t	sd	p
Empatik Eğilim	Normal Gelişim	144	53.24	7.52	5.285	293	.000
	ÖÖG Tanılı	151	48.02	9.39			
Duygusal Empati	Normal Gelişim	144	30.17	5.44	2.556	293	.011
	ÖÖG Tanılı	151	28.46	5.98			
Bilişsel Empati	Normal Gelişim	144	23.05	3.38	7.200	293	.000
	ÖÖG Tanılı	151	19.56	4.86			
EPÖ	Normal Gelişim	144	74.55	11.26	2.869	293	.004
	ÖÖG Tanılı	151	70.75	11.48			
İçsel Prososyallik	Normal Gelişim	144	42.50	7.36	1.335	293	.183
	ÖÖG Tanılı	151	41.19	9.39			
Dışsal Prososyallik	Normal Gelişim	144	32.15	6.27	3.296	293	.001
	ÖÖG Tanılı	151	29.67	6.66			
GZOT-ÇF	Normal Gelişim	144	20.67	2.66	8.886	293	.000
	ÖÖG Tanılı	151	17.32	3.75			

Çizelgeye 8'e göre öğrencilerin İçsel prososyallik puan ortalamaları gruba göre anlamlı farklılık göstermemekte ( $t(293) = 1.335, p > .05$ ), diğer puan ortalamaları ise anlamlı farklılık göstermektedir ( $p < .05$ ). İçsel prososyallik hariç tüm ölçek ve boyutlar için normal gelişim gösteren öğrencilerin puan ortalamaları, ÖÖG tanılı öğrencilerin puan ortalamalarından daha yüksektir. İçsel prososyallik için gözlenen farklar ise şanstın kaynaklanmakta, öğrenciler benzer düşünmektedir.

## 2. Katılımcıların Empatik Eğilim, Ergen Prososyallik ve Gözden Zihin Okuma Testi Puanlarının Cinsiyete Göre İncelenmesi

Normal gelişim gösteren öğrencilerin puan ortalamalarının cinsiyete göre farkını incelemek amacıyla öncelikle cinsiyete göre normallik testi yapılmış ve normal dağılım gösterdiği bulunmuştur. Farkı incelemek amacıyla ilişkisiz örneklem t testi yapılmış ve analiz sonucu Çizelge 9'da verilmiştir.

Çizelge 9. Normal gelişim gösteren katılımcıların Empatik Eğilim, Ergen Prososyallik ve Gözden Zihin Okuma Testi Çocuk Formu puanlarının cinsiyete göre incelenmesi

Ölçek/boyut	Grup	n	$\bar{X}$	S	t	sd	p
Empatik Eğilim	Kız	88	54.81	7.26	3.229	142	.002
	Erkek	56	50.79	7.32			
Duygusal Empati	Kız	88	31.22	5.36	2.980	142	.003
	Erkek	56	28.52	5.19			
Bilişsel Empati	Kız	88	23.55	3.28	2.246	142	.026
	Erkek	56	22.27	3.41			
EPÖ	Kız	88	75.40	11.10	1.136	142	.258
	Erkek	56	73.21	11.48			
İçsel Prososyallik	Kız	88	42.86	7.20	0.742	142	.460
	Erkek	56	41.93	7.65			
Dışsal Prososyallik	Kız	88	32.53	6.29	0.915	142	.362
	Erkek	56	31.55	6.24			
GZOT-ÇF	Kız	88	20.70	2.58	0.175	142	.862
	Erkek	56	20.63	2.79			

Çizelge 9 incelendiğinde normal gelişim gösteren öğrencilerin Empatik Eğilim ( $t(142) = 3.229, p < .05$ ), Duygusal Empati ( $t(142) = 2.980, p < .05$ ) ve Bilişsel Empati ( $t(142) = 2.246, p < .05$ ) puan ortalamalarının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği; diğer puan ortalamalarının ise anlamlı farklılık göstermediği ( $p > .05$ ) görülmektedir. Her üç ölçek/boyut için kız öğrencilerin puan ortalamaları (sırasıyla = 54.81, 31.22, 23.55), erkek öğrencilerin puan ortalamalarından (sırasıyla = 50.79, 28.52, 22.27) daha yüksektir. Diğer puanlar için ise erkek ve kız öğrencilerin benzer düşündükleri, gözlenen farkların şanstın kaynaklandığı ifade edilebilir.

ÖÖG tanıli öğrencilerin puan ortalamalarının cinsiyete göre farkını incelemek amacıyla öncelikle cinsiyete göre normallik testi yapılmış ve puanların normal dağıldığı bulunmuştur. Farkı test etmek amacıyla ilişkisiz örneklem t testi yapılmış ve analiz sonuçları Çizelge 10'da verilmiştir.

Çizelge 10. ÖÖG tanılı katılımcıların Empatik Eğilim, Ergen Prososyallik ve Gözden Zihin Okuma Testi Çocuk Formu puanlarının cinsiyete göre incelenmesi

Ölçek/boyut	Grup	n	$\bar{X}$	S	t	sd	p
Empatik Eğilim	Kız	71	50.32	10.07	2.910	149	.004
	Erkek	80	45.98	8.29			
Duygusal Empati	Kız	71	30.23	6.23	3.542	149	.001
	Erkek	80	26.90	5.31			
Bilişsel Empati	Kız	71	20.10	5.03	1.296	149	.197
	Erkek	80	19.08	4.68			
EPÖ	Kız	71	70.04	12.70	-0.702	149	.484
	Erkek	80	71.38	10.32			
İçsel Prososyallik	Kız	71	39.62	10.65	-1.923	149	.057
	Erkek	80	42.59	7.92			
Dışsal Prososyallik	Kız	71	30.58	6.69	1.587	149	.115
	Erkek	80	28.86	6.57			
GZOT-ÇF	Kız	71	17.87	4.01	1.705	149	.090
	Erkek	80	16.84	3.46			

Çizelge 10 incelendiğinde ÖÖG tanılı öğrencilerin Empatik Eğilim ( $t(149) = 2.910$ ,  $p < .05$ ) ve Duygusal Empati ( $t(149) = 3.452$ ,  $p < .05$ ) puan ortalamalarının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği; diğer puan ortalamalarının ise anlamlı farklılık göstermediği ( $p > .05$ ) görülmektedir. Her iki ölçek/boyut için kız öğrencilerin puan ortalamaları (sırasıyla = 50.32, 30.23), erkek öğrencilerin puan ortalamalarından (sırasıyla = 45.98, 26.90) daha yüksektir. Diğer puanlar için ise erkek ve kız öğrencilerin benzer düşündükleri, gözlenen farkların şanstın kaynaklandığı ifade edilebilir.

### 3.Katılımcıların Empatik Eğilim, Ergen Prososyallik ve Gözden Zihin Okuma Testi Puanlarının Kardeş Sayısına Göre İncelenmesi

Öncelikle “1”, “2”, “3” ve “4 ve üzeri” olan kardeş kategorileri “1-2” ve “3 ve üzeri” olarak birleştirilmiştir, çünkü tek çocuk kategorisinde az sayıda katılımcı bulunmaktadır.

Normal gelişim gösteren öğrencilerin puan ortalamalarının kardeş sayısına göre farkını incelemek amacıyla öncelikle kardeş sayısına göre normallik testi

yapılmış ve (Çocuk Gözden Zihin Okuma Testi puan ortalamalarının normal dağılmadığı), diğer değişkenlerin ise normal dağılım gösterdiği bulunmuştur. (GZOT-ÇF için Mann Whitney U) Farklı incelemek amacıyla ilişkisiz örneklem t testi yapılmış ve analiz sonucu Çizelge 11’de verilmiştir.

Çizelge 11. Normal gelişim gösteren katılımcıların Empatik Eğilim, Ergen Prososyallik ve Gözden Zihin Okuma Testi Çocuk Formu puanlarının kardeş sayısına göre incelenmesi

Ölçek/boyut	Grup	n	$\bar{X}$	S	t	sd	p
Empatik Eğilim	1-2	72	52.50	7.81	-1.187	142	.237
	3 ve üzeri	72	53.99	7.20			
Duygusal Empati	1-2	72	29.47	5.44	-1.539	142	.126
	3 ve üzeri	72	30.86	5.39			
Bilişsel Empati	1-2	72	22.97	3.47	-.271	142	.787
	3 ve üzeri	72	23.13	3.30			
EPÖ	1-2	72	74.82	11.24	.288	142	.774
	3 ve üzeri	72	74.28	11.35			
İçsel Prososyallik	1-2	72	42.40	8.00	-.158	142	.875
	3 ve üzeri	72	42.60	6.72			
Dışsal Prososyallik	1-2	72	32.42	5.66	.504	142	.615
	3 ve üzeri	72	31.89	6.85			

Çizelge 11 incelendiğinde normal gelişim gösteren öğrencilerin Empatik Eğilim ( $t(142) = -1.187, p > .05$ ), Duygusal Empati ( $t(142) = -1.539, p > .05$ ), Bilişsel Empati ( $t(142) = -.271, p > .05$ ), Ergen Prososyallik ( $t(142) = .288, p > .05$ ), İçsel Prososyallik ( $t(142) = -.158, p > .05$ ) ve Dışsal Prososyallik ( $t(142) = .504, p > .05$ ) puan ortalamalarının kardeş sayısına göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Buna göre kardeş sayısı az ya da çok olan öğrencilerin bu konulardaki görüşleri benzerdir.

Çizelge 12. Normal gelişim gösteren katılımcıların Gözden Zihin Okuma Testi Çocuk Formu düzeylerinin kardeş sayısına göre incelenmesi

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
1-2	72	79.17	5700.50	2111.500	.053
3 ve üzeri	72	65.83	4739.50		

Çizelge 12 incelendiğinde öğrencilerin GZOT-ÇF düzeylerinin kardeş sayısına göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir,  $U = 2111.50$ ,  $p > .05$ . Buna göre kardeş sayısı az ya da fazla öğrencilerin bu konudaki performansları benzerdir.

ÖÖG tanımlı öğrencilerin puan ortalamalarının kardeş sayısına göre farkını incelemek amacıyla öncelikle kardeş sayısına göre normallik testi yapılmış ve puanların normal dağıldığı bulunmuştur. Farklı test etmek amacıyla ilişkisiz örneklem t testi yapılmış ve analiz sonuçları Çizelge 13’ te verilmiştir.

Çizelge 13. Özel eğitim gören katılımcıların Empatik Eğilim, Ergen Prososyallik ve Gözden Zihin Okuma Testi Çocuk Formu puanlarının kardeş sayısına göre incelenmesi

Ölçek/boyut	Grup	n	$\bar{X}$	S	t	sd	p
Empatik Eğilim	1-2	63	48.40	9.61	.416	149	.678
	3 ve üzeri	88	47.75	9.28			
Duygusal Empati	1-2	63	29.10	6.09	1.100	149	.273
	3 ve üzeri	88	28.01	5.89			
Bilişsel Empati	1-2	63	19.30	4.78	-.544	149	.587
	3 ve üzeri	88	19.74	4.93			
EPÖ	1-2	63	71.62	10.80	.788	149	.432
	3 ve üzeri	88	70.13	11.97			
İçsel Prososyallik	1-2	63	41.83	8.99	.700	149	.485
	3 ve üzeri	88	40.74	9.69			
Dışsal Prososyallik	1-2	63	29.92	7.18	.392	149	.696
	3 ve üzeri	88	29.49	6.29			
GZOT-ÇF	1-2	63	17.40	3.95	.200	149	.842
	3 ve üzeri	88	17.27	3.62			



Çizelge 13 incelendiğinde ÖÖG tanılı öğrencilerin Empatik Eğilim ( $t(149) = .416, p > .05$ ), Duygusal Empati ( $t(149) = 1.100, p > .05$ ), Bilişsel Empati ( $t(149) = -.544, p > .05$ ), Ergen Prososyallik ( $t(149) = .788, p > .05$ ), İçsel Prososyallik ( $t(149) = .700, p > .05$ ), Dışsal Prososyallik ( $t(149) = .392, p > .05$ ) ve GOZT-ÇF ( $t(149) = .200, p > .05$ ) puan ortalamalarının kardeş sayısına göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Buna göre kardeş sayısı az ya da çok olan öğrencilerin bu konulardaki görüşleri ya da performansları benzerdir.

#### **4. Katılımcıların Empatik Eğilim, Ergen Prososyallik ve Gözden Zihin Okuma Testi Puanlarının Rehabilitasyon Merkezine Devam Etme Durumuna Göre İncelenmesi**

Normal gelişim gösteren öğrencilerin puan ortalamalarının rehabilitasyon merkezine devam etme durumuna göre farkı incelenememiştir. Çünkü normal gelişim gösteren öğrenciler rehabilitasyon merkezine devam etmemektedir.

ÖÖG tanılı öğrencilerin puan ortalamalarının rehabilitasyon merkezine devam etme durumuna göre farkını incelemek amacıyla öncelikle rehabilitasyon merkezine devam etme durumuna göre normallik testi yapılmış ve puanların normal dağıldığı bulunmuştur. Farkı test etmek amacıyla ilişkisiz örneklem t testi yapılmış ve analiz sonuçları Çizelge 14' te verilmiştir.

Çizelge 14. ÖÖG tanılı katılımcıların Empatik Eğilim, Ergen Prososyallik ve Gözden Zihin Okuma Testi Çocuk Formu puanlarının rehabilitasyon merkezine devam etme durumuna göre incelenmesi

Ölçek/boyut	Grup	n	$\bar{X}$	S	t	sd	p
Empatik Eğilim	Evet	113	47.12	9.61	-2.043	149	.043
	Hayır	38	50.68	8.27			
Duygusal Empati	Evet	113	28.19	5.84	-.985	149	.326
	Hayır	38	29.29	6.38			
Bilişsel Empati	Evet	113	18.94	5.02	-3.147	149	.002
	Hayır	38	21.39	3.83			
EPÖ	Evet	113	70.02	11.51	-1.352	149	.178
	Hayır	38	72.92	11.25			
İçsel Prososyallik	Evet	113	40.58	9.63	-1.376	149	.171
	Hayır	38	43.00	8.50			
Dışsal Prososyallik	Evet	113	29.52	6.53	-.466	149	.642
	Hayır	38	30.11	7.11			
GZOT-ÇF	Evet	113	16.90	3.93	-2.422	149	.017
	Hayır	38	18.58	2.83			

Çizelge 14 incelendiğinde ÖÖG tanılı öğrencilerin Empatik Eğilim ( $t(149) = -2.043$ ,  $p < .05$ ), Bilişsel Empati ( $t(149) = -3.147$ ,  $p < .05$ ) ve GZOT-ÇF ( $t(149) = -2.422$ ,  $p < .05$ ) puanlarının rehabilitasyon merkezine devam etme durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği; Duygusal Empati ( $t(149) = -.985$ ,  $p > .05$ ), Ergen Prososyallik ( $t(149) = -1.352$ ,  $p > .05$ ), İçsel Prososyallik ( $t(149) = -1.376$ ,  $p > .05$ ) ve Dışsal Prososyallik ( $t(149) = -.466$ ,  $p > .05$ ) puan ortalamalarının ise rehabilitasyon merkezine devam etme durumuna göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Empatik Eğilim için rehabilitasyon merkezine devam etmeyenlerin puan ortalaması ( $= 50.68$ ), devam edenlerin puan ortalamalarından ( $= 47.12$ ) daha yüksektir. Bilişsel Empati için rehabilitasyon merkezine devam etmeyenlerin puan ortalaması ( $= 21.39$ ), devam edenlerin puan ortalamalarından ( $= 18.94$ ) daha yüksektir. GZOT-ÇF için rehabilitasyon merkezine devam etmeyenlerin puan ortalaması ( $= 18.58$ ), devam edenlerin puan ortalamalarından ( $= 16.90$ ) daha yüksektir.

Rehabilitasyon merkezine devam eden ya da etmeyen öğrencilerin Duygusal Empati, Ergen Prososyallik, İçsel Prososyallik ve Dışsal Prososyallik düzeyleri birbirine benzerdir.



## V. TARTIŞMA

Bu araştırmanın odağı ÖÖG tanılı bireylerde gözlerden zihin okuma becerileri ile empatik eğilim ve prososyal davranış arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı ve bahsedilen değişkenler kapsamında normal gelişim gösteren yaşlılarıyla karşılaştırılarak farklılıkların ortaya çıkartılmasıdır. Araştırmanın diğer bir odağı ise bu değişkenlere demografik verilerin etkisinin olup olmadığıdır. Çalışmanın bu bölümünde belirlenen amaç doğrultusunda hipotezlere uygun şekilde yapılan analizlerden elde edilen bulgular ilgili literatür eşliğinde tartışılmaktadır. Çalışılan değişkenlere dair literatürde çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Ancak seçilen değişkenlerin belirlenen örnekleme çalışıldığı ve birlikte ele alındığı bir çalışmaya rastlanılmamıştır.

### 1. Gruplara Göre Fark Analizi

Araştırma sonucunda elde edilen veriler analiz edilirken gruplar arası farkı incelemek amacıyla ilişkisiz örneklemler t testi yapılmıştır. Sonucunda kullanılan tüm ölçekler için normal gelişim gösteren bireylerin puan ortalamaları, ÖÖG tanılı bireylerin puan ortalamalarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. ÖÖG genellikle okuma, yazma ve matematik alanında akademik güçlükler ile kendini gösteren, kendini ifade etme, sohbet başlatma ve sürdürme gibi iletişim becerilerinde ve arkadaşlık kurma, ortama uygun davranışlar sergileme gibi sosyal yaşamda çeşitli problemlerle seyreden bir öğrenme bozukluğu olarak tanımlanabilir (Avşar ve Cankaya, 2021; Santrock, 2014). Bahsedilen gelişimsel farklılıklar ÖÖG tanılı bireylerin bilişsel ve sosyal becerilerde normal gelişim gösteren akranlarına göre birtakım gerilikler yaşayabileceğini açıklamaktadır. Literatürde yapılan çalışmalar incelendiğinde normal gelişim gösteren bireyler ile ÖÖG tanılı bireylerin farklı yeterlilik alanlarında karşılaştırmalı olarak incelendiği görülmüştür. Dadandı ve Şahin (2018), yürüttükleri çalışmada ÖÖG tanılı bireyler ile normal gelişim gösteren bireyleri benlik kavramı, öz-yeterlik inançları ve sosyal becerileri açısından

karşılaştırmış ve ÖÖG tanılı bireylerin normal gelişim gösteren akranlarına göre anlamlı düzeyde düşük olduğunu tespit etmiştir. Benzer şekilde Doğru, Alabay ve Kayılı (2010) yaptıkları araştırmada, iki grubu sözcük dağarcığı ve dil anlama düzeyleri açısından değerlendirmiş, ÖÖG tanılı bireylerin normal gelişim gösteren bireylere göre daha düşük puanlar aldığı sonucuna ulaşmıştır. Kılıç Tülü ve Ergül, 2016 yılında yaptıkları çalışmada iki grubu duygu tanıma becerileri açısından karşılaştırmış ve ÖÖG tanılı çocukların normal gelişim gösteren akranlarından daha düşük performansla sahip oldukları ve duyguları tanımlarken daha fazla zamana ihtiyaç duyduklarını tespit etmiştir. Uluslararası literatürde de benzer çalışmalar görmek mümkündür (Harter, Whitesell ve Junkin, 1998; Lackaye, Margalit ve Ziman, 2006; Zeleke, 2004). Literatür gruplar arası farka dair araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Bu bilgiler doğrultusunda araştırmanın, H:1 (*Özel öğrenme güçlüğü tanısı olan 13- 17 yaş arası bireyler ile normal gelişim gösteren 13- 17 yaş arası bireylerin Gözlerden Zihin Okuma Testi puanları arasında farklılık vardır.*), H:2 (*Özel öğrenme güçlüğü tanısı olan 13- 17 yaş arası bireyler ile normal gelişim gösteren 13- 17 yaş arası bireylerin Prososyallik Ölçeği puanları arasında farklılık vardır.*) ve H:3 (*Özel öğrenme güçlüğü tanısı olan 13- 17 yaş arası bireyler ile normal gelişim gösteren 13- 17 yaş arası bireylerin Empatik Eğilim Ölçeği puanları arasında farklılık vardır.*) doğrulanmıştır.

Veri toplama sürecinde yapılan yüz yüze görüşmeler aracılığıyla edinilen izlenimlere göre ÖÖG tanılı bireylerde algıladıkları tehdit düzeyi dikkat çeken bir durum olmuştur. Çevresel etkenlere karşı çok daha hassas oldukları, yaşanan olumsuz durumları direkt deneyimlemeseler de kendileri için de tehdit olarak algılayabildikleri gözlemlenmiştir. Yaşanabilecek kötücül senaryoların bireylerde kaygı ve güvensizlik oluşturduğu ve davranışlarına yön verdiği dikkat çekmiştir. Yapılan çalışmalar ÖÖG tanılı bireylerin normal gelişim gösteren akranlarına göre daha yüksek kaygı semptomları gösterdiğini doğrulamaktadır (Mammarella vd., 2016; Nelson ve Harwood, 2011). Öğrenciler özellikle prososyal davranışlar ölçeğinde yer alan soruları değerlendirirken tanımadıkları kişilere yardım etme konusunda endişeli olduklarını ifade etmişler ve karşısındaki kişilerin kendilerine zarar verebilecek olması ihtimali nedeniyle yardım konusunda çekimser davranmışlardır. Bununla birlikte ailelerinin sıklıkla bu konuda kendilerini uyardıklarından ve sınırladıklarından bahsetmişlerdir. Bu durum ebeveyn tutumları hakkında da genel bir fikir sahibi olunmasını sağlamıştır. Yapılan çalışmalar engelli çocuğa sahip ailelerin, duygu davranış kontrolü, uygun

tepkiler verme, problem çözüme gibi aile işlevlerinde bozulmalar olduğunu ve çocuk yetiştirmede aşırı korumacı tutuma sahip olma eğiliminde olduklarını göstermiştir (Gürken ve Altay, 2021; İçmeli vd., 2008; Özyürek, 2022). Aynı zamanda prososyal davranış gösterme eğiliminin ergenlik döneminde sosyal ilişkilerin güçlenmesiyle oluşan fırsatlar kaynaklı arttığı bilinmektedir (Erreygers vd., 2018). Ancak çalışma sürecinde ÖÖG tanılı bireylerin sıklıkla dışlanma ve akran zorbalığı gibi durumlara maruz kaldıkları gözlemlenmiş ve sonucunda prososyal davranışlar konusunda sosyal çevrelerine karşı da isteksiz oldukları anlaşılmıştır.

## **2.Değişkenler Arası Korelasyonlara İlişkin Analiz**

Araştırmada karşılaştırmalı inceleme gerçekleştirebilmek amacıyla aynı yaş grubunda farklı gelişim gösteren iki gruba çalışılmış aynı ölçekler kullanılarak veri toplanmıştır. Korelasyon analizleri sonucu iki grup için de ölçekler arası ilişkiler benzerlik gösterse de gelişimsel ve çevresel etkenlerin farklılaşması sonucu bazı farklılıklar tespit edilmiştir. Yapılan araştırma sonucunda iki grup için de bireylerin başkalarının duygularını hissetme ve anlama potansiyelini ölçmek amacıyla kullanılan empatik eğilim ölçeği ile olumlu sosyal davranışlarda bulunma eğilimini ölçmek amacıyla kullanılan Ergen Prososyallik Ölçeği arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu doğrultuda araştırmanın H:6 (*Özel öğrenme güçlüğü tanısı olan 13-17 yaş arası bireylerde empatik eğilim ile prososyal davranış arasında anlamlı bir ilişki vardır.*) ve H:6a (*Normal gelişim gösteren 13- 17 yaş arası bireylerde empatik eğilim ile prososyal davranış arasında anlamlı bir ilişki vardır.*) doğrulanmıştır. Aynı zamanda bilişsel empati ve duygusal empati alt boyutları ile Ergen Prososyallik Ölçeği arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Ergenlik döneminde prososyal davranış eğilimi sıklıkla özgüven, akademik başarı, güçlü sosyal ilişkiler gibi kavramlarla ilişkilendirilmiş ve artan sosyal çevre ve getirdiği fırsatları bu dönemde teşvik edici bulunmuştur (Van der Graff vd., 2018). Bununla birlikte empati yeteneği sayesinde kişilerarası ilişkilerde diğer bireyin duygusunu ve düşüncelerini anlamak, onun gibi hissetmek de bireyi prososyal davranış gösterme konusunda motive eder (Decety ve Cowell, 2015). Araştırma bulguları incelenen iki grup için de empatik eğilim arttıkça prososyal davranış gösterme eğiliminin de arttığını göstermektedir. Literatür incelendiğinde farklı gruplarla yapılan çalışmalarda benzer sonuçlar elde edildiği görülmektedir (Ay ve Kılıç, 2019; Karaman, Tatlı ve Yavuzekinci, 2017; Stevens ve

Taber, 2021; Teding van Berkhout ve Malouff, 2016). Bu çerçevede araştırma bulguları literatür ile uyumludur.

Çalışmada normal gelişim gösteren bireylere uygulanan GZOT-ÇF ile Empatik Eğilim ve Prososyal Davranışlar arasında anlamlı ilişki bulunamamıştır. Gözler testi ZK becerilerinin veya başkalarının düşünce ve duygularını tanıma yeteneğini ölçmek için yaygın olarak kullanılan bir testtir. Brüne- Brüne Chors (2006) göz testini, bireyin yalnızca göz bölgesi tasvir edildiğinde zihinsel durumların anlaşılması gibi empatik yetenekleri ele alan bir ZK görevi olarak nitelendirmiştir. Yapılan çalışmalar gözler testinin duyguyu tanımanın yanında, anlama, yönetme ve duygusal algılama yeteneğini de içerdiğini göstermektedir (Megías-Robles vd., 2020). Bu yönüyle gözlemlenen duyguyu yansıtmamanın bir sonucu olarak potansiyel duygu paylaşımına imkân sağladığı düşünülebilir (Ainley, Maister ve Tsakiris, 2015). Ancak zihin okuma becerilerinin insanların kendi çıkarına hizmet eden kararlar almasına yardımcı olan bir tarafı da mevcutken (kişinin yüz ifadesinden kendisini aldatıp aldatmadığını ayırt etme gibi), empati genellikle insanları daha az bencil kılar ve duyguların, hislerin paylaşılmasına olanak tanır. Bu sayede bireyin karşısındaki kişiye karşı olumlu davranışlarda bulunmaya motive eder (Declercq ve Bogaert, 2008). Giordano ve arkadaşları (2019), gözlerden zihin okuma testini değerlendirdikleri çalışmada empati ile arasındaki ilişkiyi de incelemişlerdir. Empati becerisini değerlendirmek için 4 alt boyut içeren bir test kullanmışlar ve sonucunda gözlerden zihin okuma becerisinin yalnızca empati testinin fantezi boyutuyla (kurgusal karakterlerle özdeşleşme) anlamlı ilişkisi olduğunu tespit etmişlerdir. Decety (2020), çalışmasında nörolojik değerlendirmeler yaparak, duygu düzenleme, kişinin kendisi ve diğeri arasında ayırım yapabilmesi ve ZK' yi empatinin bileşenleri olarak değerlendirmiştir. Başka bir çalışmada ise ZK ve empatinin sinir biliminin merkezi konularından olduğu ve birçok karmaşık sosyal durumda birlikte gerekli olduğunu vurgulanırken iki kavram için de kritik sürecin kendilik ve öteki ayırımı olduğu ifade edilmiştir (Preckel, Kanske ve Singer, 2018).

Literatür incelendiğinde empati ve prososyal davranışlar kavramlarının ağırlıklı olarak ZK becerisiyle değerlendirildiği görülmüştür. ZK çok boyutlu bir yapıya sahiptir ve bu nedenle ölçümlemek için birden çok ölçek geliştirilmiştir (Girli, 2023). Güroğlu, van den Bos ve Crone (2014), yürüttükleri çalışmada prososyal davranış ile ZK' yi ilişkilendirmiş ve bakış açısı alma becerisinin prososyal davranış açısından özgeci bir motivasyon sağladığını ifade etmiştir. Tüm bunların yanında



görülmektedir ki son yıllarda ilgi çeken ve üzerine çalışmalar yapılan sosyal biliş, ZK becerileri ve empati tanımları değişkenlik gösterebilmekte ve tek bir kavramı tanımlamak için birden fazla terim kullanılmaktadır. Örneğin ZK kavramı, zihinselleştirme, zihin okuma, empati, empatik perspektif alma gibi farklı kavramlarla ifade edilebilmektedir (François ve Rossetti, 2020). Bu durumun bir kavram kargaşasına sebep olduğu düşünülebilir. Bu bilgiler doğrultusunda görülmektedir ki literatürde gözlerden zihin okuma becerisi ile prososyal davranış ve empatik ilişkiyi inceleyen yeterli çalışma bulunmamaktadır ancak incelenen kaynaklar ağırlıklı olarak bu kavramları ilişkili bulmuştur. Bununla birlikte araştırma çerçevesinde ÖÖG tanımlı bireylere uygulanan GZOT-ÇF ile Empatik Eğilim ve Prososyal Davranışlar arasında düşük düzeyde pozitif ve anlamlı korelasyon gösterdiği tespit edilmiştir. Bu doğrultuda H:4 (*Özel öğrenme güçlüğü tanısı olan 13- 17 yaş arası bireylerde gözlerden zihin okuma becerisiyle prososyal davranışlar arasında anlamlı bir ilişki vardır.*) ve H:5 (*Özel öğrenme güçlüğü tanısı olan 13- 17 yaş arası öğrencilerde gözlerden zihin okuma becerisiyle empatik eğilim arasında anlamlı bir ilişki vardır.*) elde edilen bulgular ile tutarlılık göstermektedir. Aynı zamanda literatürdeki çalışmalar ile de paralellik göstermektedir. İncelenen iki grup arasındaki farkın gelişimsel özellikleri ve çevresel faktörlerin etkileri nedeniyle olduğu düşünülmektedir. Daha tutarlı sonuçlar elde edilmesi için gelecek araştırmalarda mevcut bulgulara ek olarak daha geniş örneklemelerde çalışılması ve ek araçlar kullanılarak verilerin çoğaltılması ilgi çekici olacaktır.

### **3. Demografik Verilere İlişkin Analiz**

#### **a. Cinsiyet**

Yapılan araştırma sonucunda, katılımcıların ölçeklere verdikleri cevaplar değerlendirildiğinde hem normal gelişim gösteren bireylerde hem de ÖÖG tanımlı bireylerde Gözlerden Zihin Okuma Testi Çocuk Formu ve Prososyal Davranış Ölçeğinde cinsiyetler arası anlamlı bir farklılık görülmemekle birlikte Empatik Eğilim Ölçeği puanları kız öğrencilerde erkek öğrencilerden yüksek bulunmuştur. Duygusal ve bilişsel empati olarak iki boyutta ele alınan empatik eğilim, bireyin diğerlerinin duygusal ve yaşamsal deneyimlerini anlama yeteneğini tanımlar (Kaya ve Siyez, 2010: 113). İşlevselliği açısından değerlendirildiğinde sosyal bir varlık olarak toplumsal yaşamı paylaşan insanlar için son derece önemli bir kazanım olduğu söylenebilir.

Literatür incelendiğinde empatik eğilim ve cinsiyet değişkenini inceleyen çeşitli çalışmalara ulaşılmış ve paralel bulgular elde edildiği görülmüştür. Çolakoğlu ve Solak (2014), lise öğrencilerinin cinsiyet ve okul türüne göre saldırganlık düzeyleri ile empatik eğilim düzeylerinin inceledikleri araştırmada kadınların erkeklere oranla daha yüksek empatik eğilim gösterdiklerini tespit etmişlerdir. Yapılan benzer araştırmalarda ise, farklı niteliklerde lise ve üniversite öğrencileriyle çalışılmış, kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir fark olduğu ve empatik eğilim puanının kız öğrencilerde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Filiz, 2009; Gönültaş vd., 2020; Özdelikara ve Babur, 2020). Kamas ve Preston (2023), yaptıkları araştırmada kadınların toplam empati puanını erkeklerin toplam puanından %11 daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Sinirbilim çalışmalarında da empati ilgi çeken bir konu olmuştur. Derntl ve arkadaşları (2010), cinsiyetin empatik yeteneklerin sinirsel bağlantılarını ne ölçüde etkilediğini incelemek için yaptıkları çalışmada, kadınlarda ve erkeklerde farklı sinir ağlarını ortaya çıkarmış ve kadınların amigdala dahil olmak üzere duyguya ilgili alanlarda daha güçlü sinirsel aktivasyon gerçekleştirdiğini belirtmiştir. Bununla birlikte kadınlarda olası hormonal etkileri vurgulamışlardır. Aynı çalışmada davranışsal performansta cinsiyetler arası önemli bir farklılık olmadığını ancak öz bildirim anketlerinde kadınların kendilerini erkeklerden daha empatik olarak değerlendirdiğini belirtmiştir. Bu çerçevede çalışma bulgusu literatürdeki bulgularla paralellik göstermektedir.

Elde edilen bilgilerden hareketle gözlemlenen cinsiyet farklılıklarının büyük ölçüde toplumsal cinsiyet rolleriyle ilgili kültürel beklentilerden kaynaklanabileceği düşünülebilir. Duygusal tepkiler verme ve besleyici davranışların basmakalıp kadınsı rollerin parçası olarak görülmesi bireylerin empatik görünme isteklerinde önemli bir faktör olduğu ve erkeklerin bu konuda daha fazla kontrollü davranma eğiliminde olarak, daha az otomatik empatik davranışlar sergiledikleri söylenebilir (Christov-Moore vd., 2014). Ülkemizde de kadın erkek rollerinin benzer dengelerde olduğu, kadınlardan daha duygusal ve merhametli olması beklenirken erkeklerden güçlü ve cesur olması istendiği, ebeveynlerin kız ve erkek çocuk yetiştirirken davranış ve beklentilerinin farklılaştığı söylenebilir (Çevik ve Kızıldağ, 2018). Aile ve içinde bulunulan sosyal çevre gibi medya aracılığıyla da beğenilen, takdir edilen kadın ve erkek figürlerin sıklıkla bu toplumsal rollere uygunluğu yansıtılarak bu inançlar pekiştirilmektedir (Vatandaş, 2020). Bu durumda empatinin bağlamsal faktörlerden

etkilendiği ve cinsiyet rolleri ve kalıplaşmış inançlar tarafından sistematik olarak önyargı doğurabileceği fikri unutulmamalıdır (Löffler ve Greitemeyer, 2023: 220).

Yapılan çalışmalarda empati kavramı sıklıkla prososyal davranış kavramıyla ilişkilendirilmiştir (Karadağ ve Mutafçılar, 2009; Kim, Kim ve Shin, 2021; Lockwood, Seara-Cardoso ve Viding, 2014; Telle ve Pfister, 2015). Prososyal davranış, en genel ifadesiyle başkalarının yararına olacak davranışlar sergileme olarak tanımlanabilir (Ata ve Artan, 2021) ve kişilerarası ilişkileri güçlendirirken bireyde olumlu deneyim ve duyguların artışına destek olur (Aknin, Van de Vondervoort ve Hamlin, 2018). Bu yönüyle bireylerin yaşamında son derece önemli bir yere sahiptir. Prososyal davranış gelişimi okulöncesi dönemle başlayıp, son çocukluk ve ergenlik döneminde sosyal ilişki ağının artmasıyla daha belirgin gözlenir hale gelmektedir (Malti ve Dys, 2018). Literatürde cinsiyet değişkeninin prososyal davranış üzerindeki etkilerini araştıran çalışmalar incelendiğinde farklı sonuçlar elde edildiği görülmektedir. Eisenberg ve Mussen (1989) çalışmaların çoğunda tutarlı bir cinsiyet farklılığı bulunamadığını ifade ederlerken, farklılıkların gözlemlendiği çalışmalarda empatik eğilimle benzer olarak kadınların öne çıktığını belirtmişlerdir. Benzer şekilde yapılan başka bir araştırmada erkek ve kadınların temel değerler açısından farklılık göstermediklerini ancak sosyal çerçevelenmenin kadınlarda prososyal davranışı güçlendirme eğiliminde olduğu belirtilmiştir (Espinosa ve Kovářik, 2015). Yapılan araştırmada ise hem normal gelişim gösteren bireylerin hem de ÖÖG tanılı bireylerin Ergen Prososyallik Ölçeği puanları analiz sonucunda yüksek olarak değerlendirilmiştir. Ancak iki grup için de diğer çalışmalarla benzer şekilde cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Tespit edilen bu sonuca benzer olarak Kılınç, Yiğit ve Doğanşah (2019), sağlık çalışanlarının örgüt içindeki prososyal davranışlarını inceledikleri araştırmada prososyal davranış puanlarının cinsiyete göre farklılık göstermediğini tespit etmişlerdir. Başka bir çalışmada ise üniversite öğrencilerine prososyal davranış ölçeği uygulanmış ve cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılık olmadığı ifade edilmiştir (Karaman, Tatlı ve Yavuzekinci, 2017). Yapılan bazı çalışmalarda ise kadınların erkeklerden daha fazla prososyal davranış sergileme eğiliminde oldukları tespit edilmiştir (Abdullahi ve Kumar, 2016; Baykut, 2022; Kuhnert vd., 2017; Van der Graaff vd., 2017). Bu sonuç değerlendirildiğinde toplumlarda kadınların erkeklerden daha fedakâr, duyarlı ve sosyal oldukları yönündeki toplumsal cinsiyet rolü stereotipinin yaygın kabulünün etkisi göz önüne alınabilir. Aynı zamanda kabul gören beklentilerin yanında ülkemizde ve dünyada pek

çok kültürde kız çocukları küçük yaşlardan itibaren oynadıkları oyunlarla prososyal davranışları taklit etmeye başlar. Yetişkin yaşamında da bu davranışları devam ettirme eğilimde oldukları söylenebilir (Uzmen ve Mağden, 2002). Xiao ve arkadaşları (2019), metodolojik farklılıklar ve çalışmaların özellikleri yönüyle prososyal davranıştaki cinsiyet farklılıklarına ilişkin net sonuçlara ulaşılamadığını ifade ederken, cinsiyet farklılıklarının prososyal davranışın türüne (yardımlaşma, paylaşma vb.) göre farklılık gösterebileceğini belirtmişlerdir.

Çalışma kapsamında cinsiyet değişkeniyle incelenen bir diğer kavram zihin durumlarını ince yüz ipuçlarından okuyabilme yeteneğini tanımlayan gözlerden zihin okuma becerisidir. Araştırma sonucunda normal gelişim gösteren ve ÖÖG tanılı bireylerin gözlerden zihin okuma becerilerinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Van der Meulen ve arkadaşları (2017), çocukların gözlerden zihin okuma performansını test etmek için yetişkin resimlerinden oluşan orijinal göz testinin çocuk resimlerinden oluşan yeni bir versiyonunu hazırlamış ve 6-10/8-14 olmak üzere farklı yaş gruplarında belli değişkenleri ele alarak iki testin performansını karşılaştırmışlardır. Araştırma sonucunda çocukların testin yeni formunda orijinalinden daha başarılı oldukları tespit edilmiştir. Bununla birlikte cinsiyet değişkeniyle ele alındığında orijinal testte anlamlı bir farklılık bulunmamış, yeni versiyonunda ise kızlar daha yüksek puan alma eğiliminde olmasına rağmen yine anlamlı bir farklılık olmadığı ifade edilmiştir. Benzer şekilde Kynast ve arkadaşları (2021) ise testin Almanca versiyonunu kullandıkları bir araştırma yapmış, yaşları 20-79 arasında değişen 966 kişilik geniş bir örnekleme ulaşımlardır. Cinsiyet değişkeni üzerindeki incelemeleri kadınların yüksek performans gösterme eğiliminde olduklarını ancak, cevapların doğruluk oranlarına bakıldığında kadın ve erkeklerin aynı doğruluk aralığında (20 puan) olduklarını tespit etmişlerdir. Literatürde ülkemizde de farklı örneklem gruplarıyla yapılan ve benzer bulgulara ulaşan çalışmalar yer almaktadır. Yıldız, Çolak ve Yavuz (2019) lise öğrencileriyle yaptıkları çalışmada, Sayar Akaslan (2019) ise bipolar bozukluk tanılı hastalarla yürüttüğü çalışmada benzer şekilde gözlerden zihin okuma becerisinin cinsiyet değişkeninden etkilenmediğini tespit etmişlerdir.

Ulaşılan diğer çalışmalardan farklı olarak, Greenberg ve arkadaşları ise 2023 yılında yaptıkları çalışmada, 57 farklı ülkede yaşayan ergenler ve yetişkinlerden, gözlerden zihin okuma testinin İngilizce versiyonunu kullanarak veri toplamıştır. Sonucunda kadınların erkeklerden daha iyi performans gösterdiğine dair istatistiksel

bulgular elde ettiklerini ifade etmişlerdir. Anadili İngilizce olmayanların yeterlilik düzeyleri farklı olabileceği için çalışmaya eş zamanlı olarak testin 10 farklı dilde çevirisiyle uygulanan 16 ek çalışma dahil edilmiş ve bu çalışmaların 12' sinde yine kadın performansının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sonuçlardaki farklılığın örneklem büyüklüğü ve kültürel farklılıklardan kaynaklı olabileceği düşünülmektedir.

## **b. Yaş**

Araştırma sürecinde çalışılan örneklem, kullanılan ölçeklerin yaş uygunlukları dikkate alınarak 13-17 yaş aralığında normal gelişim gösteren ve ÖÖG tanılı bireyler olarak belirlenmiştir. Yaş aralığı değerlendirildiğinde katılımcıların gelişim dönemi olarak ergenlik döneminde oldukları söylenebilir. Ergenlik dönemi, bireylerin geçmiş yaşantılarından getirdikleri deneyimlerle mevcut durumdaki koşulları değerlendirip kendini tanıma yolculuğuna şekil verdikleri ve yetişkinliğe adım atmadan önceki bir geçiş dönemi olarak kabul edilebilir (İman, 2015). Bu sürecin önemli gelişim görevlerinden biri de artan sosyal çevre ve iletişim becerilerinin yönetimidir (Şahin ve Özçelik, 2016). Bireyler daha fazla sosyalleşme ve arkadaş edinme fırsatına sahip olurlar ve bu gelişimleri açısından olumlu bir fırsattır. Aynı zamanda bu dönemin en önemli problemlerinden biri akran zorbalığı ve sonuçlarıdır (Ayas ve Pişkin, 2015). Araştırmanın veri toplama süreci yüz yüze gerçekleştirilmiş ve bu durum öğrencilerin genel tepkilerini izleme fırsatı sunmuştur. Öğrenciler test maddelerini değerlendirirken zaman zaman akran zorbalığı yaşadıklarını ifade etmiş ve bu duruma göre sorulara cevap verdiklerini belirtmişlerdir. Özellikle ÖÖG tanılı öğrenciler yaşadıkları akademik ve sosyal eksiklikler nedeniyle sıklıkla dışlandıklarından, arkadaş edinemediklerinden bahsetmişlerdir.

Araştırma sonucunda normal gelişim gösteren bireylerin yaşları ile duygusal empati puanları arasında düşük düzeyde pozitif ve anlamlı ilişki görülmüş ve öğrencilerin yaşları arttıkça duygusal empati puanlarının da artma eğiliminde olduğu tespit edilmiştir. ÖÖG tanılı bireylerde ise öğrencilerin yaşları ile prososyal davranış eğilimleri arasında düşük düzeyde negatif ve anlamlı ilişki görülmüş, bireylerin yaşı arttıkça prososyal davranış eğilimlerinin azaldığı tespit edilmiştir. Belirtilen ilişkiler dışında iki grup için de kullanılan diğer ölçeklerle yaş değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Del Rey ve arkadaşları (2016), 7. Sınıftan 10. Sınıfa kadar eğitim gören öğrencilerle yaptıkları çalışmada hem bilişsel hem duygusal empatiyi incelemiş ve yaş

değişkeni ile aralarında anlamlı bir ilişki olmadığını tespit etmişlerdir. Allemand, M., Steiger ve Fend (2014), 23 yıl süren boylamsal bir araştırma yürütmüş ve ergenlik döneminde empati gelişimiyle kişinin bildirdiği sosyal yeterlilikler ve sonuçlar arasındaki öngörücü değişiklikleri araştırmışlardır. Araştırma sonucunda ergenlerin empati gelişimindeki bireysel farklılıklara dair açık kanıtlar olduğunu ve ergenlik yıllarında yetişkinliğe ilerledikçe empatinin artma eğiliminde olduğunu tespit etmişlerdir. Yaş aralığının daha geniş olduğu çalışmalarda ise yaşın empati üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu ifade edilmiştir (Hosseinpanah, Krämer ve Straßmann, 2018). Araştırma bulguları literatür ile birlikte değerlendirildiğinde duygusal empati ve yaş ilişkisinde bireysel farklılıkların etkisi düşünülebileceği gibi, normal gelişim gösteren bireylerin ÖÖG tanılı bireylere göre kendilerini ve duygularını daha iyi ifade ettikleri, daha güçlü sosyal ilişkiler kurdukları, kendilerini tanıdıkça ait hissettikleri gruplara dahil oldukları ve daha az akran zorbalığına uğradıkları söylenebilir. Bu bilgi benzer şekilde ÖÖG tanılı bireylerde yaşla prososyal davranış arasındaki negatif ilişkiyi de açıklamaya yardımcı olmaktadır.

Ergenlik döneminde bireyler popüler olma/görünme ve popüler arkadaş grubuna sahip olma eğilimindedirler (Bayhan ve Işıtan, 2010; Gül ve Güneş, 2009; Mayeux ve Kleiser, 2020). Bu nedenle özellikle lise döneminde farklı gelişim gösteren bireylerin akranları tarafından dışlanma ihtimalinin arttığı düşünülebilir. Literatürde ergenlik döneminde fırsatların çoğalmasıyla prososyal davranış eğiliminin arttığı bilirse de (Carlo vd., 2003), bu durumun farklı gelişim gösteren bireyler için değişiklik göstereceği düşünülebilir. Kendilerini ait hissetmedikleri ve arkadaşlık bağı kuramadıkları bireylere karşı yardımlaşma, paylaşma gibi olumlu sosyal davranışlarda bulunma konusunda isteksiz davranma eğiliminde olabilmektedirler. Benzer şekilde yabancılarla iletişim kurma ve güven ilişkisi oluşturma konusunda zorlanmaları nedeniyle yine prososyal davranış konusunda çekimser kalmayı tercih edebilmektedirler. Bununla birlikte duygusal beyin işleme ve beyin olgunlaşmasındaki değişiklikler bireylerin duygu düzenleme becerilerinde belirleyicidir. Bu durum farklı gelişim gösteren bireylerin dikkatini başkalarının ihtiyaçlarına yönlendirme yeteneğini geçici olarak azaltabilir (Van der Graaff, 2018). Bu bilgiler elde edilen bulgunun sebeplerini açıklamaktadır.

Literatür incelendiğinde geniş yaş aralığında yapılan çalışmalarda gözlerden zihin okuma testi puanlarının ergenlik döneminde dalgalandığını, yetişkinlikte sabit kalırken yaş ilerledikçe düşme eğiliminde olduğunu göstermektedir (Cabinio vd.,

2015, Soylu, 2023). Kynast ve arkadaşları (2021) yaptıkları araştırmada 20-79 yaş arasındaki bireylerle çalışmış ve yaş ile test puanları arasında negatif ilişki olduğunu yaş arttıkça test puanının azalma eğiliminde olduğunu ifade etmiştir. Bununla birlikte yapılan başka bir çalışmada 6-14 yaş arasındaki bireyler örnekleminde çalışılmış ve yaş ile gözden zihin okuma becerisi arasında düşük pozitif ilişki olduğu tespit edilmiştir (Van der Meulen, 2017). Çalışılan yaş grubu değerlendirildiğinde çocukluktan ergenliğe uzanan bir grup olduğu dikkat çekmektedir. Bu nedenle elde edilen sonuçta dönemler arası gelişim farklılıklarının etkisi olduğu düşünülebilir. Suak (2019), 13-17 yaş aralığındaki lise öğrencileriyle yürüttüğü çalışmada yaş değişkeninin gözlerden zihin okuma becerisi üzerinde yordayıcı etkisi olmadığını ifade etmiştir. Çalışma bulgusu incelenen literatür bulgularıyla paralellik göstermektedir.

### **c. Kardeş Sayısı**

Araştırma sonucunda hem normal gelişim gösteren hem de ÖÖG tanılı bireyler için kardeş sayısı ile empatik eğilim, prososyal davranış ve gözlerden zihin okuma değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Kardeş sayısından bağımsız olarak öğrenciler benzer şekilde görüş bildirmişlerdir. Literatür incelendiğinde empatik eğilim değişkeninde benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Farklı örneklem gruplarında ailesel etmenleri inceleyen çalışmalarda empati beceri düzeyi ile kardeş sayısı arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir (Küçükkaragöz, Akay ve Canbulat, 2011; Çankaya ve Ergin, 2015; Taner Derman, 2013). Prososyal davranış değişkeni çerçevesinde ise literatürde ağırlıklı olarak okulöncesi dönem çocuklarla yapılmış çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmalarda prososyal davranış ile kardeş sayısı arasında anlamlı ilişki olduğu kardeş sayısı arttıkça prososyal davranış testi puanının arttığı tespit edilmiştir (Çetin ve Samur, 2018; Karaman, Tatlı ve Yazvuzekinci, 2017). Bu durumun çocuğun yaşı gereği nispeten daha az sosyal oluşu ve çevreden daha az etkilenirken, aile bireyleriyle daha fazla vakit geçiriyor oluşuyla açıklanabilir. Bununla sebeple yaş uygunluğu açısından ergenlik döneminde yapılan çalışmalar karşılaştırma için daha doğru olacaktır. Yavuz (2022), ergenlerin aile aidiyeti ve prososyal davranışları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada araştırma bulgusuyla benzer şekilde kardeş sayısı ile prososyal davranışlar arasında anlamlı bir ilişki olmadığını ifade etmiştir. Araştırma çerçevesinde incelenen bir diğer değişken gözlerden zihin becerisidir. Literatür incelendiğinde özellikle ülkemizde GZOT-ÇF

kullanılarak yapılan araştırma sayısının sınırlı olduğu ve kardeş sayısı değişkenini incelemeyeği görülmüştür. Zihin kuramı becerileri çerçevesinde farklı testlerle yapılan çalışmalara ulaşılmıştır. Özen (2015), 7-9 yaş arası çocuklarla yaptığı çalışmada zihin kuramı testlerinden; birinci derece yanlış inanç, ikinci derece yanlış inanç, imayı anlama ve gaf yapma testlerini kullanmış ve kardeş sayısı değişkeniyle ilişkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda kardeş sahibi olmanın veya kardeş sayısının zihin kuramı test puanına etkisi olmadığını tespit etmiştir. Literatürde farklı zihin kuramı testleriyle yapılan çalışmalarda kardeş sayısı ile zihin kuramı becerilerini arasında anlamlı ilişki olduğunu destekleyen çalışmalar da mevcuttur (Arıkan ve Tüfekçi, 2020; Karakelle, 2012, McAlister ve Peterson, 2012). Bilindiği üzere gelişim genetik ve çevresel faktörlerden etkilenmektedir (Bayhan ve Artan, 2004; Santrock, 2014). Gözlerden zihin okuma becerisinin etkilendiği çevresel faktörlerin incelenmesi için daha fazla çalışmaya ihtiyaç vardır.

#### **d. ÖÖG Tanılı Öğrencilerin Rehabilitasyon Merkezlerine Devamlılığı**

Araştırma sonucunda empatik eğilim ve gözden zihin okuma becerilerinin bireylerin özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerine devam etme durumları ile anlamlı farklılık gösterdiği, devam etmeyenlerin puan ortalamasının edenlerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu doğrultuda H:10 (*Özel öğrenme güçlüğü tanısı olan 13- 17 yaş arası bireylerde gözlerden zihin okuma becerisi bir özel eğitim ve rehabilitasyon merkezine devam edip etmeme durumuna göre farklılık göstermektedir.*) doğrulanmıştır.

Akranlarından farklı gelişim gösteren bireylerin ihtiyacına yönelik sunulan eğitime özel eğitim denir. Alanında uzmanlaşmış personeller tarafından bireyin ihtiyacına yönelik eğitim planlarıyla süreci yürüttüğü hem aileye hem öğrenciye destek sunduğu bir eğitim hizmetidir (MEB, 2020). Özel gereksinimi olan bireyler Rehberlik Araştırma Merkezlerince eğitsel tanısı yapıldıktan sonra ihtiyacına yönelik destek eğitim hizmetlerinden yararlanabilmesi için Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerine yönlendirilir (MEB, 2019). Çalışma kapsamında ÖÖG tanılı öğrenciler ile hem kaynaştırma öğrencisi olarak örgün eğitim gördükleri okullarda hem de destek eğitim hizmetinden yararlandıkları Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinde görüşmeler yapılmıştır. Bazı öğrenciler aldıkları destek eğitime devam etmediklerini bildirmişlerdir. Literatür incelendiğinde Türkiye’ de empati ve gözlerden zihin okuma becerilerinin kurumlara devam edip etmeme durumuna göre incelendiği bir çalışma



bulunamamıştır. Tanımlanan özel eğitim sistemi yurtdışında farklı şekilde yürütüldüğü için uluslararası literatürde de benzer bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Elde edilen bulgular değerlendirildiğinde, ÖÖG tanılı bireylerin sıklıkla akran zorbalığına uğradığı ve dışlandıkları beyanları göz önünde bulundurulursa, kurumlara devam ettiği akranlarınca bilinen öğrencilerin bu davranışlara daha sık maruz kaldıkları, kabul görmedikleri ve ait hissetmedikleri düşünülebilir. Burcu (2011), engelli bireylere ilişkin kültürel tanımlamaları incelediği çalışmasında toplumsal bakış açısındaki benzer sorunlara değinmiştir. Bunların sonucu olarak, bireylerin ihtiyaç duydukları sosyal destekten yoksun kaldıkları, olumlu sosyal ilişkiler geliştiremedikleri ve bu durumun halihazırda sahip oldukları gelişimsel problemlere ek olarak sosyal biliş ve iletişim becerilerini de olumsuz etkilediği söylenebilir. Sosyal deneyimlerindeki bu kısıtlılığın empati ve gözlerden zihin okuma becerilerini olumsuz etkilediği düşünülebilir. Aynı zamanda çalışma daha geniş bir örneklem ile uygulanarak sonuçları değerlendirilebilir ve özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde uygulanan eğitim planlarında güncellemeler yapılarak öğrencilerin bu alanlarda desteklenmesi sağlanabilir.



## VI. SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuç olarak, ÖÖG tanılı bireylerin normal gelişim gösteren akranlarına göre gelişimsel farklılıkları olduğu bilinmektedir. Ağırlıklı olarak akademik becerilerde zorlandıkları bilirse de sosyal gelişim alanlarında da yaşıtlarından geride kalabilmektedirler. Bu durum kişilerarası ilişkilerde başarı ve sağlıklı iletişim becerileri edinme, kendini doğru ifade etme, özgüven geliştirme, duygu ve davranış düzenleme becerisi edinme gibi konularda dezavantaja dönüşmektedir.

Çalışma sonuçları ve literatür bilgisi ZK ve sosyal biliş becerilerinin de gelişimsel farklılıklarından etkilendiği göstermektedir. Kendini diğerinden ayırabilme ve diğer bireyin kendine ait duygu ve düşünceleri olduğunu kabul etme ile temellenip karşıdaki bireyin verdiği ipuçlarından çıkarsamalar yaparak duygu ve düşüncelerine dair fikir sahibi olma süreci ile şekillenen ZK becerileri sosyal yaşamda önemli bir yere sahiptir. Karşılıklı sağlıklı iletişimin temelinde anlamak ve anlaşılma olduğu düşünüldüğünde ZK becerileri gelişiminde dezavantajlı olan bireylerin bu anlamda sorunlar yaşayacağı öngörülebilir. Bununla birlikte sağlıklı iletişimi etkileyen bir diğer unsur empati becerisidir. İletişim sürecinde diğer bireyin duygu, düşünce ve zihin durumlarını tahmin etmenin yanında kendini onun yerine koyarak düşünmenin ve hislerini paylaşmanın, bireyin daha iyi anlaşılmasına ve kişilerarası olumlu ilişkiler kurulmasına destek olacağı öngörülebilir. Bu açıdan değerlendirildiğinde bireylerin ZK becerileri ve empati konusunda gelişim gerilikleri yaşamaları olumlu ilişkiler kurmaları adına bir dezavantaj olarak değerlendirilebilir. Özellikle gelişimin önemli bir dönemi olan ergenlik dönemi sosyalliğin ve dışadönük ilginin arttığı bir dönemdir. Bu dönemde yaşanan sorunlar bireylerin dışlanma, alay edilme, ait hissetmeme, akran zorbalığı gibi olumsuz deneyimler yaşamalarına sebep olabilmektedir. Yaşanan olumsuz deneyimlerin bireyin empati yapmasını zorlaştırabileceği gibi davranış eğilimlerine de yön vereceği düşünülebilir. Bu çerçevede çalışma kapsamında ele alınan bir diğer kavram, başkalarına yarar sağlama niyetiyle yapılan davranışlar bütünü olan prososyal davranışlardır.

Prososyal davranışlar karşılığında ödül beklemeden yapılan davranışlardır ancak bireyin davranışta bulunma istekliliğini etkileyen bazı çevresel faktörlerden bahsedilebilir. Çalışmanın veri toplama sürecinde yüz yüze görüşmeler yapılmış ve bu durum bireylerin test maddelerine verdikleri tepkilerini izleme fırsatı sunmuştur. ÖÖG tanılı bireyler sıklıkla yaşadıkları akran zorbalığından ve dışlanmadan bahsetmiş ve özellikle akranlarına karşı prososyal davranışta bulunma konusunda isteksiz olduklarını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte ölçek maddelerinde yer alan ‘tanınmadığın kişilere yönelik’ davranış maddelerinde sıklıkla bunun tehlikeli olabileceğinden, kişinin kendilerine zarar verebileceğinden ve bu durumun kendilerini güvensiz hissettirdiğinden bahsetmişlerdir. Kişiler olumsuz olaylara direkt maruz kalmasalar da medya ve yakın çevreleri aracılığıyla şahit olabilmektedirler. Aynı zamanda gelişimsel farklılığı olan bireylerin aileleri tarafından da daha korumacı yetiştirildikleri düşünülebilir. Bu durumun bireyleri daha güvensiz ve kaygılı hale getirdiği gözlemlenmiştir.

Bu bilgiler ışığında araştırmanın çıkış noktası, bir ZK görevi olan gözlerden zihin okuma becerisi ile empatik eğilim ve prososyal davranış gelişimi arasındaki ilişkileri incelemek ve ÖÖG tanılı bireylerin gelişimleri ve demografik değişkenleri çerçevesinde bu becerilerini normal gelişim gösteren akranlarıyla karşılaştırarak değerlendirmek olmuştur. Çalışma sonucunda güçlü ilişkiler bulunması tahmin edilen değişkenler arası ilişkilerin ÖÖG tanılı bireylerde zayıf olduğu görülmüştür. Sebeplerine yönelik yapılan değerlendirmelerde bireylerin ölçek maddelerini yanıtlarken verdikleri tepkilerin etkili olduğu düşünülmektedir. Çalışma kapsamında dikkat çeken bulgulardan biri de ÖÖG tanılı öğrencilerin destek eğitim süreci içerisinde yararlandıkları özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerine devam edip etmeme durumuna bağlı değişiklik gösteren GZOT-ÇF performansı ve empatik eğilim düzeyleri olmuştur. Rehabilitasyona devam etmeyen öğrencilerin performansları eden öğrencilerden yüksek bulunmuştur. Örneklem büyüklüğü genelleme yapmak için yeterli değildir ancak bulgunun sebeplerinin ve etkileyen faktörlerin araştırılması noktasında gelecekteki araştırmalara ilham olabileceği düşünülmektedir.

Yapılan araştırmanın sınırlı bir örnekleme yürütüldüğü göz önünde bulundurularak yapılacak yeni araştırmaların daha geniş örneklerle yürütülmesi, öğrencilerin ölçek maddelerine verdikleri dönütler göz önünde bulundurularak gözden zihin okuma, empatik eğilim ve prososyal davranışa etki eden faktörlerin araştırılması ve bulguların ek araçlar kullanılarak çoğaltılmasının literatüre katkı sağlayacağı

düşünölmektedir. Bununla birlikte akranlarına göre gelişimsel farklılık gösteren ÖÖG tanılı bireylerin, ZK ve sosyal biliş becerilerinin daha iyi anlaşılaraq gözlenen yetersizliklerin güncellenen eğitim programları ve aile eğitimleriyle desteklenmesi aracılığıyla, bireylerin sağlıklı iletişim ve sosyal ilişkiler kurabilme yeterliliklerinin güçlendirilerek, sosyal kabul ve uyum becerilerinin geliştirilmesi açısından yapılacak çalışmalar önemli görölmektedir.



## VII. KAYNAKÇA

### KİTAPLAR

- ALBAYRAK, Z. S. (2022). **Vakalarla Çocuk Psikopatolojileri**. İçinde E. Erol ve B. Doğangün (Ed.), Özgül öğrenme bozukluğu (s. 155-168). İdeal Kültür Yayıncılık.
- ALTINOĞLU DİKMEER, İ. ve ÜSTÜN GÜLLÜ, B. (2022). **DSM- 5' e Göre Anormal Psikoloji**. İçinde E. Tuna ve Ö. Öncül Demir (Ed.), Çocukluk ve ergenlik dönemi psikolojik rahatsızlıkları (s. 454- 495). Nobel Akademik Yayıncılık.
- American Psychiatric Association. (2013). **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (5th ed.)**. American Psychiatric Publishing.
- AYGÖLÜ, F. ve ÖZDEN, M. S. (2015). **Klinik Psikolojide Bebek Çocuk ve Ergen Vakalarda İlk Görüşmeler**. Nobel Akademik Yayıncılık.
- AYTAÇ, S., DURSUN, S. & BAĞDOĞAN, S. Y. (2020). **Psikolojiye Giriş**. Dora Basım Yayın Dağıtım.
- BAYHAN, P. S., & ARTAN, İ. (2004). **Çocuk Gelişimi ve Eğitimi**. Morpa Kültür Yayınları.
- CÜCELOĞLU, D. (2018). **İletişim Donanımları**. Remzi Kitabevi.
- DURSUN, S., BAĞDOĞAN, S. Y., & AYTAÇ, S. (2021). **Sosyal Yaşamda Birey Sosyal Psikolojiye Giriş**. Dora Yayınevi.
- EISENBERG, N., & MUSSEN, P. H. (1989). **The Roots of Prosocial Behavior in Children**. Cambridge University Press.  
[https://books.google.com.tr/books?id=36AnYREDV-cC&lpg=PP11&ots=i8kgx4R4Ga&dq=Eisenberg%20ve%20Mussen%20\(1997\)&lr&hl=tr&pg=PP11#v=onepage&q=Eisenberg%20ve%20Mussen%20\(1997\)&f=false](https://books.google.com.tr/books?id=36AnYREDV-cC&lpg=PP11&ots=i8kgx4R4Ga&dq=Eisenberg%20ve%20Mussen%20(1997)&lr&hl=tr&pg=PP11#v=onepage&q=Eisenberg%20ve%20Mussen%20(1997)&f=false)
- GİRLİ, A. (2023). **Zihin Kuramı ve Sosyal Beceriler**. Aile Gelişim Atölyesi Yayınları.

- KOÇ, B. & KORKMAZ, İ. (2016). **Öğrenme Güçlüğü**. İçinde, N. Sargın, S. Avşaroğlu & A. Ünal (Ed.), Eğitimden Psikolojik Yansımalar, (ss.151-162). Çizgi Kitabevi.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2022). **Özel öğrenme güçlüğü olan bireyler “aileler için rehber kitapçık”**. Ankara.
- MORRISON, J. (2023). **DSM-5’ i Kolaylaştıran klinisyenler için tanı rehberi** (Çev. Ed. M. Sahin ve Hanife Uğur Kural), (1. Basımdan çeviri). Made easy the clinician’s guide to diagnosis. Nobel Akademik Yayıncılık.
- MYERS, D. G. (2021). **Sosyal psikoloji**. (Çev. S. Akfırat). Nobel Akademik Yayıncılık.
- ÖZBARAN, B., KÖSE, S., & KAFALI, H. Y. (2023). **Sosyal beceri duygular ve zihin kuramı temelinde sosyal uyumu geliştirmeye yönelik pratik uygulamalar**. Mavi Delta Yayınları.
- SANTROCK, J.W. (2014). **Yaşam Boyu Gelişim**. (Çev. G. Yüksel). Nobel Akademik Yayıncılık.
- SOYLU, F. (2020). **Diskalkuli: Matematik Öğrenme Güçlüğü Tanımı, Özellikleri, Yaygınlığı, Nedenleri ve Tanılanması**. İçinde S. Olkun, L. Akgün, & M. H. Sarı, (Ed.), Matematik öğrenme güçlüğü’nün (diskalkulinin) beyinsel ve kalıtsal temelleri (s. 37-51). Pegem Akademi.
- ŞİŞMAN, M. (2014). **Eğitim Bilimlerine Giriş**. Pegem Akademi.
- TAŞPINAR, M. (2016). **Öğretim İlke ve Yöntemleri**. Edge Akademi Yayıncılık.

## MAKALELER

- ABDULLAHI, I. A., & KUMAR, P. (2016). “Gender Differences in Prosocial Behaviour”, **The International Journal of Indian Psychology**, 3(4), 171-175.
- AHMED, F. S., & STEPHEN MILLER, L. (2011). “Executive Function Mechanisms Of Theory of Mind”, **Journal of autism and developmental disorders**, 41, 667-678.
- AINLEY, V., MAISTER, L., & TSAKIRIS, M. (2015). “Heartfelt Empathy? No Association Between Interoceptive Awareness, Questionnaire Measures of Empathy, Reading The Mind in The Eyes Task or The Director Task”, **Frontiers in Psychology**, 6, 554.
- AKSOY, Ş. G. (2019). “Yaşam Boyu Özgül Öğrenme Güçlüğü”, **İKSSTD**, 11, 34-39. Doi: 10.5222/iksstd.2019.88609



- ALLEMAND, M., STEIGER, A. E., & FEND, H. A. (2014). "Empathy Development in Adolescence Predicts Social Competencies in Adulthood", **Journal of Personality**, 83(2), 229–241. Doi:10.1111/jopy.12098
- ALTINTAŞ, T. T., & BIÇAKÇI, M. Y. (2019). "Erken Çocukluk Döneminde Prososyal Davranışlar", **The Journal of Academic Social Science Studies**, 4(57), 245-261.
- APPERLY, I. A. (2008). "Beyond Simulation–Theory and Theory–Theory: Why Social Cognitive Neuroscience Should Use It's Own Concepts to Study "Theory of Mind.", **Cognition**, 107(1), 266–283. Doi: 10.1016/j.cognition.2007.07.019
- APPERLY, I. A., WARREN, F., ANDREWS, B. J., GRANT, J., & TODD, S. (2011). "Developmental Continuity in Theory of Mind: Speed and Accuracy of Belief Desire Reasoning in Children and Adults", **Child development**, 82(5), 1691-1703.
- ARIKAN, Z., & TÜFEKÇİ, A. (2020). "5-6 Yaş Grubu Çocukların Zihin Kuramı Becerilerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi", **Çocuk ve Gelişim Dergisi**, 3(6), 13-27.
- ASLAN, K. (2015). "Özgül Öğrenme Güçlüğü'nün Erken Dönem Belirtileri ve Erken Müdahale Uygulamalarına Dair Derleme", **Hacettepe University Faculty Health Sciences Journal**, 577-588.
- ASTINGTON, J. W., & JENKINS, J. M. (1995). "Theory of Mind Development and Social Understanding", **Cognition & Emotion**, 9(2-3), 151-165.
- ASTINGTON, J. W., PELLETIER, J., & HOMER, B. (2002). "Theory of Mind and Epistemological Development: The Relation Between Children's Second-Order False-Belief Understanding and Their Ability to Reason About Evidence", **New ideas in Psychology**, 20(2-3), 131-144.
- ATA, S., & ARTAN, İ. Z. (2021). "Ergen Prososyallik Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması", **Turk J Child Adolesc Ment Health**, 28(1), 38-44.
- AY, M. G., & KILIÇ, B. G. (2019). "Nörogelişimsel Bozukluklar ve Empati", **Ortadoğu Tıp Dergisi**, 11(4), 585-595.
- AYAS, T., & PİŞKİN, M. (2015). "Akran Zorbalığı Belirleme Ölçeği Ergen Formu", **Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi**, (50), 316-324.

- AYDIN, M. Ş. (2021). “13-70 Aylık Çocuklarda Prososyal Davranışlar: Doğal Gözlem Çalışması”, **Psikoloji Çalışmaları**, 41(2), 673-709. <https://doi.org/10.26650/SP2019-0096>
- AVŞAR, H., & CANKAYA, Ö. (2021). “Çocuklardaki Disleksi Sorununun İletişim Açısından Analizi: İlkokul Çağındaki Dislektik Çocukların İletişim Problemleri”, **İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 13(1), 59-86.
- BABU, A. G., & SASİKUMAR, N. (2019). “Need for Neurocognitive Approach in Teaching Mathematics for Children with Dyscalculia”, **International Journal of Basic and Applied Research**, 9(4), 194-200.
- BAĞCI ÇETİN, B. & ÖZTÜRK SAMUR, A. (2018). “60-72 Aylık Çocukların Prososyal Davranışları ile Anne-Babalarının Prososyal Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, **Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 20(1), 1-17.
- BARON-COHEN, S., LESLIE, A. M., & FRITH, U. (1985). “Does The Autistic Child Have A “Theory of Mind”?”, **Cognition**, 21(1), 37-46.
- BARON-COHEN, S., WHEELWRIGHT, S., & JOLLIFFE, A. T. (1997). “Is There A “Language of The Eyes”? Evidence From Normal Adults, and Adults with Autism or Asperger Syndrome”, **Visual cognition**, 4(3), 311-331.
- BARON-COHEN, S. (2000). “Theory of Mind and Autism: A Review”, **International review of research in mental retardation**, 23, 169-184.
- BARON-COHEN, S., WHEELWRIGHT, S., HILL, J., RASTE, Y., & PLUMB, I. (2001). The “Reading The Mind in The Eyes” Test Revised Version: A Study with Normal Adults, and Adults with Asperger Syndrome or High-Functioning Autism”, **The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines**, 42(2), 241-251.
- BARTLETT, M. Y., & DESTENO, D. (2006). “Gratitude and Prosocial Behavior: Helping When It Costs You”, **Psychological science**, 17(4), 319-325.
- BAŞAR, H. (2003). “Ön Yargısız ve Ezbersiz Eğitim”, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, 34(34), 214-235.
- BAŞAR, M., & ALKAN, G. (2020). “Disgrafili Öğrencilerin Yazma Hatalarının İncelenmesi”, **Milli Eğitim Dergisi**, 49(227), 371-388.
- BAŞAR, M. & GÖNCÜ, A. (2018). “Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Güçlüğüyle İlgili Kavram Yanılgılarının Giderilmesi ve Öğretmen Görüşlerinin

- Değerlendirilmesi”, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 33(1), 185-206.
- BAYHAN, P., & İŞİTAN, A. G. S. (2010). “Ergenlik Döneminde İlişkiler: Akran Ve Romantik İlişkilere Genel Bakış”, **Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi**, 20(20), 33-44.
- BİROL, Z. N., & ZOR, E. A. (2018). “Sınıf Öğretmenlerinin Özel Öğrenme Güçlüğü Tanılı Öğrencileriyle Yaşadıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri”, **Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 38(3), 887-918.
- BİSHARA, S. (2023). “Humor, Motivation and Achievements in Mathematics in Students with Learning Disabilities”, **Cogent Education**, 10(1), 2162694.
- BRADFORD, E. E. F., JENTZSCH, I., & GOMEZ, J.-C. (2015). “From Self to Social Cognition: Theory of Mind Mechanisms and Their Relation to Executive Functioning”, **Cognition**, 138, 21–34. Doi:10.1016/j.cognition.2015.02.001
- BROWNELL, C., SVETLOVA, M., & NICHOLS, S. (2009). “To Share or Not to Share: When Do Toddlers Respond to Another’s Needs?,” **Infancy**, 14(1), 117–130. Doi:10.1080/15250000802569868
- BROWNELL, C. A. (2012). “Early Development of Prosocial Behavior: Current Perspectives”, **Infancy**, 18(1), 1–9. Doi:10.1111/infa.12004
- BROWNELL, C. A., IESUE, S. S., NICHOLS, S. R., & SVETLOVA, M. (2012). “Mine or Yours? Development of Sharing in Toddlers in Relation to Ownership Understanding”, **Child Development**, 84(3), 906–920. Doi:10.1111/cdev.12009
- BUTTERWORTH, B., VARMA, S., & LAURILLARD, D. (2011). “Dyscalculia: From Brain to Education”, **Science**, 332(6033), 1049–1053. Doi:10.1126/science.1201536
- BURCU, E. (2011). “Türkiye’deki Engelli Bireylere İlişkin Kültürel Tanımlamalar: Ankara Örneği”, **Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi**, 28(1), 37-54.
- BÜBER, A., BAŞAY, Ö., & ŞENOL, H. (2020). “The Prevalence and Comorbidity Rates of Specific Learning Disorder Among Primary School Children in Turkey”, **Nordic journal of psychiatry**, 74(6), 453-460.
- BROWN, C. L., WEST, T. V., SANCHEZ, A. H., & MENDES, W. B. (2021). “Emotional Empathy in The Social Regulation of Distress: A Dyadic Approach”, **Personality and Social Psychology Bulletin**, 47(6), 1004-1019.

- BRÜNE, M., & BRÜNE-COHRN, U. (2006). "Theory of mind Evolution, Ontogeny, Brain Mechanisms and Psychopathology", **Neuroscience & Biobehavioral Reviews**, 30(4), 437-455.
- CABINIO, M., ROSSETTO, F., BLASI, V., SAVAZZI, F., CASTELLI, I., MASSARO, D., ... BAGLIO, F. (2015). "Mind-Reading Ability and Structural Connectivity Changes in Aging", **Frontiers in Psychology**, 6. Doi:10.3389/fpsyg.2015.01808
- CAN, B., & YAVUZ, S. A. (2017). "Okuma-Yazma Güçlüğü: Kimin İçin?", **Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi**, 3(2), 86-113.
- CARLO, G., HAUSMANN, A., CHRISTIANSEN, S., & RANDALL, B. A. (2003). "Sociocognitive and Behavioral Correlates of a Measure of Prosocial Tendencies for Adolescents", **The Journal of Early Adolescence**, 23(1), 107–134. Doi:10.1177/0272431602239132
- CARLSON, S. M., KOENIG, M. A., & HARMS, M. B. (2013). "Theory of Mind", **Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science**, 4(4), 391–402. Doi:10.1002/wcs.1232
- CEBULA, K. R., MOORE, D. G., & WISHART, J. G. (2010). "Social Cognition in Children With Down's Syndrome: Challenges to Research and Theory Building", **Journal of Intellectual Disability Research**, 54(2), 113–134. Doi:10.1111/j.1365-2788.2009.01215.x
- CHRISTOV-MOORE, L., SIMPSON, E. A., COUDÉ, G., GRIGAITYTE, K., IACOBONI, M., & FERRARI, P. F. (2014). "Empathy: Gender Effects in Brain and Behavior", **Neuroscience & Biobehavioral Reviews**, 46, 604–627.
- CHORDIA, S. L., THANDAPANI, K., & ARUNAGIRINATHAN, A. (2020). "Children 'at risk' of Developing Specific Learning Disability in Primary Schools", **The Indian Journal of Pediatrics**, 87, 94-98.
- CLEMENTS, S. D. AND PETERS, J. E. (1962). "Minimal Brain Dysfunctions in the School-Age Child: Diagnosis and Treatment", **Archives of General Psychiatry**, 6(3), 185-197. <https://doi.org/10.1001/archpsyc.1962.01710210001001>
- ÇALIK, T., ÖZBAY, Y., ÖZER, A., KURT, T., & KANDEMİR, M. (2009). "İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Zorbalık Statülerinin Okul İklimi, Prososyal Davranışlar,

- Temel İhtiyaçlar ve Cinsiyet Değişkenlerine Göre İncelenmesi”, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, 60(60), 555-576.
- ÇANKAYA, G., & ERGİN, H. (2015). “Çocukların Oyunlara Göre Empati ve Saldırganlık Düzeylerinin İncelenmesi”, **Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal**.
- ÇETİN, B. B., & SAMUR, A. Ö. (2018). “60-72 Aylık Çocukların Prososyal Davranışları ile Anne-Babalarının Prososyal Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, **Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 20(1), 1-17.
- ÇEVİK, G. B., & KIZILDAĞ, S. (2018). “Psikolojik Danışman Adaylarının Toplumsal Cinsiyet Rollerinde Bağlanma Tarzları, Duygu Düzenleme ve Empatinin Rolü”, **Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, (46), 239-260.
- ÇOLAKOĞLU, F. F., & SOLAK, N. (2014). “Ortaöğretim Öğrencilerinin Cinsiyet ve Okul Türüne Göre Saldırganlık Düzeyleri ile Empatik Eğilim Düzeylerinin İncelenmesi (Çorum İli Örneği)”, **The Journal of Academic Social Science Studies**, 26(1), 57-66.
- DADANDI, P. U., & ŞAHİN, M. (2018). “Özgül Öğrenme Güçlüğü Tanısı Olan ve Normal Gelişim Gösteren Çocukların Benlik Kavramları, Öz-Yeterlik İnançları ve Sosyal Becerilerinin Karşılaştırılması”, **Elementary Education Online**, 17(2), 532-545.
- DANIEL, E., BILGIN, A. S., BREZINA, I., STROHMEIER, C. E., & VAINRE, M. (2014). “Values and Helping Behavior: A Study in Four Cultures”, **International Journal of Psychology**, 50(3), 186–192. Doi:10.1002/ijop.12086
- DAVIS, M. H. (1980). “A Multidimensional Approach to Individual Differences in Empathy”, **JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology**
- DECETY, J. (2020). “Empathy in Medicine: What It is, and How Much We Really Need It”, **The American journal of medicine**, 133(5), 561-566.
- DECETY, J., & CHAMINADE, T. (2003). “Neural Correlates of Feeling Sympathy”, **Neuropsychologia**, 41(2), 127–138. Doi:10.1016/s0028-3932(02)00143-4
- DECETY, J., & COWELL, J. M. (2015). “Empathy, Justice, and Moral Behavior”, **AJOB neuroscience**, 6(3), 3-14.
- DEL REY, R., LAZURAS, L., CASAS, J. A., BARKOUKIS, V., ORTEGA-RUIZ, R., & TSORBATZOUZIS, H. (2016). “Does Empathy Predict (Cyber) Bullying

- Perpetration, and How Do Age, Gender and Nationality Affect This Relationship?”, **Learning and Individual Differences**, 45, 275–281. Doi: 10.1016/j.lindif.2015.11.021
- DERNTL, B., FINKELMEYER, A., EICKHOFF, S., KELLERMANN, T., FALKENBERG, D. I., SCHNEIDER, F., & HABEL, U. (2010). “Multidimensional Assessment of Empathic Abilities: Neural Correlates and Gender Differences”, **Psychoneuroendocrinology**, 35(1), 67–82.
- DODGE, K. A. (1980). “Social Cognition and Children’s Aggressive Behavior”, **Child Development**, 51(1), 162-170. Doi:10.2307/1129603
- DOĞRU, S. Y., ALABAY, E., & KAYILI, G. (2010). “Normal Gelişim Gösteren ve Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Sözcük Dağarcığı ile Dili Anlama Düzeylerinin Belirlenmesi”, **İlköğretim Online**, 9(3), 829-840.
- DOVIDIO, J. F., GAERTNER, S. L., & ABAD-MERINO, S. (2017). “Helping Behaviour and Subtle Discrimination”, **Intergroup Helping**, 3–22. Doi:10.1007/978-3-319-53026-0\_1
- DÖKMEN, Ü. (2019). “Empati Kurma Becerisi ile Sosyometrik Statü Arasındaki İlişki”, **Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)**, 20(1), 183-207.
- DORRENBURG, S., RAKOCZY, H., & LISZKOWSKI, U. (2018). “How (not) to Measure Infant Theory of Mind: Testing The Replicability And Validity of Four Non-Verbal Measures”, **Cognitive Development**, 46, 12–30. Doi:10.1016/j.cogdev.2018.01.001
- DUNFIELD, K. A. (2014). “A Construct Divided: Prosocial Behavior as Helping, Sharing, and Comforting Subtypes”, **Frontiers in psychology**, 5, 958.
- DÜZGÜNER, S. (2019). “Prososyal Davranışlarda Diğerkâmlığın (Özgecilik) Tanımı ve Konumu”, **Bilimname**, 2019(40), 351-373.
- EAGLY, A. H. (2009). “The His and Hers of Prosocial Behavior: An Examination of The Social Psychology of Gender”, **American Psychologist**, 64(8), 644–658. Doi:10.1037/0003-066x.64.8.644
- EISENBERG, N., WENTZEL, M., & HARRIS, J. D. (1998). “The Role of Emotionality and Regulation in Empathy-Related Responding”, **School Psychology Review**, 27(4), 506–521.

- EISENBERG, N., & MILLER, P. A. (1987). "The Relation of Empathy to Prosocial and Related Behaviors"," **Psychological Bulletin**, 101(1), 91–119. Doi:10.1037/0033-2909.101.1.91
- ENSINK, K., & MAYES, L. C. (2010). "The Development of Mentalisation in Children From A Theory of Mind Perspective", **Psychoanalytic Inquiry**, 30(4), 301-337.
- ERBASAN, Ö., & SAĞLAM, A. (2020). "Okuma Güçlüğü Olan Evde Eğitim Öğrencisinin Okuma Becerilerinin Geliştirilmesi", **Temel eğitim**, 2(1), 14-25.
- ERREYGERS, S., VANDEBOSCH, H., VRANJES, I., BAILLIEN, E., & DE WITTE, H. (2018). "Development of A Measure of Adolescents' Online Prosocial Behavior", **Journal of Children and Media**, 12(4), 448-464.
- ERSOY, E., & KÖŞGER, F. (2016). "Empati: Tanımı ve Önemi/empathy: Definition and its importance", **Osmangazi tıp dergisi**, 38(2), 9-17.
- ESPINOSA, M. P., & KOVÁŘÍK, J. (2015). "Prosocial Behavior and Gender", **Frontiers in behavioral neuroscience**, 9, 88.
- EYUBOGLU, D., BOLAT, N., & EYUBOGLU, M. (2018). "Empathy and Theory of Mind Abilities of Children with Specific Learning Disorder (SLD)", **Psychiatry and Clinical Psychopharmacology**, 28(2), 136-141.
- FEINBERG, M., WILLER, R., & SCHULTZ, M. (2014). "Gossip and Ostracism Promote Cooperation in Groups", **Psychological Science**, 25(3), 656–664. Doi:10.1177/0956797613510184
- FERGUSON, A. M., CAMERON, C. D., & INZLICHT, M. (2021). "When Does Empathy Feel Good?", **Current Opinion in Behavioral Sciences**, 39, 125-129.
- FERNÁNDEZ-ABASCAL, E. G., CABELLO, R., FERNÁNDEZ-BERROCAL, P., & BARON-COHEN, S. (2013). "Test-Retest Reliability of The 'Reading The Mind in The Eyes' Test: A One-Year Follow-Up Study", **Molecular autism**, 4(1), 1-6.
- FLOURI, E., & SARMADI, Z. (2016). "Prosocial Behavior and Childhood Trajectories of Internalizing and Externalizing Problems: The Role of Neighborhood and School Contexts", **Developmental Psychology**, 52(2), 253–258. <https://doi.org/10.1037/dev0000076>

- FRANÇOIS, Q., & ROSSETTI, Y. (2020). “What do Theory-of-Mind Tasks Actually Measure? Theory and practice”, **Perspectives on Psychological Science**, 15(2), 384-396.
- FREIRE, A., ESKRITT, M., & LEE, K. (2004). “Are Eyes Windows to a Deceiver’s Soul? Children’s Use of Another’s Eye Gaze Cues in a Deceptive Situation”, **Developmental Psychology**, 40(6), 1093–1104. Doi:10.1037/0012-1649.40.6.1093
- FLAVELL, J. H. (2000). “Development of Children’s Knowledge About The Mental World”, **International Journal of Behavioral Development**, 24(1), 15–23. Doi:10.1080/016502500383421
- FLAVELL, J. H. (2004). “Theory-of-Mind Development: Retrospect and Prospect”, **Merrill-Palmer Quarterly**, 50(3), 274-290. Doi:10.1353/mpq.2004.0018
- GALLAGHER, H. L., & FRITH, C. D. (2003). “Functional Imaging of ‘Theory of Mind’”, **Trends in cognitive sciences**, 7(2), 77-83.
- GERRANS, P. (2002). “The Theory of Mind Module in Evolutionary Psychology”, **Biology & Philosophy**, 17(3), 305–321. Doi:10.1023/a:1020183525825
- GIRLI, A. (2014). “Psychometric Properties of The Turkish Child and Adult form of “Reading The Mind in The Eyes Test”, **Psychology**, 5(11), 1321-1337.
- GIORDANO, M., LICEA-HAQUET, G., NAVARRETE, E., VALLES-CAPETILLO, E., LIZCANO-CORTÉS, F., CARRILLO-PEÑA, A., & ZAMORA-URSULO, A. (2019). “Comparison Between The Short Story Task and The Reading The Mind in The Eyes Test for Evaluating Theory of Mind: A Replication Report”, **Cogent Psychology**, 6(1), 1634326.
- GOPNIK, A., & WELLMAN, H. M. (2012). “Reconstructing Constructivism: Causal Models, Bayesian Learning Mechanisms, and The Theory Theory”, **Psychological Bulletin**, 138(6), 1085–1108. Doi:10.1037/a0028044
- GRADY, C. L., & KEIGHTLEY, M. L. (2002). “Studies of Altered Social Cognition in Neuropsychiatric Disorders Using Functional Neuroimaging”, **The Canadian Journal of Psychiatry**, 47(4), 327–336. Doi:10.1177/070674370204700403
- GRAHAM, S. (1990). “The Role of Production Factors in Learning Disabled Students’ Compositions”, **Journal of Educational Psychology**, 82(4), 781–791. Doi:10.1037/0022-0663.82.4.781



- GRAHAM, S., HARRIS, K. R., & FINK, B. (2000). "Is Handwriting Causally Related To Learning to Write? Treatment of Handwriting Problems in Beginning Writers", **Journal of Educational Psychology**, 92(4), 620–633. Doi:10.1037/0022-0663.92.4.620
- GRAHAM, S., STRUCK, M., SANTORO, J., & BERNINGER, V. W. (2006). "Dimensions of Good and Poor Handwriting Legibility in First and Second Graders: Motor Programs, Visual–Spatial Arrangement, and Letter Formation Parameter Setting", **Developmental Neuropsychology**, 29(1), 43–60. Doi:10.1207/s15326942dn2901\_4
- GREENBERG, D. M., WARRIER, V., ABU-AKEL, A., ALLISON, C., GAJOS, K. Z., REINECKE, K., ... & BARON-COHEN, S. (2023). "Sex and Age Differences in "Theory of Mind" Across 57 Countries Using The English Version of The "Reading The Mind in The Eyes" Test", **Proceedings of the National Academy of Sciences**, 120(1), e2022385119.
- GÖNÜLTAŞ, O., AKIN, M. S., UZUN, K., & ÖZCAN, F. A. (2020). "Ergenlerin Empatik Eğilimleri ile Mükemmeliyetçilik Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi", **Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 3(1), 13-24.
- GUARDIOLA, J. G. (2001). "The Evolution of Research on Dyslexia", **Anuario de psicología**, 32(1), 3-30.
- GÜL, S. K., & GÜNEŞ, İ. D. (2009). "Ergenlik Dönemi Sorunları ve Şiddet", **Sosyal Bilimler Dergisi**, 11(1), 80.
- GÜRKAN, R., & ALTAY, B. (2021). "Zihinsel Engelli Çocuğa Sahip Olan Ebeveynlerin Çocuk Yetiştirme Tutumlarının İncelenmesi", **Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi**, 10(4), 791-798.
- HAMILTON, A. F. D. C. (2009). "Research Review: Goals, Intentions And Mental States: Challenges for Theories of Autism", **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, 50(8), 881-892.
- HANDFORD, C., LEMON, J., GRIMM, M. C., & VOLLMER-CONNA, U. (2013). "Empathy as A Function of Clinical Exposure – Reading Emotion in The Eyes", **PloS ONE**, 8(6), e65159. Doi:10.1371/journal.pone.0065159
- HARBERS, M., VAN DEN BOSCH, K., & MEYER, J. J. (2012). "Modeling Agents With A Theory of Mind: Theory–Theory Versus Simulation Theory", **Web Intelligence and Agent Systems: An International Journal**, 10(3), 331-343.

- HARTER, S., WHITESELL, N. R., & JUNKIN, L. J. (1998). "Similarities and Differences In Domain-Specific and Global Self-Evaluations Of Learning-Disabled, Behaviorally Disordered, and Normally Achieving Adolescents", **American Educational Research Journal**, 35(4), 653-680.
- HEYDRICH, L., WALKER, F., BLÄTTLER, L., HERBELIN, B., BLANKE, O., & ASPELL, J. E. (2021). "Interoception and Empathy Impact Perspective Taking", **Frontiers in psychology**, 11, 599429.
- HOFMANN, S. G., DOAN, S. N., SPRUNG, M., WILSON, A., EBESUTANI, C., ANDREWS, L. A., ... HARRIS, P. L. (2016). "Training Children's Theory-of-Mind: A Meta-Analysis of Controlled Studies", **Cognition**, 150, 200–212.
- HOLOPAINEN, A., DE VELD, D. M., HODDENBACH, E., & BEGEER, S. (2019). "Does Theory of Mind Training Enhance Empathy In Autism?", **Journal of autism and developmental disorders**, 49, 3965-3972.
- HOSSEINPANAH, A., KRÄMER, N. C., & STRABMANN, C. (2018). "Empathy for Everyone? The Effect of Age When Evaluating A Virtual Agent", **In Proceedings of the 6th international conference on human-agent interaction**, 184-190.
- IMUTA, K., HENRY, J. D., SLAUGHTER, V., SELCUK, B., & RUFFMAN, T. (2016). "Theory of Mind and Prosocial Behavior in Childhood: A Meta-Analytic Review", **Developmental Psychology**, 52(8), 1192–1205. Doi:10.1037/dev0000140
- ISAACS, E. B., EDMONDS, C. J., LUCAS, A., & GADIAN, D. G. (2001). "Calculation Difficulties in Children of Very Low Birthweight: A Neural Correlate", **Brain**, 124(9), 1701-1707.
- IMAN, E. D. (2015). "Ergenlerin Çocukluk Örselenme Yaşantıları ile Empatik Eğilim, Sosyal Sorun Çözme Becerileri Arasındaki İlişki", **Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi**, 5(3), 235-256.
- İÇMELİ, C., ATAĞLU, A., CANAN, F., ÖZÇETİN, A. (2008). "Zihinsel Özürlü Çocukları Olan Ebeveynler ile Sağlıklı Çocuklara Sahip Ebeveynlerin Çocuk Yetiştirme Tutumlarının Karşılaştırılması", **Duzce Medical Journal**, 10(3), 21-28.
- KAMAS, L., & PRESTON, A. (2020). "Empathy, Gender, and Prosocial Behavior", **Journal of Behavioral and Experimental Economics**, 101654. Doi:10.1016/j.socec.2020.101654

- KARADAĞ, E., & MUTAÇILAR, İ. (2009). "Prososyal Davranış Ekseninde Özgeçicilik Üzerine Teorik Bir Çözümleme", **FLSF Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi**, (8), 41-69.
- KARAKELLE, S. (2012). "Zihin Kuramı Gelişiminde Kardeş Etkisi: İkizler, Tek Kardeşliler ve Tek Çocukların Karşılaştırılması", **Türk Psikoloji Yazıları**, 15(29), 43-52.
- KARAKELLE, Ş., & ERTUGRUL, Z. (2012). "Do Developmental Relationships Between Theory of Mind, Language, Working Memory, and Executive Functions Show Differences Across Early (36-48 Months) and Late (53-72 Months) Age Groups?", **Türk Psikoloji Dergisi**, 27(70).
- KARAMAN, N. N., TATLI, S., & YAVUZKİNCİ, M. (2017). "İletişim Derslerinin Empatik Eğilim ve Prososyal Davranışlar Üzerine Etkisinin İncelenmesi", **Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 10(2), 91-104.
- KAYA, A., & SİYEZ, D. M. (2010). "KA-Sİ Çocuk ve Ergenler İçin Empatik Eğilim Ölçeği: Geliştirilmesi Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması", **Eğitim ve Bilim**, 35(156).
- KAYNAK, A. F. (2021). "Martha C. Nussbaum'un Duygu Teorisinden Hareketle Yargılamada Empati ve Sempati Kavramlarının Rolü", **İnönü Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi**, 12(1), 165-181.
- KAYSILI, B. K. (2013). "Zihin Kuramı: Otizm Spektrum Bozukluğu Olan ve Normal Gelişen Çocukların Performanslarının Karşılaştırılması", **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi**, 14(01), 83-103.
- KELEŞ, E., & ÇEPNİ, S. (2006). "Beyin ve Öğrenme", **Journal of Turkish Science Education**, 3(2), 66-82.
- KERE, J. (2014). "The Molecular Genetics and Neurobiology of Developmental Dyslexia As Model of A Complex Phenotype", **Biochemical and Biophysical Research Communications**, 452(2), 236-243. Doi:10.1016/j.bbrc.2014.07.102
- KEYSERS, C., & GAZZOLA, V. (2007). "Integrating Simulation and Theory of Mind: From Self to Social Cognition", **Trends in Cognitive Sciences**, 11(5), 194-196. Doi:10.1016/j.tics.2007.02.002

- KILIÇ-TÜLÜ, B., & ERGÜL, C. (2016). “Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Duyguları Tanıma Becerileri”, **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi**, 17(03), 207-229.  
<https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.267314>
- KILINÇ, M., YİĞİT, V., & DOĞANŞAH, Y. (2020). “Sağlık Çalışanlarında Örgütsel Muhalefet ve Örgütsel Prososyal Davranışlar Arasındaki İlişkinin Tespit Edilmesine Yönelik Bir Araştırma”, **Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi**, 6(12), 143-158.
- KIM, S. W., KIM, M., & SHIN, H. S. (2021). “Affective Empathy and Prosocial Behavior in Rodents”, **Current Opinion in Neurobiology**, 68, 181-189.
- KIRK, S. A., & BATEMAN, B. (1962). “Diagnosis and Remediation of Learning Disabilities”, **Exceptional Children**, 29(2), 73-78.  
Doi:10.1177/001440296202900204
- KORKMAZ, B. (2011). “Theory of Mind and Neurodevelopmental Disorders of Childhood”, **Pediatric research**, 69(8), 101-108.
- KOSTER, M., OHMER, X., NGUYEN, T. D., & KÄRTNER, J. (2016). “Infants Understand Others’ Needs”, **Psychological science**, 27(4), 542-548.
- KUHNERT, R.-L., BEGEER, S., FINK, E., & DE ROSNAY, M. (2017). “Gender-Differentiated Effects of Theory of Mind, Emotion Understanding, and Social Preference on Prosocial Behavior Development: A Longitudinal Study”, **Journal of Experimental Child Psychology**, 154, 13-27.  
Doi:10.1016/j.jecp.2016.10.001
- KÜÇÜK, Z. (2018). “Zihin Kuramı ve Gelişim Süreçleri”, **Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 19(34), 475-503.
- KÜÇÜKKARAGÖZ, H., AKAY, Y., & CANBULAT, T. (2011). “Bir Grup İlköğretim Öğrencisinin Bazı Psiko-Sosyal Değişkenlere Göre Empatik Beceri Düzeyleri”, **Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 4(2), 88-100.
- KYNAST, J., POLYAKOVA, M., QUINQUE, E. M., HINZ, A., VILLRINGER, A., & SCHROETER, M. L. (2021). “Age-and Sex-Specific Standard Scores for The Reading The Mind in The Eyes Test”, **Frontiers in aging neuroscience**, 12, 607107.

- LACKAYE, T., MARGALIT, M., ZIV, O., & ZIMAN, T. (2006). “Comparisons of Self-Efficacy, Mood, Effort, and Hope Between Students with Learning Disabilities and Their Non-LD-Matched Peers”, **Learning Disabilities Research and Practice**, 21(2), 111–121. Doi:10.1111/j.1540-5826.2006.00211.x
- LAMM, C., BATSON, C. D., & DECETY, J. (2007). “The Neural Substrate of Human Empathy: Effects of Perspective-taking and Cognitive Appraisal”, **Journal of Cognitive Neuroscience**, 19(1), 42–58. Doi:10.1162/jocn.2007.19.1.42
- LEFEVOR, G. T., FOWERS, B. J., AHN, S., LANG, S. F., & COHEN, L. M. (2017). “To What Degree Do Situational Influences Explain Spontaneous Helping Behaviour? A Meta-Analysis”, **European Review of Social Psychology**, 28(1), 227–256.
- LILLARD, A. (1999). “Developing A Cultural Theory of Mind: The CIAO Approach”, **Current Directions in Psychological Science**, 8(2), 57-61.
- LISZKOWSKI, U., CARPENTER, M., & TOMASELLO, M. (2008). “Twelve-month-olds Communicate Helpfully and Appropriately for Knowledgeable and Ignorant Partners”, **Cognition**, 108(3), 732–739.
- LOCKWOOD, P. L., SEARA-CARDOSO, A., & VIDING, E. (2014). “Emotion Regulation Moderates The Association Between Empathy and Prosocial Behavior”, **PloS one**, 9(5), e96555.
- LOFFLER, C. S., & GREITEMEYER, T. (2023). “Are Women The More Empathetic Gender? The Effects of Gender Role Expectations”, **Current Psychology**, 42(1), 220-231.
- LYON, G. R., FLETCHER, J. M., SHAYWITZ, S. E., SHAYWITZ, B. A., TORGESEN, J. K., WOOD, F. B., & OLSON, R. (2001). “Rethinking Learning Disabilities”, **Rethinking special education for a new century**, 259-287.
- MAHY, C. E., MOSES, L. J., & PFEIFER, J. H. (2014). “How and Where: Theory-of-mind in the Brain”, **Developmental cognitive neuroscience**, 9, 68-81.
- MALBOIS, E. (2023). “What is Sympathy? Understanding The Structure of Other-Oriented Emotions”, **Emotion review**, 15(1), 85-95.
- MALTI, T., & DYS, S. P. (2018). “From Being Nice to Being Kind: Development of Prosocial Behaviors”, **Current Opinion in Psychology**, 20, 45-49.

- MAMMARELLA, I. C., GHISI, M., BOMBA, M., BOTTESI, G., CAVIOLA, S., BROGGI, F., & NACINOVICH, R. (2016). “Anxiety and Depression in Children with Nonverbal Learning Disabilities, Reading Disabilities, or Typical Development”, **Journal of learning disabilities**, 49(2), 130-139.
- MAOZ, H., GVIRTS, H. Z., SHEFFER, M., & BLOCH, Y. (2019). “Theory of Mind And Empathy in Children with ADHD”, **Journal of attention disorders**, 23(11), 1331-1338.
- MAYEUX, L., & KLEISER, M. (2020). “A Gender Prototypicality Theory of Adolescent Peer Popularity”, **Adolescent Research Review**, 5, 295-306.
- MCALISTER, A. R., & PETERSON, C. C. (2012). “Siblings, Theory of Mind, and Executive Functioning in Children Aged 3-6 Years: New Longitudinal Evidence”, **Child Development**, 84(4), 1442–1458. Doi:10.1111/cdev.12043
- MEGÍAS-ROBLES, A., GUTIÉRREZ-COBO, M. J., CABELLO, R., GÓMEZ-LEAL, R., BARON-COHEN, S., & FERNÁNDEZ-BERROCAL, P. (2020). “The ‘Reading The Mind in The Eyes’ Test and Emotional Intelligence”, **Royal Society Open Science**, 7(9), 201305.
- MEINHARDT-INJAC, B., DAUM, M. M., & MEINHARDT, G. (2020). “Theory of Mind Development from Adolescence to Adulthood: Testing The Two-Component Model”, **British Journal of Developmental Psychology**, 38(2), 289-303.
- MELTZOFF, A. N. (1999). “Origins of Theory of Mind, Cognition and Communication”, **Journal of Communication Disorders**, 32(4), 251–269. Doi:10.1016/s0021-9924(99)00009-x
- MENON, V., PADMANABHAN, A., & SCHWARTZ, F. (2020). “Cognitive Neuroscience of Dyscalculia and Math Learning Disabilities”, **The Oxford Handbook of Developmental Cognitive Neuroscience**. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780198827474.001.0001>
- MONTGOMERY, C. B., ALLISON, C., LAI, M. C., CASSIDY, S., LANGDON, P. E., & BARON-COHEN, S. (2016). “Do Adults with High Functioning Autism or Asperger Syndrome Differ in Empathy and Emotion Recognition?”, **Journal of autism and developmental disorders**, 46, 1931-1940.

- MOOR, B. G., DE MACKS, Z. A. O., GUROGLU, B., ROMBOUTS, S. A., VAN DER MOLEN, M. W., & CRONE, E. A. (2012). “Neurodevelopmental Changes of Reading The Mind in The Eyes”, **Social cognitive and affective neuroscience**, 7(1), 44.
- NABUZOKA, D., & SMITH, P. K. (1999). “Distinguishing Serious and Playful Fighting by Children with Learning Disabilities and Nondisabled Children”, **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, 40(6), 883–890. Doi:10.1111/1469-7610.00506
- NAHAL, P., HURD, P. L., READ, S., & CRESPI, B. (2021). “Cognitive Empathy as Imagination: Evidence from Reading The Mind in The Eyes in Autism and Schizotypy”, **Frontiers in Psychiatry**, 12, 665721.
- National Joint Committee on Learning Disabilities. (1991). “Learning Disabilities: Issues on Definition”, **Asha**, 33(5), 18–20.
- National Association of School Psychologists. (2022). “Identification of Students With Specific Learning Disabilities”, **Position Statement**.
- NELSON, J. M., & HARWOOD, H. (2011). “Learning Disabilities and Anxiety: A Meta-Analysis”, **Journal of learning disabilities**, 44(1), 3-17.
- NG, R., HEYMAN, G. D., & BARNER, D. (2011). “Collaboration Promotes Proportional Reasoning About Resource Distribution in Young Children”, **Developmental Psychology**, 47(5), 1230.
- OAKLEY, B. F. M., BREWER, R., BIRD, G., & CATMUR, C. (2016). “Theory of Mind is not Theory of Emotion: A Cautionary Note on The Reading The Mind in The Eyes Test”, **Journal of Abnormal Psychology**, 125(6), 818–823. <https://doi.org/10.1037/abn0000182>
- OLIVEIRA-SILVA, P., & GONÇALVES, Ó. F. (2011). “Responding Empathically: A Question of Heart, not a Question of Skin”, **Applied Psychophysiology and Biofeedback**, 36(3), 201–207. Doi:10.1007/s10484-011-9161-2
- OMOTO, A. M., & SNYDER, M. (1995). “Sustained Helping Without Obligation: Motivation, Longevity of Service, and Perceived Attitude Change Among AIDS Volunteers”, **Journal of Personality and Social Psychology**, 68(4), 671–686. Doi:10.1037/0022-3514.68.4.671

- O'TOOLE, S. E., MONKS, C. P., & TSERMENTSELI, S. (2017). "Executive Function and Theory of Mind as Predictors of Aggressive and Prosocial Behavior and Peer Acceptance in Early Childhood", **Social Development**, 26(4), 907–920. Doi:10.1111/sode.12231
- ÖĞÜLMÜŞ, K. (2021). "Özel Öğrenme Güçlüğü Tanılanma Süreci", **Kırıkkale Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi**, 23(2), 395-404.
- ÖZDELİKARA, A., & BABUR, S. (2020). "Hemşirelik Öğrencilerinin Merhamet Düzeyi ve Empatik Eğilim İlişkisi", **Acıbadem Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi**, (2), 342-349.
- ÖZEN, K. (2015). "Özel Öğrenme Güçlüğü Tanısı Almış 7-9 Yaş Çocukların Geliştirdikleri Zihin Kuramı Yeteneklerinin Sağlıklı Gelişim Gösteren Grup ile Karşılaştırılması", **Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal**.
- ÖZYÜREK, A. (2022). "Engelli Çocuğa Sahip Anne-Babaların Çocuk Yetiştirme Tutumları ve Etkileyen Faktörlerin Belirlenmesi", **Toplum ve Sosyal Hizmet**, 33(4), 1121-1140.
- PANG, Y., SONG, C., & MA, C. (2022). "Effect of Different Types of Empathy on Prosocial Behavior: Gratitude as Mediator", **Frontiers in Psychology**, 13, 768827.
- PENNER, L. A., DOVIDIO, J. F., PILIAVIN, J. A., & SCHROEDER, D. A. (2005). "Prosocial Behavior: Multilevel Perspectives", **Annual Review of Psychology**, 56(1), 365–392.
- PFATTHEICHER, S., NIELSEN, Y. A., & THIELMANN, I. (2022). "Prosocial Behavior and Altruism: A Review of Concepts and Definitions", **Current Opinion In Psychology**, 44, 124-129.
- PRECKEL, K., KANSKE, P., & SINGER, T. (2018). "On the Interaction of Social Affect and Cognition: Empathy, Compassion and Theory of Mind", **Current Opinion in Behavioral Sciences**, 19, 1-6.
- PREMACK, D., & WOODRUFF, G. (1978). "Does the Chimpanzee Have A Theory of Mind?", **Behavioral and brain sciences**, 1(4), 515-526.
- RAMOS, M. C., MILLER, K. F., MOSS, I. K., & MARGOLIN, G. (2021). "Perspective-Taking and Empathy Mitigate Family-of-Origin Risk for Electronic Aggression Perpetration Toward Dating Partners: A Brief Report", **Journal of interpersonal violence**, 36(3-4), NP1155-1164NP.



- ROCKWELL, T. (2008). "Dynamic Empathy: A New Formulation for the Simulation Theory of Mind Reading", **Cognitive Systems Research**, 9(1-2), 52–63. Doi: 10.1016/j.cogsys.2007.07.004
- ROGERS, C. R., & AKKOYUN, F. (1983). "Empatik Olmak, Değeri Anlaşılmamış Bir Varoluş Şeklidir", **Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)**, 16(1), 103-124.
- ROSENBLUM, S., WEISS, P. L., & PARUSH, S. (2003). "Product and Process Evaluation of Handwriting Difficulties", **Educational psychology review**, 15, 41-81.
- SALMAN, U., ÖZDEMİR, S., SALMAN, A. B., & ÖZDEMİR, F. (2016). "Özel Öğrenme Güçlüğü "Disleksi", **İstanbul Bilim Üniversitesi Florence Nightingale Tıp Dergisi**, 2(2), 170-176.
- SANTIESTEBAN, I., WHITE, S., COOK, J., GILBERT, S. J., HEYES, C., & BIRD, G. (2012). "Training Social Cognition: From Imitation to Theory of Mind", **Cognition**, 122(2), 228–235. Doi:10.1016/j.cognition.2011.11.004
- SCHOLL, B. J., & LESLIE, A. M. (1999). "Modularity, Development and "Theory of Mind", **Mind and Language**, 14(1), 131–153. Doi:10.1111/1468-0017.00106
- SHANTON, K., & GOLDMAN, A. (2010). "Simulation Theory. Wiley Interdisciplinary Reviews", **Cognitive Science**, 1(4), 527-538.
- SHARMA, R. M. (1992). "Empathy — A Retrospective on It's Development in Psychotherapy", **Australian & New Zealand Journal of Psychiatry**, 26(3), 377–390. Doi:10.3109/00048679209072060
- SILVER, C., RUFF, R., IVERSON, G., BARTH, J., BROSHEK, D., BUSH, S., REYNOLDS, C. (2008). "Learning Disabilities: The Need for Neuropsychological Evaluation", **Archives of Clinical Neuropsychology**, 23(2), 217–219. Doi:10.1016/j.acn.2007.09.006
- SIMPSON, B., & WILLER, R. (2015). "Beyond Altruism: Sociological Foundations of Cooperation and Prosocial Behavior", **Annual Review of Sociology**, 41(1), 43–63. Doi:10.1146/annurev-soc-073014-112242
- SIMPSON, B., WILLER, R., & HARRELL, A. (2017). "The Enforcement of Moral Boundaries Promotes Cooperation and Prosocial Behavior in Groups", **Scientific Reports**, 7(1), 42844.

- SİREM, Ö., & ÖZLEM, B. A. S. (2021). “Okuma Güçlüğü Yaşayan Öğrencilerin Sınıftaki Davranışlarının İncelenmesi Üzerine Nitel Bir Araştırma”, **Milli Eğitim Dergisi**, 50(230), 645-662.
- SMITH, A. (2006). “Cognitive Empathy and Emotional Empathy in Human Behavior and Evolution”, **The Psychological Record**, 56(1), 3–21. Doi:10.1007/bf03395534
- SOYLU, C. (2023). “Yetişkin ve Yaşlılarda Zihin Kuramının Ölçülmesi ve Zihin Kuramı Performansında Yaşa Bağlı Değişiklikler”, **Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi**, 7(13), 19-31.
- SPENCER, R., PRYCE, J., BARRY, J., WALSH, J., & BASUALDO-DELMONICO, A. (2020). “Deconstructing Empathy: A Qualitative Examination of Mentor Perspective-Taking and Adaptability in Youth Mentoring Relationships”, **Children and Youth Services Review**, 114, 105043.
- STEVENS, F., & TABER, K. (2021). “The Neuroscience of Empathy and Compassion in ProSocial Behavior”, **Neuropsychologia**, 159, 107925.
- SVETLOVA, M., NICHOLS, S. R., & BROWNELL, C. A. (2010). “Toddlers’ Prosocial Behavior: From Instrumental to Empathic to Altruistic Helping”, **Child development**, 81(6), 1814-1827.
- ŞAHİN, B., BOZKURT, A., USTA, M. B., AYDIN, M., ÇOBANOĞLU, C., & KARABEKİROĞLU, K. (2019). “Zihin Kuramı: Gelişim, Nörobiyoloji, İlişkili Alanlar ve Nörogelişimsel Bozukluklar”, **Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar**, 11(1), 24-41.
- ŞAHİN, Ş., & ÖZÇELİK, Ç. Ç. (2016). “Ergenlik Dönemi ve Sosyalleşme”, **Cumhuriyet Hemşirelik Dergisi**, 5(1), 42-49.
- TAGER-FLUSBERG, H., & SULLIVAN, K. (2000). “A Componential View of Theory of Mind: Evidence From Williams Syndrome”, **Cognition**, 76(1), 59-90.
- TANER DERMAN, M. (2013). “Çocukların Empati Beceri Düzeylerinin Ailesel Etmenlere Göre Belirlenmesi”, **The Journal of Academic Social Science Studies**, 6(1), 1365-1382.
- TEKERÇİ, H. (2022). “Erken Çocukluk Döneminde Duyu Eğitimi ve Nörobilim”, **Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 8(3), 975-994.
- TELLE, N. T., & PFISTER, H. R. (2016). “Positive Empathy and Prosocial Behavior: A Neglected Link”, **Emotion review**, 8(2), 154-163.

- THOMAS, M. S., ANSARI, D., & KNOWLAND, V. C. (2019). "Annual Research Review: Educational Neuroscience: Progress and Prospects". **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, 60(4), 477-492. Doi:10.1111/jcpp.12973
- TISAK, M. S., & FORD, M. E. (1986). "Children's Conceptions of Interpersonal Events", **Merrill-Palmer Quarterly** 32(3), 291-306.
- TRAVERSO, L., VITERBORI, P., & USAI, M. C. (2020). "Prosocial Behavior: The Role of Theory of Mind and Executive Functions", **Journal of Cognition and Development**, 21(5), 690-708.
- TSATSANIS, K. D., FUERST, D. R., & ROURKE, B. P. (1997). "Psychosocial Dimensions of Learning Disabilities", **Journal of Learning Disabilities**, 30(5), 490-502. Doi:10.1177/002221949703000505
- TUTAREL KIŞLAK, Ş., & ÇABUKÇA, F. (2002). "Empati ve Demografik Değişkenlerin Evlilik Uyumu ile İlişkisi", **Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi**, 5(5).
- TWENGE, J. M., BAUMEISTER, R. F., DEWALL, C. N., CIAROCCO, N. J., & BARTELS, J. M. (2007). "Social Exclusion Decreases Prosocial Behavior", **Journal of Personality and Social Psychology**, 92(1), 56-66. Doi:10.1037/0022-3514.92.1.56
- UZMEN, S., & MAĞDEN, D. (2002). "Okulöncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Altı Yaş Çocuklarının Prososyal Davranışlarının Resimli Çocuk Kitapları İle Desteklenmesi", **Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi**, 15(15), 193-212.
- ÜMMET, D., HALİL, E., & OTRAR, M. (2013). "Özgecilik (altruizm) Ölçeği Geliştirme Çalışması", **Değerler Eğitimi Dergisi**, 11(26), 301-321.
- VAISH, A., CARPENTER, M., & TOMASELLO, M. (2009). "Sympathy Through Affective Perspective Taking and Its Relation to Prosocial Behavior in Toddlers", **Developmental Psychology**, 45(2), 534-543. Doi:10.1037/a0014322
- VAN DER GRAAFF, J., CARLO, G., CROCETTI, E., KOOT, H. M., & BRANJE, S. (2018). "Prosocial Behavior in Adolescence: Gender Differences in Development and Links with Empathy", **Journal of youth and adolescence**, 47(5), 1086-1099.

- VAN DER MEULEN, A., ROERIG, S., DE RUYTER, D., VAN LIER, P., & KRABBENDAM, L. (2017). "A Comparison of Children's Ability to Read Children's And Adults' Mental States in An Adaptation of The Reading The Mind in The Eyes Task", **Frontiers in psychology**, 8, 594.
- VATANDAŞ, S. (2020). "Toplumsal Cinsiyet Roller ve Kalıpyargıları Bağlamında Kadının Medyada Metalaşması", **Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, (36), 747-784.
- WARNEKEN, F., & TOMASELLO, M. (2006). "Altruistic Helping in Human Infants and Young Chimpanzees", **Science**, 311(5765), 1301-1303.
- WIMMER, H., & PERNER, J. (1983). "Beliefs about Beliefs: Representation and Constraining Function of Wrong Beliefs in Young Children's Understanding of Deception", **Cognition**, 13, 103-128. [http://dx.doi.org/10.1016/0010-0277\(83\)90004-5](http://dx.doi.org/10.1016/0010-0277(83)90004-5)
- YANG, L., LI, C., LI, X., ZHAI, M., AN, Q., ZHANG, Y., ... & WENG, X. (2022). "Prevalence of Developmental Dyslexia in Primary School Children: A Systematic Review and Meta-Analysis", **Brain Sciences**, 12(2), 240.
- XIAO, S. X., HASHI, E. C., KOROUS, K. M., & EISENBERG, N. (2019). "Gender Differences Across Multiple Types of Prosocial Behavior in Adolescence: A Meta-Analysis of The Prosocial Tendency Measure-Revised (PTM-R)", **Journal of Adolescence**, 77, 41-58.
- YERLİKAYA, Y. G., & DOĞRUYOL, B. (2020). "İşbirliği Ölçeği: Kültürel Adaptasyon", **IBAD Sosyal Bilimler Dergisi**, (8), 350-363.
- YILDIRIM, E. A., KAŞAR, M., GÜDÜK, M., ATEŞ, E., KÜÇÜKPARLAK, İ., & ÖZALMETE, E. O. (2011). "Gözlerden Zihin Okuma Testinin Türkçe Güvenirlik Çalışması", **Türk Psikiyatri Dergisi**, 22(3), 177-186.
- YILDIZ, S. (2012). "Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Psikososyal Özellikleri, Sorunları ve Eğitimi", **HAYEF Journal of Education**, 1(2), 169-180.
- YILDIZ, M. (2013). "Yazma Güçlüğü (Disgrafi) Olan Bir İlkokul 2. Sınıf Öğrencisinin El Yazısı Okunaklılığının Geliştirilmesi: Eylem Araştırması", **Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 6(4).
- YILDIZ, H. A., ÇOLAK, A., & YAVUZ, M. (2019). "Ergenlerde Somatik Belirtilerin Gözlerden Zihin Okuma Becerisi ve Ruhsal ve Davranışsal Sorunlar ile İlişkinin İncelenmesi", **Aydın İnsan ve Toplum Dergisi**, 5(2), 157-186.

- ZABLOTSKY, B., BLACK, L. I., MAENNER, M. J., SCHIEVE, L. A., DANIELSON, M. L., BITSKO, R. H., ... & BOYLE, C. A. (2019). "Prevalence And Trends of Developmental Disabilities Among Children in The United States: 2009–2017", **Pediatrics**, 144(4): e20190811. Doi:10.1542/peds.2019-0811
- ZELEKE, S. (2004). "Self-Concepts of Students with Learning Disabilities and Their Normally Achieving Peers: A Review", **European Journal of Special Needs Education**, 19(2), 145–170. Doi:10.1080/08856250410001678469

## ELEKTRONİK KAYNAKLAR

- CHUDLER, E.H., "Brain Plasticity: What is it? Learning and Memory", <http://faculty.washington.edu/chudler/plast.html> adresinden 09.11.2023 tarihinde erişilmiştir.
- "International Dyslexia Association (2002). Definition of dyslexia". <https://dyslexiaida.org/definition-of-dyslexia/> adresinden 29.10.2023 tarihinde erişilmiştir.
- "MEGEP (2014), Çocuk Gelişimi ve Eğitimi, Öğrenme güçlüğü". [https://megep.meb.gov.tr/mte\\_program\\_modul/moduller\\_pdf/%C3%96%C4%9Frenme%20G%C3%BC%C3%A7l%C3%BC%C4%9F%C3%BC.pdf](https://megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller_pdf/%C3%96%C4%9Frenme%20G%C3%BC%C3%A7l%C3%BC%C4%9F%C3%BC.pdf) adresinden 30.10.2023 tarihinde erişilmiştir.
- "MİLLER, S. A. (2019). Social- Cognitive Development in Early Childhood. Social Cognition. In: Tremblay RE, Boivin M, Peters RdeV, eds. Zelazo PD, topic ed. Encyclopedia on Early Childhood Development [online] Updated: December 2019". <https://www.child-encyclopedia.com/social-cognition/according-experts/social-cognitive-development-early-childhood> adresinden 06.01.2024 tarihinde erişilmiştir.
- "T.C. Sağlık Bakanlığı Halk Sağlığı Genel Müdürlüğü. (2023). Çocukluk Çağı Ruhsal Gelişimi". <https://hsgm.saglik.gov.tr/tr/cocukluk-cagi-ruhsal-geli%C5%9Fimi.html?highlight=WyJcdTAwZjZ6ZWwiLCJcdTAwZjZcdTAXMWZyZW5tZSJD> adresinden 04.11.2023 tarihinde erişilmiştir.
- "Türkiye Disleksi Vakfı (2023). Özel Öğrenme Güçlüğü Türleri". <https://www.tudiv.org.tr/kopyas%C4%B1-disleksi-kimlerde-%C3%B6r%C3%BCI%C3%BCr> adresinden 30.10.2023 tarihinde erişilmiştir.

## TEZLER

- ACAR, I. H. (2013). “Predictors of preschool children’s peer interactions: temperament and prosocial behavior”, MS Thesis, University of Nebraska.
- AYDIN KARABAŞ, M. (2023). “Özel öğrenme güçlüğü olan çocukların okuduğunu anlama performanslarının ve bilişsel becerilerinin incelenmesi”, (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi), Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Üsküdar Üniversitesi.
- BAYKUT, İ. E. (2022). “Ergenlerin prososyal davranışları ile öz-yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi”, (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi), Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- FİLİZ, A. (2009). “Farklı Lise Türlerindeki Öğrencilerin Empatik Eğilimleri ve Saldırganlık Düzeylerinin İncelenmesi”, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yeditepe Üniversitesi.
- GENÇ, F. G. (2021). “Annelerin Prososyal Davranışları ve Tutumları ile Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Prososyal Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gazi Üniversitesi.
- HAYLI, R. G. (2022). “Siber mağduriyet, akran zorbalığı, karanlık üçlü, riskli davranışlar ve prososyal davranışların siber zorba olan/olmayan ergenleri doğru sınıflandırma düzeyi”, (Yayımlanmış Doktora Tezi), Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İnönü Üniversitesi.
- ÖZEN, K. (2011). “Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış 7-9 yaş çocukların geliştirdikleri zihin kuramı yetenekleri ile sosyal gelişimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi ve sağlıklı gelişim gösteren grup ile karşılaştırılması”, (Yayımlanmış yüksek lisans tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü, Marmara Üniversitesi.
- SAYAR AKASLAN, D. (2019). “Bipolar bozukluk tanılı hastalarda gözlerden zihin okuma sırasında ortaya çıkan kortikal aktivitenin incelenmesi”, (Tıpta Uzmanlık Tezi), Tıp Fakültesi, Ankara Üniversitesi.
- SUAK, S. (2019). “Lisede okuyan öğrencilerde dijital oyun bağımlılığı, aleksitimi karakter özelliği ve gözlerden zihin okuma becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi”, (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul Aydın Üniversitesi.

- ŞENER, T. (1996). “4-5 yaş anaokulu çocuklarında dramatik oyunun ve inşa oyununun bakış açısı alma becerisine etkisi”, (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi), Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara Üniversitesi.
- YAVUZ, M. (2022). “Ergenlerin aile aidiyeti ve prososyal davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi”, (Yayımlanmış Yüksek Lisan Tezi), Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Selçuk Üniversitesi.
- YENİCİ, A. (2021). “Meslek yüksekokulu öğrencilerinde flört şiddeti tutum ve davranışlarının duygu düzenleme güçlüğü, gözlerden zihin okuma ve empati becerileriyle ilişkisi”, (Yayımlanmış Doktora Tezi), Adli Tıp ve Adli Bilimler Enstitüsü, İstanbul Üniversitesi- Cerrahpaşa.

## **DIĞER KAYNAKLAR**

- Individuals with disabilities education act (IDEA) (2018). “Child count and educational environments for school”, IDEA.Child count and educational environments for school. IDEA
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2006). “Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği”, T.C. Resmî Gazete, (26184), 31 Mayıs 2006.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). “Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği”, T.C. Resmî Gazete, (30471), 7 Temmuz 2018, 22-72.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2019). “Çocuklar için özel gereksinim değerlendirmesi hakkında yönetmelik”, 20.02.2019 tarih ve 30692 sayılı Resmî Gazete.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2020). “Türkiye’ de özel eğitim hizmetleri”, Ankara.
- USLU, E. (2019). “Çocuğun Toplumsal Gelişimi Açısından Türkiye’de Çocuk Kitapları: Yardım Etme Davranışının Toplumsal-Psikolojik Yönden İncelenmesi”, Karagül (Ed.), **Türkçe Eğitimi ve Çocuk Edebiyatı Kurultayı** içinde (241-249). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.





## **EKLER**

**EK 1.** Demografik Bilgi Formu

**EK 2.** KA-Sİ Çocuk ve Ergenler İçin Empatik Eğilim Ölçeği

**EK 3.** Ergen Prososyallik Ölçeği (EPÖ)

**EK 4.** Gözlerden Zihin Okuma Becerisi Testi Alıştırma Maddesi

**EK 5.** Gözlerden Zihin Okuma Testi Cevap Kâğıdı

**EK 6.** Etik Kurul Onay Belgesi

**EK 7.** Anket Uygulama İzni



## EK 1. Demografik Bilgi Formu

Cinsiyetiniz: Kız ( ) Erkek ( )

Yaşınız: (.....)

Siz Dahil Kardeş Sayınız: 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ve üzeri ( )

Ailenin Kaçınıcı Çocuğusunuz:

Tek ( )

İlk ( )

Ortanca/ Ortancalardan ( )

Son ( )

Devam Ettiği Okul Kademesi: Ortaokul ( ) Lise ( )

Sınıfı: (.....)

Daha Önce Bir Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezinde Eğitim Aldınız mı?

Evet ( ) Hayır ( )

Evet ise;

Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezine Devam Etme Durumu:

Evet, Ediyor ( ) Hayır, Etmiyor ( )

Evet ise;

Kaç Yıldır Devam Ediyorsunuz? (.....)



## EK 2. KA- Sİ Çocuk ve Ergenler İçin Empatik Eğilim Ölçeği

		Bana hiç uygun değil	Bana biraz uygun	Bana oldukça uygun	Bana tamamen uygun
<b>AÇIKLAMA:</b> Sevgili öğrenciler aşağıda bazı durumlara ilişkin düşünceler ifade eden cümleler bulunmaktadır. Lütfen her cümleyi dikkatlice okuyarak o durumun size ne kadar uyduğunu düşünün ve kararınıza en uygun seçeneğin içine çarpı koyarak düşüncenizi belirtin. Cevaplarınızın kimseyle paylaşılmayacağından emin olun. Bu anketin sizin okul çalışmalarınızla bir ilgisi yoktur. Sizden düşüncelerinizi içten bir şekilde ifade etmeniz beklenmektedir. Lütfen tüm soruları cevaplamaya çalışın					
1	Bir arkadaşım bir başarısından dolayı ödül aldığımda onun sevincini ben de hissederim.	( )	( )	( )	( )
2	Bir arkadaşım öğretmen tarafından azarlandığında üzülürüm.	( )	( )	( )	( )
3	Sıkıntısı olan arkadaşlarım konuşmak için önce benim yanıma gelirler.	( )	( )	( )	( )
4	Karşımdaki kişiyi uzun süre dikkatle dinleyebilirim.	( )	( )	( )	( )
5	Arkadaşları tarafından dışlanan birini gördüğümde üzülürüm.	( )	( )	( )	( )
6	Karşımda ağlayan birini gördüğümde benim de gözlerim dolar.	( )	( )	( )	( )
7	Bir arkadaşım başından geçen üzücü bir olay anlattığında ben de kendimi üzgün hissederim.	( )	( )	( )	( )
8	Arkadaşlarımın canını sıkan bir şeyler olduğunda onlar söylemeseler de hal ve hareketlerinden anlarım.	( )	( )	( )	( )
9	Arkadaşlarımı anlama konusunda başarılı olduğuma inanıyorum.	( )	( )	( )	( )
10	Arkadaşlarım sorunlarını benimle rahatlıkla paylaşırlar.	( )	( )	( )	( )
11	Arkadaşlarım benimle konuştuktan sonra kendilerini iyi hissettiklerini söylerler.	( )	( )	( )	( )
12	Üzgün ve morali bozuk bir arkadaşımı gördüğümde benim de moralim bozulur.	( )	( )	( )	( )
13	Karşımda acı çeken birini gördüğümde aynı acıyı ben de hissederim.	( )	( )	( )	( )
14	Bir arkadaşım haksızlığa uğradığında üzülürüm.	( )	( )	( )	( )
15	Televizyonda ya da sinemada üzücü şeyler seyrettiğimde ben de üzülürüm	( )	( )	( )	( )
16	Bir arkadaşımın sorununu anlamak için onu sonuna kadar dinlerim.	( )	( )	( )	( )
17	Canı yanmış bir hayvan gördüğümde üzülürüm	( )	( )	( )	( )



### EK 3. Ergen Prososyallik Ölçeği (EPÖ)

Maddeler	Kesinlikle Beni Tanımlamıyor	Beni az tanımlıyor	Kararsız	Beni İyi Tanımlıyor	Beni Çok İyi Tanımlıyor
1.(Kütüphanenin önünden geçerken hiç tanımadığım biri çok acil bir şekilde gitmesi gerektiğini söyledi ve kitapları teslim etmek için senden yardım istedi.) Elindeki kitapları alır teslim ederim.					
2.Hastanede bir yakını için üzülen tanımadığım kişileri teselli etmek beni mutlu eder.					
3.(Sınıf arkadaşlarından bir tanesi ile dalga geçiliyor.) Sınıfta sözü geçen birisi olduğun için senden sınıfı uyarmamı istedi. Bu durumda sınıfa gerekli uyarıyı yaparım.					
4.(Birinin evini taşıdığını gördün.) Oradan geçerken bazı eşyaları taşımada yardım isterlerse tereddüt etmeden yardımcı olurum.					
5.Huzurevine ziyarete giderek orada duygusal anlamda ilgi isteyen kişilere yardım etmek beni mutlu eder.					
6.Ağlayan birine yardım etme eğiliminde değilimdir.					
7.Acil işim olsa dahi zor durumda kalan bir insana yardım ederim.					
8.Zengin olursam yaptırdığım okul ya da herhangi bir kuruluşun dolayı bana özel vergi indirimleri yapılmasını isterim.					
9.Kimsesiz çocuklar için konser organizasyonu düzenlersem benim düzenlediğim herkes tarafından bilinmesini isterim.					
10.Toplum yararına yapılan yardımlarda etkin rol almayı insanların gözündeki saygınlığımı artıracaklarını düşünürüm.					
11.Etrafta beni izleyen insanlar varken ihtiyacı olan kişilere yardım etmek benim için kolaydır.					
12. Gördüğüm bir trafik kazasında tereddüt etmeden yardıma koşarım.					
13. Birileri benden yardım istediği zaman düşünmeden yardım ederim.					
14.Asıl yardımların isim vermeden yapılan yardımlar olduğuna inanırım.					
15.Birilerine yardım etmektense kendim için bir şeyler yapmayı tercih ederim.					
16.Ailemin yanına gitmek için aldığım otobüs biletini çok acil ihtiyacı olan birisi isterse vermem.					
17.Durumu iyi olmayan birinin marketteki veresiye borcunu ödersen ismimin bilinmesini istemem.					
18.Ruhsal anlamda sıkıntıda olan insanlara gönüllü olarak destek olmaktan mutluluk duyarım.					
19.Biri benden yardım isterse yardım etmekte çok tereddüt yaşarım.					
20.İnsanlara yaptığım yardımların başkaları tarafından bilinmesi beni mutlu eder.					





#### **EK 4. Gözden Zihin Okuma Testi Çocuk Formu Alıştırma Maddesi**

**kıskanmış**

**korkmuş**



**rahatlamış**

**nefret ediyor**

Şekil 1. Gözden Zihin Okuma Testi Çocuk Formu Alıştırma Maddesi

**Kaynak:** Girli (2014)



## EK 5. Gözlerden Zihin Okuma Testi Cevap Kâğıdı

Katılımcı no:.....

Puan:.....

Yaş:.....

Sınıf:.....

Cinsiyet: (K) (E)

Tarih:

E	A	kıskanmış	korkmuş	rahatlamış	nefret ediyor
K	1	nefret ediyor	şaşırmış	nazik	öfkeli
K	2	kaba	öfkeli	şaşırmış	üzgün
E	3	arkadaşça	üzgün	şaşırmış	endişeli
E	4	rahatlamış	canı sıkkın	şaşırmış	heyecanlı
E	5	yaptığı şey için üzgün hissediyor	birine bir şey yaptırıyor	şaka yapıyor	rahatlamış
E	6	nefret ediyor	kaba	endişeli	sıkılmış
E	7	yaptığı şey için üzgün hissediyor	sıkılmış	bir şey ilgisini çekmiş	şaka yapıyor
E	8	bir şeyi hatırlıyor	mutlu	arkadaşça	kızgın
K	9	rahatsız olmuş	nefret ediyor	şaşırmış	bir şey düşünüyor
E	10	nazik	utangaç	inanmıyor	üzgün
E	11	emrediyor	umut ediyor	kızgın	iğrenmiş
E	12	aklı karışmış	şaka yapıyor	üzgün	ciddi
K	13	bir şey düşünüyor	canı sıkkın	heyecanlı	mutlu
E	14	mutlu	bir şey düşünüyor	heyecanlı	nazik
K	15	inanmıyor	arkadaşça	oynamak istiyor	rahatlamış
K	16	kararını vermiş	şaka yapıyor	şaşırmış	sıkılmış
K	17	kızgın	arkadaşça	kaba	biraz endişeli
E	18	üzücü bir şey hakkında düşünüyor	kızgın	emrediyor	arkadaşça
K	19	kızgın	hayal kuruyor	üzgün	bir şey ilgisini çekmiş
E	20	nazik	şaşırmış	memnun değil	heyecanlı
K	21	bir şey ilgisini çekmiş	şaka yapıyor	rahatlamış	mutlu
K	22	şen	nazik	şaşırmış	bir şey düşünüyor
K	23	şaşırmış	bir şey hakkında emin	şaka yapıyor	mutlu
E	24	ciddi	yaptığından utanmış	kafası karışmış	şaşırmış
E	25	utangaç	suçlu	hayal kuruyor	endişeli
K	26	şaka yapıyor	rahatlamış	sinirli	pişman
E	27	yaptığından utanmış	heyecanlı	inanmıyor	memnun
E	28	iğrenmiş	nefret ediyor	mutlu	sıkılmış

Açıklamalar:.....  
.....  
.....  
.....



## EK 6. Etik Kurul Onay Belgesi

Evrak Tarih ve Sayısı: 13.03.2023-80921



T.C.  
İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : E-88083623-020-80921  
Konu : Etik Onayı Hk.

13.03.2023

Sayın Emine DAĞDELEN

Tez çalışmanızda kullanmak üzere yapmayı talep ettiğiniz anketiniz İstanbul Aydın Üniversitesi Etik Komisyonu'nun 02.03.2023 tarihli ve 2023/02 sayılı kararıyla uygun bulunmuştur. Bilgilerinize rica ederim.

Dr.Öğr.Üyesi Mehmet Sencer GİRGİN  
Müdür Yardımcısı



## EK 7. Anket Uygulama İzni

İAÜ Gelen Evrak Tarih ve Sayısı: 24.05.2023-86381



T.C.  
İSTANBUL VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

**GÜNLÜDÜR**  
23.05.2023

Sayı : E-59090411-44-76666630  
Konu : Anket ve Araştırma İzni (Emine DAĞDELEN)

İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE  
(Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi : a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi.  
b) Valilik Makamının 22.05.2023 tarihli ve 76544865 sayılı oluru.

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

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

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

Hüseyin AYDIN  
İl Millî Eğitim Müdürü a.  
İl Müdür Yardımcısı

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





## ÖZGEÇMİŞ

**Ad- Soyad:** Emine DAĞDELEN

### ÖĞRENİM DURUMU:

**Lisans:** 2017, İstanbul Aydın Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü

**Yüksek Lisans:** 2024, İstanbul Aydın Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Psikoloji Bölümü

### MESLEKİ DENEYİM:

Gökyüzü Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi, Uzman Öğretici, Ocak 2018 – Devam Ediyor.

### ALDIĞI EĞİTİMLER:

- Hacettepe Çocuk Nörolojisi, Gelişimsel Çocuk Nörolojisi Derneği, DENVER 2 Gelişimsel Tarama Testi Uygulayıcı Sertifika Programı (2016)
- Yıldız Teknik Üniversitesi, Pedagojik Formasyon Eğitimi (2016-2017)
- Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, Özel Eğitim Alanında Destek Verecek Uzman Öğretici Yetiştirme Kursu (240 saat) (2018)

### KONGRE BİLDİRİSİ

Dağdelen, E., & Tasa, H. (2024). “Özel Öğrenme Güçlüğü Tanısı Olan Bireylerde Gözlerden Zihin Okuma Becerisi ile Prososyal Davranışlar ve Empatik Eğilim Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, 3. Uluslararası Sosyal ve Beşerî Bilimlere Multidisipliner Yaklaşımlar Kongresi, ss. 273.

