

Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Görsel İşitsel Sayı Dizisi Testi (GİSD-A) Örüntüleri

Gülşen Erden* Ayşe Yalın
Ankara Üniversitesi

Özet

Bu çalışma okul sorunları olan normal zeka düzeyine sahip çocuklarda Görsel İşitsel Sayı Dizisi Testi'nin tanı ölçütü olarak kullanılabilirliğini sınamak amacıyla düzenlenmiştir. Türkiye standardizasyonu, geçerlik ve güvenilirlik çalışması, Yalın ve Karakaş (1994) tarafından yapılan GİSD-A, 5 yaş 6 ay ile 12 yaş 11 ay arası çocuklarda öğrenme güçlüğüne tanı koyabilmek amacıyla Koppitz tarafından 1977 yılında geliştirilmiştir. Çalışmanın verileri 6-12 yaş arası 161 çocuktan elde edilmiştir. Araştırmada önce Görsel İşitsel Sayı Dizisi Testi'nin 11 ölçümünden her yaş düzeyinde, araştırma ve kontrol gruplarından elde edilen ortalamalar iki yönlü varyans analizi ile karşılaştırılarak, ortalamalar arasında anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Ayrıca Bender Gestalt Görsel Motor Algı Testi Toplam Hata Puanları ile Görsel İşitsel Sayı Dizisi Testi'nin 11 ölçümünden elde edilen ortalamaların korelasyonlarına da bakılmış ve anlamlı düzeyde negatif korelasyonlar saptanmıştır. Faktör Analizi bulgularına göre GİSD-A'nın tüm ölçümleri bir faktör altında toplanmıştır. Bu çalışmanın bulguları Görsel İşitsel Sayı Dizisi Testi'nin öğrenme sorunları olan çocuklarda tarama ölçütü olarak kullanılabileceğini işaret etmektedir.

Anahtar kelimeler: Görsel İşitsel Sayı Dizisi Testi, öğrenme güçlüğü, değerlendirme ve testler.

Abstract

This study was done to test the usability of VADS Test as a diagnostic tool in children with school problems who have normal intelligence scores. VADS was standardized by Yalın and Karakaş (1994) for Turkish children. The data of this study was collected from children ages between 6-12. First, The mean scores of subjects for the subtests were compared with the mean scores of the control group by using two way ANOVA. As a second step the mean scores of the subtests were found to be negatively correlated with total error scores of Bender Gestalt Test. According to Factor Analyses the all measurements of VADS placed under the only one factor. The result of this study pointed that VADS could be used as a screening test for children with learning problems.

Key words: Visual-Aural Digit Span Test, learning disability, assessment and tests.

Öğrenmeye ilişkin sorunları olan çocuklar, yeterli zihinsel yetiye sahip olmaları ve uygun eğitim almalarına karşın, çoğu zaman okulda kendilerinden beklenen başarıyı gösterememektedirler. Bu çocuklar, yıllardır eğitimcilerin ve araştırmacıların tartışmalarına konu olmuştur (Lawson ve Inglis, 1985). Rutter ve Yule (1975), öğrenme güçlüğüne ilişkin sorunların sıklıkla zihinsel ya da ruhsal sorunlarla ilişkili olduğunu vurgularken, Cruickshank (1977), öğrenme güçlüğünün, genetik ve geri dönüşü olmayan bir bozukluk olduğunu belirtmektedir.

Çocukların okullarda öğrenme ve öğrendiklerini aktarmaya ilişkin yaşadıkları sorunların sadece zihinsel düzeylerinin yetersizliğine bağlanamayacağı zeka dışında pek çok farklı alanlardaki güçlüklerden kaynaklanabileceği sıklıkla vurgulanmaktadır (Heat ve O布里ut, 1988; Kaufman, 1981; Lawson ve Inglis, 1985; Stavrou, 1990). Günümüzde yapılan araştırmaların sonuçlarına göre, okulda öğrenmeye ilişkin yaşanan güçlüklerin tek bir nedene dayalı olamayacağı anlaşılmıştır (Ellzey ve Karnes, 1993; Lawson ve Inglis, 1985; Mangina ve Beuzeren-Mangina, 1988; Vogel, 1990). Öğrenme; algılama, organize etme, depolama ve gerektiğinde bilgiyi göstermeyi içeren bilginin kazanılması işlevidir (Coles, 1987). Çocuğun yaşı, zihinsel ve görsel-motor algılama düzeyi ile duygusal durumu, dikkat dağınıklığı, aşırı hareketlilik ve benzeri etkenler de öğrenme ve başarılı olmayı etkileyen önemli değişkenlerdir (Clark, 1976; Hulme ve Dannenbring, 1989; Lawson ve Inglis, 1985; Öktem ve Sonuvar, 1993). Yeterince öğrenemediği, okula ve derslere ilgisiz kaldığı, okuldan alması gereken bilgi ve beceriyi alamadığı düşünülen ve zihinsel yetilerinden kuşku lanılmayan çocuklarla yapılan çalışmalarda depresyon, kaygı, dikkat dağınıklığı, düşük kendilik algısı, uyaran eksikliği, çevresel koşullar gibi birçok değişkenin akademik başarıyı etkilediği düşünülmüşse de sözü geçen değişkenler ortadan kalktığında ya da düzenlemeler yapıldığında çocuğun okula ilişkin sorunlarının da üstesinden gelinebildiği vurgulanmaktadır (Itskowitz, Bar-el ve Gross, 1986; Mangina ve Beuzeron-Mangina, 1988). Aynı zamanda, sözü geçen duygu-

sal sorunlar tek başlarına başarıyı etkileseler de okuma-yazma ve aritmetikte başarısız olmayı açıklamaya yetmemektedirler (Koppitz, 1977). Ayrıca okul başarısızlığı nedeniyle izlenen ya da öğrenme güçlüğü tanısı almış çocuklardan bazılarının, görsel ya da işitsel algılamalarında hiçbir bozukluk olmamasına karşın, ses ve sembol çağrışımlarında, sesi ve sembolü dizgilemede ve yeni bilgileri hatırlamada güçlükleri olduğu saptanmıştır (Black, 1983; Nichols, Inglis, Lawson ve MacKay, 1988). Clark (1976) çalışmasında, okuma güçlüğü gözlenen çocukların görsel ayırma çalışmalarının iyi gelişmediğini vurgulamaktadır. Görsel algıya dayalı bir test olan Bender Gestalt Görsel Motor Algı Testi ile yapılmış çalışmalarda, zekası normal olduğu halde okuma güçlüğü çeken çocukların, toplam hata puanlarının okuma düzeyleri normal olan çocuklardan yüksek olduğu bildirilmiştir (Black, 1983; Itskowitz, Bar-el ve Gross, 1986; Koppitz, 1975a; Parker, 1984). Guthrie ve Goldberg (1972), okuma düzeyleri orta ve iyi derecede olan çocukların, bellek testlerinden aldıkları puanların okuma güçlüğü gösteren çocukların aldıkları puanlardan daha yüksek olduğunu göstermiştir. Farnham-Diggory ve Gregg' de (1974) çalışmalarında benzer bulguları saptamışlardır. Bu bulguların yanı sıra, semboller dizgileme belleği ile okuma düzeyi arasında anlamlı ilişkiler olduğunu saptayan bulgular da araştırmacıların dikkatlerini ses ve sembolü kaynaştırma, dizgileme ve kısa süreli belleği ölçme konularına çekmektedir (Linder ve Fillmer, 1970; Samuels ve Anderson, 1973).

İnsan belleğinin temel ve önemli özelliklerinden biri olduğu düşünülen kısa süreli bellek işlevlerinin ölçülebilmesi, bilişsel nitelikli olayların araştırılmasında ve tanı koyma aşamalarında kısa süreli bellek işlevlerini ölçebilen testlerin kullanımını yaygınlaştırmıştır. Bellek kapasitesini ölçmeye yönelik testlerin bir kısmında sözcükler bir kısmında da sayı dizileri test maddeleri olarak kullanılmaktadır. Bellek yetilerini ölçmede yaygın biçimde kullanılan sayı dizileri testleri okul başarısını yordamada ve öğrenme sorunları olan çocuklara tanı koymada da sıklıkla kullanılmaktadır. Sayı dizilerinden oluşan birçok kı-

sa süreli bellek testinin çeşitli başarı testleri ve yetenek testleri ile yüksek korelasyonları olduğunu gösteren birçok araştırma bulgusu bulunmaktadır (aktaran, Er Menli, 1991).

Koppitz (1970) öğrenme güçlüğü gösteren çocukları tanımaya ve izlemeye ilişkin kullanılan birçok testi incelemiştir. İncelenen testlerin genellikle görsel olarak verilen şekillerin hatırlanmasına ve çizilmesine ya da işitsel olarak verilen dizilerin hatırlanmasına ilişkin olduğunu bildirerek, ardı ardına verilen birimleri dizgileme, duyum ve tepki vermede kullanılan modaliteleri kaynaştırma ya da birleştirme gibi bellek işlevlerini ölçen bir testin eksikliğine işaret etmiştir. Bu eksiklikten yola çıkarak, Koppitz 1977'de görsel ve işitsel olarak verilen sayı dizilerinin sözel ve yazılı olarak hatırlanmasına dayalı, ardı ardına verilen birimleri dizgileme, duyum ve tepki vermede kullanılan modaliteleri kaynaştırma ya da birleştirme ve bellek işlevlerini ölçmeyi amaçlayan Görsel İşitsel Sayı Dizisi (GİSD-A) testini geliştirmiştir (özgün adıyla, Visual Aural Digit Span Test, VADS). Koppitz (1977), aynı zamanda öğrenme güçlüğüne ilişkin yapılacak çalışmalarda GİSD-A ve ve Bender testlerinin birbirlerini tamamlayabilecek testler olabileceklerini vurgularken, iki testin de başarı ve öğrenme güçlükleri ile ilişkili olduğuna işaret etmektedir. GİSD-A işitsel, görsel ayırtlaştırma, duyular arası kaynaşım, sıralama ve hatırlamayı ölçerken Bender görsel algıyı ölçmektedir. GİSD-A'nın okuma, yazma ve aritmetik; Bender'in ise genel okul becerileri, okuma ve zihinsel beceriler ile ilgili olduğu belirtilmektedir (Koppitz, 1975b; Koppitz, 1977; Smith ve Smith, 1988).

Bu çalışmada öncelikle, okul sorunları ve akademik başarısızlık yakınmaları olan zihinsel düzeyi normal bir grup çocuğun Görsel İşitsel Sayı Dizisi (GİSD-A) Testi örüntülerinin, karşılaştırma grubu çocuklarından farklı olup olmadığının araştırılması amaçlanmıştır. Bu amaçla GİSD-A ve Bender Gestalt Görsel Motor Algı Testi (BG) bulguları ile gruplar karşılaştırılmıştır. Yukarıda sözü edildiği gibi GİSD-A Testi görsel ve işitsel olarak verilen dizilerin sözel ve yazılı olarak hatırlanmasına dayalı ki-

sa süreli bellek ve/veya dikkat işlevleri ile duyum ve tepki vermede kullanılan modaliteleri kaynaştırma ya da birleştirme gibi bellek işlevlerini ölçme amacıyla geliştirilmiş ve bu işlevlerin okuma, yazma ya da aritmetik becerilerle ilişkisi nedeniyle de öğrenme güçlüğü olan çocukların erken tanısında yardımcı olacağı vurgulanan bir testtir. Bender, ülkemizde de normları çıkarılmış ve kliniklerde güvenli ve yaygın olarak kullanılan bir ölçektir (Yalın, 1974; Yalın ve Sonuvar, 1987). Aynı zaman da GİSD-A'nın ülkemize kazandırılmasına ilişkin yapılan güvenilirlik, geçerlik çalışmasında da kullanılmış ve GİSD-A ile aralarındaki ilişkiye bakılmıştır (Yalın ve Karakaş, 1994). GİSD-A ile klinik örnekleme yapılan bu çalışmada da GİSD-A ve Bender ilişkisinin tutarlılığına bakılmak istenmiştir. Bu çalışmada aynı zamanda, GİSD-A Testi'nin faktör yapısı da araştırılarak testin yapısal örüntüsü incelenmiştir. Ülkemizde GİSD-A Testi'ne ilişkin çalışmalarda faktör yapısına dayalı bilgiye rastlanmamıştır. Test alt ölçümlerinin kaç boyutta toplandığını ve bu boyutların hangi işlevlere dayalı olabileceğine ilişkin bilgilerin, alana katkısı olacağı düşünülmüştür.

Yöntem

Örnekleme

Araştırma grubu. Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Çocuk Ruh Sağlığı ve Hastalıkları Anabilim Dalında bu araştırmaya ilişkin yapılan ön çalışmada, okul sorunları ve akademik başarısızlık yakınması ile görülen, GİSD-A, Bender Gestalt (BG) ve Wecshler Çocuklar İçin Zeka Ölçeği (WÇZÖ) testleri uygulanan 6 yaş 6 ay ile 12 yaş 11 ay arası toplam 215 çocuğa ilişkin veriler incelenmiştir. Daha önce sözü edildiği gibi, GİSD-A Testi görsel ve işitsel olarak verilen dizilerin sözel ve yazılı olarak hatırlanmasına dayalı kısa süreli bellek ve/veya dikkat işlevleri ile duyum ve tepki vermede kullanılan modaliteleri kaynaştırma ya da birleştirme gibi bellek işlevlerini ölçme amacıyla geliştirilmiş ve bu işlevlerin okuma, yazma ya da aritmetik becerilerle ilişkisi nedeniyle de öğrenme güçlüğü olan çocukların erken tanısında yardımcı olacağı vurgulanan bir testtir. An-

cak öğrenme güçlüğü ya da okuma yazma ve aritmetik becerilerdeki güçlükler sadece bellek ve dikkat işlevlerine dayalı sorunlara ilişkin olarak ortaya çıkmamaktadır. Zeka da bu sorunların yaşanmasında etken olan faktörler arasında sayılmaktadır. Aynı zamanda çocuk ruh sağlığı merkezlerinde öğrenme güçlüğü tanısının konulabilmesi için zekanın normal düzeyde olması gerektiği DSM tanı ölçütlerinde belirtilmektedir. Bu nedenle de ön çalışma bulgularına da dayanılarak zeka puanı 85 ve üstü olan 161 çocuk bu çalışmanın araştırma grubunu oluşturmuştur.

Deneklerin araştırma grubuna alınabilmeleri için zeka düzeylerinin yanı sıra, geliş yakınmalarında okul sorunları (geç okuma, yavaş okuma, yazamama, hatalı yazma, ödev yapmama, çabuk unutmama, derslere karşı ilgisizlik, çarpım tablosunu öğrenememe, problem çözememe ya da zorlanma gibi) ve akademik başarısızlıktan söz edilmesi beklenmiştir. Ayrıca, okul sorunlarına eşlik eden depresyon, dikkat eksikliği, hiperaktivite, görme, işitme ve nörolojik bozuklukları belirlenen çocuklar araştırma grubuna alınmamışlardır. Araştırma grubunda 20'si 6 yaş, 32'si 7 yaş, 26'sı 8 yaş, 19'u 9 yaş, 18'i 10 yaş, 18'i 11 yaş ve 28'i 12 yaşında 115 erkek ve 46 kız bulunmaktadır. Yaş ortalaması 8.93 (± 2.05) dir.

Karşılaştırma grubu. Bu çalışmada karşılaştırma grubu olarak, farklı sosyoekonomik düzeyleri temsil ettiği, Milli Eğitim Müdürlüğü'nce bildirilen ilköğretim okullarına devam eden (1.,2.,3.,4.,5 ve 6. Sınıf), akademik, nörolojik ve psikolojik sorunları olmayan öğrenciler arasından araştırma grubu ile eşleştirilebilecek 105 öğrenci yer almıştır. Karşılaştırma grubu oluşturulurken araştırma grubundaki kız ve erkek sayısı, yaşları, baba eğitimleri ve gönüllülük dikkate alınmıştır. Karşılaştırma grubuna da, zeka testi verilmesi gerekliliği nedeniyle güçlük yaşanmış, bu nedenle gruplardaki denek sayıları eşitlenemeyerek, karşılaştırma grubunda her yaş için 15 çocuk olmak üzere, 69 erkek ve 36 kız yer almıştır. Yaş ortalaması 9(± 2.01) dir.

Tüm denekler yaş düzeylerine göre 7 gruba ayrılmıştır. Bunlar, 6 yaş 6 ay - 6 yaş 11 ay (1. yaş düzeyi), 7 yaş - 7 yaş 11 ay (2. yaş düzeyi), 8 yaş - 8 yaş

11 ay (3. yaş düzeyi), 9 yaş - 9 yaş 11 ay (4. yaş düzeyi), 10 yaş - 10 yaş 11 ay (5. yaş düzeyi), 11 yaş - 11 yaş 11 ay (6. yaş düzeyi) ve 12 yaş - 12 yaş 11 ay (7. yaş düzeyi) gruplarıdır. Tüm deneklerin yaş, cinsiyet ve baba eğitimlerine ilişkin demografik bilgileri Tablo 1'de gösterilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Görsel İşitsel Sayı Dizisi (GİSD-A). Türkiye standardizasyonu, geçerlik ve güvenilirlik çalışması, Yalın ve Karakaş (1994) tarafından yapılan GİSD-A, 5 yaş 6 ay ile 12 yaş 11 ay arası çocuklarda öğrenme güçlüğüne tam koyabilmek amacıyla Koppitz tarafından 1977 yılında geliştirilmiştir. GİSD-A, işitsel ve görsel olarak sunulan birimlere sözlü ve yazılı olarak verilen tepkilerin bileşimlerini içeren İşitsel - Sözel, Görsel - Sözel, Görsel - Yazılı ve İşitsel - Yazılı alt testler olmak üzere 4 alt testten oluşmuştur. Aynı zamanda okuma ve hecelemede yer alan süreçlerin sırasına uygun geliştirilmiştir. Test, iki sayılı diziden yedi sayılı diziye kadar gitmektedir. Bunlardan 4 temel puan, 6 birleşik puan ve 1 toplam puan hesap edilerek 11 ölçüm elde edilmektedir [İşitsel Sözel (İS), Görsel Sözel (GS), İşitsel Yazılı (İY), Görsel Yazılı (GY), İşitsel Uyarım (İU), Görsel Uyarım (GU), Yazılı Anlatım (YA), Sözel Anlatım (SA), Duyu İçi Kaynaşım (DİK), Duyular Arası Kaynaşım (DAK) ve Toplam Puan (TP). Yalın, Erden ve Polat,1995] Yalın ve Karakaş (1994)' in geçerlik güvenilirlik çalışmasında GİSD-A ölçümlerinin herbiri için yaş düzeyine göre anlamlı farklılık saptanmış ve her yaş için ayrı normlar elde edilmiştir. Ancak cinsiyetler arasında anlamlı farklılık saptanmamış bu nedenle de kız ve erkekler için ayrı norm tabloları hazırlanmamıştır. Bu çalışmada GİSD-A'nın 11 alt ölçümü için yaş farklılıkları ile araştırma ve karşılaştırma grupları arasındaki farklılıklar incelenmiştir.

Bender - Gestalt Görsel Motor Algılama Testi (Visual Motor Gestalt Test -BG). Bender tarafından, görsel algı testi olarak ilk kez kullanılan BG'nin, değerlendirilmesi ve yorumlanması 1963'te Koppitz tarafından yapılmıştır. Bender, görsel uyarının algılanmasını, görsel-motor koordinasyonu ve algılanan uyarının motor işlevlerle ifade edilebilmesini yani

Tablo 1

Araştırma ve Karşılaştırma Gruplarının, Cinsiyet, Yaş ve Baba Eğitimi Gibi Demografik Değişkenler Açısından Dağılımları

Araştırma Grubu		N	
Cinsiyet			
Erkek	115	%71.4	
Kız	46	%28.6	
Yaş			
\bar{X}	8.93		
S	+2.05		
Baba Eğitimi			
İlk	39		
Orta	46		
Lise	39		
Yüksek	37		
Karşılaştırma Grubu		N	
Cinsiyet			
Erkek	69	%65.7	
Kız	36	%34.3	
Yaş			
\bar{X}	9		
S	+ 2.01		
Baba Eğitimi			
İlk	21		
Orta	26		
Lise	28		
Yüksek	30		

görsel motor integrasyonu ölçmektedir (Koppitz, 1975a). Ülkemizde 6 yaş 6 ay - 12 yaş 11 ay için geçerli normlar Yalın (1974) tarafından elde edilmiştir. Günümüzde klinik psikologların en çok kullandığı testlerin arasında sayılmaktadır. BG toplam 9 şekilden oluşmaktadır. Her bir şekil, uygulamacı tarafından deneğe sıra ile gösterilip, kağıda kopya etmesi istenerek uygulanmaktadır.

Bender Testi zeka ve okul başarısı ile ilişkili bilgi vermenin yanısıra, var olan beyin zedelenmesine ilişkin bulgularla birlikte, küçük çocuklarda zihinsel gerilik ve duygusal bozulmalarla ilgili ipuçları verir (Yalın, 1974; Yalın ve Sonuvar, 1987). Puanlama Koppitz'in geliştirdiği sistemle gözlenen hataların sayısına göre yapılır. Hatalar döndürme (rotation), bütünleştirme (integration), şekilde bozulma (distortion of shape), tekrarlama (perseveration) olmak üzere dört ana grupta toplanarak de-

ğerlendirilir (Anastasi 1982; Koppitz, 1975a). Bu çalışmada toplam hata sayısı açısından inceleme yapılmıştır.

Wechsler Çocuklar için Zeka Ölçeği (WÇZÖ). Wechsler Çocuklar için Zeka Ölçeği, bu çalışma öncesinde yapılması uygun bulunan ön çalışmada kullanılmış olup aynı zamanda bu araştırmaya alınacak araştırma ve karşılaştırma grubu çocuklarını seçebilmek amacıyla kullanılmıştır. Wechsler tarafından 6-16 yaşlar arasındaki bireylere uygulanmak üzere geliştirilip, gözden geçirilmiş baskısı, 1974' de (Wechsler Intelligence Scale for Children-Revised- WISC-R) yayımlanmıştır. Savaşır ve Şahin (1988), tarafından testin Türkçe standardizasyonu ve geçerlik, güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. WÇZÖ toplam 12 alt testi içermektedir. Sözel ve performans olmak üzere iki ana bölüme ayrılır. Uygulama sonunda, Sözel, Performans ve Toplam Zeka Puanları oluşur. Bu çalışmada seçme ölçütü olarak kullanıldığı için sadece toplam puanlar dikkate alınmıştır.

İşlem

Çalışmada kullanılan ölçme araçları deneyimli psikologlar tarafından uygulanmıştır. Deneklere ilk görüşmeleri yapılırken Bender, ikinci görüşmelerinde de, önce WÇZÖ ardından da GİSD-A verilmiştir.

Bulgular

Araştırmaya ilişkin bulguların verilmesinden önce bu araştırma örneklemini oluşturmada yardımcı olan ön çalışma bulgularından kısaca söz edilecektir. İlk aşamada bu çalışmaya zemin oluşturan bir ön araştırma yapılmıştır. Bu ön çalışmada, okul sorunları ve akademik başarısızlık yakınması ile kliniğe getirilen ve GİSD-A, BG ve WÇZÖ testleri uygulanarak değerlendirilmiş olan 6 yaş 6 ay ile 12 yaş 11 ay arası toplam 215 çocuğa ilişkin veriler incelenerek, Toplam Zeka düzeyleri 85 ve üzeri ile 84 ve altı olarak 2 grup elde edilmiştir. Bu iki grubun GİSD-A ve Bender puanları arasında her yaş için fark olup olmadığına 2x7'lik varyans analizi ile bakılmıştır. İki grup arasında ve yaşlar arasında bütün ölçümlerde temel etkilerde anlamlı fark olduğu sap-

tanmıştır.

Bu ön çalışma sonrasında, zeka düzeyi 85 ve üstü olan 161 çocuk araştırma grubuna alınmıştır. Araştırma ve karşılaştırma grubunu oluşturan denekler için yapılan istatistiksel hesaplamalar sonucunda aşağıda belirtilen bulgular saptanmıştır:

Araştırma grubunun WÇZÖ Toplam Puan ortalaması 104.36 (\pm 11.47), karşılaştırma grubunun WÇZÖ Toplam Puan ortalaması 106.93 (\pm 11.45) olarak bulunmuştur. Gruplar arasında anlamlı farklılık saptanmamıştır.

Bu çalışmada, deneklerin GİSD-A testi bulguları üzerinde Temel Bileşenler Faktör Analizi yapılarak, okul sorunları gösteren araştırma grubunda ölçümlerin faktör yapısı incelenmiştir. Temel Bileşenler Faktör Analizine göre GİSD-A'dan alınan puanların tek bir faktör altında toplanabildiği görülmüştür. Tüm ölçümlerin korelasyonlarının yüksek olduğu (.64 - .93 arasında) ve tüm ölçümlerin bir faktör altında, ".86.6 - .95.5" faktör yükü ile toplandığı saptanmıştır. Bu faktörün toplam varyansı açıklama yüzdesi 82.2'dir (Tablo 2). Daha önce aktarıldığı gibi GİSD-A Test'inden 4 temel puan, 6 birleşik puan ve 1 toplam puan elde edilmektedir. Her bir puan görsel ve işitsel sunum ve duyulararası kaynaşım hakkında farklı düzeyde bilgi verici nitelikte olduğu için 11 puanın herbiri için gruplar arası farklılığa bakılmıştır.

Tablo 2

GİSD-A Alt Ölçümleri için Temel Bileşenler Analizi Faktör Yükleri

Alt Ölçümler	Faktör Yükleri
İşitsel Sözel	.84429
Görsel Sözel	.85765
İşitsel Yazılı	.83292
Görsel Yazılı	.89107
İşitsel Uyarım	.88852
Görsel Uyarım	.94136
Sözel Anlatım	.94503
Yazılı Anlatım	.94829
Duyu İçi Kaynaşım	.95087
Duyular Arası Kaynaşım	.95359

Tablo 3

Grupların GİSD-A Testi Alt Ölçümleri ve BG Testi Toplam Puanları İçin ANOVA Sonuçları

Kaynak	sd	Hata Ortalama Kare	F
İŞİTSEL SÖZEL			
Grup	1	25.11	37.85*
Yaş	6	9.95	15*
GrupxYaş	6	1.22	1.94
GÖRSEL SÖZEL			
Grup	1	21.83	23.09*
Yaş	6	25.25	26.70*
GrupxYaş	6	.73	.77
İŞİTSEL YAZILI			
Grup	1	24.86	36.66*
Yaş	6	9.92	14.63*
GrupxYaş	6	1.37	2.02
GÖRSEL YAZILI			
Grup	1	25.17	33.18*
Yaş	6	27.74	36.57*
GrupxYaş	6	.54	.72
İŞİTSEL UYARAN.			
Grup	1	90.32	38.21*
Yaş	6	41	17.34*
GrupxYaş	6	4.51	1.91
GÖRSEL UYARAN.			
Grup	1	99.83	40.39*
Yaş	6	103.22	41.77*
GrupxYaş	6	2.00	.01
SÖZEL UYARAN.			
Grup	1	108.88	42.38*
Yaş	6	71.47	27.02*
GrupxYaş	6	1.83	.71
YAZILI UYARAN.			
Grup	1	94.13	49.41*
Yaş	6	72.17	37.88*
GrupxYaş	6	3.62	1.90
DUYUİÇİ KAR.			
Grup	1	96.25	49.71*
Yaş	6	66.36	34.27*
GrupxYaş	6	7.75	1.42
DUYU. ARASI KA			
Grup	1	96.86	52.07*
Yaş	6	71.27	38.32*
GrupxYaş	6	2.97	1.60
Toplam Puan			
Grup	1	571.15	76.80*
Yaş	6	215.61	28.99*
GrupxYaş	6	3.95	.53
Bender Top P.	1	127.57	50.53*
	6	65.69	26.02*
	6	3.67	1.45

*p < .001

GİSD-A Testinden alınan tüm alt ölçüm puanlarına ve BG Testinden alınan toplam puana ilişkin gruplar arası (Araştırma ve Karşılaştırma Grupları) ve yaşlar arası (6 -7- 8 - 9 - 10-11 ve 12) 2X7 faktörlü varyans analizi yapılmıştır (Tablo 3).

ANOVA sonuçlarına göre GİSD-A Testi'nin tüm alt ölçümleri ve Bender Toplam puanları açısından iki grup arasında grup ve yaş temel etkisi anlamlı bulunmuştur. Grup ve yaş ortak etkisi ise hiçbir ölçüm için anlamlı değildir (Bkz.Tablo 3). Grup ve yaş değişkenleri için ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4 ve Tablo 5'de sunulmuştur.

Araştırma grubunda GİSD-A Testi alt ölçüm puan ortalamaları karşılaştırma grubuna göre daha düşük gözlenirken, Bender hata toplam puan ortalamaları daha yüksek bulunmuştur (Bkz.Tablo 4). Yaş grupları arası farklılığın hangi yaş gruplarından kaynaklandığı, Tukey Kramer ile test edilmiştir.

Bulgular incelendiğinde, GİSD-A Testi'nin tüm alt ölçümleri ve Bender hata puanlarına göre, araştırma ve karşılaştırma grupları için grup ve yaş temel etkisi $p < .001$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. GİSD-A Testi'nin tüm alt ölçümleri ve Bender için yaş temel etkisi bulguları aşağıda verilmiştir.

İşitsel sözel alt ölçüm puan ortalamalarına göre

Tablo 4

Araştırma ve Karşılaştırma Grupları İçin GİSD - A Testinin Alt Ölçümleri ve BG Testinin Toplam Puanlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.

Gruplar	Araştırma Grubu		Karşılaştırma Grubu	
	\bar{X}	S	\bar{X}	S
Ölçümler / N				
İşitsel Sözel	4.95	1.02	5.61	.84
Görsel Sözel	5.37	1.31	6.01	1.11
İşitsel Yazılı	4.88	.94	5.56	.97
Görsel Yazılı	5.55	1.20	6.20	1.13
İşitsel Uyarım	9.78	1.76	11.05	1.78
Görsel Uyarım	10.78	2.33	12.16	2.00
Sözel Anlatım	10.32	2.09	11.74	2.00
Yazılı Anlatım	10.43	2.00	11.77	1.73
Duyu İçi Kay.	10.49	2.04	11.81	1.60
Duyu. Arası Kay.	10.30	2.02	11.66	1.65
Toplam Puan	20.34	3.82	23.44	2.99
Bender Top P.	3.25	2.45	1.69	1.24

Yaş temel etkisi için uygulanan Tukey Testi sonucuna göre, yaş yükseldikçe alınan puanlar genellikle artmaktadır. 6, 7 ve 8 yaş ile 9, 10, 11, 12 yaşlar arasında; 9 yaş ile 10 ve 11 yaş arasında; 9 ve 10 yaş ile de 12 yaşlar arasında anlamlı farklılık gözlenmiştir ($p < .01$). Yaş arttıkça alınan puanlar da artmıştır. 6, 7 ve 8 yaşlar ile 9 ve 10 yaş ile 10, 11 ve 12 yaşlar arasında ise anlamlı farklılık gözlenmemiştir.

Görsel sözel alt ölçümde yaş temel etkisi için uygulanan Tukey Testi sonucuna göre, 6 ve 7 yaş ile tüm yaş düzeyleri arasında anlamlı farklılık gözlenmiştir (6 ve 7 yaşlar için: $p < .05$, diğer yaşlar için $p < .01$). 8 ve 9 yaş ile 10, 11 ve 12 yaşlar arasında anlamlı farklılık gözlenirken ($p < .01$), 8 yaşla 9 yaş arasında anlamlı farklılık gözlenmemiştir. 9 yaş ile 10, 11 ve 12 yaşlar arasında anlamlı farklılık gözlenmiştir. Buna karşı, 10, 11 ve 12 yaşlar arasında ise anlamlı farklılık saptanmamıştır. Küçük yaşlarda daha düşük puanlar elde edilmiştir.

Görsel yazılı alt ölçümde, yaş temel etkisi Tukey Testine göre, yaş yükseldikçe alınan puanlar artmaktadır ($p < .05$ ile $p < .01$). 6 yaş ile 8, 9, 10, 11 ve 12 yaşlar arasında anlamlı farklılık gözlenirken, 7, 8 ve 9 yaş için tüm yaşlarda anlamlı farklılık saptanmıştır. 10, 11 ve 12 yaşlar ile 6 ve 7 yaş arasında ise anlamlı farklılık gözlenmemiştir.

İşitsel Yazılı alt ölçümde, yaş temel etkisine göre, 6 ve 7 yaşlar ile 9, 10, 11 ve 12 yaşlar arasında anlamlı farklılık gözlenirken (7 - 9 yaş arasında $p < .05$ ve diğerleri için, $p < 0.01$), 8 yaş için 10, 11 ve 12 yaşlardan farklılık saptanmıştır ($p < .01$). 9 yaş ile de, 11 ve 12 yaşlar arasında anlamlı farklılık gözlenmiştir ($p < .01$). 6, 7 ve 8 yaşlar arasında, 8 yaşla

anlamlı farklılık gözlenirken ($p < .01$), 7 yaş için artan tüm yaşlardan anlamlı farklılık saptanmıştır ($p < .01$). 8 ve 9 yaş için 10, 11 ve 12 yaşlardan farklılık saptanırken ($p < .01$), 10, 11 ve 12 yaşlar arasında farklılık gözlenmemiştir. Yaş arttıkça alınan puanların arttığı gözlenmiştir.

Tablo 5

Yaş Grupları İçin GİSD - A Testinin Alt Ölçümleri ve BG Testinin Toplam Puanlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.

Ölçümler	6 yaş(n = 35)		7 yaş(n = 47)		8 yaş(n=41)		9 yaş(n=34)		10 yaş(n=33)		11 yaş(n=33)		12 yaş(n=43)	
	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S
İşitsel Sözel	4.68	1.07	4.74	1.07	4.73	.54	5.20	.97	5.48	.56	5.81	.84	5.95	.89
Görsel Sözel	4.40	.94	4.80	.79	5.41	.92	5.55	.74	6.30	1.28	6.60	1.02	6.51	1.26
İşitsel Yazılı	4.62	1.05	4.46	.58	4.90	.62	5.26	1.10	5.51	.83	5.84	.83	5.65	1.08
Görsel Yazılı	4.48	.85	4.87	.74	5.56	1.00	6.00	.98	6.48	.93	6.54	.86	6.76	1.04
İşitsel Uyarım	8.88	2.24	9.23	1.43	9.63	.94	10.47	1.91	11.09	1.18	11.36	1.91	11.60	1.77
Görsel Uyarım	8.88	1.58	9.57	1.36	10.80	1.52	11.61	1.70	12.63	1.91	13.09	1.79	13.16	1.93
Sözel Anlatım	9.08	1.72	9.55	1.70	10.09	1.06	10.79	1.34	11.81	1.62	12.78	2.53	12.46	1.83
Yazılı Uyarım	9.11	1.76	9.34	1.12	10.46	1.41	11.26	1.62	12.03	1.26	12.57	1.39	12.41	1.91
Duyu İçi Kaynaşım	9.14	1.75	9.65	1.63	10.29	1.22	11.32	1.55	11.96	1.15	12.36	1.41	12.69	1.76
Duyu Ara Kaynaşım	9.11	1.79	9.25	1.22	10.31	1.25	10.85	1.50	11.84	1.46	12.78	1.40	12.20	1.82
Toplam P.	18.28	3.22	18.95	2.60	20.58	2.08	22.17	2.90	23.63	2.52	23.06	4.67	24.81	3.26
Bender T.P.	4.25	2.38	4.34	2.21	3.41	1.84	2.29	1.14	1.57	1.37	1.03	1.35	1.04	1.32

9 yaş, 10 yaşla 11 ve 12 yaş ve 11 yaşla 12 yaş arasında ise anlamlı farklılık gözlenmemiştir. Yaş temel etkisi yaşla beraber alınan puanların artması şeklinde gözlenmiştir.

İşitsel Uyarım alt ölçümünde yaş temel etkisine göre, 6 yaş ile 8, 9, 10, 11 ve 12 yaşlar arasında anlamlı farklılık gözlenirken, 7 yaş için 9, 10, 11, 12 yaşlardan farklılık saptanmıştır (6 - 8 yaş için $p < .05$, diğer yaşlarda $p < .01$). 8 yaş ile artan yaşlar arasında anlamlı farklılık gözlenmiştir ($p < .01$). 9 yaş ile 11 ve 12 yaşlar arasında anlamlı farklılık gözlenmiştir (sırayla $p < .05$ ve $p < .01$). 6 ile 7, 7 ile 8, 9 ile 10 ve 10, 11, 12 yaşlar arasında ise anlamlı farklılık gözlenmemiştir. Yaş arttıkça alınan puanları artmaktadır.

Görsel Uyarım alt ölçümünde, yaş temel etkisine göre, 6 yaş ile 8, 9, 10, 11 ve 12 yaşlar arasında an-

Sözel anlatım alt ölçümü için yaş temel etkisine göre, 6 yaş ile 8, 9, 10, 11 ve 12 yaşlar arasında anlamlı farklılık gözlenirken ($p < .01$), 7 yaş için 9, 10, 11, 12 yaşlardan farklılık saptanmıştır ($p < .01$). Sekiz yaş için 10, 11 ve 12 yaşlardan farklılık saptanırken, 9 yaş ile de 11 ve 12 yaş arasında farklılık gözlenmiştir. Sözü edilen farklılıklar 9 - 10 yaş arasında $p < .05$ düzeyinde olup, diğer yaşlar arasında $p < .01$ düzeyindedir.

Yazılı anlatım alt ölçümünde, yaş temel etkisine göre, 6 yaş ile 8 ve artan yaşlar arasında, 7, 8 ve 9 yaş ile artan yaşlar arasında anlamlı farklılık gözlenirken, 6 ile 7 yaş ve 10, 11, 12 yaşlar arasında farklılık gözlenmemiştir. Sözü edilen farklılıklar 8 - 9 ile 9 - 10 yaş arasında $p < .05$ düzeyinde olup, diğer yaşlar arasında $p < .01$ düzeyindedir. Alınan puan ortalamalarında yaşla artış gözlenmiştir.

Duyu içi kaynaşım alt ölçümü için, yaş temel etkisine göre, 6 yaş ile 8 ve artan yaşlar, 7, 8 ve 9 ile artan yaşlar arasında anlamlı farklılık gözlenmiştir. 10 yaş içinse 12 yaştan anlamlı farklılık saptanmıştır. Sözü edilen farklılıklar 7 - 8, 9 - 10 ve 10 -12 yaşlar arasında $p < .05$ düzeyinde olup, diğer yaşlar arasında $p < .01$ düzeyindedir. Yaş yükseldikçe alınan puanların arttığı gözlenmiştir.

Tablo 6

GİSD-A Testi Ölçümleri ve BG Testi Toplam Puanları Arasındaki Değerler*

ÖLÇÜMLER	İşitsel Sözel	Görsel Sözel	İşitsel Yazılı	Görsel Yazılı	İşitsel Uyarım	Görsel Uyarım	Sözel Anlatım	Yazılı Anlatım	Duyu İçi Kay.	Duy. Ara. Kay.	Toplam Puan	Bender Top. P.
İşitsel Sözel												
Görsel Sözel	.66											
İşitsel Yazılı	.71	.65										
Görsel Yazılı	.68	.70	.68									
İşitsel Uyarım	.86	.66	.88	.68								
Görsel Uyarım	.65	.93	.71	.89	.78							
Sözel Anlatım	.87	.91	.71	.89	.85	.91						
Yazılı Anlatım	.73	.75	.89	.93	.86	.89	.81					
Duyu İçi Kay	.82	.71	.75	.87	.80	.83	.85	.89				
Duy.Arası Kay	.74	.91	.87	.78	.82	.92	.93	.90	.80			
Toplam Puan	.71	.74	.74	.75	.80	.78	.81	.81	.77	.81		
Bender Top. Puan	-.39	-.45	-.34	-.48	-.44	-.51	-.46	-.45	-.46	-.50	-.46	

*Tüm korelasyonlar $p < .001$ düzeyinde anlamlıdır.

Duyular arası kaynaşım alt ölçümü için, yaş temel etkisine göre, 6, 7 yaş ile 8 ve artan yaşlar; 8, 9 ve 10 yaş ile artan yaşlar arasında anlamlı farklılık gözlenmiştir. Sözü edilen farklılıklar tüm yaşlar arasında $p < .01$ düzeyindedir. 6 ile 7 yaş, 8 ile 9 yaş, 10 ve 11 ile 12 yaş arasında farklılık saptanmamıştır.

Toplam puanlar için, yaş temel etkisine göre, 6 ve 7 yaş ile 8 ve artan yaşlar arasında anlamlı farklılık gözlenirken, 8 yaş için tüm artan yaşlardan anlamlı farklılık saptanmıştır. 9 yaş içinse 11 ve 12 yaştan anlamlı farklılık saptanmıştır. 10 yaşla 11 ve 12 yaş arasında anlamlı farklılık gözlenmezken, 11 yaş ile 12 yaş arasında anlamlı farklılık gözlenmiştir. Sözü edilen farklılıklar 8 - 9/ve 9 -10 yaşlar arasında $p < .05$ düzeyinde olup, diğer yaşlar arasında $p < .01$ düzeyindedir.

Tüm alt ölçümlerde yaş temel etkisinin çoğunlukla yaşla beraber alınan puanların artması şeklinde gözlendiği görülmüştür.

Bender hata puanlarına göre yaş temel etkisi için, 6 ve 7 yaş ile 8 ve artan yaşlar arasında anlamlı farklılık gözlenirken, 8 yaş için tüm artan yaşlardan anlamlı farklılık saptanmıştır. 9 yaş içinse 11 ve 12

yaştan anlamlı farklılık saptanmıştır. 10, 11 ve 12 yaş arasında anlamlı farklılık gözlenmemiştir. Sözü edilen farklılıklar 6 ile 8 yaşlar arasında $p < .05$ düzeyinde olup, diğer yaşlar arasında $p < .01$ düzeyindedir.

GİSD-A formunun 11 ölçümünden elde edilen puanlar ile Bender puanlarının korelasyonuna bakılmıştır. GİSD-A'nın 11 ölçümleri arasında $p < .001$ düzeyinde doğru yönde korelasyon gözlenmiştir. Bender ortalamaları ise 11 ölçümün her biri ile ters yönde $p < .001$ düzeyinde korelasyon göstermiştir (Tablo 6).

Tartışma

İlköğretim okullarında, öğrenmeye ilişkin sorunları olan çocuklar, aynı zamanda kurallara uyma,

derslerine çalışma ve ödevlerini yapmada da zorlanmaktadır. Bu çocuklar yeterli zihinsel yetiye sahip olmaları ve uygun eğitim almalarına karşın, çoğu zaman okulda kendilerinden beklenen başarıyı gösterememektedirler. Soruna çözüm bulunabilmesi amacıyla çocuk ruh sağlığı merkezlerine getirilmektedirler. Çocuk ruh sağlığı merkezlerinde, değerlendirme süreci içinde Özgül Öğrenme Güçlüğü tanısını koymada yardımcı olabilecek değerlendirme araçları kullanılmaktadır. Genel olarak kullanılan değerlendirme araçları içinde WÇZÖ, Bender ve çeşitli başarı testleri yer almaktadır (Gaskins, 1982; Parker, 1984; Satz ve Fletcher, 1988; Smith, 1989).

WÇZÖ ile okul sorunlarına ilişkin yapılan çalışmalarda okul sorunları yaşayan çocukların zeka ölçümlerinin sıklıkla okul başarılarını yansıtmadığı gözlenmiştir. Bu çocukların genellikle normal ve normalin üstünde bir zihinsel gelişime sahip oldukları saptanmıştır (Ellzey ve Karnes, 1993; Heath ve Obriut, 1991; Lavin, 1996; Lawson ve Inglis, 1985; Stavrou, 1990). Bu bulguların ışığında çocukların öğrenmelerini zihinsel gelişimlerinden bağımsız olarak etkileyen etmenler ve bunları yordayacak ölçeklere ilişkin çalışmalar üzerinde durulmuştur (Gaskins, 1982; Kaufman, 1981; Rourke, 1982; Vogel, 1986). Bu çerçevede WÇZÖ değerlendirmeleri ayrıntılı olarak ele alınmış ve öğrenme sorunları gösteren çocukların Sözel ve Performans puanları arasında beklenmedik farklılıklar ile alt testler arasında tutarsız iniş ve çıkışlar olduğu, toplam zeka puanlarının ise normal ve normalin üstünde olduğu saptanmıştır (Alexander, Andersen ve Heilmel, 1991; Hulme ve Dannenbring, 1989; Kaufman, 1991; Rourke, 1984). Sözü edilen araştırmalarda öğrenme güçlüğü olan çocukların toplam zeka puanı ortalamalarına benzer örüntülere sahip olan bu çalışmanın, araştırma grubundaki çocuklar da normal ve normalin üstünde zeka düzeyine sahip olmakla birlikte bu düzeyden beklenen akademik başarıyı gösterememektedirler. Ancak sözü geçen araştırmalarda yapılan alt testlere ve sözel - performans zeka düzeyi farklılıklarına ilişkin analizlerin yapılacak benzer araştırmalarla zenginleşmesi halinde alana daha çok

bilgi kazandırılacağı düşünülmüştür.

Bender Testi, okul sorunu ya da Öğrenme Güçlüğü olan çocuklarda, görsel algısal güçlükleri, görsel-motor bütünleştirmeyi (integrasyonu) ve organik yönü değerlendirmede sıklıkla kullanılan bir araçtır. Yalın ve Sonuvar'ın (1987) bir çalışmasında Türk kültüründe de Bender'in risk gruplarını tarama ve organik bozukluğu ayırt etmede kullanılabileceği bildirilmiştir. Okuma sorunlarının görsel-algısal güçlükler ve görsel-motor bütünleştirme becerileriyle doğrudan ilişkili olduğunu vurgulayan çalışmalarda, okuma sorunları ile Bender Toplam Hata Puanları arasında istatistiksel anlamlılıkta ilişki saptanmıştır (Black, 1983; Clark, 1990; Koppitz, 1980). Ülkemizde yapılan çalışmalarda, Öğrenme Güçlüğü gösteren çocukların Bender Hata Puanlarının yükseldiği bildirilmiştir (Korkmazlar, 1992; Öktem ve Sonuvar, 1993). Yalın'ın (1974) bir çalışmasında Bender toplam puanlarının bir yıllık okul başarısını yordayabildiği saptanmıştır. Bu çalışmada da okul sorunu olan çocukların Bender toplam hata puanlarının karşılaştırma grubundan anlamlı düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır. Benzer şekilde, Bender ile yapılan çalışmalarda, okul sorunu gösteren, zekaları normal ve normalin üzerinde bulunan çocukların (Toplam Zeka = 70 ve 150 arası) Bender toplam hata puanlarının normal örneklem hata puanlarından yüksek olduğu bildirilmiştir (Black, 1983; Itskowitz, Bar-El ve Gross 1986; Koppitz, 1975a).

Koppitz (1975a)'e göre, görsel motor algılama, görsel, işitsel sıralama, ardı ardına verilen birimleri dizgileme, duyum ve tepki vermede kullanılan modaliteleri kaynaştırma ya da birleştirme gibi bellek işlevlerinin de okuma yazma ve aritmetik becerilerin kazanımı ile doğrudan ilişkisi vardır. Koppitz (1975a) Öğrenme güçlüğü olan çocukları daha iyi ayırt edebilmek amacıyla geliştirdiği GİSD-A ile yaptığı çalışmalarda bu ilişkiyi göstermiştir. Koppitz (1975b)'in çalışmasında Öğrenme güçlüğü olan çocukların Bender hata puanları yüksek bulunurken, GİSD-A'nın tüm ölçümlerinden de düşük puanlar aldıkları saptanmıştır. Sözü geçen bulgu, bu çalışmanın bulgularıyla da uyumludur. Bender ve sayı di-

zileri ile yapılan bir başka çalışmada da Bender hata puanları ile sayı dizilerinin hatırlanması arasında yüksek korelasyon olduğu bildirilmiştir (Black, 1983; Koppitz, 1975b). Bu çalışmada da Bender toplam hata puanları ile GİSD-A'nın tüm alt ölçümlerinde güçlü bir negatif korelasyon olduğu saptanmıştır ($p < .001$). GİSD-A'nın tüm ölçümleri Başarı testleri ve WÇZÖ ile de yüksek korelasyon göstermektedir (Smith ve Smith, 1988; Taylor, Lean ve Schwartz, 1989; Yalın ve Karakaş, 1994).

Öğrenme güçlüğü çoklu etiyojiye sahip bir güçlüktür. Bu nedenle, Öğrenme Güçlüğü tanısının konmasına yardımcı olabilecek, klinik izlenimleri destekleyecek ve tedavide ortaya çıkacak değişiklikleri objektif olarak gözlemlemeyi sağlayacak öznel ölçüm araçlarına gereksinim duyulmaktadır. Hızlı ve etkili bir değerlendirme ve tarama aracının varlığı risk guruplarını saptama, erken tanı ve tedavide gelişmeye yardımcı olacaktır (Coles, 1987; Satz ve Fletcher, 1988). Ayrıca Özgül Öğrenme Güçlüğü'nün tedavisinde farklı alt tiplerine özgü çalışma yapılması gerektiği için bu alt tipleri de belirleyebilecek bir araç daha çok yarar sağlayacaktır (Speece ve Appelbaum, 1985). Koppitz (1977), Smith ve Smith (1988) ve Weerdenberg ve Jansen (1985) GİSD-A'nın okul çocuklarında öğrenme güçlüğü'nün taranmasında güvenilir bir araç olarak kullanılabilceğini ve toplam GİSD-A puanının iyi bir gösterge olduğunu belirtmişlerdir. Koppitz (1977) çalışmalarında GİSD-A'yı Bender ve İnsan Çizim Testi ile birlikte bir batarya olarak kullanmış ve bu üç testin iyi bir klinik gözlemlerle birlikte, öğrenme güçlüğü'nü erken yaşlarda tanımda güvenle kullanılabilceğini bildirmiştir.

Bu çalışmada GİSD-A'nın bütün ölçümlerinde araştırma grubu ile karşılaştırma grubu arasında anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. Gruplar arası farklılık araştırma grubunun çoğunlukla tüm yaşlarda karşılaştırma grubundan anlamlı düzeyde düşük puan almış olmalarından kaynaklanmaktadır. GİSD-A'nın 11 alt ölçümünde, yaşlara göre ortalamalara bakıldığında yaş yükseldikçe alınan puanların arttığı sıklıkla gözlenmiştir. Yedi yaş grubu için-

de, yaşlara göre farklılığın 11 alt ölçümde az da olsa değişim göstermesi, denek sayısının azlığına ya da o gruba düşen denek özelliklerine bağlanabilir. Örneğin 6 ile 7 yaş arasındaki fark GİSD-A'nın sadece Görsel Uyarım alt ölçümünde anlamlı bulunurken diğer alt ölçümlerde anlamlı fark göstermemiştir. Yine GİSD-A alt ölçümlerinden, sadece İşitsel Uyarım alt ölçümünde 9 yaş ile 10 yaş arasında anlamlı farklılık saptanamamıştır.

Bu çalışmanın bulguları, normal ve normalin üstünde zekaya sahip ve okul sorunları olan çocukların GİSD-A ile tanınabileceğini göstermiştir. Ancak ölçek üzerinde yapılacak ayrıntılı çalışmalara gereksinim vardır. Bulgular, aynı zamanda bu çocukların güçlük çektikleri alanların ayırt edilebileceğine de işaret etmektedir. Araştırma grubundaki çocukların 11 ölçümden alınan puanlar açısından farklı ortalamalar elde ettikleri gözlenmiştir. Ancak bu farklılıklara ilişkin Özgül Öğrenme Güçlüğü tanısı almış, farklı güçlükleri yansıtan yapısal özelliklere sahip gruplarla daha ayrıntılı çalışmalara gereksinim vardır.

Araştırmada elde edilen farklılıkların, okul sorunu olan çocukların, güçlük çektikleri alanların tanınabilmesi ve öğrenme güçlüğü tanısının desteklenbilmesinde yeterli olabilmesi için araştırma grubundaki çocukların güçlük çektikleri alanlara (okuma, yazma, aritmetik beceriler, bilgiyi kazanma, bilgiyi anlama ve organize etme ya da bilgiyi akılda tutma ve depolama) ilişkin verilerin de kullanıldığı karşılaştırma gruplarına da gereksinim vardır. Bu çalışmada bu tür karşılaştırmaların yapılabilmesi denek sayısının azlığı nedeniyle mümkün olmamıştır. Bu nedenle de hangi tür yakınma ve güçlüğü olan çocukların GİSD-A Testi'nin alt ölçümlerinde hangi tür örüntüleri olduğuna bakılamamıştır.

Yayınlarında GİSD-A alt ölçümlerinin işitsel, görsel algılama, dizgileme, duyum ve tepki vermede kullanılan bellek işlevlerini saptamada kullanılabilceğine işaret edilmektedir (Koppitz, 1975a; Smith ve Smith, 1988). Bu çalışmada yapılan faktör analizi hesaplamalarına göre tüm alt ölçümlerin tek faktör

altında toplandığı bulgusu daha ayrıntılı inceleme gereksinimine işaret etmektedir. Eldeki bulgulara göre bu faktörün bellek ya da dikkat ile ilişkilendirilmesi olasıdır. Ancak dikkat ya da kısa süreli belleğe ilişkin ayırt edici analiz ve karşılaştırmaların yapılması gerekmektedir. Ayrıca dikkat ve belleği ölçtüğü bilinen testler ve WÇZÖ'nin alt testleri ile yapılacak karşılaştırmalar, ölçeğin yapı özelliklerine ilişkin daha çok bilgi kazandıracaktır.

Bu çalışmada elde edilen bulgular, GİSD-A'nın okul çocuklarında öğrenme güçlüğünün taranmasında güvenilir bir araç olarak kullanılabileceğini vurgulayan çalışmaların bulguları ile uyumludur (Agarwal, Agarwal, Upadhyay ve Singh, 1991; Koppitz, 1975a; Koppitz, 1977; Smith ve Smith, 1988;). Aynı zamanda okulda öğrenmeye ya da başarıya olmaya ilişkin yaşanan güçlüklerin tek bir nedene dayalı olamayacağı görüşü ile de tutarlıdır (Mangina ve Beuzeren-Mangina 1988).

Bu konuda yeni araştırmalarda, öğrenme güçlüğü tanısı almış farklı güçlüklerine göre ayrılmış gruplar ile depresyon, hiperaktivite/ dikkat eksikliği ve organik bozukluğu olan gruplarla da çalışılması gerekmektedir. Böylece GİSD -A'nın risk gruplarını belirlemeye yönelik taramalarda ve tanı koyma aşamasında hızlı ve etkin bir araç olarak kullanılabilirliğine olan güven desteklenmiş olacaktır.

Kaynaklar

- Agarwal, K. N., Agarwal, D. K., Upadhyay, S. K., & Singh, M. (1991). Learning disability in rural primary school children. *Indian Journal of Medical Research*, 94, 89-95.
- Alexander, A. W., Andersen, H. G., & Heilmel, P. C. (1991). Phonological awareness training and remediation of analytic decoding deficits in a group of severe dyslexics. *Annals of Dyslexia*, 41, 193-206.
- Anastasi, A. (1982). *Neuropsychological tests: Psychological testing*. (pp. 468-477). New York: Macmillan Publishing Co., Inc..
- Black, W. (1983). Digit repetition in learning disabled children. *Journal of Clinical Psychology*, 39 (2), 263-267.
- Clark, M. (1976). *Young fluent readers*. London: Heinemann.
- Clark, M. (1990). *Dyslexia: Theory and practice of remedial instruction*. Maryland: York Press Inc..
- Coles, G. S. (1987). *The learning mystique: A critical look at learning disabilities*. New York: Patheon.
- Crossen J. R., & Wiens, A. N. (1988). Wechsler Memory Scale-Revised: Deficits in Performance associated with neurotoxic solvent exposure. *Clinical Neuropsychology*, 2, 181-187.
- Cruckshank, W. M. (1977). The education of children with Specific Learning Disabilities. In W. M. Cruckshank and G. O. Johnson (Eds.), *Education of exceptional children and youth*. (pp.242-289). New Jersey: Prentice Hall, Inc.
- Eilzey, J., & Karnes, F. (1993). Comparison on the WISC-R and the Stanford Binet, Fourth Edition, for rural gifted students. *Rural- Special - Education Quarterly*, 12 (2), 10-13.
- Er (Menli), N. (1991). *Çocuklarda Görsel İşitsel Sayı Dizileri Testi'nden alınan puanlara mnemonik tekniklerin ve sunum hızının etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Farnham-Diggory, S., & Gregg, L. W. (1974). Shortterm memory function in young reader. *Journal of Experimental Child Psychology*, 9, 279-298.
- Gaskins, L. W. (1982). Let's and reading disabilities: Learning Disabilities debate. *Journal of Learning Disabilities*, 15, 81-83.
- Guthrieve, J. F., & Goldberg, H. K. (1972). Visual sequential memory in reading disability. *Journal of Learning Disabilities*, 5, 41-46.
- Heath, C. P., & Obriut, J. E. (1988). An investigation of the K-ABC, WISC-R, and W-JPB, part two, with learning disabled children. *Psychology in the School*, 25 (4), 358-364.
- Hulme, J., & Dannenbring, G. L. (1989). A longitudinal study of children screened and served by early childhood special education programs. *Journal of Early Intervention*, 13 (2), 135-145.
- Itskowitz, R., Bar-El, Y., & Gross, Y. (1986). Thought processes in culturally deprived and learning disabled children - a comparative study. *Journal of Learning Disabilities*, 19 (7), 432-437.
- Kaufman, A. S. (1981). WISC-R and learning disabilities assessment: State of the art. *Journal of Learning Disabilities*, 14, 520-526.
- Koppitz, E. M. (1963). *The Bender Gestalt Test for young children*. New York : Grune and Stratton.
- Koppitz, E. M. (1970). The Visual Aural Digit Span Test with elementary school children. *Journal of Clinical Psychology*, 26, 349-353.

- Koppitz, E. M. (1975a). *The Bender Gestalt Test for young children. Research and Application, Vol.2 1963-1973.* New York : Grune and Stratton.
- Koppitz, E. M. (1975b). The Bender Gestalt Test, The Visual Aural Digit Span Test and reading achievement. *Journal of Learning Disability, 8*, 154-157.
- Koppitz, E. M. (1977). *The Visual Aural Digit Span Test.* New York: Grune and Stratton.
- Koppitz, E. M. (1980). *Assessing secondary students with the Bender, VADS and HFD: Research and application.* Unpublished Research.
- Korkmazlar, Ü. (1992). *6-11 yaş ilkokul çocuklarında özel öğrenme bozukluğu ve tanı yöntemleri.* (Yayınlanmamış doktora tezi). İstanbul: İstanbul Üniversitesi, Tıp Fakültesi.
- Lavin, C. (1996). The Relationship between the Wechsler Intelligence Scale for Children-third Edition and the Kaufman Test of Education Achievement. *Psychology in the Schools, 33* (2), 119-123.
- Lawson, J. S., & Inglis, J. (1985). Learning disabilities and intelligence test results: A model based on a principal components analysis of the WISC-R. *British Journal of Psychology, 76*, 35-48.
- Linder, R., & Fillmer, H. (1970). Auditory and visual performance of slow readers. *The Reading Teacher, 24*, 16-22.
- Mangina, A. C., & Beuzeron-Mangina, H. J. (1988). Learning Disabilities and disabilities effective diagnosis and treatment. *Internal Journal of Psychopathology, 6*, 79-98.
- Nichols, E. G., Inglis, J., Lawson, J.S., & MacKay, I. (1988). A cross validation study of patterns of cognitive ability in children with learning difficulties, as described by factorially defined WISC-R verbal and performance IQs. *Journal of Learning Disabilities, 21* (8), 304-308.
- Öktem, F., & Sonuvar, B. (1993). Dikkat eksikliği tanısı alan çocukların özellikleri. *Türk Psikiyatri Dergisi, 4* (4), 267-272.
- Parker, G. B. (1984). An examination of the usefulness of the Bender Gestalt Test in the psychological evaluation of learning disabled young adolescents. *Dissertation Abstracts, 45* (1), 134-B.
- Rourke, F. (1982). Central processing deficiencies toward a developmental neuro psychological model. *Journal of Clinical Neuropsychology, 4*, 1-18.
- Rutter, M., & Yule, W. (1975). The concept of specific reading retardation. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 22*, 375-392.
- Samuels, S. J., & Anderson, R. H. (1973). Visual recognition memory, paired associate learning and reading achievement. *Journal of Educational Psychology, 65* (2), 160-167.
- Satz, P., & Fletcher, J. M. (1988). Early identification of learning disabled children: An old problem revisited, *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 56* (6), 824-829.
- Savaşır, I., & Şahin, N. (1988). *Wechsler Çocuklar için Zeka Ölçeği (WISC-R) Türk Standardizasyonu.* Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Smith, T. C. (1989). The role of sex differences in the referral process as measured by the Peabody Picture Vocabulary Test-Revised and the Wechsler Intelligence Scale for Children-Revised. *Psychology in the School, 26* (4), 354-358.
- Smith, T. C., & Smith, L. (1988). The Visual Aural Digit Span Test and Bender Gestalt Test as predictors of Wide Range Achievement Test Revised Scores. *Psychology in the School, 25* (3), 264-269.
- Speece, D. L., & Appelbaum, M. I. (1985). Classification and validation of behavioral subtypes of learning disabled children. *Journal of Educational Psychology, 77* (1), 67-77.
- Stavrou, E. (1990). The longterm stability of WISC-R scores in mildly retarded and learning- disabled children. *Psychology in the Schools, 27* (2), 101-110.
- Taylor, H.G., Lean, D., & Schwartz, S. (1989). Pseudoword repetition ability in learning disabled children. *Applied Psycholinguistics, 10*, 203-219.
- Vogel, S. A. (1986). Levels and patterns of intellectual functioning among LD students: Clinical and educational implications. *Journal of Learning Disabilities, 19* (2), 71-79.
- Vogel, S. A. (1990). Gender differences in intelligence, language, visual-motor abilities and academic achievements in students with learning disabilities: review of the literature. *Journal of Learning Disabilities, 23*, 44-52.
- Weerdenberg, G., & Jansen, H. L. (1985). Predicting grade 1 successes with a selected Kindergarten Screening Battery. *School Psychology International, 6* (1), 13-23.
- Yalın, A. (1974). Bender Gestalt Görsel Motor Algılama Testi'nin bir şehir örnekleimine uygulanması. *Onuncu Milli Psikiyatri ve Nörolojik Bilimler Kongresi Bilimsel Çalışmaları Kitabı*, (s.341-343). Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- Yalın, A., Erden, G., & Polat, S. (1995) Görsel İşitsel Say Dizisi Testi'nin (GİSD-A) tanı ölçütü olarak kullanılabilirliği. *5. Ulusal Çocuk ve Ergen Psikiyatrisi Kongresinde sunulmuş bildiri.*

- Yalın, A., & Karakaş, S. (1994). Görsel İşitsel Sayı Dizisi Testi A Formunun bir Türk çocuk örnekleminde güvenilirlik, geçerlik ve standardizasyon çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 9 (32), 6-14.
- Yalın, A., & Sonuvar, B. (1987). Beş farklı organik grupta Bender Gestalt Testi'nin uygulanması. *Psikoloji Dergisi*, 6 (21), 83-85.

Summary

Patterns Of Visual Aural Digit Span Test (Vads) At Children With Learning Disabilities

Gülşen Erden*

Ayşe Yalın

Ankara Üniversitesi

Although children who experience learning difficulties have sufficient mental ability and appropriate education, they do not display the performance expected from them. They also have difficulties in doing their homework and classroom requirements and in their relationships. These children have become the issue of discussion for the educators, psychologists and researchers for years. According to the results of studies done in the field, it was understood that learning difficulties in the school do not depend on a single cause (Mangina & Beuzeren-Mangina, 1988). Although some of the children with school problems or who are diagnosed as having learning difficulty, they have no difficulty in visual or aural perception. It was determined that they have difficulties in sound and symbol associations, sound and symbol composing, and remembering new knowledge (Nichols, Inglis, Lawson & Mackay, 1988). Clark (1977) emphasized in his study that visual differentiations of the children with learning difficulties were not well developed. Guthrie and Goldberg (1972) showed that the scores in the memory tests of children whose reading level was in middle and over, were higher than the scores of those who had reading difficulty. In addition to these findings, there were significant relationships between the symbol composing memory and reading level, calling the researchers attention to integrate sound and symbol and to measure short term memory (Linder & Fillmer, 1970; Samuels & Anderson, 1973). In 1977, Koppitz developed the Visual Aural Digit Span Test (VADS), which aimed to assess short-term memory functions and to integrate or to separate the modalities which is used in composing the units given continuously. The reactions were given as verbal and written responses remembering the units presented in a visual and

aural manner.

The goal of this study, firstly was to investigate that the VADS patterns of a group of children with school problems and academic failure, were different from the VADS patterns of the comparison group children. With this purpose, groups were compared lay utilizing VADS and Bender Gestalt Visual Motor Perception Test (BG) scores. In this study, factor structure of VADS was also examined.

Method

161 children with school problems and academic failure who have been seen at the Child Psychiatry Department were selected for this study. Their intelligence scores were 85 and over, and their ages were between 6 years 6 months and 12 years 11 months. The comparison group of the study was constituted from primary school children by matching to experimental group in terms of demographic features in the basis of willingness. Their intelligence scores were also 85 and over. They did not have any school problems.

The measurement which are used, were VADS (Yalın & Karataş, 1994), BG (Yalın, 1974) and WISC-R (Savaşır & Şahin, 1988). The measurements used in this study were applied by clinical psychologists. BG was given in the first assessment session and than WISC-R and VADS were given at separate assessment sessions to subjects.

Results

The results were evaluated in two stages. In the first stage, findings of a pilot study was reviewed. In the pilot study, the data collected from 215 children, who applied to clinic with the complaints about school problems and academic failure were assessed by using VADS, BG, and WISC-R. According to

*Address for Correspondence: Gülşen Erden, Ankara Üniversitesi, Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Psikoloji Bölümü, Sıhhiye Ankara, Turkey.

E-mail: erdenmgul@yahoo.com

their total intelligence scores, subjects were divided in to two groups. First group had 85 and over total intelligence score, and the second group had less than 85 total intelligence score. Then two groups scores were analyzed with 2X7 Variance Analysis. The results of this pilot study showed that there were significant differences between the groups according to their VADS and Bender scores and between ages in all measures. After this pilot study the recent research was done.

At the second stage, following results obtained from statistical analysis done for the recent study. Differences between experimental and comparison groups (N=161, N=105) for all sub-measures of VADS test and BG were examined with a series of (2x7) analysis of variance.

The findings indicated that there were significant differences between all measures of VADS test and BG total scores for two groups and between ages. Interaction by group and age was not significant at the all measures of VADS and BG (Table 3). The means and standart deviations of experimental and comparison groups related with all 11 measures of VADS and BG scores were shown in the Table 4 and 5. The significance was tested with Tukey - Kramer Test. It was found that the differences observed in all measures between experimental and comparison groups and between ages were significant. For all measures of VADS and BG total points the means for older age generally were higher than the means for younger age.

11 measures of VADS and BG scores also showed significant correlations. The positive correlations between 11 measures of VADS, and negative correlations were found between BG means and VADS' submeasure means.

Discussion

The results of the present study generally supported our hypothesis that learning difficulties in learning disabled children, do not depend on a single cause (eg. Mangina & Beuzeren-Mangina, 1988). Although some of the children with school problems or who were diagnosed as having learning disabilities, had no difficulty in visual or aural perception and had normal intelligence level, it was determined that they had writing and reading difficulties (Ellzey ve Karnes, 1993; Heath ve

Obriut, 1991; Lavin, 1996).

Koppitzs (1975a), studies done with VADS in order to diagnose the children having learning disabilities, showed that memory functions, such as integrating or combining the modalities which was used in visual-motor perception, visual-aural sequencing, integration of serial digits, integration of sensorial modalities used in giving response, also were directly related with the acquisition of writing and arithmetic skills. In Koppitzs study (1975a) it was also found that BG error scores of children with learning disabilities were high, and they had also low scores in all measures of VADS which displayed high correlations with achievement tests and WISC-R total scores. Also in this study, it was found that BG error scores of subjects in the experimental group were significantly higher than the comparison group scores. They had significantly lower scores at all measures of VADS compared to comparison group.

Learning disabilities had multiple etiology. For this reason, there is a need of help to diagnose Specific Learning Disability, supporting clinical impressions and supplying an objective tool for detecting the changes in the treatment process. The presence of a fast an effective evaluation and screening tool will help to determine the risk groups, to diagnose early and to measure improvement in the treatment (Coles, 1987; Stanowich, 1982; Satz Fletcher, 1988). Furthermore, it is particularly necessary to study the sub-types of Specific Learning Disability in its treatment. Several studies showed that VADS can be used as a reliable tool in screening of learning disabilities in school children, and total VADS score can be a good indicator (Agarwal, Agarwal, Upadhyay ve Singh, 1991; Koppitz, 1977, Smith ve Smith, 1988, Weerdenberg ve Jansen, 1985). The findings of this study point out that VADS is a reliable tool which can be used in screening of learning disability in the children having normal and above intelligence level and having school problems.

Türkiye’de Psikoloji Uygulama, Araştırma ve Yayınlarında Etik İlkeler, Tartışma VII:

Çocuklarla Çalışan Psikologlar İçin Etik Standartlar

Asiye Kumru*

University of Nebraska-Lincoln

Günümüzde bir mesleğin meslek olarak algılanmasında en belirleyici unsurlardan biri, mesleki etik ilkelerinin varlığıdır. Bu tür etik ilkelerinin varlığı bir meslek için mesleki olgunluk ve mesleki kimlik sembolü olarak işlev görmektedir. Etik standartlar bireylerin uygun beceri ve teknikleri kullanmayı sağlamaya yönelik girişimlerine rehberlik eden ahlaki ilkelerdir (Keith-Spiegel ve Koocher, 1985). Bu standartlar, mesleki uygulamaların yasal olmasını getirmekle birlikte, mesleki faaliyetlerin yasaların da üstünde doğru ve tam olmasını zorunlu kılmaktadır. (Ballantine, 1971).

Birçok ülkede psikoloji meslek kuruluşları kendi üyelerinin uymak zorunda oldukları “etik standartlar” ya da “etik ilkeler” geliştirmişlerdir. Türkiye’de de psikoloji uygulama ve araştırmalarında gereksinim duyulan mesleki etik ilkelerin belirlenmesine ihtiyacı gidermeye yönelik çaba ve çalışmalar kaçınılmaz bir zorunluluk olarak görünmektedir. Bu çerçevede Türk Psikoloji Dergisi’nde yer alan etik tartışmalara bir katkı olarak bu yazıda çocuklarla çalışan klinik, okul, gelişim ve diğer psikologların uygulamalarındaki etik ve ahlaki sorumluluk, mesleki yetkinlik, gizlilik ve güven oluşturma konuları tartışılmış, hastaneler ve mahkemeler gibi uygulama alanlarında çalışan psikologlar için rehber niteliğinde öneriler sunulmuştur.

Konuyla ilgili mevcut etik ilkeler ve uygulamalar incelendiğinde Amerikan Psikologlar Birliği (American Psychological Association-APA)’nin etik standartlarının (1992) psikologlara ulaşılması

zor olan sorumluluklar yüklediği dikkati çekmektedir. APA’nın etik standartlarındaki önemli zorluklardan biri çocukları içeren uygulamalarda karşımıza çıkmaktadır. APA’nın yanı sıra psikolojideki pek çok mesleki birlik ve kuruluşun geliştirmiş olduğu etik standartlar (Örn., American Counseling Association-ACA) çocukları özel bir alt grup olarak ele almamaktadır. Çocuk Gelişimi Araştırmaları Derneği (Society for Research in Child Development-SRCD) dışındaki diğer mesleki kuruluşlar da çocuklara yönelik etik standartlarla ilgili ya çok az şey söylemekte ya da hiç bir şey söylememektedir (Koocher ve Keith-Spiegel, 1990), ancak SRCD de uygulama alanında değil, sadece çocuklar üzerinde yürütülen araştırmalar için etik standartlar getirmiştir.

Çocukların yasal ve etik haklarına verilen önem artmasına rağmen (Foster ve Freed, 1972; Koocher, 1976; Rodham, 1973), çocuklara yönelik etik standartlarla ilgili yayınlar genelde çocuk haklarının mantığını açıklamanın ve değerlendirmesini yapmanın ötesine gitmemektedir (Brewer ve Faitak, 1989). Örneğin APA’nın etik ilkeleriyle ilgili olarak karşılaşılabilecek örnek durumlar ve psikologların yaşadıkları etik çatışmaların yer aldığı yazılar mevcuttur. Ancak bu tür tartışma ve yayınların yanında, çocuklarla çalışan psikologların ahlaki ve yasal sorumluluklarını yerine getirmelerinde rehber olacak özellikle çocuk hakları, ihtiyaçları ve gelişimsel özellikleri göz önünde tutularak hazırlanmış etik standartlara ihtiyaç duyulmaktadır. Koocher ve

*Yazışma adresi: Uzm. Psk. Asiye Kumru, University of Nebraska-Lincoln Department of Psychology, Burnett Hall 238, Lincoln, NE 68588.

E-posta: akumru@unlserve.unl.edu

Keith-Spiegel (1990), çocuklarla çalışan psikologlar için temel mesleki yetkinlik ve gizlilik konularında rehber niteliğinde bazı öneriler getirmiştir. Ayrıca mahkeme ve hastanelerde çocuk ve gençlerle çalışan psikologlara uygulamalarını etik standartlar çerçevesinde gerçekleştirebilmeleri için de bazı öneriler sunulmuştur. Rehber niteliğindeki bu maddelerin çevirisi yazının sonunda ek olarak sunulmuştur.

Yazının bundan sonraki bölümünde çocuklarla yapılan uygulamalarda ön plana çıkan dört önemli etik standart tartışılacaktır. Bunlar sırasıyla çocuklar üzerindeki uygulamalarda psikologların mesleki yeterlik ve sorumlulukları, gizliliğin sağlanması, anne-baba ve çocuğun bilgilendirilerek izinlerinin alınması ve uygulama esnasında ikili rol ve ilişkiler problemiyle ilgili durumlardır. Psikologların mesleki yeterliği ve sorumluluğu konusunda APA (1992), bütün psikologların üst düzeyde bir mesleki yetkinlik sağlamalarını ve kendi uzmanlık alanları ile mesleki sınırlarını sürekli göz önünde tutmalarını zorunlu kılar. Uzman oldukları alanlarda hizmet sunmalarını ve uygulama, eğitim ve deneyimlerle uzmanlıklarını geliştirdikleri teknikleri kullanmalarını ister. Örneğin yetişkinlerle çalışan bir psikoloğun mesleki yeterliği, çocuklarla çalışması için yeterli olmayabilir. Çocuklarla çalışmak yetişkinlerle çalışmaktan çok daha fazla sorumluluk ve dikkat gerektirmektedir. Bu alanda çalışan psikologların çocuk haklarını ve gelişim özelliklerini iyi bilmeleri gerekir.

Çocuklarla ilgili yasal reform, yetişkinlere verilen hakların çocukları da kapsayacak şekilde genişletilmesini ve çocukların kendine özgü ihtiyaçları ve ilgileri olan bireyler olarak tanınmasını içerir. Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları 1989 yılı bildirgesinde çocukların her çeşit fiziksel ya da ruhsal şiddet, incinme, istismar ve suistimal olaylarından korunmasını vurgular (Lawrence ve ark., 2000). Çocukların ihtiyaçları diye sıralanabilecek konular, yeterli beslenme, sağlıklı çevre, devamlılık arzeden sevgi dolu bakım, sağlıklı bilişsel ve duygusal gelişim için gerekli olan çevresel koşullar ve çocukların sağlıklı bir yetişkin olarak büyümeleri için gerekli diğer olanaklardır (Rodham, 1973).

Çocuklarla çalışırken psikologların, ahlaki ve etik sorumluluklarını yerine getirmelerinde çocukların gelişim özelliklerini dikkate almaları büyük önem taşımaktadır. Koocher ve Keith-Siegel (1990) çocukların zaman algıları ve zaman kavramı üzerindeki değişimlemelerin önemini vurgulamıştır. Örneğin küçük bir çocuğa "çikolatayı şimdi mi istersin, yoksa gelecek hafta mı?" diye sorulduğunda çocuk için gelecek hafta asır gibi gelebilir. Çünkü çocuklar gelişimsel donanımları gereği isteklerinin derhal yerine gelmesini tercih ederler. Çocukların şimdiki ve gelecek zaman kavramlarını ve hipotetik durumları ya da olasılıkları kavrama becerisi, bilişsel gelişim dönemiyle yakından ilgilidir. Özellikle sonucu uzun vadede alınacak olan bir uygulama kararına çocukların katılımı istenirken onların zaman algısı ve bilişsel gelişimi mutlaka göz önünde tutulmalıdır. Çocuklarla okul ortamında çalışan okul psikologları ise çocuğun anlama ve kavrama düzeyine uygun danışma modelleri geliştirmelidir.

Gizlilik, psikoloğun hizmet sunduğu birey ile üzerinde anlaşıldığı istisnai durumlar dışında, bu bireyle ilgili bilgileri hiç kimseye tartışmamasını zorunlu kılan genel bir mesleki etik ilkedir. Yasal ve etik olarak çocuğun ailesi ya da yasal sorumlusu çocukla ilgili inceleme, değerlendirme ve tedavi bilgileriyle ilgili kayıtlara ulaşma hakkına sahiptir. Dört çeşit gizlilikten söz edilmektedir (Hendrix, 1991). Tam gizlilik durumunda psikolog, çocukla ilgili hiç bir bilgiyi aile ile paylaşmaz. Sınırlı gizlilik durumunda çocuk daha önceden haberdar edilerek bilgi aile ile paylaşılır. Üçüncü tip gizlilik durumunda ise bilgi paylaşılmadan önce çocuk haberdar edilir, fakat ailesi ile paylaşılan bilginin içeriği hakkında bilgilendirilmez. Son gizlilik durumunda ise gizlilik için hiç bir garanti verilmez. Psikologlar, çocuklardan elde edilen bilgileri paylaşmaları gereken durumlarda tam gizlilik ile gizliliğin olmaması arasında karar verirken bilginin içeriğini, çocuk için önemini ve çocuğun yaşını göz önünde bulundurmalıdırlar.

Gizlilik ilkesini çocuğun yasal hakları açısından incelemenin dışında gelişimsel bakış açısından değerlendirdiğimizde farklı bir durum ortaya çıkmakta-

dır. Örneğin Piaget'nin işlem öncesi dönemindeki bir çocuk için ailesi, karar veren ve uygulayan otoritedir. Böyle bir bakış açısına sahip çocuk için gizlilik fazla bir şey ifade etmeyebilir. Fakat ergenlik dönemine yeni adım atmış bir genç için özerklik ve gizlilik onun en temel kaygısını oluşturur. Çocuklara ve gençlere bu tür gelişimsel farklılıkları göz önünde tutarak dürüst, açık ve saygılı bir yaklaşım içinde olan psikoloğun temel güvenin kurulduğu bir uygulama atmosferi yaratma olasılığı çok yüksektir (Koocher, 1976).

Çocuklarla ilgili uygulamalarda bilgilendirerek izin alma ilkesiyle ilgili beş temel unsur tartışılmaktadır (Koocher ve Keith-Seigler, 1990). Bunlar sırasıyla bilgi, anlama, gönüllülük, yetkinlik ve karar verme becerisidir. *Bilgi*, bireyin uygulamaya gönüllü katılımını etkileyeceği beklenen bilgilere ulaşma hakkıdır. *Anlama*, olası sonuçları tam olarak kavrama yeteneğidir. *Gönüllülük*, uygulamaya katılımı kabul veya reddetme özgürlüğüdür. *Yetkinlik*, hem anlama becerisini hem de verilecek kararın gelecekteki sonuçlarını görebilmeyi içermektedir. *Karar verme yeteneği*, nedenleriyle birlikte bir tercihi açıkça ifade etme ve eyleme dökme becerisidir.

Çocuklarla ilgili en kritik unsur yetkinlik olarak ele alınmaktadır. Yasalar, toplum ve pek çok uzman çocukların kendi başlarına büyük kararlar veremeyeceklerini varsayarlar. Bu, genelde doğru bir çıkarımadır ve çocukların bağımsız karar verme haklarını rededen bu tutumun arkasında uzun vadede çocukları korumaya yönelik niyet bir yatmaktadır. Psikologlar uygulamanın amaçlarını, kullanacakları teknikleri ve sonuçlarını açıklarken çocukların bilişsel sınırlılıklarına duyarlı olmalıdırlar. Açıklamaların, çocuğun yaşına uygun olmasına özen göstermeli ve çocukların anladıklarından emin olmalıdırlar. Bu bilgilerin dışında çocuklara, karşılaşılabilecekleri zorluklar ve olumsuzluklar ve istediği zaman uygulamayı bırakabileceği söylenmeli ve çocuklar uygulamayla ilgili sorular sormaya teşvik edilmelidirler.

Genelde çocuklar kendi isteklerinden çok ailele-

rinin ya da başkalarının isteğiyle psikolojik hizmet almaktadırlar. Çoğu zaman anne baba ya da yasal sorumlu kişi hangi psikoloji tekniklerinin uygulanacağı konusunda çocuk adına karar vermektedir. Bu kişiler yasal anlamda çocukların iyiliğini ve çıkarlarını gözetecek kimselerdir; fakat, bazı durumlarda ebeveyn ya da yasal sorumlu bireyler bu sorumluluklarını yerine getiremeyebilirler. Böyle durumlarda psikolog, aile üyeleri arasında çocuğun iyiliği konusunda farklı görüşlerin olabileceğini dikkate alarak çocuğun ihtiyaç ve ilgisini kendi gözlem ve ölçümlerine dayandırarak değerlendirmelidir.

Bu konuyla ilgili olarak APA'nın (1992) etik ilkeri (3c) psikoloğun, hizmet sunduğu bireylerin sivil ve yasal haklarını tehlikeye atmaktan ya da bu bireyin yakınlarının kendi kendilerini tehlikeye sokacak şekilde hareket etmelerinden kaçınmasını zorunlu kılar. Ayrıca ilke 5d'ye göre psikologlar, yaşları reşit sayılmayan ve gönüllü olarak bilgilendirilerek izni alınamayan çocuk ve gençlerin iyilik ve çıkarlarının korunması için özel gayret göstermek zorundadırlar. Böylece APA etik ilkeleri, psikologların, çocukların etik haklarına saygı duymalarını aynı zamanda da çocuğun ebeveyni ya da yasal sorumlusu ile uyum içinde çalışmalarını zorunlu kılar.

Sonuç olarak çocuklar, özel duyarlık ve anlayış gerektiren gelişimsel ihtiyaçlara ve sınırlılıklara sahiptirler. Ne yazık ki mesleki etik standartlarla ilgili konularda yetişkin-çocuk ayırımına gidilmemesi yüzünden etik ilkeler, çocuk ve gençlerle ilgili uygulamalarda, psikologlar için aydınlatıcı ve yol gösterici olmaktan çok karışıklığa neden olmaktadır. Çocuklarla ilgili böyle geniş bir uygulama alanında psikologların karşılaşılabilecekleri pek çok etik çatışmayı böyle kısa bir yazıda ele almak mümkün değildir. Fakat bu yazının, ülkemizdeki etik tartışmalar ve özellikle çocuk ve gençlere yönelik uygulamalara etik standartlar getirilme çabasına bir katkı sağlaması umulmaktadır.

Kaynaklar

- American Psychological Association (1992). Ethical principles of psychologists and code of conduct. *American Psychologists*, 47, 1597-1611.
- Ballantine, H. T. (1979). Annual discourse—The crisis in ethics, Anno Domini 1979. *The New England Journal of Medicine*, 301, 634-638.
- Brewer, T., & Faltak, M. T. Ethical guidelines for the impatient psychiatric care of children. *Professional Psychology: Research and Practice*, 20 (3), 142-147.
- Foster, H., & Freed, D. (1972). A bill of rights for children. *Family Law Quarterly*, 6, 343-375.
- Hendrix, D. H. (1991). Ethics and intrafamily confidentiality in counseling with children. *Journal of Mental Health Counseling*, 13, 323-358.
- Keith-Spiegel, P., & Koocher, G. P. (1985). *Ethics in psychology: Professional standards and cases*. New York: Random House.
- Koocher, G. P., & Keith-Spiegel, P. (1990). *Children, ethics, and the law*. Lincoln and London: University of Nebraska Press.
- Koocher, G. P. (1976). A bill of rights for children in psychotherapy. In G. P. Koocher (Ed.), *Children's rights and the mental health professions* (pp. 23-32). New York: Wiley.
- Lawrence, G., Robinson, K., & Sharon, E. (2000). Legal and ethical issues involved when counselling minors in nonschool settings. *Journal of Counseling & Development*, 78 (2), 130-137.
- Rodham, H. (1973). Children under law. *Harvard Educational Review*, 43, 487-514.

Çocuklarla Çalışan Psikologlar İçin Öneriler*

A. Mesleki yetkinlik ilkesi

Çocuklarla çalışmayı planlayan bir psikolog:

1. Çocukluk ve ergenlik dönemindeki fiziksel, sosyal, duygusal, bilişsel ve kişilik gelişimini içeren gelişim psikolojisi ve çocuk psikopatolojisi derslerini almış olmalıdır.

2. Çalışmayı planladıkları ortamlarda (hastaneler, okullar, mahkemeler v.b.) bir danışman gözetimi

*Koocher ve Keith-Spiegel'dan (1990) alınmıştır.

minde stajyerlik uygulamalarına katılarak alanda çalışırken ihtiyaç duyacağı beceri ve teknikleri öğrenmelidir.

3. Çocukları ilgilendiren kanun ve yasaları bilmesi ve konuyla ilgili gelişmeleri takip etmelidir.

4. Kendi duygusal tutarlık ve duygu durumunun çocuklar üzerindeki etkisinin farkında olmalı ve konuya duyarlılıkla yaklaşmalıdır.

5. Uygulama esnasında ikili rol alma durumundan tamamen kaçınmak olanaklı olmasa bile, çocuk ve aileleriyle çalışırken ikili rol üstlenmenin potansiyel etkisini göz önünde tutmalıdır. (İkili rol, psikoloğun uygulama esnasında çocuğun dışındaki bir yakınıyla da ilişki geliştirmesi olarak tanımlanabilir).

6. Herhangi bir uygulama esnasında eğer bir çocuk bir şekilde istismar edildiğine yönelik ipuçları veriyorsa, çocuğun bu durumu özenle incelemelidir.

B. Gizlilik ilkesi

Psikologlar,

1. Çocukla güven oluştururken bunun yetişkin ile gizlilik ilkesine bağlı olarak geliştirilen ilişkiden farklı olduğunu ve çocukların gelişimsel özelliklerini bilmek zorundadırlar.

2. Çocuğun ailesinin ya da yetkili kurumların çocuğun kayıtlarına ulaşabilmesi gibi konularda yasal sorumluluklarının ve sınırlarının farkında olmak zorundadırlar.

3. İlişkiyi netleştirmek ve sonraki yanlış anlaşılmaları önlemek için çocuk ve ailesi ile gizlilik ilkesini ve sınırlarını uygulamanın başlangıcında tartışmalıdırlar.

4. Çocukla ilgili kayıtların üçüncü şahıslara iletilmesi durumunda, bunun çocuk açısından olası etkilerini dikkatle düşünmeli ve bilginin sadece gerektiği kadarını vermelidirler.

C. Klinik psikologlara yönelik öneriler

1. Psikoterapi uygulaması planlanırken hem çocuğun hem de ailesinin ihtiyaçları dikkatle değerlendirilmelidir.

dirmelidir. Terapi amaçları çocuğun istek ve ihtiyaçları düşünülerek oluşturulurken ilgili bütün bireylerin katılımı sağlanmalıdır.

2. Yetişkinin çocuk için yasal iznini gerektiren hastanede yatma ya da tedavi şeklini değerlendirmede çocuğun iyiliği ve ihtiyacı dikkate alınarak en az katı olan tedavi şekli tercih edilmelidir.

3. Çocukların değer yargularının ailesinin sahip olduklarından farklı olabileceği gerçeği unutulmalıdır.

4. Uygulamalarda çocuk, ailesi ya da yasal sorumlu kişi tarafından uygulama ortamına getirileceği için çocuk ve ailesiyle özel ikili rol ilişkisi problemleri ortaya çıkabilir. Bu tür olasılıklara duyarlı kalınmalı ve çocuğun ilgi ve iyiliğinin öncelikli olduğu unutulmamalıdır.

5. Tamamen çocukların yararı gözetilerek yapılması gereken uygulamalarda, psikologların kendi kaygı ve ilgileri bilinçsizce etkili olabilir. Örneğin çocukla olan uygulamalarda bir psikoloğun bilinçaltı istekleri koruyucu, kurtarıcı ya da ideal bir ebeveyn yönünde olabilir. Çocuklarla ve aileleriyle çalışırken özel bireysel bağlar geliştirmeme konusunda dikkatli olunmalıdır.

6. Çocuğa daha az zarar verecek bir teknik başarısız olmuşsa ve çocuğun önemli bir zarar gösmesini önleyecekse nahoş terapi tekniklerine başvurulabilir. Böyle bir tekniğe başvurulacaksa çocuğun ailesi ya da yasal sorumlusuna çocuğu tehdit eden problemler iletilerek izinleri alınmalıdır.

7. Çocukların bakımı ve velayeti ile ilgili yasal standartlar ve yargılama haklarına aşına olunmalıdır. Eğer böyle bir vaka ile karşılaşırsa bilginin sınırlarının farkında olunmalıdır.

D. Mahkemelerde çalışan psikologlara yönelik öneriler

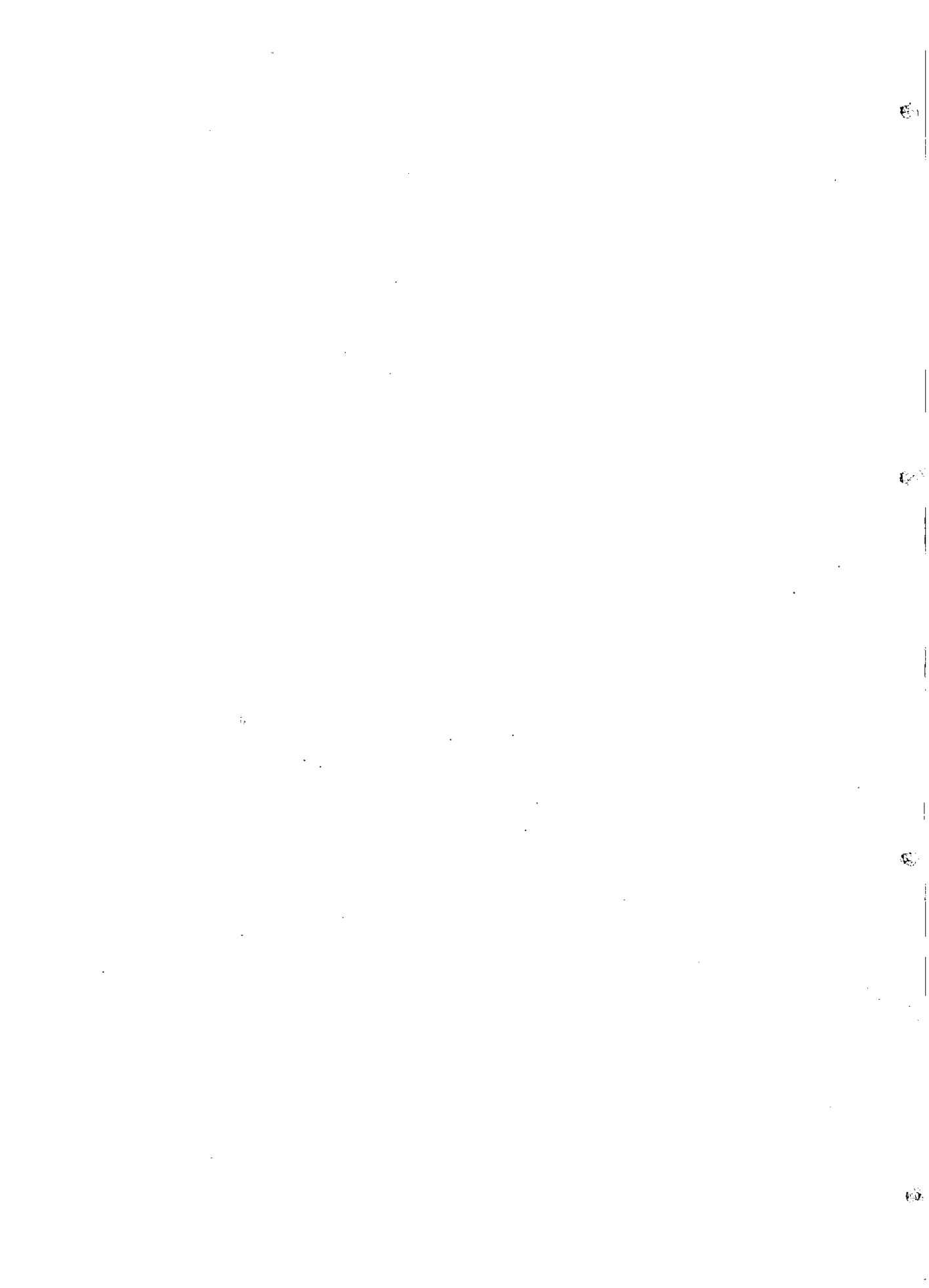
1. Çocukları ilgilendiren mahkemelerde görev almayı kabul etmeden önce, ele alınan vakayı ilgilendiren yasal kriterler, kurallar ve yasal süreç tam olarak anlaşılmalıdır.

2. Mesleki rol, dikkatle incelenmeli ve açıklık kazanmalıdır. Örneğin şu sorulara cevap aranmalıdır: Hizmeti sunacağım kişi kim? Neyi üstlenmem isteniyor (Örn., inceleme, hipotetik bir durum analizi, arabuluculuk)? Beni bekleyen olası ne tür ikili ilişki ya da çatışmalar var?

3. Davadaki roller, katılım sınırlarının ve yetkinlik alanlarının hizmet sunulan kişi ve avukatlarınca doğru ve net olarak anlaşıldığından emin olunmalıdır.

4. Şahitlik yasal uzmanlık alanıyla sınırlandırılmalı ve bilimsel ve mesleki bilgilerin ötesinde her türlü spekülasyon ve yorumlardan kaçınılmalıdır.

5. Eğer sosyal, yasal ya da etik bir problemi çözmeye psikoloji bilgisinin yapıcı bir katkısı olacaksa, bilgi sunulmalı ve çocuğun yararı desteklenmelidir.



Türk Psikoloji Dergisi (TPD) Yazım Kuralları

Türk Psikoloji Dergisi (TPD)'nde görgül çalışmalarına ve derleme türü yayınlara (en son literatürü kapsamlı bir şekilde kapsayan yazılar, meta-analiz çalışmaları, model önerileri, olgu sunuları ve tartışmalar vb.) yer verilmektedir. Tüm yazılar Amerikan Psikologlar Birliği tarafından yayınlanan 'Publication Manual of American Psychological Association (4. Baskı), 1994' adlı kitapta belirtilen yazım ilkelerine uygun olarak yazılmalıdır. Türkçe yazım kurallarıyla ilgili yeni bir bilgi sizlere ulaştırılmaya kadar Dergimizin son sayısındaki yazım kuralları dikkate alınmalıdır.

GENEL İLKELER

1. Dergiye gönderilecek yazılar, A4 boyutlarında beyaz kağıda üst, alt, sağ ve sol boşluk 2,5cm bırakılarak (16 x 24,7'lik alana) çift aralıklı ve düz metin yazılmalıdır (Bu ölçüler, gönderilen tablo ve grafiklerin dergi sayfa boyutları dışına taşmaması ve daha kolay kullanılmasını sağlayacaktır).

2. Yazılar 5 kopya olarak gönderilmeli ve uzunluğu 25-30 sayfayı geçmemelidir.

3. Yazılarda Türk Dil Kurumu'nun yazım kılavuzu örnek alınmalı, yabancı sözcükler yerine olabildiğince Türkçe sözcükler kullanılmalıdır. Türkçe'de pek alışılmamış sözcükler yazıda kullanılırken ilk geçtiği yerde yabancı dildeki karşılığı parantez içinde verilmelidir (Türkçe ve İngilizce).

4. Yazılar başlık sayfası, özet (Türkçe ve İngilizce), anahtar sözcükler, ana metin, kaynaklar, ekler, tablolar, şekil başlıkları, şekiller, yazar notları ve yazışma adresi ile genişletilmiş İngilizce uzun özet (summary) bölümlerini içermelidir.

a) **Başlık sayfası:** En fazla 10-12 kelimeden oluşan makale başlığı, kısa başlık (kelimeler arasındaki boşluklar ile beraber en fazla 50 karakter), yazarların adı ve soyadı, ünvanı ve çalıştığı kurumu içermelidir.

b) **Özet ve anahtar sözcükler:** Özet, Türkçe ve İngilizce olmak üzere her iki dilde 'Özet' ve 'Abstract' başlıkları altında 200 kelimeyi geçmeyecek şekilde olmalıdır. Anahtar sözcükler (3 ile 10 arasında) Türkçe özetin altında 'Anahtar Sözcükler' ve İngi-

lizce özetin altında 'Key words' başlığı kullanılarak verilmelidir. Türkçe ve İngilizce özetin her biri yeni bir sayfadan başlamalıdır.

c) **Ana metin:** Yeni bir sayfadan başlamalıdır. Görgül makalelerde metin, sırasıyla giriş, yöntem, bulgular ve tartışma bölümlerinden oluşmalıdır. Derleme türü makalelerde, makalenin içeriğine bağlı olarak bu sıra izlenmeyebilir. Kısa başlık her sayfanın sağ köşesinde, yanında sayfa numarası olacak şekilde tekrarlanmalıdır. Ana metnin ilk sayfası makalenin başlığı ile başlamalıdır. Başlıktan sonra, "Giriş" alt başlığı yazılmadan paragraf ile metne başlanmalıdır. Yöntem, Bulgular ve Tartışma bölümleri yeni bir sayfadan başlamaz. Bir bölüm bittikten sonra, aynı sayfada diğeri onu izler.

Giriş bölümü makalenin başlığı ile başlamalıdır ve yapılan araştırma ile ilgili olarak, literatürdeki yaklaşım ve bulgular ile araştırmanın amacını içermelidir.

Yöntem bölümü örneklem, veri toplama araçları ve işlem olmak üzere 3 alt bölüme ayrılmış olmalıdır.

Bulgular araştırmanın denencelerini test etmek amacıyla kullanılan istatistiksel analizleri, her değışkene ait ortalama ve standart sapma değerlerini içermelidir. Tablolar ve şekiller ayrı bir sayfada yazının en sonunda verilmelidir.

Sıklıkla kullanılan istatistiksel teknikler metin içinde rapor edilirken aşağıda belirtilen şekilde olmalıdır:

Varyans analizi:

...yaş değışkeninin temel etkisi anlamlıdır, $F(1,123) = 5.43, p < .05$.

Korelasyon ve kay-kare değeri rapor edilirken denek sayısı (n) ve t, F çoklu karşılaştırmalar (Tukey testi gibi) rapor edilirken serbestlik derecesi (sd) mutlaka verilmelidir. Regresyon analizleri rapor edilirken R, R², F, Beta, T ve p değeri verilmeli; faktör analizi rapor edilirken ise her bir faktör altındaki maddelerin faktör yükleri (factor loadings) ve her bir faktörün açıkladığı varyans bilgileri verilmelidir.

Tartışma bölümü, araştırma bulgularının literatür

işığında açıklanmasını, tartışılmasını içermelidir.

d) Kaynaklar: Yeni bir sayfadan başlamalıdır. Metin içinde belirtilen tüm kaynaklar 'Kaynaklar' listesi içinde yer almalıdır.

Metin içinde kaynaklara atıfta bulunurken yazarların soyadları ve yayın tarihi kullanılır. Örnekler:

Savaş (1985) ...

Savaş'a (1985) göre ...

File ve Smith (1992) ...

File ve Smith'e (1992) göre ...

Martin, Sheldon ve Yaffee (1994)...

Yazar sayısı 3 ile 5 arasında ise, metin içinde geçtiği yerde yukarıda olduğu gibi verilir, daha sonra ise Martin ve arkadaşları (1994) ... olarak verilmelidir.

Yazar sayısı 6 veya daha fazla ise metin içinde ilk geçtiği yerden itibaren Smith ve arkadaşları (1980) olarak verilmelidir.

Parantez içinde cümle sonunda birden fazla esere atıfta bulunuluyor ise kaynaklar alfabetik sıra ile verilmelidir.

... (Doğan, 1987; Kleft ve Dobson, 1990; Smetih ve ark., 1980; Winson, George ve Zeng, 1986).

Kaynaklar bölümünde kaynaklar alfabetik sıra ile verilmelidir. Birden fazla yazarlı Türkçe ve yabancı kaynaklar için son yazarın soyadından önce '&' işareti kullanılmalıdır. Kaynakların yazım kuralları ile ilgili olarak lütfen dergimizin son sayısını (48. sayı) dikkate alınız.

e) Ekler: Yeni bir sayfadan başlamalıdır. Araştırmada kullanılan ölçekler gibi ek bilgileri içerir.

f) Tablolar: Yeni bir sayfadan başlamalıdır ve her bir tablo ayrı bir sayfada verilmelidir. Tabloların veriliş şekli ile ilgili olarak dergimizin 47. sayısı dikkate alınmalıdır. Tablo numarası ve Tablo başlığı tablonun üstünde yer almalıdır.

g) Şekil başlıkları ve şekiller: Yeni bir sayfadan başlamalıdır. Şekil numarası ve şekil başlıkları aynı sayfada alt alta verilmelidir. Şekillerin her biri ise ayrı sayfalarda verilmelidir. Özel baskı gerektiren şekil ve fotoğrafların masrafı yazardan alınır.

h) Yazar notları: Yeni bir sayfadan başlamalıdır. Eğer araştırma bir tez çalışmasının özeti ise veya

araştırmayı destekleyen kurum(lar) var ise bu bölümde belirtilmelidir. Ayrıca araştırmacının, araştırmaya katkılarından dolayı teşekkür etmek istediği kişiler de bu sayfada belirtilmelidir.

ı) Yazışma adresi: Yeni bir sayfadan başlamalıdır. Yazarın veya yazarlardan bağlantı kurulabilecek olan kişinin adresi, telefon numarası ve varsa faks numarası ile e-posta adresi bu bölümde yer almalıdır. Tek kopya olması yeterlidir.

ii) Genişletilmiş İngilizce özet (summary): Yeni bir sayfadan başlamalıdır. Çift aralıklı, 4-10 sayfa uzunluğunda olmalı; giriş, yöntem, bulgular ve tartışma bölümlerini içermelidir.

5. Yazılarda ifade edilen düşüncelerden yazarları sorumludur.

6. TPD'de yayınlanan yazılardan ancak kaynak gösterilerek alıntı yapılabilir. Yazının içeriğinde olabilecek çarpıtmalardan alıntı yapan ve yayınlayan kişi ya da kuruluşlar yasalar karşısında sorumludur.

7. TPD'ye gönderilen yazılar yayınlansın ya da yayınlanmasın geri gönderilmez.

8. Yazı, yayına kabul edildikten sonra yazarından metnin Word 6.0 veya sonrası sürümüyle tablo ve şekillerin ise Excell 6.0 veya sonrası sürümüyle yazılmış bir kopyası, 3,5 inçlik diskette istenir. Şekillerin "Jpg" formatı ile gönderilmesi tercih edilir.

9. Yayın Kurulu, yazıda gerekli gördüğü sözcükleri değiştirebilir.

10. Kurallara uymayan yazılar yayınlanmaz.

11. TPD'nde yayınlanan yazılar için herhangi bir ücret ödenmez. Ancak makale yayımlandıktan sonra, yazar TÜBA'ya başvurduğu takdirde, TÜBA'nın uluslararası yayımları özendirme fonu kapsamında belirlenen maddi ödülü talep edebilir.

12. Yayınlanan her araştırmanın verilerinin 5 yıl süre ile araştırmacı tarafından saklanması zorunludur. Gerek yayın politikamız gerekse dahil olduğumuz uluslararası yayın kuruluşlarının kuralları gereğince zaman zaman bazı yazıların verileri ve analiz programları yazarlarından istenebilecektir.

Cilt 17 • Sayı: 49 • Haziran 2002

ISSN 1300-4433

TÜRK
PSİKOLOJİ
DERGİSİ



TÜRK PSİKOLOGLAR DERNEĞİ

İÇİNDEKİLER

<i>Z. Uçanok</i>	Gelişimsel Düzenleme Modeli: Yetişkinlikte Kontrol Stratejilerinin İncelenmesi	1
<i>O. Somer, M. Korkmaz, A. Tatar</i>	Beş Faktör Kişilik Envanteri'nin Geliştirilmesi-I: Ölçek ve Alt Ölçeklerin Oluşturulması	21
<i>H. Yaman, M. Ungan</i>	Tükenmişlik: Aile Hekimliği Asistan Hekimleri Üzerinde Bir İnceleme	37
<i>N. Sakallı-Uğurlu</i>	Çelişik Duygulu Cinsiyetçilik Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması	47
<i>B. Demir, S. Batur, S. Mercan, B. Uluğ</i>	Erken ve Geç Başlangıçlı Alkol Bağımlılığı Tiplerinde Yürütücü İşlevler ve Kişilik Özellikleri	63
<i>I. Dağ</i>	Kontrol Odağı Ölçeği (KOÖ): Ölçek Geliştirme, Güvenirlik ve Geçerlik Çalışması	77
<i>N. Köklü</i>	Türkiye'de Psikoloji Uygulama, Araştırma ve Yayınlarında Etik İlkeler, Tartışma VIII: Aşırımı Önlemek	93
<i>Türk Psikologlar Derneği</i>	TPD Yazım Kuralları	101

Türkiye Bilimler Akademisi (TÜBA), Akademi Konseyi 15.10.1996 tarihli toplantısında kabul edilen, "Bilimsel Dergilere Destek Esasları" uyarınca ve TÜBA ile Türk Psikologlar Derneği arasında imzalanan 19.04.2002 tarihli protokol çerçevesinde, Türk Psikoloji Dergisi'nin 2002 yılında yayınlanacak iki sayısının baskı masraflarını kısmen desteklemektedir.

Türk Psikoloji Dergisi (Turkish Journal of Psychology) is covered, beginning with Vol. 10(34) 1995, in Institute for Scientific Information (ISI®) products. Information on the contents of this journal is presented to the users of Research Alert®, SocialSciSearch® and Current Contents®/ Social & Behavioral Sciences. Copies of individual articles may also be obtained through ISI®'s document delivery service, The Genuine Article™.