



**TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**



**ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN ERGENLERİN OKUL
AİDİYETLERİ İLE AKADEMİK ORTAMLARDA
OLUMSUZ DEĞERLENDİRİLME KORKULARININ
İNCELENMESİ**

Emrullah Can YAVUZ

**ÇOCUK GELİŞİMİ ANABİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**DANIŞMAN
Doç. Dr. Ender DURUALP**

**ANKARA
2020**

**TÜRKİYE CUMHURİYETİ
ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN ERGENLERİN OKUL
AİDİYETLERİ İLE AKADEMİK ORTAMLARDA OLUMSUZ
DEĞERLENDİRİLME KORKULARININ İNCELENMESİ**

Emrullah Can YAVUZ

**ÇOCUK GELİŞİMİ ANABİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**DANIŞMAN
Doç. Dr. Ender DURUALP**

ANKARA

2020

Etik Beyan

Ankara Üniversitesi

Sağlık Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

Yüksek Lisans olarak hazırlayıp sunduğum “Öğrenme Güçlüğü Olan Ergenlerin Okul Aidiyetleri ile Akademik Ortamlarda Olumsuz Değerlendirilme Korkularının İncelenmesi” başlıklı tez; bilimsel ahlak ve değerlere uygun olarak tarafımdan yazılmıştır. Tezimin fikir/hipotezi tümüyle tez danışmanım ve bana aittir. Tezde yer alan araştırma tarafımdan yapılmış olup, tüm cümleler, yorumlar bana aittir.

Yukarıda belirtilen hususların doğruluğunu beyan ederim.

Öğrencinin Adı Soyadı: Emrullah Can YAVUZ

Tarih: 10/06/2020

İmza:



KABUL VE ONAY

Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü
Çocuk Gelişimi Anabilim Dalında
Emrullah Can YAVUZ tarafından hazırlanan
“Öğrenme Güçlüğü Olan Ergenlerin Okul Aidiyetleri ile Akademik Ortamlarda
Olumsuz Değerlendirilme Korkularının İncelenmesi” adlı tez çalışması
aşağıdaki jüri tarafından YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak
OY BİRLİĞİ / OY ÇOKLUĞU ile kabul/ret edilmiştir.

Tez Savunma Tarihi: 10/06/2020

Prof. Dr. Aysel KÖKSAL AKYOL
Ankara Üniversitesi
Jüri Başkanı

Doç. Dr. Ender DURUALP
Ankara Üniversitesi
Danışman

Doç. Dr. Bedriye Tuğba KARAASLAN
İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi
Üye

Tez hakkında alınan jüri kararı, Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü
Yönetim Kurulu tarafından onaylanmıştır.

Prof. Dr. Mehmet AKAN
Sağlık Bilimleri Enstitüsü Müdürü

İÇİNDEKİLER

Etik Beyan	ii
Kabul ve Onay	iii
İçindekiler	iv
Önsöz	vi
Simgeler ve Kısaltmalar	viii
Çizelgeler	ix
1. GİRİŞ	1
1.1. Öğrenme Güçlüğü'nün Tanımı ve Yaygınlığı	4
1.2. Öğrenme Güçlüğü'nün Tarihçesi	8
1.3. Öğrenme Güçlüklerinin Tanı ve Değerlendirilmesi	19
1.4. Öğrenme Güçlüğü'nün Sınıflandırılması	24
1.4.1. Okuma Güçlüğü (Disleksi)	24
1.4.2. Matematik Öğrenme Güçlüğü (Diskalkuli)	26
1.4.3. Yazılı Anlatım Güçlüğü (Disgrafi)	27
1.5. Öğrenme Güçlüğü'nün Nedenleri	29
1.6. Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Özellikleri	31
1.6.1. Bilişsel Gelişim	32
1.6.2. Dil Gelişimi	34
1.6.3. Sosyal Duygusal Gelişim	35
1.7. Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Yaşadığı Sorunlar	37
1.7.1. Okul Aidiyeti	38
1.7.2. Akademik ve Sosyal Kaygı	39
1.7.3. Arkadaş İlişkileri, Zorbalık ve Okuldan Uzaklaşma	41
1.8. Türkiye’de ve Dünyada Yapılmış Çalışmalar	43
1.8.1. Öğrenme Güçlüğü Tanısı Olan Çocuklar ve Okul Aidiyet Duygusu İle İlgili Türkiye’de Yapılan Çalışmalar	43
1.8.2. Öğrenme Güçlüğü Tanısı Olan Çocukların Akademik Ortamlarda Olumsuz Değerlendirilme Korkusu İle İlgili Türkiye’de Yapılan Çalışmalar	44
1.8.3. Öğrenme Güçlüğü Tanısı Olan Çocukların Okula Aidiyet Duygusu İle İlgili Dünyada Yapılan Çalışmalar	46
1.8.4. Öğrenme Güçlüğü Tanısı Olan Çocukların Akademik Ortamlarda Olumsuz Değerlendirilme Korkusu İle İlgili Dünyada Yapılan Çalışmalar	47
2.GEREÇ VE YÖNTEM	50
2.1. Araştırmanın Amacı	50
2.2. Araştırmanın Modeli	50

2.3. Araştırmanın Çalışma Grubu	51
2.4. Veri Toplama Araçları	53
2.4.1. Genel Bilgi Formu	53
2.4.2. Okula Aidiyet Duygusu Ölçeği	54
2.4.3. Akademik Ortamlarda Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği	55
2.5. Veri Toplama Yöntemi	57
2.6. Araştırmanın Sınırlılıkları	57
2.7. Araştırmanın Etik Boyutu	58
2.8. Verilerin Değerlendirilmesi ve Analizi	58
3.BULGULAR	60
4.TARTIŞMA	83
5.SONUÇ VE ÖNERİLER	98
ÖZET	103
SUMMARY	104
KAYNAKLAR	105
EKLER	116
EK-1: Aydınlatılmış Onam Formu	116
EK-2. Albatros Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi İzin Uygulama Yazısı	118
EK-3. Artı Disleksi Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi Uygulama İzin Yazısı	119
EK-4. Sevgi Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi Uygulama İzin Yazısı	120
EK-5. Sedat Taş Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi Uygulama İzin Yazısı	121
EK-6. Bizim Yonca Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi Uygulama İzin Yazısı	122
EK-7. Yaman Şirinler Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi Uygulama İzin Yazısı	123
EK-8. Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Alt Etik Kurulu Karar Örneği	124
ÖZGEÇMİŞ	125

ÖNSÖZ

Araştırma, öğrenme güçlüğü olan ve ortaokula devam eden öğrencilerin okula aidiyet duyguları ile akademik ortamlarda olumsuz değerlendirilme korkuları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılmıştır. Bu temel amacın yanı sıra okula aidiyet duyguları ile akademik ortamlarda olumsuz değerlendirilme korkularının bazı değişkenler açısından incelenmesi de amaçlanmıştır.

Lisansüstü öğrenim sürecinde ve bu araştırmanın yürütülmesinde değerli katkılarını ve desteklerini esirgemeyen, yol göstericiliği ile her zaman yanımda olan, bilgisi ve tecrübesiyle yaşam boyu sürecek öğrenme yolculuğumun bu aşamasında önemli tecrübeler edinmemi sağlayan değerli danışmanım Doç. Dr. Ender Durualp'e teşekkürlerimi sunarım.

Lisansüstü öğrenimimde aldığım dersler aracılığıyla bilgi ve tecrübelerini aktaran Ankara Üniversitesi Çocuk Gelişimi Bölümü Anabilim Dalının değerli öğretim üyeleri Prof. Dr. Neriman Aral, Prof. Dr. Gülen Baran, Prof. Dr. Figen Gürsoy, Prof. Dr. Aysel Köksal Akyol, Prof. Dr. Aynur Bütün Ayhan ve Prof. Dr. Müdriye Yıldız Bıçakçı'ya teşekkür ederim. Ayrıca lisans öğrenimim boyunca gerek derslerini alarak, gerekse alan uygulamalarına katılarak bilgi ve deneyimlerinden faydalandığım, farklı bakış açıları sunarak ufku genişleten, akademik alanda yoluma devam etme kararı almamda etkili olan ve beni cesaretlendiren, desteğini her zaman yanımda hissettiğim kıymetli hocam Öğr. Gör. Dr. Taşkın Taştepe ve değerli eşi Neşe Taştepe'ye teşekkür ederim.

Her anlamda destekleri ile yanımda olan ve araştırma sürecimde de bana destek veren sevgili arkadaşım Mehmet Güney'e ve kıymetli eşi Feyza Nur Ak Güney'e teşekkür ederim. Araştırma sürecimde bana destek olan ve motivasyonumu hep üst seviyelerde tutmamda önemli rol oynayan çalışma arkadaşlarım Atakan Ekici, Ayşe Nihan Özel, Seniha Yılmaz, Ercan Fahrettin Yakar, Serpil Oya, Gökhan Sürer ve maneviyatını, anne şefkatini hep içimde hissettiğim Semra Özer'e çok teşekkür

ederim. Ayrıca çocuk gelişimci Vıldan Işık ve Ayşe Müge Biçer'e araştırmaya verdikleri katkıdan dolayı teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmanın en kıymetli parçaları ve birlikte çalışmaktan büyük mutluluk duyduğum sevgili öğrenciler ve ailelerine minnettarım. Türkiye Disleksili Çocuklar Vakfı, Disleksi Öğrenme Güçlüğü Derneği ve Albatros Özel Eğitimi ve Rehabilitasyon Merkezine destek ve katkıları için çok teşekkür ederim. Ayrıca araştırmaya destek veren diğer kurumlar ve kurum çalışanlarına teşekkür ederim.

Yaşam yolculuğumda, attığım her adımda yanımda olan abilerim Selahattin Yavuz ve Namık Kemal Yavuz ve ablam Sevim Kurtaran'a, hayattaki en büyük destekçilerim annem Feride Yavuz ve bu günleri görmeyi hep isteyen, hayatta olduğu süre boyunca benim için yaptığı fedakârlıkla bu günlere gelmemde büyük emeği olan babam Ahmet Tayfur Yavuz'a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

SİMGELER VE KISALTMALAR

$\bar{X}$	Aritmetik ortalama
χ^2	Ki-Kare
F	Varyans analizi (ANOVA)
n	Örneklem sayısı
p	İstatistiksel anlamlılık değeri
r	Korelasyon katsayısı
ABD	Amerika Birleşik Devletleri
AODKÖ	Akademik Ortamlarda Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği
APA	American Psychological Association
CFI	Karşılaştırmalı uyum indeksi
DEHB	Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu
DFA	Doğrulayıcı Faktör Analizi
DSM	Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders
IDEA	Individual with Disabilities Education Act
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
NCLD	National Center for Learning Disabilities
NJCLD	National Joint Committee on Learning Disabilities
OADÖ	Okula Aidiyet Duygusu Ölçeği
RAM	Rehberlik ve Araştırma Merkezi
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
SRMR	Standardize edilmiş artık ortalamaların karekökü

ÇİZELGELER

Çizelge 2.1. Araştırmaya Dâhil Edilen Ergenlere İlişkin Sosyodemografik Özelliklerin Dağılımı	52
Çizelge 2.2. Araştırmaya Dâhil Edilen Ergenlerin Ailelerine İlişkin Özelliklerin Dağılımı	53
Çizelge 2.3. Araştırmadan Elde Edilen Okula Aidiyet Duygusu Ölçeği Alt Boyut ve Toplam Puanı İçin İç Tutarlılık Sonuçları	54
Çizelge 2.4. Okula Aidiyet Duygusu Ölçeğine Ait Doğrulamalı Faktör Analizi Uyum İndeksleri	55
Çizelge 2.5. Araştırmadan Elde Edilen Akademik Ortamlarda Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği Alt Boyutları ve Toplam Puan İçin İç Tutarlılık Sonuçları	56
Çizelge 2.6. Akademik Ortamlarda Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği Doğrulamalı Faktör Analizi Uyum İyiliği İndeksleri	56
Çizelge 2.7. Okula Aidiyet Duygusu Ölçeği ve Alt Boyutlarının Normal Dağılıma Uygunluğu	59
Çizelge 2.8. Akademik Ortamlarda Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği ve Alt Boyutlarının Normal Dağılıma Uygunluğu	59
Çizelge 3.1. Araştırmaya Alınan Ergenlerin Okula Aidiyet Duygusu Ölçeği'nden Aldıkları Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler	60
Çizelge 3.2. Araştırmaya Alınan Ergenlerin Akademik Ortamlarda Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği'nden Aldıkları Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler	61
Çizelge 3.3. Araştırmaya Alınan Ergenlerin Okula Aidiyet Duygusu Ölçeği Puanlarının Yaşa Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları	61
Çizelge 3.4. Araştırmaya Alınan Ergenlerin Akademik Ortamlarda Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Puanlarının Yaşa Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları	62
Çizelge 3.5. Araştırmaya Alınan Ergenlerin Okula Aidiyet Duygusu Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları	63
Çizelge 3.6. Araştırmaya Alınan Ergenlerin Akademik Ortamlarda Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Puanlarının Cinsiyete Göre Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları	63
Çizelge 3.7. Araştırmaya Alınan Ergenlerin Okula Aidiyet Duygusu Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları	64
Çizelge 3.8. Araştırmaya Alınan Ergenlerin Akademik Ortamlarda Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları	65
Çizelge 3.9. Araştırmaya Alınan Ergenlerin Okula Aidiyet Duygusu Puanlarının Kardeş Sayısına Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları	66

Çizelge 3.10. Araştırmaya Alınan Ergenlerin Akademik Ortamlarda Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Puanlarının Kardeş Sayısına Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları	67
Çizelge 3.11. Araştırmaya Alınan Ergenlerin Okula Aidiyet Duygusu Puanlarının Özel Eğitim Alma Süresine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları	68
Çizelge 3.12. Araştırmaya Alınan Ergenlerin Akademik Ortamlarda Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Puanlarının Özel Eğitim Alma Süresine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları	69
Çizelge 3.13. Araştırmaya Alınan Ergenlerin Okula Aidiyet Duygusu Puanlarının Doğum Sırasına Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları	70
Çizelge 3.14. Araştırmaya Alınan Ergenlerin Akademik Ortamlarda Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Puanlarının Doğum Sırasına Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları	71
Çizelge 3.15. Araştırmaya Alınan Ergenlerin Okula Aidiyet Duygusu Puanlarının Aile Tipine Göre Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları	71
Çizelge 3.16. Araştırmaya Alınan Ergenlerin Akademik Ortamlarda Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Puanlarının Aile Tipine Göre Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları	72
Çizelge 3.17. Araştırmaya Alınan Ergenlerin Okula Aidiyet Duygusu Puanlarının Gelir Düzeyine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları	73
Çizelge 3.18. Araştırmaya Alınan Ergenlerin Akademik Ortamlarda Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Puanlarının Gelir Düzeyine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları	74
Çizelge 3.19. Araştırmaya Alınan Ergenlerin Okula Aidiyet Duygusu Puanlarının Baba Öğrenim Düzeyine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları	75
Çizelge 3.20. Araştırmaya Alınan Ergenlerin Akademik Ortamlarda Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Puanlarının Baba Öğrenim Düzeyine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları	76
Çizelge 3.21. Araştırmaya Alınan Ergenlerin Okula Aidiyet Duygusu Puanlarının Anne Öğrenim Düzeyine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları	77
Çizelge 3.22. Araştırmaya Alınan Ergenlerin Akademik Ortamlarda Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Puanlarının Anne Öğrenim Düzeyine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları	78
Çizelge 3.23. Araştırmaya Alınan Ergenlerin Okula Aidiyet Duygusu Puanlarının Kendini Algılama Durumuna Göre Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları	79
Çizelge 3.24. Araştırmaya Alınan Ergenlerin Akademik Ortamlarda Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Puanlarının Kendini Algılama Durumuna Göre Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları	80
Çizelge 3.25. Okula Aidiyet Duygusu Ölçeği ile Akademik Ortamlarda Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeğinin Alt Boyutları ve Toplam Puanları Arasındaki Korelasyon	81

1. GİRİŞ

Öğrenme güçlüğü alanının başlangıcı yaklaşık olarak iki asır öncesine dayanmasına karşın, 1920’li yıllarda zihinsel geriliği olan çocuklar ile aynı kategoriye konulamayan bir grup çocuğun tanınması ile klinik aşamasının ilk başlangıçları gerçekleşmiştir. Şu anda öğrenme güçlüğüne sahip olarak nitelenen çocuklar, o zamanlarda zihinsel geriliği olan çocuklar olarak değerlendirilmiştir. Bu çocuklarda öğrenme eksikliği olmasına karşın, böyle bir sınıflandırma olmadığı için, öğrenme güçlüğü olan çocuklar zihinsel geriliği olan çocuklar olarak etiketlenmiştir (Bender, 2016).

Öğrenme güçlüğüne yönelik yapılan ilk klinik araştırmalar, farklı koşullardan dolayı meydana gelen öğrenme güçlüğüne tanılamaya çalışmıştır. Fakat klinikte başlayan süreç ve tıbbi terimlerin kullanımı, eğitim ortamına geçildiğinde eğitimciler açısından zorluklar oluşturmuştur. 1940 ve 1950’lerde eğitsel düşüncenin temelleri atılmış ve sınıf içi uygulamalara doğru yönelmeye başlanmıştır. Öğrenme güçlüğü olan çocuklar için 1940’tan 1960’lı yıllara kadar yasal bir eğitim söz konusu değildir. Yasal bir eğitim olmamasına karşın eğitim destekleri devlet okullarına doğru kaymıştır (Bender, 2016).

Özel eğitim alanına yapılan politik yardımların da etkisiyle 1950’li yıllardan sonra özgül öğrenme güçlüğü alanında çalışmalar devam etmiş ve ilk defa Samuel Kirk tarafından öğrenme güçlüğü kavramı, herhangi bir engeli olmamasına karşın okulda öğrenme açısından sorunlar yaşayan çocukları nitelemek için kullanılmasıyla ortaya çıkmıştır. Süreç içerisinde yapılan tanımlar gözden geçirildiğinde, öğrenme güçlüğü olan çocukların belirli özellikleri ortaya çıkmaktadır. Bunlara bakıldığında; ortalama başarının altında bir performans gösterme, kişinin kendi içinde gösterdiği performans farklılıkları (bazı alanlarda düşük başarı gösterirken, bazı alanlarda daha iyi bir performans gösterme) olması, bilgiyi işlemede görülen problemler olarak karşımıza çıkmaktadır (Şahin, 2010). Öğrenme güçlüğü olan çocuklar dikkat, algı, bellek ve dil sorunlarına ek olarak sosyal alanda da bazı zorluklar ile karşı karşıya

kalabilmektedir. Sosyal olarak kabul görmeme, akranları tarafından dışlanma ve arkadaş gruplarına kabul edilmeme ya da dâhil olamama gibi sorunlar çocukların sosyal açıdan da zorluklarla karşı karşıya kalmasına neden olmaktadır. Bu zorluklar çocukların sosyal becerilerini geliştirmek ve arkadaşlık duygularını paylaşmak gibi deneyimleri yaşamalarını engellemektedir (Wong, 2004).

Öğrenme güçlüğü olan çocuklar erken yaşlardan itibaren diğer arkadaşlarından ayrılarak farklı ortamlarda destek eğitim almaktadır. Bu genellikle çocuklara daha iyi bir destek eğitim hizmeti sunmak için yapılsa da öğrenme güçlüğü olan çocukların akranlarıyla birlikte olma ve sosyal gruplara ait olmalarını sıklıkla kısıtlamaktadır. Bu durum genç ve yetişkinlik yıllarında da devam etmekte ve çocukların sosyal beceriler geliştirmelerine engel olmaktadır (Grant ve ark., 2006). Öğrenme güçlüğü olan çocukların sosyal alanı sadece kendi sosyal beceri ve davranışları ile sınırlı değildir. Bu alan ayrıca sınıf arkadaşlarının hoşgörü ve anlayışlarının da etkili olduğu bir bileşimdir. Bu nedenle, olası olumsuz etkenlerin en aza indirildiği ortamlar öğrenme güçlüğü olan çocukların sosyal ve akademik becerileri üzerinde etkili olmaktadır. Buradan hareketle de akranları ile daha sağlıklı iletişim ve etkileşim kuracaklarını varsaymak makul görünmektedir. Son yıllarda, dahil edilme daha iyi sosyal kabulün aracı olarak savunulmaktadır. Öğrenme güçlüğü olan çocukların akranları ile birlikte genel eğitim sınıfının bir parçası olarak özel eğitim hizmetleri almaları halinde, sosyal kabul ve işleyişlerinin gelişeceği görüşü kabul edilmektedir (Wong, 2004).

Yaşıyla uyumlu gelişim gösteren çocuklarla beraber olmanın başarılı öğrenme davranışı için de önemli olduğu, doğru modellerle başarılı bir öğrenme gerçekleştirilebileceği düşüncesi savunulmaktadır (Wong, 2004). Birçok araştırmacı sosyal becerilerin çocukların akademik ve sosyal başarılarını arttırmanın aracı olduğunu ve çocukların akademik ve sosyal gelişiminde sosyal yeterliliğin önemini kabul etmektedir (Vaughn ve ark., 2004). Çocuklar sadece bilişsel varlıklar olmadığından, sosyal ve duygusal boyutlarının bilişsel işlevselliklerini ve öğrenmelerini nasıl etkilediğini düşünmek gerekmektedir. Öğrenmeyi etkileyen faktörler bütünüyle ele alınarak çocuklar üzerinde oluşturacağı etkiler dikkate alınmalıdır (Wong ve ark., 2008). Bir araştırmada, özellikle ortaokullarda uygulanan

başarı testlerine vurgu yapılarak, akademik başarının ön planda tutulduğu ifade edilmektedir. Ayrıca çocukların duygusal ihtiyaçlarının göz ardı edildiği, topluluk bilinci geliştirmek ve okul kültürü oluşturmak yerine bireysel başarıya ve rekabete yönlendiren uygulamaların ağırlıklı olduğu belirtilmiştir (Osterman, 2007). Tüm bunlar ise bir araya geldiğinde çocuklar arasında kutuplaşma ve soğukluk başlatarak, çocukların topluluk kültürü oluşturmasının ve bunun bir parçası olmalarının önünde bir engel olarak ortaya çıkmakta ve çocukların öğrenme motivasyonlarını da etkilemektedir (Vaughn ve ark., 2004).

Öğrenme güçlüğüne eşlik eden sosyal beceri eksiklikleri çocukların kişilerarası ilişkilerini ve arkadaşlık ilişkilerini etkilemektedir. Okul çevresinde arkadaşlık ilişkileri, akran kabulü ve bir gruba ait olma duygusu çocukların okula bağlılıklarını ve aidiyetlerini etkileyen faktörlerdir. Yapılan araştırmalar da göstermektedir ki, okul sosyal ilişkileri ve okul üyeleri ile olan etkileşim çocukların okula aidiyet duygularını etkilemektedir (Wong ve ark., 2008). Pekrun ve Linnenbrink-Garcia (2012) araştırmalarında akademik katılım ve performansı derinden etkileyen akademik duyguların olduğunu tespit etmiştir. Akademik duyguların, akademik başarıyı ve bilişsel (dikkat ve hafıza süreçleri), motivasyonel (içsel ve dışsal motivasyon), davranışsal (çaba ve bir işi sürdürme) ve bilişsel-davranışsal (strateji kullanımı ve kendini düzenleme) dâhil olmak üzere çocuğun katılımını etkilediği ifade edilmiştir. Olumsuz değerlendirilme korkusunun bilişsel süreç üzerindeki etkileri, bireylerin öğrenmelerini olumsuz yönde etkileme potansiyeline sahiptir. Olumsuz değerlendirilmekten korkan çocuklar okulda, sınıf ortamında dezavantajlarla karşı karşıya kalmaktadır. Çocuklar yaşadığı olumsuz deneyimler sonucu sınıf ortamında düşüncelerini ifade etmekten kaçınmakta, doğru olsa bile düşüncesini söylemekten çekinebilmekte veya bilgi almak için soru sormaktan çekinmektedir. Çocukların yaşadıkları bu durumlar, onların akademik açıdan ihtiyaçları olan bilgilere ve kaynaklara ulaşmalarını engelleyerek, akranlarının da gerisinde kalmalarına yol açabilmektedir. Bu sebeplerden dolayı sınıf içerisinde olumsuz değerlendirilme korkusu yaşayan çocukların fark edilerek, soru sorma, bilgi edinme, duygu ve düşüncelerini ifade etme konularında cesaretlendirilmeleri öğrenme fırsatlarını kaçırmamaları açısından önemlidir (Alkan, 2015; Bender, 2016).

Okula aidiyet duygusu, akademik kaygı ve olumsuz değerlendirilme korkusunun azalmasında ve okul ortamına ilişkin olumlu algıların oluşmasında önemli rol oynamaktadır. Bu nedenle öğrenme güçlüğü tanısı olan çocukların okula aidiyet duygularının yüksek olmasının öğrenme sırasında mutluluk, memnuniyet, gurur gibi olumlu duyguları geliştirmelerine, akademik performanslarına etki eden çaresizlik ve depresyon gibi olumsuz duygularla baş etme becerilerine yardımcı olacağı düşünülmektedir. Tüm bu bilgiler ışığında bu bölümde öğrenme güçlüğü tanımı, yaygınlığı, tarihsel süreç içerisindeki gelişimi ve öğrenme güçlüğü tanısı olan çocukların özellikleri ile birlikte karşı karşıya kaldıkları sorunlara ilişkin bilgilere ilgili literatür çerçevesinde yer verilecektir.

1.1. Öğrenme Güçlüğü Tanımı ve Yaygınlığı

Öğrenme güçlüğü terimi 25 yılı aşkın bir süredir var olmasına karşın, durumun kendisi bir asırdan fazla bir süredir büyük ilgi uyandırmıştır. Başlangıçta konjenital kelime körlüğü olarak ele alınmış, daha sonra beyin hasarı sonucu oluşabileceği düşüncesiyle beyin araştırmalarıyla devam etmiş ve günümüzde de hâlâ tartışılan ve nedenleri üzerinde detaylı araştırmalar yapılan bir terim olarak literatürde yerini almıştır (Obrzut ve Uecker, 2012). Öğrenme güçlüklerinin tanımlanması konusundaki tartışmalar halen devam etmektedir. Günümüzde, tanımlama yöntemleri ve müdahaleye verilen yanıtla ilgili sorunlar konusundaki tartışmalar hâlâ alanın öğrenme güçlüklerinin tanımlanması konusunda fikir birliğine varmaya çalıştığının kanıtıdır (Kauffman ve ark., 2017). Öğrenme güçlüğü terimi genel anlamıyla, okuma, yazma, dinleme, konuşma, konsantre olma ve/veya matematik problemlerini çözme gibi belirli zorlukları içeren çeşitli bozuklukları ifade eden bir terim olarak açıklanmaktadır. Öğrenme güçlüğü, bilinen bir nedeni olan bir hastalık veya hastalık gibi bir tanı değildir (Parks, 2009).

Öğrenme güçlüğü olan çocuklar genellikle okul yıllarına geldiklerinde fark edilmektedir. Okula başladıklarında öğrenme yetenekleri akranlarının gerisinde kalan çocuklar öğretmenlerin ve ebeveynlerin dikkatini çekerek “neden daha fazla

uğraşmıyor, dikkatini neden toplayamıyor, neden bu kadar tembel?” gibi sorularla etiketlemelere maruz kalmaktadır. Genellikle çocukların öğrenme problemlerinden çok başarısızlıkları, çaba göstermedikleri ya da dikkatsiz oldukları yönünde düşüncelere ağırlık verilerek bu sorunların arkasında yatan nedenler göz ardı edilmektedir. Öğrenme güçlüğü tanısına sahip olduğu için kendini düzenlemede, dikkatini toplamada zorlanan çocuklar ne kadar çaba gösterirse gösterebilir istenilen başarıya ulaşamadığı için ebeveynler ve öğretmenler tarafından anlaşılmamaktadır. Çocukların çevrelerindeki yetişkinler tarafından anlaşılmamaları başarısızlık duygularını güçlendirerek bu durumu kabullenmelerine neden olmaktadır. Çocukların özel durumları anlaşılmadan sınıf seviyelerine göre okuma, yazma, dinleme, anlama ya da iletişim kurmak becerilerinde zorlandıkları için “tembel”, “zihinsel engelli” ya da “engelli” olarak tanımlanmaları çok uzun zaman öncelerine dayanmamaktadır (Parks, 2009). Ulusal Öğrenme Güçlüğü Merkezi raporunda, ABD’deki sınıf öğretmenleri ve diğer eğitimcilerin %33’ünün, öğrenme veya dikkat konusunda yaşanan zorlukları tembellik olarak düşündükleri yer almaktadır. Ebeveynlerin %43’ünün çocuklarının öğrenme güçlüğü tanısına sahip olma durumlarının gizlenmesini istedikleri ve uzmanların çocuklarına ilişkin verdiği tavsiyelere uymadıkları belirtilmektedir. Ayrıca ebeveynler ve eğitimcilerin öğrenme sorunlarının arkasında yatan nedenleri göz ardı ederek çocukların uygun desteği almalarına ve var olan becerilerini açığa çıkarmalarına engel oldukları vurgulanmaktadır (Horowitz ve ark., 2017).

Öğrenme güçlüklerinin, zekânın bir yansıması olmadığı ve hatta öğrenme güçlüğü tanısına sahip olan bireylerin zekâ puanlarının ortalama veya ortalamanın üzerinde olduğu konusunda fikir birliğine varılmıştır. Öğrenme güçlüğü zekâ seviyesi ile ilişkili olmamakla beraber zihinsel engel, ortopedik engel ya da daha farklı bir tanıya eşlik eden ek bir tanı olarak yer alabilmektedir. Öğrenme, görme veya işitme keskinliği gibi fiziksel belirtilerle tanımlanamamakta ve sadece nörolojik bulgularla teşhis edilmesi yetersiz görülmektedir. Tek başına yeterli olmayan bu bulgulara ek olarak bireyin okul performansının, öğrenme becerilerinin ve becerileri öğrenmesinin önemli ölçüde etkilendiği ve engellendiği durumlar bir bütün olarak değerlendirilerek öğrenme güçlüğü şüphesi meydana getirmektedir (Kauffman ve ark., 2017).

Öğrenme Güçlüğü Ulusal Ortak Komitesi (NJCLD) tarafından 1990 yılında oluşturulan ve 2016 yılında güncellenen öğrenme güçlüğü tanımına göre; öğrenme güçlükleri, dinleme, konuşma, okuma, yazma, akıl yürütme veya matematiksel yeteneklerin edinilmesinde ve kullanımında önemli zorluklarla kendini gösteren heterojen bir bozukluk grubunu ifade eden genel bir terim olarak adlandırılmaktadır. Bu bozukluklar bireye özgüdür, merkezi sinir sistemi bozukluklarından kaynaklandığı varsayılır ve yaşam süresi boyunca ortaya çıkabilir. Kendini düzenleyen davranışlar, sosyal algı ve sosyal etkileşimdeki sorunlar öğrenme güçlükleri ile birlikte olabilir, ancak kendi başlarına öğrenme güçlüğü oluşturmamaktadır. Öğrenme güçlükleri farklı tanı gruplarıyla (duyusal bozukluk, zihinsel engel, duygusal rahatsızlık gibi) veya dışsal etkilerle (kültürel veya dilsel farklılıklar, yetersiz veya uygunsuz öğretim gibi) ortaya çıkabilse de bunların etkisi ve sonucu olarak ortaya çıkmamaktadır. Sadece bu tanı gruplarına eşlik eden tanı grubu olarak ele alınmaktadır (NJCLD, 2016) .

Ulusal Öğrenme Güçlüğü Merkezi (NCDL)'nin açıklamalarında ise, öğrenme güçlükleri beyin yapısı ve işlevindeki nörolojik farklılıklardan kaynaklanmakta ve kişinin bilgi alma, saklama, işleme, geri alma veya iletişim kurma yeteneğini etkilediği ifade edilmektedir. Bu beyin temelli bozuklukların hâlâ tam olarak anlaşılamamasına karşın, öğrenme güçlüğü'nün karakteristik zorluklarının bazılarının belirli beyin bölgeleri ve yapılarıyla eşleştirilmesinde önemli ilerlemeler kaydedilmiştir. Ebeveyn, kardeş, teyze ve kuzen gibi aynı aile üyeleri arasında önemli sıklıkta meydana gelen öğrenme güçlükleri, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozuklukları (DEHB) ve ilgili bozuklukların belgelenmesi ile genetik ve öğrenme güçlüğü arasındaki arayüzün anlaşılmasında ilerleme kaydedilmiştir. Öğrenme güçlüğü'nün doğumdan önce veya doğum sırasında gelişmekte olan beyinde meydana gelen hasarların bir sonucu olabileceği; önemli maternal hastalık veya yaralanma, hamilelik sırasında uyuşturucu veya alkol kullanımı, maternal yetersiz beslenme, düşük doğum ağırlığı, oksijen yoksunluğunun da öğrenme güçlüğü'nün oluşumunda etkili olabileceği belirtilmiştir (Cotiella ve Horowitz, 2014).

Öğrenme güçlüğü terimi ile ilgili tartışmalar ve araştırmalar sürmeye devam ederken öğrenme güçlüğü oranları da her geçen gün artmakta, öğrenme güçlüğü şüphesi taşıyan ve tanı alan çocukların oranı da yükselmektedir. Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) özel eğitim desteği alan 5.7 milyon çocuğun %42'sini öğrenme güçlüğü tanısı olan çocuklar oluşturmaktadır (Cortiella ve Horowitz, 2014). ABD Eğitim Bakanlığı'nın 2014 yılında yayınladığı raporda; Engelli Bireyler Eğitim Yasası kapsamında tanı almış ve eğitime devam eden bireylerin aldığı tanıların arasında en yaygın olanının öğrenme güçlüğü olduğu ve altı ile 21 yaş arasındaki eğitim hizmeti alanların %39.2'sini öğrenme güçlüğü tanısına sahip bireylerin oluşturduğu ifade edilmiştir (US Department of Education, 2016). Aynı raporun 2016 yılı verilerinde de benzer biçimde, en yaygın olan tanı kategorisinin öğrenme güçlüğü tanısı olduğu ve altı ile 21 yaş arasındaki yaklaşık altı milyon öğrencinin %38,6'sının öğrenme güçlüğü tanısına sahip olduğu belirtilmektedir (US Department of Education, 2018).

Çin'in Qianjiang kentinde ilköğretim çağındaki 5000'in üzerinde çocukla yapılan bir araştırmada öğrenme güçlüğü tanısının alt tiplerinden olan ve okuma becerilerini etkileyen ve okuma güçlüğü olarak adlandırılan disleksinin görülme oranının %3,9 olduğu ve erkeklerde disleksi görülme oranının kızlara göre 3 kat daha fazla olduğu ifade edilmiştir (Sun ve ark., 2013). Finlandiya'da 2014 yılında yedi-sekiz yaşlarında 9215 çocuğun dâhil edildiği izlem çalışmasında, öğrenme güçlüğü yaygınlık oranı %19,9 bulunmuş (Taalina, 2014), Brezilya'nın dört ayrı bölgesinde gerçekleştirilen araştırmada ise çocuk ve ergenlerde bu oranın %7,6 olduğu tespit edilmiştir (Fortes ve ark., 2016). İtalya'da 2015 yılında gerçekleştirilen bir araştırmada, ilkokul çocuklarında öğrenme güçlüğü yaygınlığı %6,06 olarak saptanmıştır (Cappa, 2015). Choudhary ve arkadaşları (2012) Hindistan'da üçüncü ve dördüncü sınıf düzeyinde olan yedi-11 yaş arasındaki 500 çocuğun yer aldığı ve çocuklarda öğrenme güçlüğü yaygınlığını belirlemek için yaptıkları araştırmada, çalışma grubunu oluşturan çocukların %10,25'inin öğrenme güçlüğüne sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca çocukların %7,47'sinin okuma güçlüğü, %1,7'sinin yazma güçlüğü ve %1,07'sinin matematik öğrenme güçlüğü olduğu sonuçlara yansımıştır.

Türkiye’de ise 2013-2014 öğretim yılı Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) raporuna göre toplam 7429 öğrenme güçlüğü tanısı olan çocuk bulunduğu ve bu çocukların kaynaştırma öğrencisi olan tüm çocuklar arasındaki oranının %4,3 olduğu ifade edilmektedir (Akt: Özlem ve Melekoğlu, 2017). Ülkemizde yedi-12 yaş arasında ve birinci-beşinci sınıf düzeylerinde olan ilkokul çocukları ile yapılan bir araştırmada, çalışma grubunu oluşturan çocukların öğrenme güçlüğü olma olasılığı %37-38 olarak belirtilmiştir (Doğan ve ark., 2009). Göker ve arkadaşları (2017), öğrenme güçlüğü olan çocukların yaygınlığını belirlemeyi hedefledikleri araştırmada, Edirne ilinde ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıfa devam eden 2174 çocukla çalışmış ve araştırma sonucunda, çalışma grubuna dâhil edilen çocuklar arasında öğrenme güçlüğü belirtisi ve öğrenme güçlüğü olma ihtimali olan çocukların oranını %13,6 olarak belirlemişlerdir. Bu oranların cinsiyete göre dağılımı ise erkeklerde %17, kızlarda %10,4 olarak sonuçlara yansımıştır.

Bir çocuğun öğrenme ve dikkat sorunları açısından değerlendirilmesini öneren doktorlar verdikleri tavsiye ve önerilerin sadece %54’ünün ebeveynler tarafından dikkate alındığını ifade etmektedir. Ayrıca öğrenme ve dikkat sorunlarının, tüm gelir düzeylerinden, tüm ırklardan ve etnik kökenlerden gelen çocukları etkilediği de belirtilmektedir. Bu nedenle, şüphelenilen durumlarda değerlendirmelerin erken yapılması ve yönlendirme sürecinin hızlı olması, ebeveyn-uzman işbirliğinin nitelikli şekilde devam etmesi öğrenme güçlükleri ve dikkat sorunlarının erken müdahalesinde kritik bir öneme sahiptir (Horowitz ve ark., 2017).

1.2. Öğrenme Güçlüğü’nün Tarihçesi

Avrupalı doktorlar ve araştırmacılar, 1800’lü yıllarda beyin hasarı ve konuşma bozuklukları arasındaki ilişkiyi araştırmaya başlamışlardır. On dokuzuncu yüzyılın ilk on yılında, bir doktor olan Franz Joseph Gall, beynin ayrı bölgelerinin kontrol ettiği spesifik fonksiyonların, diğer bir deyişle beyin fonksiyonlarının lokalize olduğunu beyin hasarı olan hastalarını inceleyerek iddia etmiştir. Beyin hasarı ve zihinsel bozulma arasındaki ilişkiyi araştıran ilk kişilerden biri olan Gall’dan önce bilim insanları, beynin “iradenin etkisi altında hayati enerjiyi vücudun tüm bölgelerine

aktaran tek bir organ” olduğunu düşünmekteydi. Beyin hasarı olan hastaların gözlemlerine dayanarak, Gall beynin ayrı alanlarının belirli işlevleri kontrol ettiğini iddia etmiştir (Hallahan ve ark., 2013). Bu iddialar, 1820’lerde Bouillaud’un çalışmasıyla doğrulanmıştır. Broca, Bouillaud’un çalışmalarını otopsi kullanıp ilerleterek konuşma işlevlerinin alt ön lobda olduğu sonucuna varmıştır. “Yavaş, zahmetli, akıcı olmayan bir konuşma” olan afazi adı verilen belirli bir tür konuşma işlev bozukluğuyla bağlantılı bu bölge, daha sonra Broca bölgesi olarak adlandırılmıştır (Fletcher ve ark., 2018; Wong ve ark., 2008).

Wernicke de “Duyusal afazi” olarak adlandırılan bir başka bozukluğa, beyin hasarı olan ve dil bozukluğuna sahip on hastanın vaka çalışmalarına dayandırarak kendi ismini vermiştir. Bu tip afazide hastalar akıcı bir şekilde konuşmakta fakat söyledikleri kelimeler anlaşılamamaktadır. Wernicke, bu konuşma bozukluğundan sorumlu alanın, Wernicke bölgesi olarak adlandırılan sol temporal lob olduğuna inanmıştır (Wong ve ark., 2008).

Yapılan bu çalışmaların öğrenme güçlüğü alanıyla ilgisi, beynin belirli bölgelerindeki beyin hasarının belirli zihinsel/bilişsel bozulmalara neden olabileceğini kesin olarak göstermeleridir. Dil bozuklukları ile ilgili araştırmalarda kaydedilen ilerleme, okuma ile ilgili bozukluklara ilgi duyulmasına da yol açmıştır (Hallahan ve Mock, 2003). Artan okuma oranları okuma bozukluklarına ilginin artmasını ve bu konularda araştırmalar yapılmasını da sağlamıştır. Adolph Kussmaul 1877’de, 47 yaşında olan kadın bir hastasının bir saldırı sonucu felç geçirmesinin ardından görme yetisi, akıl yürütme becerileri ve konuşma yetisi yerinde olmasına karşın, metinleri okumakta zorlandığını fark etmiştir. Bu vakadaki kadın metni görüyordu, harflerin biçimlerini ayırt etmekteydi ve hatta metni kopyalayabilmekteydi, ancak kelimeleri konuşulan kelimelere ve düşüncelere çevirememekteydi (Hallahan ve ark., 2013).

Alman bir göz doktoru olan Berlin 1884’te “disleksi” terimini tanıtmış ve nörolojik kaynaklı bir durum için “disleksi” ifadesinin “kelime körlüğü” ifadesine göre daha tercih edilebilir olduğunu ifade etmiştir (Anderson ve Meier-Hedde, 2001). İngiliz doktor W. Pringle Morgan tarafından 1896 yılında konjenital kelime körlüğü

olan bir çocuğun vaka çalışmasını yayınlamış, okuma bozukluğu olan bir çocukla yaptığı vaka çalışması diğer çalışmacılara ilham vermiştir. Sir Cyril Hinshelwood sistematik klinik çalışmalar yaparak okuma bozukluğu görülen yetişkin ve çocukları izlemiştir. İzlenen vakalarda hastaların okuma yetilerini aniden kaybettikleri görülmüş fakat beyin fonksiyonlarında ve diğer işlevlerde herhangi bir bozulmaya rastlanmamıştır. Hinshelwood çalışmalarını ilerleterek okuma kaybının nedeninin beynin bazı bölgelerinde meydana gelen hasardan kaynaklanabileceğini ileri sürmüştür. Bu sonuç tıpkı Wernicke ve Broca'nın beyin hasarı nedeniyle konuşma yetilerini kaybeden hastalarına ilişkin bulgular ile paralellik göstermektedir (Wong ve ark., 2008). Hinshelwood ayrıca okumayı öğrenmede ciddi zorlukları olan çocukların vakalarını da inceleyerek konjenital kelime körlüğünün beyinde sözcüklerin, harflerin ve görsel anıların depolandığı belirli bir alana zarar verdiğini iddia etmiştir. Daha sonra konjenital kelime körlüğünün bu bölgeye zarar verdiği yönündeki görüşlerin yanlış olduğu ortaya çıkmıştır. Doğruluğu kanıtlanmamış olmasına karşın öğrenme güçlüğü olan çocukların zihinsel işlevlerinde herhangi bir sorun olmamasına rağmen okuma becerilerinde sorun yaşadıklarına dikkat çekmesinden ve öğrenme güçlüğü alanına yaptığı katkılardan dolayı hâlâ önemli görülmektedir (Torgesen, 2004).

Avrupalı bilim insanları tarafından 19. yüzyılın başlangıcından 20. yüzyıla kadar geçen sürede, yürütülen beyin hasarları ve öğrenme arasındaki ilişkiler, beyin hasarının etkilerinin incelenmesi çalışmaları öğrenme güçlüğü alanının başlangıç aşamalarını oluşturmuştur. Amerika etkisi 20. yüzyılın başlangıcıyla oluşmaya başlamış ve çalışmalar çeşitlenerek sürdürülmeye devam etmiştir. Bu dönemde, araştırmacılar normalden sapmaları gözlemlemenin ve açıklamanın ötesine geçmiştir. Bunun yerine, birçoğu kendilerini etiyoloji değil iyileştirmenin odaklandığı eğitim ortamlarında çocuklarla çalışma yapmaya odaklanarak, Avrupalı öncüllerinin çalışmaları üzerine kendi çalışmalarını inşa etmiştir. Böylece gelecekteki uygulamaları etkileyecek teşhis kategorileri, değerlendirme araçları ve iyileştirici müdahaleler geliştirip genellikle de okuma güçlüğü üzerine odaklanmışlardır (Fletcher ve ark., 2018; Hallahan ve ark., 2013).

Askeri bir hastanenin müdürü olan Dr. Kurt Goldstein, I. Dünya Savaşı sırasında beyin yaralanmaları ile gelen hastaları gözlemleyerek bu hastalarda hiperaktivite belirtileri, uyaranlara karşı ayırım göstermeme, somut düşünme eksikliği ve duygusal değişkenlik gibi davranışlar gözlemlemiştir. Nöropsikiyatrist Strauss ve gelişim psikoloğu Werner Wayne, County Eğitim Okulu'nda zihinsel engelli çocuklara Goldstein'in klinik araştırmalarını uygulamak ve genişletmekle ilgilenmiştir. Strauss ve Werner, eğitim okulundaki çocukları beyin hasarı sonucu zihinsel gerilik yaşayan ve doğuştan zihinsel gerilik eşlik eden olmak üzere iki gruba ayırıp uyaranlar vererek incelemiştir. Beyin hasarı sonucu etkilenen çocukların doğuştan zihinsel geriliği olan çocuklara kıyasla uyaranlara daha az tepki verdiği, daha dürtüsel ve sosyal becerilerinin zayıf olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgular sonucunda, zihinsel gerilik kategorisinin homojen bir grup olmadığı ve özelleştirilmiş ortamlara ihtiyaç duyulduğu ortaya çıkmıştır. Uyaranların ihtiyaçlara göre verilmesi ve aşırı uyaranların ortamdaki çekilerek öğrenme ihtiyacına göre ortamların düzenlenmesinin önemi vurgulanmıştır. Böylece araştırmacılar, bireysel farklılıklara dikkat edilmesinin ve bu doğrultuda öğrenmede yaşanan sorunlara yönelik müdahale programlarının oluşturulmasının önemine dikkat çekerek alana ciddi katkılar sağlamıştır (Fletcher ve ark., 2018; Wong ve ark., 2008).

Algısal-motor akımın baskın olduğu bu dönemde Werner ve Strauss'un çalışmalarını Kephart takip ederek geliştirmiştir. Kephart'tan sonra ise William Cruickshank, Werner ve Strauss'un çalışmaları ile bağlantıya geçerek çeşitli çalışmalar yapmıştır (Wong ve ark., 2008). Doktora çalışmasını bitirdikten sonra, serebral palsili çocuklar ile çalışmalar yapmış ve daha önce yürütülen çalışmaları bu çocuklar ile uygulamıştır. Tıpkı Werner ve Strauss gibi özel gereksinimi olan bu çocukların aşırı uyaran olan ortamlarda fazla tepki verdiği ve dikkatlerinin dağıldığı sonucuna varmış ve bu çocukların eğitimlerinin özel ortamlarda gerçekleştirilmesi gerektiğini ifade etmiştir (Hallahan ve ark., 2013).

Werner ve Straus'un gibi Cruickshank da eğitim programında alakasız uyaranları azaltarak gerekli uyaranların olduğu bir program geliştirmiştir. Son derece yapılandırılmış bir içeriğe sahip olan bu programda akademik öğretim, algısal ve

algısal motor alıştırmalar, aritmetik becerileri hedef alan çalışmalar yer almış ve okuma becerilerinin geliştirilmesi üzerinde çok durulmamıştır. Bu program uygulandıktan sonra çocukların algısal-motor yeteneklerinde artış ve dikkat dağınıklığı seviyelerinde azalma görülmüş, fakat akademik başarı veya IQ üzerinde hiçbir etkisi olmadığı ve bir yıllık takipte algısal-motor becerilerdeki ve dikkat süresindeki artışlar da ortadan kalkmıştır (Hallahan ve ark., 2013; Wong ve ark., 2008). Cruickshank öğrenme güçlüğü tarihinde özel bir yere sahiptir çünkü zihinsel geriliği olan çocuklarla yapılan çalışmalar ile öğrenme güçlüğü olduğu düşünülen çocuklarla yapılan araştırmalar arasında bir köprü oluşturmuştur (Hallahan ve Mock, 2003).

Uluslararası Disleksi Derneği'nin kurucusu Samuel Torrey Orton, nöropatolog olarak görev yaptığı bir hastanede öğrenme problemi yaşayan, akademik başarısı düşük ve okuma becerileri zayıf olan çocukların olduğu mobil kliniğe katılarak bu çocuklarla ilgili gözlemler yapmıştır. Okuma bozukluğu olan 14 çocuktan oluşan grubun çoğunun IQ'larının ortalamaya yakın veya ortalama aralığın üzerinde olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar, Orton'un günümüzde okuma güçlüğü ile ilgilenen pek çok araştırmacı tarafından paylaşılan IQ'nun her zaman gerçek entelektüel kapasiteyi yansıtmadığı, özellikle de okuma eksiklikleri olan çocuklarda da belirleyici olmadığı varsayımını yapmasını sağlamıştır (Hallahan ve ark., 2013).

Hinshelwood'un yetişkinlerle ilgili örnek çalışmalarını yayınlamasından 20 yıl sonra Orton, okuma bozukluğu teorisi yayınlayarak Hinshelwood'un kelimeler ve metinler için görsel hatıraların saklandığı beynin yerel bir bölgesine verilen hasarın doğuştan kelime körlüğüne neden olduğu teorisine karşın, çocuğun okuma yetersizliğinin nedeni olarak serebral baskınlığın kurulmasında gecikme veya başarısızlıktan kaynaklandığı ifade etmiştir. Ayrıca okuma güçlüğü çeken çocukların sözlü okumasında sıkça görülen tersine çevirmelerini (b / d, aba / ada) tanımlamak için Strephosymbolia ifadesini kullanmıştır. Orton çocukların yaşadıkları durumu kelime körlüğü olarak değil de kelimeleri içeren ses birimlerinin ve sembollerin bükülmesi şeklinde ifade etmeyi tercih etmiştir (Hallahan ve ark., 2013; Wong ve ark., 2008).

Marion Monroe ise bir okuma indeksi geliştirerek, gerçek ve beklenen okuma başarıları seviyeleri arasındaki tutarsızlığı hesaplama çalışmaları yapmıştır. Okuma güçlüğü çeken çocukların vaka çalışmaları hakkında kayıtlar tutmak ve bir testteki toplam veya bitiş puanından ziyade okuma hatalarının kalıplarına odaklanmayı savunmuştur. Monroe, test puanlarının nicel analizi yerine okuma hatalarına müdahale ederek ve düzeltme şansı verebilecek nitel analizlerin yapılması gerektiğini vurgulamıştır (Wong ve ark., 2008).

Orton ve Monroe'nin çalışmalarından etkilenen Samuel Kirk, doktora çalışmaları esnasında çeşitli çalışmalar yürütmüştür. Doktora sürecini tamamladıktan sonra Illinois Üniversitesi'nde göreve başlayarak burada zihinsel engelli çocuklar için ilk deneysel anaokulunu kurmuştur. Bu çocuklar ile çalışırken, çocukları değerlendirebilmek için bir teste ihtiyaç duymuş ve Illinois Psikolinguistik Yetenekler Testi'ni geliştirmiştir. Kirk, çocukların bireysel farklılıklara sahip olduğu ve değerlendirmenin yönlendirme talimatı için kritik bir araç olduğu fikrini savunarak alana önemli katkılar vermiştir (Fletcher ve ark., 2018).

Öğrenme güçlüğü alanı, 1963 yılında ebeveynler tarafından düzenlenen ilk ulusal konferansta adını almadan önce, tıp ve eğitim uzmanları ve özellikle okumayı öğrenmede aşırı zorluklar yaşayan çocukların ebeveynleri tarafından tanınmıştır. Fakat bu tanı mevcut özel eğitim kategorilerine uymadığından çocuklar okullarda devlet tarafından finanse edilen destek hizmetlerinden yararlanamamıştır. Bu nedenle, bu çocukların ebeveynlerinin bariz hedefi, federal hükümeti bunu devlet fonları tarafından kapsanacak bir tıbbi bozukluk olarak kabul etmeye zorlamak olmuştur. Çünkü çocukların eğitim haklarından yararlanabilmesi ve diğer tanı gruplarından ayrılabilmesi için tanınması ve isimlendirilmesi gerekmektedir. Çocuklarının eğitim hakkı için mücadele eden kitlelerin etkisiyle hem eğitim hem de halk sağlığı alanlarında, öğrenme güçlükleri sistematik bilimsel sorgulamadan ziyade savunuculuk temelinde engel olarak tanımlanmıştır (Wong ve ark., 2008).

1963'e kadar yeni olan bu alan zaman içerisinde yasal hakları ve özel hizmetler için yetkileri olan bir özel gereksinimi grubu olmaya doğru ilerlemiştir. Bu hareket,

büyük ölçüde Kirk ve Kirk'ü etkileyen diğer çalışmacıların çocukların; zihinsel gerilik veya duygusal rahatsızlık teşhisi konan çocuklardan farklı öğrenme özelliklerine sahip olduğu, çevresel faktörlerden ziyade içsel (yani nörobiyolojik) kaynaklı öğrenme özellikleri taşıdıkları, çocukların diğer alanlardaki güçlü yanları olmasına karşın belirli alanlarda zorluklar yaşamaları ve özel eğitime gereksinimleri olduğu görüşü doğrultusunda ivmelenmiştir (Bender, 2016; Fletcher ve ark., 2018; Hallahan ve ark., 2013).

Öğrenme güçlüklerinin tanısız konsepti 1960 ve 1970'lerde önemli bir ivme kazanmıştır. Bu yirmi yılda teşhis edilen çocukların çoğalması birçok faktörle ilişkililiydi. Öğrenme güçlükleri damgalayıcı değildi, öğrenme güçlüğü tanısı almak düşük zekâ, davranışsal zorluklar veya duygusal engeller anlamına gelmemekteydi. Aksine, öğrenme güçlüğü olan çocukların “normal” uyarlanabilir davranış ve zekâyâ, sağlam işitme, görme ve duygusal durumlarına rağmen öğrenme güçlüğü göstermekte olduğu düşüncesi hâkimdi. Öğrenme güçlüğü olan çocukların zekâ seviyelerinin normal veya normalüstü olması ebeveynlere ve öğretmenlere, doğru öğretim yöntemleri, uygun koşullar ve ortamların oluşturulmasıyla öğrenme güçlüklerinin aşılması umudunu vermiştir. Bu yüzden de savunuculuk çabalarıyla birçok çocuğun eğitimsel ve davranışsal performansını engellediğine inanılan durumları tanımlayabilecek tek bir kapsayıcı tanı kategorisi belirlemek için mücadele edilmiştir (Fletcher ve ark., 2018).

Araştırmacılar süreç içerisinde öğrenmede problem yaşayan çocukları tanımlamak ve eğitmek için araçlar geliştirmiş ve henüz öğrenme güçlüğü olarak adlandırılmayan öğrenme sorununun varlığını iddia etmek için yeterli bilgiye sahip olacakları çalışmalar yapmıştır. Böylece, öğrenme güçlüğü kavramının tanıtılma ve duyurulma süreci de başlamıştır. Ebeveynler ve öğretmenler, 1960-1975 yılları arasında öğrenme güçlüğü kavramı ile tanışmış ve öğrenmede problemler yaşayan çocukları savunmak için örgütler kurmuştur. Bu hareketlenmeler ile federal yetkililer bu çocuklar ile ilgili ebeveynlerin, araştırmacıların ve eğitimcilerin kaygılarının yükselişini fark etmeye başlamıştır (Bender, 2016).

Kısacası 1960-1975 yılları arasında birçok araştırmacının çalışmaları ve halk hareketlenmeleri ile karakterize olmuş ve öğrenme güçlüğü alanının yükselişe geçtiği bir dönem olarak kabul edilmiştir (Wong ve ark., 2008). Öğrenme güçlüğü terimini ilk olarak Samuel Kirk İstisnai Çocukları Eğitme (1962) kitabında kullanmış ve konuşma, dil, okuma, yazma, aritmetik alanda ortaya çıkan veya duygusal ya da davranışsal rahatsızlıkların neden olduğu psikolojik engelden kaynaklı bozulma, gecikme ya da gecikmeli gelişim olarak tanımlamıştır (Hallahan ve ark., 2013). Daha sonra Kirk bu terimi, bir konferanta anne-babalar karşısında da sunmuştur. Bu terim ebeveynler tarafından coşkuyla karşılanmıştır. Çünkü Kirk yaptığı tanımlama ve terimle birlikte bu çocukları zihinsel engelli çocuklardan ayırmış ve ortalama zekâyâ sahip olma özelliklerini tekrardan vurgulamıştır. Ebeveynler Kirk'ü dinledikten sonra şimdiki bilinen adı Amerika Öğrenme Güçlüğü Derneği olarak geçen Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklar Derneği'ni kurmuştur (Shepherd, 2001). Bu bilişsel bozukluk için uygun bir isim bulmak, alanın kurulmasında ilk adımdır, ancak bir sonraki adım olan bozukluğu tanımlama sürecinin çok zor olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrenme güçlüklerinin tanımlanması ve sınırlarının çizilmesi, bu bilişsel bozukluğun parametrelerinin tanı ve iyileştirme amacıyla açıkça tanınması ve ölçülebilir olması gereklilik haline gelmiştir. Aksi takdirde değerlendirme, teşhis etme ve ayırt etme problemleri ortaya çıkacaktır (Wong ve ark., 2008).

Federal yönetim kısa süre içinde öğrenme güçlüğü alanı ile ilgilenmeye başlamış ve tanımlama sürecinde Minimal Brain Dysfunction: National Project on LD in Children adlı bir projeye öncülük etmiştir. Projede öğrenme güçlüğü kavramını açıklamaya yönelik iki grup çalışmalar yürütmüştür. Birinci grup tıp uzmanlarından oluşurken ikinci grubu oluşturan çalışmacılar eğitim alanında uzman kişilerdir. Tıp uzmanlarından oluşan birinci grup tarafından “Minimal Beyin Disfonksiyonu” kavramı ortaya atılmış ve ortalama zekâyâ sahip olup merkezi sinir sisteminde meydana gelen işlev sapmaları ile öğrenme ve davranışsal problemler yaşayan çocuklar olarak tanımlanmıştır. Bu sapmaların algılama, kavramsallaştırma, dil, hafıza, dikkat ya da motor fonksiyonun kontrolündeki çeşitli bozulmalar ile kendini gösterebileceği ve genetik farklılaşmalar, perinatal beyin hareketleri, diğer hastalıklar, yaralanmalar ya da bilinmeyen nedenlerden kaynaklanabileceği ifade edilmiştir

(Clements, 1966). Eğitimcilerden oluşan diğer grup tıp uzmanları tarafından yapılan tanıma alternatif bir tanım yaratmaya çalışmıştır. Kirk'ün daha önceki bireyler arası farklılıklar kavramını vurgulayan bu grup öğrenme güçlüğü olan çocukları, duyuşal-motor, algısal, bilişsel, akademik veya ilgili gelişim düzeylerinde yerine getirmeleri gereken görevleri yapmakta zorlanan, eğitim performansı olarak akranlarından farklılık gösteren ve genel zihinsel gerilik, duyuşal yoksunluk gibi tanılarının ikincil tanısı olmayan başlı başına bir tanı grubu olduğu şeklinde tanımlamıştır (Haring ve Bateman, 1969).

ABD Eğitim Dairesi (US Department of Education) önderliğinde 1968'de politika oluşturmak ve finansman sağlamak için kullanılabilecek bir rapor ve öğrenme güçlüğü tanımını geliştirilmesi için Engelli Çocuklar Ulusal Danışma Kurulu (National Advisory Committee on Handicapped Children) oluşturulmuştur (Bender, 2016; Sotello Dynega ve ark., 2018). Kirk'ün başkanlık yaptığı bu komite ilk yıllık raporunda, Kirk'ün 1962 ders kitabında yayınlananlara çok benzer bir tanım sunmuştur:

“Özel (spesifik) öğrenme güçlüğü olan çocuklar, konuşma ve yazma dilini anlama ya da kullanmada yer alan temel psikolojik süreçlerde bir veya daha fazla zorluk sergilemektedir. Bunlar kendini dinleme, düşünme, konuşma, okuma, yazma, heceleme veya aritmetik bozukluklarıyla birlikte kendini gösterebilir. Algısal engeller, beyin hasarı, minimal beyin disfonksiyonu, disleksi, gelişimsel afazi olarak adlandırılan koşulları içermektedir. Bunlar öncelikle görsel, işitme veya motor engellilere, zihinsel geriliğe, duyuşal rahatsızlığa bağlı öğrenme problemleri veya çevresel dezavantajların sonucu değildir (US Department of Education, 1968, s.34)”

Yapılan çalışmalar sonucu Engellilerin Eğitimi Yasası kanunla imzalanmıştır. Birçok ebeveynin isteklerinin aksine ve alanın ilerlemesine karşın, 1966 yılında yayınlanan Engellilerin Eğitimi Yasası, öğrenme güçlüğü olan çocuklara federal yardım ve koruma sağlamamıştır. Her ne kadar birçok ebeveyn grubu çocuklarını savunarak federal politika yapıcılar üzerinde baskı oluştursa da, bu alanın yeni ve tartışmalara açık olması nedeniyle yasallaştırılması gerçekleşmemiştir (Hallahan ve ark., 2013).

Öğrenme güçlüğü alanı 1975'ten 1985'e kadar sakin bir döneme girmiştir. Bu yıllarda öğrenme güçlüğü olan çocukları tanımlamak için hem tanım hem de federal

düzenlemelerin gerçekleştiği bir süreç yaşanmıştır. Buna ek olarak, araştırmacılar çoğunlukla geçmişin kökenlerini terk ederek, onaylanmış uygulamalı araştırmalara odaklanmıştır (Hallahan ve Mercer, 2001). Öğrenme güçlüklerinin yasal tanımı 1975 yılında Tüm Engelli Çocuklar için Eğitim Yasası'nda (PL 94 142) ortaya çıkmıştır. Bu yasal tanımda, öğrenme güçlüğü olan çocukların heterojen bir grup olduğu ve bilişsel işleme sorunlarının öğrenme güçlüğüne eşlik ettiği ifade edilmiş ve diğer bozukluklarla karıştırılmaması gerektiği vurgulanmıştır. Bu yasal tanımla öğrenme güçlüğü olan çocuklar, ABD kamu hukukunda yer almış ve kodlanmıştır (Bender, 2016). Öğrenme güçlüğü kavramının 1975 yılında PL 94-142 sayılı kanunla Kamu Hukuku'nda geçmesinin ardından, öğrenme güçlüğü olan çocukları tanımlayan kapsayıcı tanımlama kriterlerine ihtiyaç duyulmuştur. Bu ihtiyaca yanıt olarak, ABD Eğitim Dairesi 1977 yılında öğrenme güçlüğü olan çocukları tanılamaya yönelik IQ ve başarı arasındaki tutarsızlığı temel alan prosedürleri içeren önerileri yayınlamıştır. Bu öneri; sözlü anlatım, duyduğunu anlama, yazılı anlatım, temel okuma becerisi, okuduğunu anlama, matematik hesabı yapma veya matematiksel akıl yürütme gibi alanlardan bir veya daha fazlasında başarı ve entelektüel yetenek arasında ciddi bir tutarsızlık yaşanması olarak çerçevelenmiştir. Buna ek olarak, yaşanan tutarsızlık başka engel grubunun eşlikçisi olması durumunda öğrenme güçlüğü olarak tespit edilemeyeceği de vurgulanmıştır (Hallahan ve ark., 2013).

Öğrenme güçlüğü'nün federal tanımı çeşitli nedenlerden dolayı eleştirilere maruz kalmıştır. Torgesen (1991) bu tanımın sorunlarını, öğrenme güçlüğü'nün heterojen bir bozukluk grubu olduğunu açıkça göstermemesi, öğrenme sorunlarının bilgiyi işleme sorunlarından kaynaklandığını belirtmemesi, öğrenme güçlüklerinin sıklıkla yetişkinlerde olduğu kadar çocuklarda da olabileceğini göz ardı etmesi ve diğer engel gruplarına sahip veya çevresel sınırlamaları olan kişilerin aynı zamanda öğrenme güçlüğüne de sahip olabileceği ihtimalini beirtmediği için eksik kaldığını ifade etmiştir.

NJCLD 1977 yılında öğrenme güçlüklerinin federal tanımını daha iyi hale getirmek için öneriler yayınlamıştır. Yapılan bu öneri ve düzenlemeye göre; öğrenme güçlükleri, dinleme, konuşma, okuma, yazma, akıl yürütme veya matematik

becerilerinin edinilmesinde ve kullanımında ciddi zorluklarla kendini gösteren her bireyde farklı özelliklerle ortaya çıkan bir grup bozukluğu ifade eden genel bir terim olarak ele alınmıştır. Ayrıca bu bozuklukların bireye özgü, merkezi sinir sistemi disfonksiyonundan kaynaklandığı varsayılarak yaşam süresi boyunca ortaya çıkabileceği ifade edilmiştir. Öz-düzenleme davranışı, sosyal algı ve sosyal etkileşimdeki problemlerin öğrenme güçlükleri ile birlikte ortaya çıkabileceği vurgulanmış fakat bunların tek başına öğrenme güçlüğü kriterleri olmayacağını da altı çizilmiştir. Ayrıca öğrenme güçlüklerinin diğer engel gruplarıyla (duyusal bozukluk, zihinsel gerilik, sosyal ve duygusal rahatsızlık gibi) ya da dışsal etkilerle (kültürel farklar, etkili olmayan veya uygunsuz öğretim gibi) ortaya çıkabilse de bu koşulların sonucu olmadığı vurgulanmıştır (Hammill, 1993). NJCLD 1988 yılında yaptığı öğrenme güçlüğü tanımlamasını revize etmiştir. Öğrenme güçlüklerinin yaşam boyu etki edebileceğini eklemiş ve sosyal beceri alanında ortaya çıkan problemlerin tek başına öğrenme güçlüğüne belirleyicisi olması fikrine katılmamıştır. Gözden geçirilmiş tanım, öğrenme güçlüklerinin “yaşam boyu meydana gelebileceğini” ve “özenetim davranışları, sosyal algı ve sosyal etkileşimdeki sorunların öğrenme güçlükleri ile var olabileceğini, ancak kendi başlarına öğrenme güçlüğü oluşturmadıklarını” belirtmektedir (Wong ve ark., 2008). Stanovich (1993) öğrenme güçlüğü olan çocuklar hakkında yapılan çalışmaların genel noktalar üzerinde durduğu ve bilinen heterojenlik kavramı üzerinden açıklanmaya çalışıldığını vurgulayarak bu çocukların yaşadıkları okuma güçlüğü, matematik öğrenme güçlüğü gibi sorunları açıklamaya ve tanımlamaya yönelmesi gerektiğini ifade etmiştir.

ABD’de 2004 yılında yayınlanan Engelli Bireyler Eğitim Yasası (IDEA) alandaki tanımlamalara son halini vermiştir. IDEA’ya göre öğrenme güçlüğü terimi; sözlü ya da yazılı dili anlama veya kullanmayı içeren temel psikolojik süreçlerin birinde veya birkaçında meydana gelen bozukluklar ile bu bozukluklara bağlı dinleme, düşünme, konuşma, okuma, yazma, heceleme veya matematik hesaplamaları yapma becerilerinde sorunlar görülen çocukları anlatmak için kullanılmaktadır. Bu bozukluklar arasında; algısal sorunlar, beyin zedelenmesi, beyinde meydana gelen minimum işlev bozuklukları, disleksi ve gelişimsel afazi yer almaktadır. Bu terim; esasen görsel, işitsel, zihinsel, duygusal yetersizliğe ve harekete dayalı sorunlara veya

çevresel, kültürel, ekonomik zorlukların eşlikçisi olarak meydana gelen öğrenme problemlerine sahip olan çocukları kapsamamaktadır (IDEA, 2004).

Yaklaşık iki asır öncesine dayanan bir geçmişe sahip olan öğrenme güçlüğü terimine yönelik tartışmalar günümüzde hâlâ sürsede yasal haklar ve tanılama süreci ile ilgili sınırlar belirlenmiştir.

1.3. Öğrenme Güçlüklerinin Tanı ve Değerlendirilmesi

Öğrenme güçlüğü tanımı ile ilgili sorunlar, öğrenme güçlüğü olan çocukların belirlenmesi ile ilgili sorunlara yol açmaktadır. Öğrenme güçlükleri bir veya birden fazla alanda öğrenme sürecine etki ettiği için, bu süreçte yaşanan sorunlar da iç içe geçerek karmaşık bir hal almakta ve değerlendirme sürecini zorlaştırmaktadır. Bu nedenle de öğrenme güçlüklerini açıklamak ve sınırlarını çizmek zorlaşmaktadır (Kauffman ve ark., 2017).

Öğrenme güçlüklerini teşhis etmek ve tanımlamak için çeşitli yöntemler ve değerlendirmeler yapılmaktadır. Bu yöntem ve değerlendirmeler, kültürel farklılıklar ekseninde çeşitlilik göstermekle beraber genel olarak psikolojik süreçleri ölçümlemeyi hedefleyen zekâ testleri, görsel algı ve motor testleri, işitsel ve dil becerilerini ölçen testler ya da o kültüre ait öğrenme hedeflerini içeren müfredat ve çocuktan beklenen gelişim göstergeleri doğrultusunda şekillenmektedir (Bender, 2016). Değirmenci ve Şahin (2018) öğrenme güçlüğü olan bireylerin değerlendirmelerinin, tanısal ve eğitsel değerlendirme olmak üzere iki boyutta yapıldığını ifade etmiş ve öğrenme güçlüğü'nün yapısından kaynaklanan heterojenlikten ötürü kullanılan değerlendirme yöntemlerinin ve araçlarının da farklılık gösterdiğinin altını çizmiştir. Tanısal değerlendirme sürecinde genellikle bilişsel süreçler, ayırıcı ölçütler ve müdahaleye tepki becerileri değerlendirilirken, eğitimsel değerlendirme sürecinde ise norm temelli testler, ölçüt bağımlı araçlar, müfredat temelli değerlendirme ve gözlemler kullanılmaktadır. Türkiye’de tanısal değerlendirme süreci sağlık kuruluşlarında gerçekleştirilmekte, eğitimsel tanılama süreci ise MEB bünyesinde olan Rehberlik ve Araştırma

Merkezleri'nde (RAM) uzmanlar tarafından yürütülmektedir (Değirmenci ve Şahin, 2018).

Tarihsel süreçte öğrenme güçlüğü, zihinsel yetenek ile akademik başarı arasında bir tutarsızlık, zihinsel engel ve diğer engel tiplerinden hariç tutma ve heterojenlik boyutuyla ele alınmış ve bu bağlamlarda değerlendirmeler yapılarak tanımlanmıştır. Öğrenme güçlüğü'nün erken tanımlarının çoğunun kilit bileşeni tutarsızlık faktörü olmuştur. Bir çocuğun, tahmini yeteneği ile akademik performansı arasında önemli bir fark olduğunda bir tutarsızlık olduğu sonucuna varılmakta ve bu iki faktör arasında önemli bir tutarsızlığın olup olmadığını belirlemek için, çocuğun akademik başarısını ve zekâsını incelemek için psiko-eğitimsel değerlendirme süreçleri gerçekleştirilmektedir. Bu süreçte genel olarak IQ testi ve bir dizi akademik başarı testi sonuçları karşılaştırılarak tutarsızlık olup olmadığı ortaya konulmaktadır (Mercer ve Pullen, 2009). Öğrenme güçlükleri genellikle çocuğun yaşından ve sınıf düzeyinden beklenen performans düzeyi ile mevcut performansı arasında uyumsuzluklar olduğu durumlarda şüphe uyandırmakta ve bu durum genellikle eğitim ortamında bulunan eğitmen tarafından fark edilmektedir. Tutarsızlık modeline dayanan bu süreçte çocuğu etkileyen başka etkenler olup olmadığı kontrol edildikten sonra entelektüel becerilerini, konuşma ve dil becerilerini değerlendirmeyi içeren çeşitli testler yapılarak mevcut durum analizi yapılmaktadır (Fletcher ve ark., 2018).

Öğrenme güçlüğü şüphesi uyandıran erken dönem belirtileri, gelişimsel kilometre taşları ya da çocuğun gelişim dönemine göre gerçekleştirmesi gereken becerilerinde meydana gelen gecikmelerle çocuğun normal kabul edilen seviyenin uzağında kalmasıyla ortaya çıkmaktadır. Bu süreç, okul öncesi dönemde görülebilecek ipuçlarını da barındırmaktadır. Okul öncesi dönemdeki çocuklarda görülen kelimeleri ve cümleleri anlamakta zorlanma, fonolojik farkındalık becerilerini kazanamama, sayıları öğrenme, sıralama, örüntü oluşturma, sayma becerilerinde, renkleri öğrenme, yönergeleri kavrama ve yönerge ile hareket etmede yaşanan zorluklar erken dönem ipuçlarını vermektedir (Jena, 2013).

IDEA'nın 2004 yılında yayınlanması ile birlikte tutarsızlık faktörü artık öğrenme güçlüğünün tanımlanması için bir gereklilik olarak görülmemektedir. IDEA'da, profesyonellerden oluşan bir ekip ve çocuğun ebeveynleri tanımlama sürecinde yer alarak yaşı ile uyumlu gelişim gösterip göstermediğini belirlemek için değerlendirme sürecinde yer aldığı belirtilmektedir. Bunun yanı sıra sözlü anlatım, dinlediğini anlama, yazılı ifade ve okuma sürecindeki temel beceriler olan okuma akıcılığı, okuduğu metni/cümleyi anlama, matematik hesabı yapma ve matematik problemlerini çözme gibi alanlarda sınıf düzeyinden beklenen ilerlemeye ulaşp ulaşmadığını tespit etmek için değerlendirmeler yapılmaktadır. Ayrıca uzman ekibin çocuğun başarısı ve entelektüel yeteneği arasında meydana gelen tutarsızlığı belirleyebileceği de ifade edilmekle beraber tercihe bağlı olarak yapılmasa da önemli bir farklılık doğurmayacağı ifade edilmektedir. (Kauffman ve ark., 2017).

Tutarsızlık modelinde, çocukların değerlendirme öncesinde başarısızlık yaşaması gerekmektedir. Yani, bir çocuğun uyumsuzluk kriterlerini karşılayabilmesi için beklenen performans seviyelerinin çok gerisinde kalması gerekir. İkinci veya üçüncü sınıfa kadar veya hatta daha sonrasında belirgin bir tutarsızlık ortaya çıkmayabilir, bu nedenle bir çocuğun bu modelle tanımlanabilmesi için ilk birkaç yıllık akademik başarısızlık deneyimini yaşaması beklenmektedir. Tutarsızlık modelindeki bir diğer sorun, gerçek öğrenme güçlüğü olan çocuklar ile yetersiz eğitim almış olan çocuklar arasında ayırım yapmanın zor olmasıdır. Ayrıca tutarsızlık modelinin oluşması için beklenen süreçte kritik dönemler kaçırıldığından müdahalede geç kalmaya neden olacağı için de sağlıklı bir model olmadığı düşünülmektedir (Mercer ve Pullen, 2009).

Tutarsızlık modelinin karşısında duran en güçlü model günümüzde de büyük destekçisi olan müdahaleye tepki modelidir. Müdahaleye tepki modeli temelinde izlem süreci olan, güçlü ve etkili bir değerlendirme, müdahale ve yönlendirmeyi barındıran bir sistem bütünüdür. Müdahaleye tepki modelinde, bir eğitim yılı içerisinde hedeflenen kazanımlar ve beklenen gelişimsel basamaklar belirlenmekte ve çocuklar eğitim süreci içerisinde belirli aralıklarla değerlendirilmektedir. Bu süreçte çocukta beklenen gelişim düzeyinde bir ilerleme görülmediği durumda çocuğa uygun bir

destek hizmet süreci başlatılır ve takibi yapılmaya başlanır. Başlanan destek eğitim sürecinin sonunda da hedeflenen sürece ulaşılamazsa ikinci bir süreç başlatılır ve çocuğa verilen destek sürdürülür. Bu program da gerekli sürelerde uygulanır ve takip edilmeye devam edilir. Çocuğun müdahale programına yanıt vermeme durumu hâlâ söz konusuysa, çocuklar üçüncü kademe müdahalesi alabilir veya öğrenme güçlüğü şüphesi ile özel eğitim hizmetlerinden yararlanabilmesi için yönlendirilebilir (Bender, 2016; Fletcher ve ark., 2017).

Fuchs ve Fuchs (2007), daha fazla katmana sahip olan modellerin aksine üç katmanlı modeli önermektedir, çünkü format ve yoğunluk bakımından farklılık gösteren birden fazla katman tasarlamak ve uygulamak zor bir süreçtir. Müdahaleye tepki yaklaşımının bir tanımlama yöntemi olarak önemi ve gücü, yetersizlik gösterenler ile etkili öğretime maruz kalmamış çocuklar arasında tutarsızlık modeli kullanırken yapılması zor olan farklılıkları ayırt etmenin bir yolunu sağlamasıdır. Yani bu süreçte çocuk yetersiz bir eğitime mi maruz kalmış yoksa gerçekten öğrenme güçlüğü şüphesi mi var anlaşılabilmesi için ve kritik dönemler kaçırılmadan uygun müdahalelerin yapılabilmesi için önemli bir yöntem olarak kabul edilmektedir (Bender, 2016).

Değerlendirme, çocuklar hakkında karar vermek için ve veri toplama aşamasında kullanılacak sistematik bir süreçtir (Reynolds, ve ark., 2006). Çocukların ihtiyaçlarını karşılamak için ne yapmamız gerektiğini öğrenmek ve yaptığımız programın ya da müdahale sürecinin etkili olup olmadığını belirlemek için değerlendirme en önemli aşamadır. Çünkü doğru değerlendirme ve değerlendirmenin sonucuna göre uygulanacak doğru yönlendirme çocukların gelişimi için kritik bir öneme sahiptir (Salvia ve Ysseldyke, 2009). İzlem ve değerlendirme, müdahale programlarının etkinliği hakkında bilgi sağlayarak düzenli aralıklarla yapılan bir süreçtir. Bu değerlendirmelerden elde edilen veriler, öğretimi planlamak ve uygulamak, çocukların performansına göre bireyselleştirilmiş programlarda gerekli değişiklikleri yapmak için kullanılmaktadır. Amerika Birleşik Devletleri'nde IDEA ve No Left Child Behind (Geride Kalan Çocuk Yok) hareketleri ile birlikte özel gereksinimli çocukların izlenmesi ve değerlendirilmesi süreci sıkı takip altına alınmıştır. Böylelikle bu çocuklara uygulanan programların etkililiği sağlanmış ve

ilerleme sağlanmasına katkıda bulunulmuştur. Tanıya yönelik değerlendirmeler öğrenme güçlüğü olan çocukların yerleştirilmesinde ve uygulanacak hizmet türüne de yardımcı olmaktadır (Jena, 2013).

Öğrenme güçlüğü şüphesi olan veya bu tanıyı almış kişileri teşhis ve değerlendirme süreçlerinde dikkat edilmesi gereken en önemli unsurlardan biri de değerlendirme için kullanılan araçların kültüre uygun olmasıdır. Akademik performans ideal olarak müfredat temelli olmalı ve problemi iyi bilen, çocuk hakkında bilgiye sahip olan bir öğretmenin mümkün olduğunca teşhis ekibinin bir parçası olması süreçte önemli rol oynamaktadır (Jena, 2013). Das (1998) doktorlar gibi öğretmenlerin de bilgilerini sürekli olarak güncel tutmak zorunda olduklarını vurgulayarak, bu süreçte ekibin önemli bir parçası olduklarını ifade etmiştir. Öğrenme güçlüğü olan her çocuğun birbirinden farklı ihtiyaçları ve öğrenme özellikleri olduğu için öğretmenler, çocuk ve ebeveynlerin süreçte birlikte hareket etmesi gereklidir. Süreçte çocuğun bireysel farklılıklarını bilmek ve bu doğrultuda çocuğa uygun bireysel eğitim programları oluşturarak süreci takip etmek, eğitimciye ve çocuğa yardımcı olacaktır. Çocuğu iyi tanıyan eğitimci süreçte çocuğa kendi öğrenme stilini oluşturması konusunda yol göstererek etkili eğitim programları aracılığı ile başarıya ulaşmada önemli ilerlemeler sağlayacaktır (Judd, 2012).

Araştırmacılar başarı seviyesi açısından düşük performans sergileyen ve değerlendirme sürecine alınan çocukların mutlaka izlenmesi gerektiği görüşünü savunmaktadır. Tarama ve izleme süreçleri hızlı müdahale ve yönlendirme açısından önemli olacağı için eğitim kademelerinde sürekli olarak yapılması ve müdahale çalışmalarına başlanması için gerekmektedir. Tarama norm referanslı değerlendirmelerle yapılsa bile, bu testler müdahale planının etkinliğini değerlendirmenin bir yöntemi olarak okul yılı boyunca en az iki kez tekrarlanması tavsiye edilmektedir (Torgesen, 2000).

1.4. Öğrenme Güçlüğü'nün Sınıflandırılması

Her biri kendine özgü özelliklere sahip bir dizi farklı öğrenme güçlüğü vardır. Bazı öğrenme güçlüğü tanısı olan bireyler sadece öğrenme güçlüğü'nün bir türünden muzdarip olurken, bazıları da birden farklı tipteki öğrenme güçlüğü ile karşı karşıya kalabilmektedir. Öğrenme güçlüğü tanısının en karmaşık tarafı da burasıdır. Heterojen bir grup olduğu için sınırları çizmek zorlaşmakta ve genellikle çeşitlilik içeren bireyler ile karşılaşmaktadır. Bir kişi yazma güçlüğü çekerken güçlü bir okuyucu olabilir ya da parlak bir matematikçi iken sosyal becerilerde zayıflık yaşayabilir. Ya da çok sosyal ve girişken bir birey olmasına karşın, eşyalarını veya okul çalışmalarını bağımsız olarak organize etmekte zorlandığı görülebilir. Spesifik öğrenme güçlüklerinin en yaygın türleri okuma güçlüğü, matematik öğrenme güçlüğü ve yazılı anlatım güçlüğü olarak bilinmektedir (Cortiella ve Horowitz, 2014).

1994 yılında yayınlanan ve 2000 yılında revize edilen Tanı Ölçütleri Başvuru El Kitabı'nda (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder) (DSM-IV) öğrenme güçlüğü'nün alt tipleri ayrı ayrı ele alınırken, 2013 yılında yenilenen ve DSM-V adıyla yayınlanan güncel tanı kriterleri kitabında öğrenme güçlüğü tanısı ve alt tipleri tek başlık altında toplanmıştır. Öğrenme güçlüğü'nün alt tipleri Özgül Öğrenme Güçlüğü başlığı altında ele alınarak tanıya eşlik eden okuma, matematik ve yazılı anlatım güçlüğü şeklinde yer verilmiştir (APA, 2000; APA, 2013).

1.4.1. Okuma Güçlüğü (Disleksi)

Okuma güçlüğü, yaygın olarak disleksi olarak da adlandırılan, dil tabanlı bir öğrenme güçlüğüdür. Öğrenme güçlüğü olan çoğu çocuk için okuma, temel zorluk alanıdır. Okuma güçlüğü olan bireyler, genellikle fonolojik işleme tanımına dayanan yazım ve kod çözme becerilerinde zorlanmaktadır. Öğrenme güçlüğü'nün alt tiplerinden olan okuma güçlüğü'nün belirtileri kişiden kişiye değişmekle beraber genel olarak; fonemik farkındalık ile ilgili zorluk, kelimelerdeki bireysel sesleri fark etme ve sesleri ayırt etme, kelimeleri çözümleme, akıcılık, okuma hızı, kafiye, heceleme, kelime bilgisi, anlama ve yazılı ifade ile ilgili zorluklar olarak karşımıza çıkmakta ve

okuma güçlüğü'nün ayırt edici özellikleri arasında yer almaktadır (Cortiella ve Horowitz, 2014).

Amerikan Psikiyatri Akademisi (APA) disleksisi olan bireyleri bir sayfada gördükleri harfleri çıkardıkları seslerle birleştirmekte zorluk yaşayan, okudukları kelime veya metinleri yavaş ve zorlanarak akıcı olmayan şekilde okuyan bireyler olarak tanımlamaktadır. Ayrıca çocukların okumayı öğrenmeden önceki süreçte kafiyeli kelimeleri tanımakta, kelimeleri sözel olarak hecelere ayırmada zorlanabileceklerini belirterek erken dönemde görülen belirtilerini de vurgulamaktadır (Penesetti, 2018) .

Vygotsky dilin, düşünme ve öğrenmenin birincil aracı olarak önemine vurgu yapmaktadır. Dil; düşünme, konuşma ve dinleme, yazma ve okuma bileşenleri ile iç içe olan çok modlu bir öğrenme aracı ve yeni yorumlar oluşturmak veya ifade etmek için duyulan veya okunan şeyleri analiz etmek, yorumlamak ve sentezlemek için bir araç olarak görülmektedir (Silliman ve ark., 2002). Okuma güçlüğü olan birçok çocuğun da dilde gelişimsel zorlukları olduğu araştırmalara yansımaktadır (Lovett ve ark., 2008). Anlamlı dil kullanımının temeli olan kelime dağarcığının önemi, birçok erken okuryazarlık müdahalesinin odak noktasında yer almaktadır (Hoff, 2006; Ouellette ve Rodney, 2006). Dil yeterliliğinin oluşmasındaki bu temel üzerine kurulan okumayı öğrenme süreci kelime tanıma ve anlama becerilerinin gelişmesini içermektedir (Wong ve ark., 2008).

Okuma; harf, resim ve semboller de dâhil olmak üzere çok çeşitli materyallerin kodlanmasını ve deşifre edilmesini gerektiren karmaşık bir beceri olan öğrenme nedeniyle yazılı veya basılı sembollerden anlam çıkarma işlemi olarak tanımlanmaktadır (Jena, 2013). Öğrenme güçlüğü olan çocuklar genellikle kod çözme veya kelimeyi tanıma ve okuma konusunda zorlanmaktadır. Bunu takip eden süreçte ise okuduğu metni anlamada güçlük çekmektedir. Okumayı öğrenme sürecinde çocuklar çeşitli süreçlerden geçmektedir. Bu süreçler fonolojik farkındalık becerilerinin gelişmesi ve işleme, sözdizimsel işleme ve çalışma belleği olarak

bilinmektedir. Okuma güçlüğü çeken çocuklar genellikle bu süreçlerde zorluklar yaşamaktadır (Wong ve ark., 2008).

Okuma gelişiminin başlangıcında yer alan ve kritik bir süreç olan fonolojik işleme; ses ve sembollerin ilişkisini ifade etmektedir. Çocukların duydukları sesin temsil ettiği sembolü yazılı ürünlerde görüp tanıması, kelimeleri oluşturan ses birimlerini çözümlemesi okuma becerileri için büyük önem taşımaktadır (Lovett ve ark., 2008). Ayrıca ritim ve kafiye farkındalığı benzer seslerle biten sözcüklerin, çocuklarla yapılan çalışmalarda yer alması ve farkındalık oluşturulması fonolojik işleme becerilerinin gelişmesini desteklemektedir. Sözdizimsel işlem, dilin dilbilgisel olarak nasıl bir araya geldiğini anlamayı içermektedir. Bu önemli bir beceri olarak karşımıza çıkmaktadır, çünkü okuyucuların gördükleri kelime türünü tahmin etmelerine ve okudukları kelimelerin dilbilgisel açıdan değerlendirilmelerine ve kendilerini düzeltmelerine yardımcı olmaktadır. Çalışma belleği ise, bilişsel işlevleri gerçekleştirmek için gereken bilgileri kısa bir süre saklayan, bu bilgilere hızlıca erişen, bilgileri işleyen ve güncelleyen, gerekli durumlarda saklama ve işleme olaylarını kendi içinde değiştiren bir bilişsel işlemci olarak tanımlanmaktadır. Öğrenme güçlüğü olan çocukların çalışma belleği nedeniyle bilgiyi işleme, kodlama, geri çağırma ve düzenleme süreçlerinde zorluk yaşadıkları ileri sürülmektedir (Swanson ve Siegel, 2001).

Öğrenme güçlüğü olan çocuklar, çeşitli nedenlerle anlama problemleri yaşayabilirler, ancak bunun nedeni çoğunlukla arka plan bilgilerini uygun bir şekilde kullanma güçlüğünden kaynaklanmaktadır. Kod çözme ve kelime tanıma zorlukları, kelime dağarcığındaki eksiklikler, akıcılık, strateji kullanımı gibi sorunlar çocukların okuma süreçlerini ve dolayısıyla da okuduğundan anlam çıkarmalarını etkilemektedir (Kauffman ve ark., 2017).

1.4.2. Matematik Öğrenme Güçlüğü (Diskalkuli)

Matematiğe bağlı öğrenme güçlükleri diskalkuli olarak adlandırılmaktadır. Diskalkulisi olan bireyler genellikle matematiksel kavramları ve hesaplamaları

yapmakta güçlük çekmektedir. Matematik öğrenme güçlüğü, mekânsal yönelme, mekânda konum alma, yer yön kavramlarını algılama, sıralama becerileri ve zaman kavramlarını anlamakta da zorluklar ile karakterize olmuştur (Cortiella ve Horowitz, 2014). Matematik öğrenme güçlüğü olan bireyler matematiksel sembolleri yanlış algılayarak birbiri ile karıştırabilmektedir. Örneğin “+” sembolü “x” sembolü ile karışabilmekte ya da üçgen şekli öğrenme güçlüğü olan bir birey için üç çizgiden başka bir anlama gelmeyebilir. Ya da sırasıyla “6”, “4” ve “2” rakamları “9”, “1” ve “3” olarak algılanabilmektedir. Matematik öğrenme güçlüğü olan bireyler genellikle temel kavramları öğrenmede zorlanmakta ve bu işaretler öğrenme güçlüğü olan çocukları fark etme noktasında ipuçları olarak karşımıza çıkabilmektedir (Lerner ve Kline, 2006).

Matematik öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklar, genellikle matematiksel ifadeleri ve sayısal kavramları zihinlerinde canlandırmakta zorluk yaşamakta, duydukları matematiksel ifadeleri kâğıda, yazıya dökme ve somutlaştırma problemleri ile karşı karşıya kalmaktadır (Shaley ve ark., 2005). Özellikle sözel ifadeleri ve problem cümlelerine dayanan matematik işlemlerini anlamakta zorlanan çocuklar, bu ifadeleri zihinlerinde somutlayamadığı ya da anlamladıramadığı için çözüme gitmede sorun yaşamaktadır (Wong ve ark., 2008). Yapılan çalışmalarda da matematik öğrenme güçlüğü olan okul çağındaki çocukların matematik hakkında bilgi oluşturmakta, matematiksel problemleri çözmek için bilişsel stratejileri kullanmakta ve matematiksel problemlere yönelik strateji geliştirmekte zorlandıklarını bulmuştur. Bu yetenekler birbiriyle bağlantılı ve ilişkili olduğu için matematik öğrenme güçlüğü olan bireylerin öğrenme sürecini etkilediği vurgulanmaktadır (Geary ve ark., 2004).

1.4.3. Yazılı Anlatım Güçlüğü (Disgrafi)

Yazmayla ilgili öğrenme güçlükleri, genellikle el yazısında harf veya kelime oluşturma veya belirli bir alanda yazma gibi zorluklara atıfta bulunan disgrafi olarak adlandırılabilir. Yazmayla ilgili diğer öğrenme güçlükleri, yazım, anlamsal bellek, morfolojik farkındalık, dilbilgisi yapıları, bilgi düzenleme, kâğıda düşünce koyma veya çalışma belleği ile ilgili zorlukları içerir (Berninger, 2009). Öğrenme güçlüğü

olan çocukların sorun yaşadıkları bir diğer beceri ise yazma becerisidir. Yazma karmaşık bir beceridir ve yinelemeli olarak birkaç bilişsel süreci içermektedir. Bu bilişsel süreçler, bireyin çalışma hafızasından büyük ölçüde yararlanan planlama, taslak hazırlama ve gözden geçirme adımlarından oluşmaktadır (Wong ve ark., 2008). Yazma güçlüğü genellikle yazma sırasında çabuk yorulma ve yazma veya çizim işlerinden kaçınma, harf şekilleri oluşturmada sorun yaşama ve harfler veya kelimeler arasında tutarsız boşlukluklar bırakma, bir satırı kullanabilme veya kenar boşluklarına yazma zorluğu, düşüncelerini kâğıda dökme ve düzenleme konusunda sorun yaşama gibi zorluklarla eşlik edebilmektedir (Cortiella ve Horowitz, 2014).

Yazılı anlatım güçlüğü olan çocuklar, algısal sorunlar; örneğin bir zemin üzerine yazılmış olan kelimeleri ya da kelime gruplarını algılayarak farklı bir zemine kopyalama, kelimeleri heceleyerek yazma sorunları veya kelimeleri, rakamları, heceleri yazmak için gereken kas olgunluğu, parmakların duyuşsal farkındalığı ve motor planlama gibi motor gelişim alanındaki zayıflıklara bağılı sorunlar yaşayabilmektedir (Lupuleac, 2014; Martins ve ark., 2013). Heceleme ve dilbilgisinde zorlanan çocuklar bir sözcüğü tekrarlı olarak yazmakta, noktalama işaretlerini işlevine uygun olarak kullanamamakta ve yazım kurallarına uymamaktadır. Yazılı anlatımda öğrenme güçlüğü olan çocuklar genellikle yazdıkları metinlerin içeriğini belirleyememekte, içeriğe uygun olmayan ifadeler kullanmakta ve genellikle benzer ifadeleri tekrar tekrar yazmaktadırlar (Laufer, 2000; Marone ve Johnston, 2002). Yazılı anlatım güçlüğü olan çocukların el-göz koordinasyonlarında sorun yaşadıkları ifade edilerek, çocukların harfleri orantılı olmayan şekillerde yazdığı ve yazarken satırdan taşarak çizginin dışına çıktıkları belirtilmektedir (Aral ve Gürsoy, 2009). Ayrıca yazma güçlüğü olan çocukların “noktalama, büyük harfle başlama gibi imla ve dilbilgisi kurallarına uygun olarak yazma, yazacakları konuya ilişkin çerçeve oluşturma ve planlama yapma, düşüncelerini organize etme güçlükleri yaşadıkları görülmektedir (Olinghouse ve Colwell, 2013).

1.5. Öğrenme Güçlüğü'nün Nedenleri

Bilim insanları uzun yıllardır disleksi, diskalkuli ve diğer öğrenme güçlükleri üzerinde çalışmış olsalar da henüz spesifik bir nedeni tespit edilememiştir. Bununla birlikte, geçmişten günümüze kadar çalışma yapan araştırmacıların çoğu öğrenme güçlüğü olan insanların beyinde bir şeylerin ters gittiği ve beyindeki bu işleyiş farklılığından dolayı bilgiyi işleme, saklama, geri çağırma, analiz etme ve yanıtlama konusunda zorluk çekmelerine neden olduğu konusunda zorlandıklarında hemfikir olmuştur. Çocuk ve ergen psikiyatristi Larry B. Silver, öğrenme güçlüğü'nün nörolojik bir bozukluk olduğunu, beyindeki bağlantıların farklılaştığı ve bağlantı sorunları olduğunu belirterek öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerin beyin hasarının olmadığını sadece bilgiyi olması gerektiğinden farklı olarak işlediklerini ifade etmiştir (Silver, 2010).

Öğrenme güçlüğüne neden olan şey tam olarak belirlenemese de yapılan çalışmalar öğrenme güçlüğü'nün birçok farklı nedenden ötürü ortaya çıkabileceğini belirtmektedir. Öğrenme güçlüğüne neden olan bu faktörler doğumdan önce, doğum sırasında veya doğum sonrasında ortaya çıkabilmektedir (Parks, 2009). Gebelik sırasında geçirilen maternal kızamık gibi prenatal, perinatal ve postnatal problemler, forseps kullanımından doğan beyin hasarı gibi doğum sırasında gerçekleşen problemler veya doğumdan sonra aşırı manganez içeren soya bazlı formül kullanımı gibi nedenler öğrenme güçlüklerinin ortaya çıkmasına neden olabilecek faktörler arasından bazılarını oluşturmaktadır (Jena, 2013).

Gebelik sırasında annenin alkol, sigara ya da uyuşturucu madde kullanımından kaynaklanan beyin yapısal sorunları, doğumdan sonra beyin işlev bozukluğuna neden olabilir. Doğum öncesi dönemde anne karnında gelişen bebeğin zararlı maddelere maruz kalması ve maruz kalmaların beyin geliştiği kritik dönemlere denk gelmesi durumunda beyin gelişmekte olan bölgelerine zarar verebilmektedir. Zehirli maddeler beyin fonksiyonu için oldukça tehlikeli olabilir. Ayrıca ensefalit, menenjit, pnömoni, şiddetli grip, kızamık ve bireyin bağışıklık sistemine zarar veren diğer çocukluk hastalıkları merkezi sinir sisteminin düzgün çalışmasını zorlaştırmaktadır (Cortiella ve Horowitz, 2014).

İnsan beynini inceleme sürecinde, bilim adamları çeşitli öğrenme güçlüklerini serebrumun belirli alanlarıyla ilişkilendirmiştir. Araştırmacılar tarafından 2007 yılında yapılan bir araştırmada, parietal lob diskalkulinin köken aldığı beyin alanı olarak tanımlanmıştır. Çalışma ekibi nöronları uyarmak için manyetik alanları kullanan bir prosedür olan transkranial manyetik stimülasyon kullanarak, diskalkuliden muzdarip olmayan kişilerin sağ parietal loblarındaki nöronları geçici olarak bozmuş ve daha sonra deneklere, fiziksel boyutta biri diğerinden daha büyük ve aralarında büyüklük ilişkisi (iki ve dört gibi) olan rakamları karşılaştırmayı içeren bir matematik testi yapmıştır. Katılımcıların sayıları işleme yetenekleri ve reaksiyon sürelerinin nöron bozulmasından belirgin şekilde etkilendiği görülmüştür. Araştırmacı Roi Cohen Kadosh, bu bulguların diskalkulinin sağ parietal lobdaki deformasyondan kaynaklandığına dair güçlü kanıtlar sunduğunu ve diskalkulisi olan kişilerin beyinde bulunan fiziksel anormallikler hakkında daha fazla çalışma yapma gerekliliklerini doğurduğunu ifade etmiştir (Kadosh, 2007).

Ayrıca Sally E. ve Bennett A. Shaywitz 2007 yılında, disleksinin beyinde hangi bölgenin etkilenmesi sonucu gerçekleştiğine ilişkin bulgularını yayınlamıştır. Araştırmacılar disleksi tanısı olan ve olmayan katılımcıların beyinlerini taramak için fonksiyonel manyetik rezonans görüntüleme kullanmış ve sol yarım küredeki üç ayrı alanda belirgin bir fark görüntülemişlerdir. Frontal lob, parieto-temporal lob (parietal ve temporal loblar arasındaki alan) ve oksipito temporal lob (oksipital ve temporal loblar arasındaki alan) bölgeleri disleksi tanısı olan ve olmayan katılımcılarda farklılıklar göstermiştir. Bu alanlar kelime analizi veya kod çözme ile birlikte, Shaywitzes'in "yetenekli bir okuyucunun ayırt edici özelliği" olarak tanımladığı kelimeleri akıcı ve otomatik olarak okuma yeteneği ile ilişkili bölgeler olarak tanımlandığı için bulgular önem taşımaktadır (Akt: Parks, 2009).

Öğrenme güçlüğü'nün nedenlerini araştıran çalışmacıların üzerinde durduğu bir diğer önemli faktör ise genetik boyuttur. Sebebi tam olarak anlaşılamasa da öğrenme güçlüklerinin aile bireyleri arasında görülme yüzdesi oldukça yüksektir (Parks, 2009). Araştırmalarda, disleksi tanısı olan bireylerin kardeşlerinin yaklaşık %40'ının okuma

sorunları olduğu, ayrıca ebeveynlerde de aynı şekilde okuma sorunlarının yaşandığı ve yaklaşık olarak yüzde %49’unda okuma sorunlarının olduğu tespit edilmiştir. İnsanlar genellikle tek bir genin ebeveyninden çocuğa aktarılırken sorunlu olduğunu düşünmektedir. Eğer böyle bir durum gerçek olsaydı, ebeveyn ve çocuğun benzer durum içerisinde olmaları gerekirdi, fakat öğrenme güçlüğüne neden olan tek bir gen yoktur. Öğrenme güçlüğünde farklılaşan birden fazla gen olduğu keşfedilmiştir. Bu özel genler beyindeki bağlantıları oluşturan süreci şekillendirmekte ve disleksisi olan insanlarda organizasyonu ve okuma yeteneğini etkilemektedir (Dorta, 2018).

Genetik faktörlerin, çocuğun okuma yeteneğini belirleyen tek faktör olmadığı çevre faktörünün de rol oynadığı belirtilmektedir. Okuma eğitiminin kalitesi, eşit şartlarda alınan eğitim ve sosyal çevrenin dezavantajlı ya da destekleyici olması tüm çocukların öğrenme becerileri üzerinde büyük bir etkiye sahiptir. Ancak özellikle disleksi olma olasılığı daha yüksek olan çocuklar için bu etki daha kritiktir. Çünkü bu bireyler erken fark edilmeyeyle birlikte nitelikli eğitime ihtiyaç duymaktadır (Parks, 2009). İkizler üzerinde yapılan araştırmalar, okuma bozukluğunun genler nedeniyle %60-70 olduğunu ve ikiz kardeşlerde görülme oranının yüksek olduğu bulunmuştur. Geriye kalan %30’luk kısım yoksulluk, nitelikli olmayan eğitim ve eğitim seviyesi düşük olan ebeveyn faktörlerine dayandırılmaktadır. Nitelikli olmayan eğitim ve destekleyici çevrenin yoksunluğu öğrenme sorunlarına yol açarak çocukların bununla mücadele etmesine neden olabilmektedir (Dortha, 2018).

1.6. Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Özellikleri

Öğrenme güçlüğü tanısı olan birçok çocuk benzer özellikler gösterse de, bu tanıya sahip hiçbir çocuk aynı özelliklere sahip değil ve tanı grubu homojen dağılmamaktadır. Çocuklar, kişiden kişiye değişen çok çeşitli davranışlar veya davranış kombinasyonları sergileyebilmektedir. Öğrenme güçlüğü olan çocukların gelişimsel özelliklerini bilmek ve yaşadıkları problemleri bu çerçevede ele almak çocuklar için uygun müdahalelerde bulunmak ve etiketleme yapmadan yaşanan sorunların altında yatan nedenlerle sorunları tanımlamak açısından çocuğa ve eğitimciye fayda sağlamaktadır (Pullen ve ark., 2017).

IDEA (2004) öğrenme güçlüğü kriterleri, akademik ve dil zorlukları üzerinde birleşen tanılama üzerinde yoğunlaşmıştır. Bu kategoriler sözel ve yazılı olarak kendini ifade etme, dinlediğini anlama, temel okuma becerileri, okuduğunu anlama, matematik hesaplaması ve matematik okumasını içermektedir. Ek olarak, mevcut araştırmalar tarafından ortaya konulan özellikler arasında sosyal beceri eksiklikleri, dikkat bozuklukları, hafıza sorunları ve motor problemler de bulunmaktadır. Buradan hareketle, öğrenme güçlüğü tanısı olan çocukların gelişim özellikleri bilişsel gelişim, dil gelişimi, sosyal duygusal gelişim başlıkları altında incelenmektedir (Wong, 2008).

1.6.1. Bilişsel Gelişim

Çoğu çocuk, birçok temel özbakım ve motor becerilerini kazanmış olarak anasınıflarından ilkokul sıralarına doğru gelmektedir. İlkokul yıllarında çocuklar artık kıyafetlerini kendi giyinebilir, ayakkabılarını bağlayabilir ve atılan topu elleriyle yakalayabilir. Arkadaşlık kurma becerileri ön plana çıkar ve arkadaşlıklar önem kazanmaya başlar. Bu dönemde çocuklarda bilişsel, fiziksel ve sosyal beceriler hızla gelişmekte ve bu becerilerle yeni öğrenme deneyimlerini birleştirmektedirler (Pullen ve ark., 2017). Bu aşamadaki çocukların çoğu, tüm akademik alanlarda başarılı olmak için gerekli stratejileri okumayı ve uygulamayı öğrenme yolculuğuna çıkmaktadır. Buna karşılık, ilkokulda öğrenme güçlüğü şüphesi olan ya da tanı almış çocuklar yavaş ve farklı öğrenme stillerine bağlı olarak harfler ve sesler arasındaki bağlantıları öğrenmek, temel kelimeleri ve anlamlarını kavramak, okuma ve yazma, hesaplama yapma becerileri gibi onlar için karmaşılaşan beceriler arasında kalmakta ve bunlarla mücadele etmeye başlamaktadır. Bunların yanı sıra kendini planlama, koordineli hareket etme, arkadaşlık edinme ve ilişkilerini sürdürme ile ilgili durumlarla da karşı karşıya kalmaktadır. Tüm bu beceriler, öğrenme hızı normal olan akranlarında gelişim sürecinin normal seyrinde olan çıktılar olarak görülse de öğrenme güçlüğü olan çocuklarda bu beceriler ve becerileri kazanma süreçleri yavaş ve zorlu geçebilmektedir (Parks, 2009).

Öğrenme güçlüğü tanısına sahip çocuklar akademik alanda öğrenme ile ilgili zorluklar yaşayabilmekte ve bu akademik alanların herhangi birinde olabilirken birden fazla akademik alanda da ortaya çıkabilmektedir. Genel olarak öğrenme güçlüğü tanısı olan çocuklar okuma güçlüğü ve okumayı öğrenmede, akıcı olmayan okuma becerisine sahip olmakla karakterize olmuştur ve bu tanıya sahip çocukların yaklaşık %80-90'ı okuma sorunları yaşamaktadır (Mercer ve Pullen, 2009). Öğrenme güçlüğü tanısı olan çocukların akademik alanlarda öğrenme sorunları yaşamasına neden olan çeşitli faktörler vardır. Bu faktörler, çocuğun öğrenme sürecini ve akademik performansını etkilemektedir. Öğrenme güçlüğü tanılı çocuklar ile çalışan eğitimciler genellikle çocukların dikkat sorunları yaşadıklarını ve söylenenleri duyup sonra unuttuklarını ya da dikkatlerini çabuk kaybettiklerini ifade etmektedir. Dikkat, başarılı öğrenmenin kritik bir yönüdür ve aynı zamanda karmaşık ve çok yönlü bir olaydır. Dikkat, bireyin bir görevi sürdürmesinde ve görev süresince o işte aktif kalmasında önemli rol oynamaktadır. Öğrenme güçlüğü olan çocuklar genellikle görev sürdürme ve aktif olarak katılım sürecinde zorluklar yaşamaktadır (Reid ve ark., 2012).

Öğrenme güçlüğü tanısı olan çocukların akademik performanslarını etkileyen bir diğer faktör ise hafızadır. Öğrenme güçlüğü olan çocuklar derste öğrendikleri bir bilgiyi ertesi gün unutmuş olabilmekte ya da daha önce öğrendiği bir bilgi ile birbirine karıştırabilmektedir (Wong ve ark., 2008). Tarihsel olarak hafıza problemleri, öğrenme güçlüğü olan çocukların diğer akranlarına göre beklenenin altında seyreden akademik performanslarıyla ilişkilendirilmiştir. Dikkat değişimlerinin, dikkat dağınıklığı karşısında geçici olarak depolanan sınırlı dikkat kapasitesi olarak tanımlanan çalışma belleği ve çalışma belleğindeki sınırlamalar okuma becerileri, okuduğunu anlama, muhakeme yapma ve matematik becerilerini etkilediği ileri sürülmektedir (Geary ve ark., 2004; Swanson ve Kim, 2007). Çalışma belleğindeki sınırlamalar ve bu sınırlamaların bilgi işlemlerde yetersizliklere yol açması çocukların kelimeleri tanıma, ses birimlerine ya da hecelerine ayırma gibi akademik ve bilişsel performanslarını etkilemektedir (Berninger ve ark., 2006).

Öğrenme güçlüğü olan çocuklarda görülen bir diğer özellik ise akademik alanlarda elde ettikleri başarı ya da başarısızlıklar hakkında atıfta bulunma, bu

durumların nedenlerini irdeleme ve çözüm üretme konusunda zorlanmalarıdır. Bu çocuklar, elde ettikleri başarıları genellikle dışsal sebeplere bağlayarak (sınav kolay olduğu için ya da sorular farklı hazırlandığından dolayı iyi puan aldım) içsel motivasyon oluşturmak yerine dışsal sebeplere bağlayarak kendi kendilerini olumsuz etkileme eğilimindedirler. Başarı, özgüven ve çalışmaların sürdürülebilirliğini arttırdığı için önemlidir. Fakat öğrenme güçlüğü olan çocuklarda genellikle başarısızlık içselleştirildiği için elde edilen başarılar şans, tesadüf ya da kolay sorular gibi dışsal faktörlere bağlanmaktadır (Reid ve ark., 2012).

1.6.2. Dil Gelişimi

Çocuklar dili öğrenmek için genetik bir yatkınlıkla doğarlar ve öğrendikleri dil, kültürel ve sosyal çevreleri içinde yaşadıkları deneyimlerle şekillenir. Bir dili anlamayı ve konuşmayı öğrenmek karmaşık bir süreçtir. Dil, çocuğun algısal, bilişsel, sosyal iletişimsel becerilerini kullanarak toplumdaki yetişkin konuşmacılarla aktif olarak etkileşime girmesi ve yıllar içerisinde deneyimler yaşaması ile gelişmektedir (Wong ve ark., 2008). Okumayı öğrenmek ise, bir çocuğun sosyo kültürel bağlamda dilin biçimi, içeriği ve işlevi hakkındaki bilgisini temel alan çok yönlü, bilişsel olarak karşılıklı etkileşim içinde olan bir etkinliktir. Okuma güçlüğü olan çocuklar genellikle dil-konuşma alanında da zorluklar yaşamaktadır. Dilin fonolojik yapısı, ses birimleri ve söz dizimi konusunda sorunlarla karşı karşıya kalmakta ve bu becerilerdeki zayıflıklar okuma ve yazma becerilerine, kendini ifade etme, sözlü ve yazılı anlatım alanlarında zorlanmalarına neden olabilmektedir (Ehren, 2006; Wallach, 2005).

Dil öğrenmek ve okumayı öğrenmek dinamik süreçlerdir, gelişimsel ve kültürel değişime bağlı olabilmektedir. Statik veya spesifik durumlar, çocukların olgunlaştıkça okuma başarısızlığının olası nedenleri olabilir ancak dil edinimi süreci ve yaşanan sorunlar da belirli okumalar üzerinde önemli bir etkiye sahip olabilmektedir (Hoskyn, 2004). Dil konuşma becerisi gelişimsel açıdan beklenen düzeyde olmayan çocukların okuma güçlüğü geliştirme konusunda, dil becerileri gelişim seyrinde olan akranlarına göre daha fazla risk altında olduğunu gösteren artan bir kanıt vardır (Storch ve Whitehurst, 2002). Yapılan araştırmalar, okuma ve

okuduğuna anlama becerileri zayıf olan çocukların kelime dağarcığına sahip olduğu ve sözdizimsel yapıları anlamakta zorluk çektiğini ortaya koymuştur (Hoskyn, 2004). Catts ve ark. (2002) dile özgü (harf tanımlama, cümle taklidi, hızlı isimlendirme) ve belirli konuşma işleme görevlerindeki performansın, küçük çocuklara ikinci sınıftayken okuma güçlüğü teşhisi konma olasılığını yordadığını bildirmiştir. Diğer araştırmacılar ise, ilköğretim sınıflarında tanımlanan çocukların dil ile ilgili okuma güçlüklerinin zaman içinde yaygın olduğunu ve ilkokul yıllarının ötesinde çocukların akademik performansını ergenlik ve yetişkinliğe kadar etkilediğini belirtmiştir (Wilson ve Lesaux, 2001; Young ve ark., 2002).

Zayıf dil becerilerini gösteren araştırmalara ek olarak, sözlü dil becerilerindeki yeterliliğin, bazı çocuklar için okuma bozukluklarının görölme sürecinde koruyucu bir tampon görevi görebildiğini göstermektedir. Ailesinde disleksi geçmişi olan ve disleksi risk grubunda olan 56 çocuğun izlendiği boylamsal bir araştırma yapılmıştır. Yapılan araştırmada sözcük dağarcığı geniş, ifade edici dil ve dilbilgisi becerileri iyi olan altı yaşındaki çocukların yaşadıkları fonolojik işlem eksikliklerini telafi etme ve akranlarıyla benzer gelişim seyrini yakalama olasılıklarının yüksek olduğu görölmüştür. Buna karşın sözcük dağarcığı gelniş olmayan, ifade edici dil ve dilbilgisi becerileri zayıf olan çocukların bu durumu telafi etmelerinin altı yaşındaki diğer gruba göre daha düşük olduğu gözlemlenmiştir. Çevresel ve genetik risk faktörleri ile karşı karşıya kalan çocukların erken dönemlerde desteklenmesi meydana gelebilecek olumsuzluklar ile mücadele etme ve gelişimsel açıdan ilerleme sağlanması önemli rol oynamaktadır (Snowling ve ark., 2003).

1.6.3. Sosyal Duygusal Gelişim

Öğrenme güçlüğu tanısı olan çocukların akademik alan ve eğitimciler ile mücadele ettiği çoğu kez araştırmalara yansımıştır. Fakat birçok ebeveyn ve eğitimci bir öğrenme problemine sahip olmanın çocuğun sosyal becerilerini de etkileyerek, aile üyeleri, akranları ve diğer yetişkinlerle başarılı ilişkiler kurmasını engelleyebileceği gerçeğini atlamaktadır. Sosyal becerilerin kapsam ve etki düzeyi, çocuğun mizacına ve öğrenme sorununun doğasına bağlı olarak çocuktan çocuğa göre değişmektedir.

Toplum içinde yer alan bireylerle iyi ilişkiler içinde olmak ve bu ilişkileri başlatıp, sürdürebilmek okul başarısı kadar önemli bir durumdur. Bu nedenle, öğrenme güçlüğü olan çocukların sosyal beceriler (sosyal yeterlilik) geliştirmeleri önemlidir (Judd, 2012). Birileri ile bir şeyler hakkında konuşabilmek, gülebilmek, o insanlardan tavsiyeler almak ve rehberlik yapmalarını istemek, sosyal ve duygusal destek görmek, sevgiyi paylaşmak önemli duygulardır. Bunlar ise bir arkadaşlık ağına sahip olmanın getireceği katkılardır. Yaşam kalitesini arttırmaya yönelik yapılan çalışmalar arkadaşlığın önemine vurgu yapmaktadır. Bu öğrenme güçlüğü olan çocuklar için daha az bir ihtiyaç değildir (Grant ve ark., 2006).

Öğrenme güçlü tanısı veya dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olan bir çocuk dikkatsiz, dürtüsel, hiperaktif olabilmekte veya bunların herhangi bir kombinasyonuna maruz kalabilmektedir. Bu çocuklar dikkatsizse, başkalarının konuşmalarına ve davranışlarına yakından dikkat etmekte zorlanarak; kafası karışabilir veya dikkati yakınlarda olan başka bir şeye takılabilir. Dürtüsellik ve/veya hiperaktivite ile mücadele ediyorsa, başkaları konuşurken onların sözünü kesebilir ve sırasını beklemekte zorlanabilir. Böyle bir çocuk bilerek bu şekilde davranmasa da, diğer çocuklar onun bu davranışlarından dolayı rahatsız olabilir ve arkadaşlık ilişkisi kurmaktan kaçınabilir (Judd, 2012).

Öğrenme sorunları olan çocuklar düşük benlik saygısı riski altındadır. Erken yaşlardan itibaren çocuklar, arkadaş edinme ve arkadaşlıklarını sürdürme yetenekleri, akademik alanlardaki becerileri ya da atletik yetenek gibi alanlarda diğer arkadaşlarıyla kıyaslamalara maruz kalmaktadır. Çocuklar yaşadıkları olumsuzluklarla birlikte kendilerini ve yeteneklerini diğer arkadaşlarıyla kıyaslayınca benlik algıları olumsuzlaşmakta ve sosyal sorunların içine doğru sürüklenmektedir. Durum böyle olunca da çocukların kendilerini tüm alanlarda olumsuz algılamaları kaçınılmaz bir hal almaktadır (Judd, 2012). Yapılan bir araştırmada okul müdürleri ve öğretmenlerin, çocukların kendilerini okul topluluğunun diğer üyeleri tarafından desteklendiğini, kabul gördüğünü ve saygı duyulduğunu düşündüğü ortamları oluşturması gerektiği ifade edilerek okul ortamına ilişkin oluşan olumlu algıların, çocukların öğrenme sırasında olumlu duyguları – mutluluk, memnuniyet, gurur-

geliştirmeleri ve akademik performanslarına etki eden olumsuz duygularla – çaresizlik, depresyon- baş etmelerine yardımcı olabileceği belirtilmiştir (Fong Lam ve ark., 2015).

1.7. Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Yaşadığı Sorunlar

Özel eğitim destek hizmetlerine yerleştirilmesi düşünülen çocuklara verilen standart akademik ve zekâ testleri, çocukların akademik işlevleri ile ilgili birtakım bulgular verirken çocukların sosyal duygusal boyutunu ölçümleyemez. Durum böyle olunca, öğrenme güçlüğü olan çocukların sınıf seviyesinden hissedilebilir derecede geride kalmasıyla birlikte öğrenme güçlüğü şüphesi ile yönlendirilerek akademik destek alması istenmekte fakat sosyal duygusal durumlar göz ardı edilebilmektedir (Thaler ve ark., 2010). Elbette öğrenme güçlüğü olan çocukların tamamında sosyal sorunlar yaşanmamaktadır. Tipik olarak, iyi atlet, sınıfın eğlenceli yüzü, sanat alanında yetenekli bir birey olarak öğrenme sorunlarından bağımsız sınıfın önemli bir parçası olarak sosyal açıdan gayet iyi bir durumda olabilmektedir (Judd, 2012).

Toplum içerisinde, okulda, gruplar içerisinde ilişkilerin gelişimi ve başlaması sosyal uyumu ve katılımı da etkileyerek başarıya ulaştıran önemli bir noktadır. Öğrenme güçlüğü olan bireylerin yaşamlarında çeşitli alanlarda yardıma ihtiyaç duydukları gibi, bu alanda da yardıma ihtiyaç duymakta ve ilişkiler geliştirme konusunda desteklenmeleri gerekmektedir. İzole olma duygusu insanlarda yıpranmaya ve düşüncelerde çarpıtmalara neden olmaktadır (Burton ve ark., 1995).

Avusturya'nın Victoria eyaletinde, çocukların akademik öğrenme, sosyal işlevleri ve refah düzeyleri arasındaki bağlantının önemine vurgu yapılarak bir girişim başlatılmıştır. 2002'de yapılan bu girişimde hükümet başarılı eğitim sonuçlarının aktif öğrenen ve sosyal yeterliliğini kazanmış bireyler yetiştirmekle bağlantılı olduğunu düşünerek akademik yeterlilikle birlikte sosyal yeterliliği de teşvik etmektedir. Okul aidiyeti ve önemli hissetme duygusuna vurgu yapan bu girişimde aidiyet duygusu yaşayan çocukların öğrenme deneyimlerinin de etkilendiği ifade edilmektedir. Ayrıca kapsayıcı bir ortamda çocukların ilişkilerinin güçlendiği, birlikte ürün ortaya çıkarma,

bir işin parçası olma duygusunun çocuklarda güçlenme hissini yaşamalarına katkıda bulunduğu belirtilmektedir. Güvenli, destekleyici ve ilgi çekici ortamlar oluşturulması çocukların yaşadıkları stresi azaltmaya ve öğrenmeye karşı olumlu duygular geliştireceği de bu girişimdeki önemli noktalar arasında yer almaktadır (Wong ve ark., 2008). Alanyazına da bakıldığında; okul aidiyeti, akademik ve sosyal kaygı, arkadaş ilişkileri, olumlu okul atmosferi çocukların öğrenme süreçlerini etkileyen önemli etkenler olarak olarak görülmektedir ve etkenler yaşıyla uyumlu gelişim gösteren çocukları etkilediği kadar öğrenme güçlüğü tanısı olan çocukları da etkilemektedir.

1.7.1. Okul Aidiyeti

Eğitim ortamlarında sosyal iklimi tanımlamaya yönelik yaklaşımlar, öğretmenler ve çocuklar arasındaki ilişkileri ve çocukların kendi aralarındaki ilişkilerini incelemektedir. Okul iklimi ve sosyal süreçler ile ilgili tanım, ilişkilerin çeşitli yönlerini içinde barındırmaktadır. Kişilerarası ilişkiler; çocuk ve öğretmen arasındaki ilişki; öğretmenin tutumları, davranışları ve iletişim tarzı, sınıf yönetimi ve grup süreçlerinin yönetimi gibi birçok bileşen okul ikliminin önemli parçalarıdır ve aidiyet duygusunu önemli oranda etkilemektedir (Allodi, 2010). Yine başka bir tanıma göre, çocuk-öğretmen etkileşimlerini ve sınıf iklimini dört boyuta ayırarak; öğretmenin akademik desteği, öğretmenin duygusal desteği, sınıf üyelerinin karşılıklı etkileşimi, birbirlerine olan saygıları ve çocuklar arasındaki görevle ilgili etkileşimlerin oluşturduğu bütün olarak ele almaktadır (Patrick ve ark., 2011). Tanımlara bakıldığı zaman sınıftaki iyi bir sosyal iklimin, çocukların zihinsel sağlığı, sosyal işlevselliği ve akademik başarısı ile olumlu bir şekilde ilişkili olduğu ve birbirlerini etkilediği görülmektedir. Olumlu okul iklimi, sosyal desteklerin varlığı, bireylerin birbirlerine karşı saygı ve kabul düzeyleri okula bağlılığı ve aidiyet duygusunu etkilemektedir (Holen, 2013).

Yapılan bir araştırmada çocukların pozitif okul atmosferi algısı geliştirmelerinde, öğretmenlerini destekleyici ve olumlu algılamalarının büyük rolü olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin çocuklarla daha samimi ve çocukların olumlu duygular hissedeceği ilişkiler kurmasının çocukların okul iklimi algılarını

etkileyebileceği ifade edilmektedir. Ayrıca çocukların okula aidiyet duygularının da okul iklimi algısına etki eden diğer bir faktör olduğu da araştırma sonuçlarına yansımaktadır (Tavşanlı ve ark., 2016). Başka bir araştırma sonucuna göre ise, okul atmosferinin çocukların akademik başarılarını ve yalnızlık seviyelerini etkilediği belirtilmiştir. Çocukların okul aidiyeti duygusu hissetmelerinde, kendilerini okulda yalnız olarak görmemelerinde ve pozitif okul atmosferi algısına sahip olmalarında idareci ve eğitimcilerin çocuklarla destekleyici, olumlu bir iletişim şekli benimsemelerinin önemli rol oynadığı ifade edilmiştir (Bakır Aygar ve Kaya, 2017).

Öğrenme güçlüğü olan çocukların sınıfa uyum sürecine ilişkin öğretmen algılarının incelendiği bir çalışmada, öğretmenlerin öğrenme güçlüğü olan çocukları normal sınıf odalarına dâhil etme yönünde genel bir olumsuz algıya sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bulgular, öğretmenlerin yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi ve öğrenme güçlüğü hakkındaki farkındalığın dâhil etme süreci hakkındaki tüm algıları üzerinde önemli bir etkisi olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmenlerin, yaşıyla uyumlu gösteren çocukları öğrenme güçlüğü olan çocuklar ile bütünleştirmeye istekli olması, okul tarafından sağlanan farklı destek sistemleriyle de büyük ölçüde ilişkilidir. Öğretmenlerin, yeterli kaynaklara sahip olmaları ve ilgili okullardan destek almaları ile paralel olarak öğrenme güçlüğü olan çocukları desteklemeye daha istekli oldukları tespit edilmiştir. Önceki araştırmaları desteklediği gibi, bu araştırma aynı zamanda kadın öğretmenlerin öğrenme güçlüğü olan çocuklara ve uyum sürecine karşı daha olumlu tutuma sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Araştırma aynı zamanda öğretmenlerin öğrenme yetersizliği konusundaki farkındalıklarının önemini ortaya koymaktadır. Bazı öğretmenlerin hala öğrenme güçlüğünü zekâ geriliği ile benzer olarak gördüğü bulgulara yansımıştır (Dev ve Kumar, 2015).

1.7.2. Akademik ve Sosyal Kaygı

Özel eğitim destek hizmetlerine yerleştirilmesi düşünülen çocuklara uygulanan standart akademik ve zekâ testleri, çocukların akademik işlevleri ile ilgili birtakım bulgular verirken çocukların sosyal duygusal gelişimini belirleyemez. Bu durumda öğrenme güçlüğü olan çocukların sınıf seviyesinden hissedilebilir derecede geride

kalmayısıyla birlikte, öğrenme güçlüğü şüphesi ile yönlendirilerek akademik destek alması istenir, fakat sosyal duygusal durumları göz ardı edilir. Bu nedenle, çocukların akademik ve sosyal sorunlarının, öğrenme güçlüğüne eşlik edebilecek aşırı kaygı gibi kaynaklarının doğru bir şekilde belirlenmesine yardımcı olmak için ek değerlendirmelerin yapılması ve dikkate alınması gerekmektedir (Thaler ve ark., 2010).

Öğrenme güçlüğü tanısı olan çocukların sosyal durumlarda yüksek düzeyde kaygı yaşadığı bilinmektedir. Yaşanan kaygı sosyal geri çekilmeye, antisosyal davranışlara veya yıkıcı davranışlara yol açabilmektedir. Buna ek olarak sosyal kaygı, bir çocuğun düşüncelerini ifade etme yeteneğini engelleyebilmekte veya sınırlandırabilmekte ya da tam tersi uygunsuz bir biçimde kendini ifade etme, gereğinde fazla konuşma ve yüksek sesle kendini ifade etme gibi durumları ortaya çıkarabilmektedir (Franklin, 2018).

Öğrenme güçlüğü olan çocukların depresyon, kaygı ve benlik saygısı arasındaki ilişkiyi inceleyen bir başka çalışmada ise öğrenme güçlüğü olan çocuklarda tipik öğrenme seviyesine sahip akranlarına kıyasla daha fazla depresif belirti ve yüksek düzeyde okul kaygısı yaşandığı tespit edilmiştir. Ayrıca çalışmada, okuldaki özgüvende öğrenme güçlüğü olan çocuklarla tipik öğrenen çocuklar arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Öğrenme güçlüğü olan çocuklar ile diğer akranlarının benlik saygıları arasında da anlamlı farklılıklar belirlenmiştir. Çalışma sonuçlarına göre, öğrenme güçlüğü olan çocukların diğer akranlarına kıyasla benlik saygılarının düşük olduğu görülmektedir. Çalışmada benlik saygısı ile okuldaki başarıya okul benlik saygısı ve akademik benlik kavramını etkilediği ve bunun da öğrenme güçlüğü ile olan yakın ilişkisinin de altı çizilmektedir. Öğrenme güçlüğü, genellikle çocukların kendi kendine yetme algısını olumsuz olarak etkilemekte ve moral bozukluğu, düşük zevk ve ilgi, sinirlilik, bıkkınlık, konsantrasyonda zayıflama yaşamasına neden olmaktadır (Alesi ve ark., 2014).

Yapılan bir başka çalışmada ise çocukların stres düzeyi faktörü ile akademik benlik düzeyi faktörü arasında orta düzeyli, manidar ve negatif bir ilişki meydana

geldiği bulunmuştur. Diğer bir deyişle, çocukların stres ve stresle başa çıkma davranışları akademik başarılarını etkilemektedir (Erturgut ve Erturgut, 2010).

1.7.3. Arkadaş İlişkileri, Zorbalık ve Okuldan Uzaklaşma

Çocuklar hemen hemen her gün sınıf içerisinde arkadaşlık kurma, iletişim başlatma ve iletişimi sürdürme, etkileşime girme, çatışmaları ve problem durumlarını çözme, ortak hedeflere ulaşmak için grup çalışmalarına dâhil olma görevleri ile karşı karşıyadır (Pearl ve Donahue, 2004). Arkadaşlık ilişkileri ve popülerlik, sosyal ve duygusal işlevlerinin yanı sıra akademik motivasyon ve okul performansı da dâhil olmak üzere birçok gelişim alanı üzerinde olumlu bir etkiye sahip olabilmektedir (Ladd, 2005).

Öğretmenlerin ve ebeveynlerin çocuklarının akademik ve akran güçlüklerinin iç içe olduğunun farkındalığını doğrulayan araştırmalar, öğrenme güçlüğü olan dört çocuktan üçünün sosyal yeterliliğin bazı yönlerinin akranlarından farklı olduğuna işaret etmektedir (Kavale ve Forness, 1996). Yapılan boylamsal bir araştırmada öğrenme güçlüğü tanısı olan çocuklar sınıf sosyal ağı içerisinde, yaşıyla uyumlu gelişim gösteren akranları ile benzer sosyal statüye ve benzer sosyal gruplara ait oldukları, fakat öğrenme güçlüğü olan çocuklar sınıf içerisinde tipik gelişim gösteren arkadaşlarına göre daha düşük statüye sahip ve en iyi arkadaş olarak gösterilme oranlarının da daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma, öğrenme güçlüğü tanısı olan çocukların akran gruplarına dâhil olma eğiliminde olmalarına rağmen sosyal statüde ilerleyen yıllar içerisinde akranlarının gerisinde kaldıklarını göstermektedir (Estell ve ark., 2008).

Öğrenme güçlüğü ya da diğer tanı gruplarından birine sahip olan çocukların sosyal duygusal alanlarda yaşadıkları güçlüklerle ek olarak, akranlarının hoşgörüsüz davranışları bu çocukların daha zor uyum göstermesine ve daha birçok şeyle mücadele etmelerine neden olabilmektedir. Sosyal açıdan zorluk çeken ve arkadaşlık ilişkilerinde ve arkadaşlık ortaklıklarında olması gerekenleri bilme konusunda zorlanan öğrenme güçlüğü tanılı çocuklar, akranlarından gelen olumsuz davranışlarla

iyice kendi içlerine kapanarak, kendilerini savunmak için olumsuz davranışlar sergileyebilmekte ve bunun sonucunda da arkadaşları tarafından daha az tercih edilen bir arkadaş olma yoluna sürüklenebilmektedirler. Ayrıca arkadaş ilişkileri iyi olmayan ve akran gruplarına dâhil olamayan çocuklar işbirliği içinde hareket etmeyi gerektiren sınıf görevlerinde ya da sosyal öğrenme etkinliklerine katılımı zorlanarak akademik anlamda da olumsuz etkilenmeler yaşayabilmektedir (Pearl ve Donahue, 2004).

Olumsuz duygular ve okul iklimi çocukların akademik performans ve çabalarını etkilemektedir. Çocuklar güven duygusu veya aidiyet duygusu hissetmediklerinde, okula devam etme olasılıkları düşmekte ve olumsuz davranışlarda bulunma olasılıkları daha artmaktadır (Horowitz ve ark., 2017). Araştırmalar, en yaygın görülen öğrenme güçlüğü türü disleksinin kaygı, depresyon, düşük benlik saygısı ve akran reddetme riskini artırdığını göstermektedir. Sosyal duygusal zorlukların, bilgiyi etkileyen aynı faktörlerden kaynaklanıp kaynaklanmadığı belirsizdir. Fakat tekrarlanan başarısızlığın oluşturduğu stres çocukların akademik ve sosyal alanlarını olumsuz etkileyebilmektedir (Haft ve ark, 2016).

Öğrenme güçlüğü olan çocukların yaşadığı sorunlar arasında akran zorbalıkları önemli yer tutmaktadır. Öğrenme güçlüğü tanısı olan çocukların, yaşıyla uyumlu gelişim gösteren arkadaşlarına kıyasla zorbalığa maruz kalma oranı %31 daha fazladır (Horowitz ve ark., 2017). Zorbalık üzerine yapılan yeni araştırmalarda özel gereksinimli çocukların sosyal ve duygusal ihtiyaçlarını ele almanın gerekliliği belirtilmektedir. Yapılan bir araştırmada, özel gereksinimli çocukların zorbalığa maruz kaldıklarında, sadece zorbalarına değil, diğer çocuklara da agresif bir şekilde tepki verme olasılıklarının daha yüksek olduğu bulunmuştur (Rose ve ark., 2016). Diğer bir araştırmada ise, ilkokuldan liseye kadar zorbalık oranları incelenmiş ve özel gereksinimli çocukların zorbalığa maruz kalma oranlarının yaşıyla uyumlu gelişim gösteren akranlarına oranla tutarlı bir şekilde daha yüksek olduğunu bulunmuştur (Rose ve Gage, 2016).

Öğrenme güçlüğü tanısı olan veya diğer tanı gruplarından birine sahip olan çocuklar okul iklimi, arkadaşlık ilişkileri ve akran zorbalıklarından dolayı olumsuz etkilenecek okuldan uzaklaşabilmekte, fazla devamsızlık yapabilmekte ya da daha ileri bir boyuta giderek okuldan ayrılabilir. Okul devamsızlıkları kimi zaman hastalık, ulaşım sorunu vb. belirli nedenlere bağlı olabilir. Fakat öğrenme güçlüğü ve dikkat sorunları olan çocuklar için bu nedenler arasında akademik mücadele, kaygı, zorbalık yer alabilir. Çocuklar tüm bu faktörler ile mücadele ederken okuldan uzaklaşıp evde rahatlamak isteyebilmekte, okula gelme isteği olumsuz etkilenebilir (Horowitz ve ark., 2017).

1.8. Türkiye’de ve Dünyada Yapılmış Çalışmalar

Bu bölümde okula aidiyet duygusu ve akademik ortamlarda olumsuz değerlendirilme korkusu konuları ile ilgili Türkiye’de ve dünya çapında yapılmış araştırmalara yer verilecektir.

1.8.1. Öğrenme Güçlüğü Tanısı Olan Çocukların Okula Aidiyet Duygusu İle İlgili Türkiye’de Yapılan Çalışmalar

Türkiye’de okul aidiyeti duygusunun incelendiği araştırmalarda herhangi bir tanısı olan spesifik gruplarla çalışmadığı görülmüştür. Sarı ve Özgök (2014) altı, yedi ve sekizinci sınıf düzeyinde olan 608 çocukla çalışmış ve çocukların okul aidiyetleri ile empatik sınıf atmosferi algılarını incelemiştir. Araştırmada, empatik sınıf atmosferi algısı yüksek olan çocukların okul aidiyetlerinin, empatik sınıf algısı düşük olanlara kıyasla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca çalışma grubunun okul aidiyetlerinin çok yüksek olmamakla beraber ölçeğin ortalama puanının üzerinde olduğu belirlenmiştir. Öğrenme güçlüğü tanısı olan çocukları konu alan tez çalışmalarına bakıldığında, öğrenme güçlüğü olan çocukların depresyon ve kaygı düzeyleri (Yorgancı, 2006), öz kavramı algıları (Tarhan, 2014), benlik kavramı algıları (Urfalı Dadandı, 2015), öz yeterlilik algıları ve sürekli öfke durumları (Baltacı, 2017) gibi konuların çeşitli değişkenlere göre incelendiği görülmüştür.

Tavşanlı ve ark. (2016), çocukların olumlu okul atmosferi algısı geliştirmelerinde, öğretmenlerini destek veren yetişkinler olarak olumlu algılamalarının büyük rolünün olduğunu ortaya çıkarmıştır. Öğretmenlerin çocuklarla daha samimi ve çocukların olumlu duygular ortaya çıkaracağı bağlar kurmasının, çocukların okul ortamına karşı olan algılarını etkileyebileceği ifade edilmiş ve çocukların okula aidiyet duygularının okul iklimi algısına etki eden diğer bir faktör olduğu vurgulanmıştır.

Bakır Aygar ve Kaya (2017) ortaokul çocuklarının okula aidiyet duygusu ile okul temelli yalnızlık arasındaki ilişkide okul ikliminin aracılık rolünü inceledikleri araştırmada, okul ikliminin çocukların akademik başarılarını ve yalnızlık seviyelerini etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca araştırmada çocukların okula aidiyet duygusu geliştirmeleri, okul ortamında yalnızlık duygusu hissetmemeleri ve olumlu okul atmosferi algısına sahip olmalarında idareci ve eğitimcilerin çocuklarla yönlendirici ve doğru iletişim kurmaya yönelik çaba göstermelerinin önemli rol oynadığı ortaya çıkmıştır.

1.8.2. Öğrenme Güçlüğü Tanısı Olan Çocukların Akademik Ortamlarda Olumsuz Değerlendirilme Korkusu İle İlgili Türkiye’de Yapılan Çalışmalar

Türkiye’de öğrenme güçlüğü tanısı olan çocukların akademik ortamlarda olumsuz değerlendirilme korkularını incelemek amacıyla yapılan araştırmalara rastlanmamıştır. Öğrenme güçlüğü tanısına sahip olan çocukların durumluk ve sürekli kaygı düzeylerini inceleyen araştırmalar mevcuttur. Bu araştırmalar ise cinsiyet, yaş, anne baba öğrenim düzeyi gibi değişkenler açısından incelenmiş ancak akademik boyutta inceleme yapılmamıştır (Deniz ve ark., 2009). Alkan (2015) Akademik Ortamlarda Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği’ni (AODKÖ) yaşıyla uyumlu gelişim gösteren ortaokul çocukları için geliştirmiş ve geliştirme sürecinde özel gereksinimli popülasyonu araştırmasına dâhil etmemiştir.

Aksoy (2019) araştırmasında üstün ve özel yetenekli çocukların akademik ortamlarda olumsuz değerlendirilme korkularını çeşitli değişkenler etrafında

incelemiştir. Araştırmada AOODKÖ toplam ve alt boyutlarından alınan puanların anne öğrenimine göre farklılık gösterdiği; olumsuz değerlendirilme korkusunun davranışsal etki alt boyutunda ortaya çıkan farkın okuryazar olmayanlar ile üniversite mezunları arasında olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra, ölçekten alınan puanlar ile cinsiyet, okul türü, baba öğrenim düzeyi, sınıf durumu, anne çalışma durumu, özel etüde gitme, özel ders alma durumu, kişilik ve çalışma türü değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucu elde edilmiştir.

Avacı (2019) lise öğrencilerinin olumsuz değerlendirilme korku düzeyleri ile öznel iyi oluş düzeyleri ve sanal zorbalık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında, “Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeğini” kullanmıştır. Araştırmada öğrencilerin olumsuz değerlendirilme korkusu arttığında sanal ortamda cinsel zorba olma, engelleme ve zarar verme ile söylenti çıkarma davranışlarının yanı sıra “sanal ortamda cinsel zorbalığa maruz kalma”, “engellenme ve zarar görme” ve “söylentiye maruz kalma” durumlarında artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Erdoğan ve Uçukoğlu (2011) özel ve devlet okullarında öğrenim gören üç, dört ve beşinci sınıfa devam eden çocukların atılgnlık ve olumsuz değerlendirilme korkularını anne-babalarından algıladıkları tutumlara göre karşılaştırmıştır. Araştırmada; okul türüne göre atılgnlık puanlarının anlamlı şekilde farklılaştığı, özel okula devam eden öğrencilerin puanlarının daha yüksek olduğu, fakat olumsuz değerlendirilme korkusunun okul türüne göre değişmediği bulunmuştur. Ayrıca çocukların atılgnlık puanları ile olumsuz değerlendirilme korkuları arasında negatif yönde anlamlı korelasyon olduğu sonucuna ulaşılmış yani atılgnlık düzeyi arttıkça çocukların olumsuz değerlendirilme korkularının azaldığı tespit edilmiştir.

Özgüngör (2006), not yöneliminin öz bilinç ve olumsuz değerlendirilme korkusuyla ilişkisini incelemek ve olumsuz değerlendirilme korkusunun not yönelimi ile öz bilinç arasındaki ilişkideki faktörünü belirlemek amacıyla yaptığı araştırmada, öz bilincin olumsuz değerlendirilme korkusu ile not yönelimi arasındaki ilişkide aracı değişken olduğu sonucunu elde etmiştir. Araştırmada öğrencilerin sınıf ortamını performans göstermeleri gereken bir yer olarak algıladıklarında olumsuz

değerlendirilme korkusu puanlarının arttığı ve özellikle öz bilinci yüksek öğrencilerde bu durumun çok daha fazla yaşandığı tespit edilmiştir.

1.8.3. Öğrenme Güçlüğü Tanısı Olan Çocukların Okula Aidiyet Duygusu İle İlgili Dünyada Yapılan Çalışmalar

Swanson ve Malone (1992) yaklaşık 100 araştırmanın meta-analizinin yapıldığı bir araştırma yapmış ve öğrenme güçlüğü olan çocukların diğer sınıf arkadaşlarına kıyasla daha az sevildiği ve akranları tarafından reddedildiği sonucunu ortaya çıkarmıştır. Ayrıca, öğrenme güçlüğü olan çocukların daha fazla yalnızlık yaşadıkları, daha fazla bu duyguyu hissettiği, okul etkinliklerine katılma olasılıklarının daha düşük olduğu ve çoğu zaman sınıf arkadaşları tarafından mağdur edildikleri sonuçlara yansımıştır.

Hagborg (1994) ortaokul öğrencileri ile lise öğrencilerinin okul aidiyetini inceleyen bir araştırma yapmıştır. Araştırmada aidiyet duygusu yüksek olan çocukların akademik başarılarının daha iyi olduğu ve okula olan bakış açılarının daha ılımlı olduğu belirlenmiştir. Fakat araştırmada öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ile tanısı bulunmayan çocuklar arasında anlamlı farklılık görülmemiştir. Araştırmacı bu durumu araştırmanın sınırlılıklarına ve öğrenme güçlüğü tanısına sahip çocukların spesifik ve birebir ilginin yoğun olduğu okulda öğrenim görmelerine dayandırmıştır. Hagborg (1998) dört yıl aradan sonra tekrar öğrenme güçlüğü olan çocuklar ile tanısı olmayan çocukların okul aidiyetlerini incelemiştir. Öğrenme güçlüğü tanılı 37 çocuk ve tanısı olmayan 37 öğrenci ile yürütülen çalışmada öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ile tanı almamış olan çocukların okul aidiyetleri arasında fark bulunamamıştır ve araştırmada anlamlı farklılıkların çıkmamasının öğrenme güçlüğü olan çocukların önceki araştırmada dâhil ettiği çalışma grubu olan spesifik ve birebir ilginin yoğun olduğu okullarda öğrenim gören çocukların yüksek okul aidiyeti hissetmelerinden kaynaklanabileceği ifade edilmiştir.

Dev ve Kumar (2015) öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin entegrasyonuna ilişkin öğretmen algılarını incelendikleri araştırmada, öğretmenlerin öğrenme güçlüğü

olan öğrencileri normal sınıf odalarına dahil etme yönünde genel bir olumsuz algıya sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bulgular, öğretmenlerin yaş, cinsiyet, eğitim düzeyi ve öğrenme güçlüğü hakkındaki farkındalığın uyum ve dahil etme süreci hakkındaki tüm algıları üzerinde önemli bir etkisi olduğunu doğrulamıştır. Öğretmenlerin, öğrencileri öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ile bütünleştirmeye istekli olması, okul tarafından sağlanan farklı destek sistemleriyle de büyük ölçüde ilişkilidir. Öğretmenlerin, yeterli kaynaklara sahip olmaları ve ilgili okullardan destek almaları şartıyla öğrenme güçlüğü olan öğrencilerini desteklemeye daha istekli oldukları tespit edilmiştir. Araştırma aynı zamanda öğretmenlerin öğrenme yetersizliği konusundaki farkındalıklarının önemini ortaya koymaktadır. Bazı öğretmenlerin hâlâ öğrenme güçlüğüne zekâ geriliği ile benzer olarak gördüğü bulgulara yansımıştır.

Fong Lam ve ark. (2015) araştırmalarında, çocukların kendilerini okul topluluğunun diğer üyeleri tarafından desteklendiğini, kabul gördüğünü ve saygı duyulduğunu düşündüğü ortamların okul müdürleri ve öğretmenler tarafından oluşturması gerektiği ifade etmiş ve okul ortamına ilişkin oluşan olumlu algıların, öğrencilerin öğrenme sırasında; mutluluk, memnuniyet ve gurur duyma gibi olumlu duygular geliştirmelerine ve akademik performanslarına etki eden çaresizlik, depresyon gibi olumsuz duygularla baş etmelerine yardımcı olabileceği belirtmiştir.

1.8.4. Öğrenme Güçlüğü Tanısı Olan Çocukların Akademik Ortamlarda Olumsuz Değerlendirilme Korkusu İle İlgili Dünyada Yapılan Çalışmalar

Osterman (2007) araştırmasında, özellikle ortaokullarda uygulanan başarı testlerine vurgu yaparak, akademik başarının ön planda tutulduğunu ifade etmiştir. Ayrıca çocukların duygusal ihtiyaçlarının göz ardı edildiği, topluluk bilinci geliştirmek ve okul kültürü oluşturmak yerine bireysel başarıya ve rekabete yönlendiren uygulamaların ağırlıklı olduğunu belirtilerek, bu durumların çocuklar arasında kutuplaşma ve soğukluk başlattığı, çocukların topluluk kültürü oluşturmasını ve bunun bir parçası olmalarının önünde bir engel olarak ortaya çıktığını vurgulamıştır.

Pekrun ve Linnenbrink-Garcia (2012) çalışmalarında akademik katılım ve performansı derinden etkileyen akademik duyguların olduğunu tespit etmiştir. Akademik duyguların, öğrenci katılımını ve akademik başarıyı; bilişsel, motivasyonel, davranışsal ve bilişsel-davranışsal açıdan etkilediği ifade edilmiştir.

Alesi ve ark. (2014) öğrenme güçlüğü olan çocukların depresyon, kaygı ve benlik saygısı arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmalarında, öğrenme güçlüğü olan çocukların beklenen öğrenme seviyesine sahip akranlarına kıyasla daha fazla depresif belirti ve yüksek düzeyde okul kaygısı yaşadığı tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmada, okuldaki özgüvende öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle tipik öğrenen öğrenciler arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ile diğer akranlarının benlik saygıları arasında da anlamlı farklılıklar belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğrenme güçlüğü olan çocukların diğer akranlarına göre benlik saygılarının daha düşük olduğu belirlenmiştir. Araştırmada benlik saygısı ile okuldan elde edilen başarının okul benlik saygısı ve akademik benlik kavramını etkilediği ve bunun da öğrenme güçlüğü ile olan yakın ilişkisinin de altı çizilmektedir. Öğrenme güçlüğü, genellikle çocukların kendi kendine yetme algısını olumsuz olarak etkilemekte ve moral bozukluğu, düşük zevk ve ilgi, sinirlilik, bıkkınlık, konsantrasyonda zayıflama yaşamasına neden olmaktadır.

Yapılan tüm bu araştırmalar, öğrenme güçlüğü tanısı olan çocuk ve ergenlerin öğrenme ortamında ve sosyal çevrelerinde, öğrenme deneyimleri veya kişilerarası etkileşim süreçleri esnasında karşı karşıya kaldıkları durumların sosyal duygusal gelişimlerini etkilediğini ortaya çıkarmakta, öğrenme güçlüğü tanısı olan çocukların sosyal duygusal gelişimlerinin önemini vurgulamaktadır. Araştırmaların özellikle okul ortamına uyum süreci, bütünleştirme, benlik saygısı, arkadaşlık ilişkileri gibi durumlar çerçevesinde yapılandırıldığı görülmektedir. Öğrenme güçlüğü tanısı olan çocuklara yönelik; aidiyet duygusu, reddedilmişlik duygusu, akademik kaygı ve stres gibi çocukların okula uyum sürecini, arkadaşlık ilişkilerini, kişilerarası etkileşimlerini ve akademik başarılarını etkileyebilecek durumların tespit edilmesinin önemli olduğu düşünülerek bu araştırmada öğrenme güçlüğü tanısı olan altı, yedi ve sekizinci sınıfa devam eden ergenlerin okula aidiyet duygusu ile akademik ortamlarda olumsuz

değerlendirilme korkuları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca okula aidiyet duygusu ve akademik ortamlarda olumsuz değerlendirilme korkusunun çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını saptamak amaçlanmıştır.



2. GEREÇ VE YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın amacı, araştırmanın modeli, araştırmanın çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama yöntemi, araştırmanın sınırlılıkları, araştırmanın etik boyutu ile verilerin değerlendirilmesi ve analizine yer verilmiştir.

2.1. Araştırmanın Amacı

Araştırma, öğrenme güçlüğü olan ve ortaokula devam eden ergenlerin kaynaştırma ortamında bulundukları okula ilişkin okula aidiyet duyguları ile akademik ortamlarda olumsuz değerlendirilme korkuları arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılmıştır. Bu temel amacın yanısıra ergenlerin, okula aidiyet duyguları ile akademik ortamlarda olumsuz değerlendirilme korkularının bazı değişkenler açısından incelenmesi de amaçlanmıştır.

2.2. Araştırmanın Modeli

Öğrenme güçlüğü tanısı olan ve ortaokula devam eden ergenlerin, okula aidiyet duyguları ile akademik ortamlarda olumsuz değerlendirilme korkuları arasındaki ilişkinin ve çeşitli değişkenlere göre fark olup olmadığının incelenmesinin amaçlandığı araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden değişkenler arası ilişkiyi açıklaması nedeniyle ilişkisel tarama modeli ve var olan durumu incelemesi nedeniyle betimsel tarama modeli kullanılarak yapılandırılmıştır. İlişkisel tarama modeli; iki ya da daha çok değişken arasındaki ilişkinin incelenmesini kapsayan bir modeldir (Gürbüz ve Şahin, 2016). Ayrıca araştırmada, öğrencilerin okula aidiyet duyguları ve akademik ortamlarda olumsuz değerlendirilme korkularının, bazı bireysel ve ailesel özelliklere göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla betimsel tarama modeli de kullanılacaktır. Betimsel tarama modelinde, değişkenler arasındaki ilişkileri analiz etmeden mevcut koşullar tanımlanmaktadır (Grove ve ark., 2013).

Araştırmanın bağımlı değişkenleri: Araştırmaya katılan ergenlerin Okula Aidiyet Duygusu Ölçeği ile Akademik Ortamlarda Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları araştırmanın bağımlı değişkenlerini oluşturmaktadır.

Araştırmanın bağımsız değişkenleri: Yaş, cinsiyet, sınıf düzeyi, özel eğitim alma süresi, kardeş sayısı, doğum sırası, aile tipi, gelir durumu, anne-baba öğrenim düzeyi ve kendini algılama durumları ise araştırmanın bağımsız değişkenleri olarak yer almaktadır.

2.3. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Ankara’da bulunan ve çalışma izni alınan özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde öğrenme güçlüğü tanısı ile özel eğitim destek hizmetlerinden yararlanan, altı, yedi ve sekizinci sınıfa devam eden ergenler oluşturmaktadır. Araştırmada kullanılan Okula Aidiyet Duygusu Ölçeği ile Akademik Ortamlarda Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği için doğrulayıcı faktör analizleri yapılması gerektiğinden, çalışma grubuna alınacak ergen sayısı ölçek maddelerinin 10 katı olacak biçimde hesaplanmıştır. Buna göre, biri 18 diğeri 22 maddelik ölçekler baz alınarak, ergen ve ailelerinden izin alınan gönüllü 220 ergen ile çalışma yürütülmüştür.

Araştırmaya dâhil edilen ergenlere ilişkin bazı bilgilere Çizelge 2.1’de yer verilmiştir.

Çizelge 2.1. Araştırmaya Dâhil Edilen Ergenlere İlişkin Sosyodemografik Özelliklerin Dağılımı

Özellik		n	%
Yaş	11 yaş	58	26,4
	12 yaş	79	35,9
	13 yaş	60	27,3
	14 yaş	23	10,5
Cinsiyet	Kız	80	36,4
	Erkek	140	63,6
Sınıf Düzeyi	6. Sınıf	88	40,0
	7. Sınıf	77	35,0
	8. Sınıf	55	25,0
Kardeş Sayısı	Tek Çocuk	21	9,5
	1	62	28,2
	2	71	32,3
	3	48	21,8
	4 ve üzeri	18	8,2
Doğum Sırası	İlk Çocuk	94	42,7
	Ortanca Çocuk	78	35,5
	Son Çocuk	48	21,8
Özel Eğitim Süresi	1 yıl	12	5,5
	2 yıl	26	11,8
	3 yıl	43	19,5
	4 yıl	74	33,6
	5 yıl	65	29,5
Toplam		220	100

Araştırmaya dâhil edilen ergenlerin %35,9'unun 12 yaşında, %63,6'sının erkek olduğu, %40'ının altıncı sınıfa devam ettiği belirlenmiştir. Ergenlerin %32,3'ünün iki kardeşe sahip, %42,7'sinin ilk çocuk olduğu, %33,6'sının dört yıldır özel eğitim destek hizmetlerinden yararlandığı saptanmıştır.

Çizelge 2.2'de araştırmaya dâhil edilen ergenlerin ailelerine ilişkin bazı özelliklerin dağılımına yer verilmiştir.

Çizelge 2.2. Araştırmaya Dâhil Edilen Ergenlerin Ailelerine İlişkin Özelliklerin Dağılımı

Özellik		n	%
Anne Öğrenim	Okuryazar Değil	13	5,9
	İlkokul Mezunu	70	31,8
	Ortaokul Mezunu	65	29,5
	Lise Mezunu	49	22,3
	Üniversite Mezunu	23	10,5
Baba Öğrenim	Okuryazar Değil	6	2,7
	İlkokul Mezunu	44	20
	Ortaokul Mezunu	53	24,1
	Lise Mezunu	92	41,8
	Üniversite Mezunu	25	11,4
Aile Tipi	Çekirdek Aile	181	82,3
	Geniş Aile	39	17,7
Gelir Düzeyi	Düşük	28	12,7
	Orta	159	72,3
	Yüksek	33	15,0
Toplam		220	100

Araştırmaya katılan ergenlerin aile bilgilerine ilişkin bulgular incelendiğinde, annelerin %31,8’inin ilkokul mezunu, babaların %41,8’inin lise mezunu olduğu belirlenmiştir. Ergenlerin %82,3’ünün çekirdek aileye sahip olduğu ve ailelerin %72,3’ünün gelir düzeylerinin orta seviyede olduğu tespit edilmiştir.

2.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri “Genel Bilgi Formu”, “Okula Aidiyet Duygusu Ölçeği” ile “Akademik Ortamlarda Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır.

2.4.1. Genel Bilgi Formu

Genel Bilgi Formu, çocukların yaş, cinsiyet, sınıf düzeyi, kardeş sayısı, doğum sırası, özel eğitim alma süresi ve kendini algılama durumlarını, ailenin gelir düzeyi, anne öğrenim durumu, baba öğrenim düzeyi, aile tipi ile ilgili soruları içermektedir.

2.4.2. Okula Aidiyet Duygusu Ölçeği

Goodenow (1993) tarafından “The Psychological Sense of School Membership Scale” ismiyle geliştirilen Okula Aidiyet Duygusu Ölçeği, Sarı (2015) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Ölçek, ortaokulda öğrenim gören çocukların kendilerini okulun önemli bir parçası olarak algılama durumlarını, kabul görme, değer verilme ve arkadaş gruplarına dâhil olma konusundaki duygularını; okul, öğretmen ve arkadaşlarla ilişkilerini ölçmeyi amaçlamaktadır. 18 maddeden oluşan ölçek beşli likert tipinde (1. Hiç doğru değil, 5. Tamamen doğru) bir araçtır. Ölçeği oluşturan maddelerin beşi (3, 6, 9, 12 ve 16. maddeler) olumsuz ifadeler içermektedir. Sarı (2015)’nın yaptığı uyarlama çalışması sonucunda, ölçeğin iki bileşende toplandığı, ölçeğin birinci faktörünü oluşturan aidiyet duygusu ölçeğin 13 pozitif maddesini, ikinci faktörü oluşturan reddedilmişlik duygusu da ölçeğin beş negatif maddesini kapsamaktadır. İlk faktör için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı 0,84 iken, ikinci faktör için 0,78 olduğu belirlenmiştir.

Çizelge 2.3’te araştırmadan elde edilen Okula Aidiyet Duygusu Ölçeği alt boyut ve toplam puanı için iç tutarlılık sonuçlarına yer verilmiştir.

Çizelge 2.3. Araştırmadan Elde Edilen Okula Aidiyet Duygusu Ölçeği Alt Boyut ve Toplam Puanı İçin İç Tutarlılık Sonuçları

Alt Boyutlar	İç Tutarlılık (Cronbach’s Alpha)
Aidiyet Duygusu	0,87
Reddedilmişlik Duygusu	0,67
Ölçek Toplam Puan	0, 88

Yapılan araştırmada iç tutarlılık katsayısı, Aidiyet Duygusu alt boyutu için 0,87 ve Reddedilmişlik Duygusu alt boyutu için 0,67, ölçek toplam puanı için 0,88 bulunmuştur (Çizelge 2.3). İstatistiksel olarak hesaplanan iç tutarlılık katsayısının 0,70 ve üzeri olması iyi, 0,60 ile 0,70 arası ise kabul edilebilir değer aralığı olarak değerlendirilmektedir (Bursal, 2017). Sonuçlar incelendiğinde, Okula Aidiyet Duygusu Ölçeği’nin Aidiyet Duygusu alt boyutu ve ölçek toplamı için iyi, Reddedilmişlik Duygusu alt boyutu için kabul edilebilir aralıkta olduğu görülmektedir. Ölçeğin orijinali tipik gelişim gösteren çocuklara yönelik geliştirilmiştir. Türkçeye uyarlama çalışması ise yine tipik gelişim gösteren çocuklar ile yapılmıştır. Bu

araştırmada ise çalışma grubuna öğrenme güçlüğü tanısı olan çocuklar alınacağından, ölçeğin bu katılımcılarla kullanılabilirliği doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile sınanmıştır.

Çizelge 2.4'te Okula Aidiyet Duygusu Ölçeğine ait doğrulayıcı faktör analizi uyum indeksleri yer almaktadır.

Çizelge 2.4. Okula Aidiyet Duygusu Ölçeğine Ait Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum İndeksleri

χ^2 (sd)	χ^2/sd	CFI	SRMR
335,37 (34)	2,50	0,94	0,06

DFA'da Ki-Kare/serbestlik derecesi (χ^2/sd), karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI), standardize edilmiş artık ortalamaların karekökü (SRMR) gibi bir dizi uyum iyiliği indeksi kullanılmıştır (Iacobucci, 2010). DFA sonucu, model üzerinde ulaşılan uyum indeksleri “Okula Aidiyet Duygusu Ölçeği” için [$\chi^2=335,37$; $sd=34$; $\chi^2/sd=2,50$; $CFI=0,94$; $SRMR=0,06$] şeklindedir. χ^2/df 'nin üçün ya da SRMR'nin 0,08'nin altında olması; CFI değerinin 0,90'ın üzerinde ve bire yakın olması uyumun iyi olduğunu ifade etmektedir (İlhan ve Çetin, 2014). Dolayısıyla DFA'dan elde edilen değerler ölçeğin öğrenme güçlüğü tanısı olan altı, yedi ve sekizinci sınıfa devam eden ergenlerde kullanılabileceğini göstermektedir.

2.4.3. Akademik Ortamlarda Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği

Alkan (2015) tarafından geliştirilen ölçek, çocukların akademik ortamlarda olumsuz değerlendirilme kaygısını belirlemek amacıyla kullanılmaktadır. Ölçek, tipik gelişim gösteren altı, yedi ve sekizinci sınıfa devam çocuklara uygulanmaktadır. 22 maddeden oluşan ölçek; Bilişsel Etki ve Davranışsal Etki olmak üzere iki alt boyuta sahiptir. Ölçeğin Bilişsel Etki alt boyutu 10 maddeyi, Davranışsal alt boyutu ise 12 maddeyi kapsamaktadır. Ölçek toplamına ilişkin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı 0,77, Davranışsal Etki alt boyutu için 0,85, Bilişsel Etki alt boyutu için 0,77'dir.

Çizelge 2.5'te araştırmadan elde edilen Akademik Ortamlarda Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği alt boyut ve toplam puanı için iç tutarlılık sonuçlarına yer verilmiştir.

Çizelge 2.5. Araştırmadan Elde Edilen Akademik Ortamlarda Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği Alt Boyutları ve Toplam Puan İçin İç Tutarlılık Sonuçları

Alt Boyutlar	İç Tutarlılık (Cronbach's Alpha)
Bilişsel Etki	0,70
Davranışsal Etki	0,67
Ölçek Toplam Puan	0,76

Yapılan araştırmada, Bilişsel Etki alt boyutuna ait iç tutarlılık katsayısı 0,70, Davranışsal Etki alt boyutu iç tutarlılık katsayısı ise 0,67 olarak hesaplanmıştır. Ölçek Toplam Puanı için iç tutarlılık katsayısı 0,76 olarak hesaplanmıştır (Çizelge 2.5). İstatistiksel olarak hesaplanan iç tutarlılık katsayısının 0,70 ve üzeri olması iyi, 0,60 ile 0,70 arası ise kabul edilebilir değer aralığı olarak değerlendirildiğinden (Bursal, 2017), Davranışsal alt boyutu için kabul edilebilir, Bilişsel alt boyutu ve Ölçek Toplam Puanı için iyi olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin orijinali tipik gelişim gösteren çocuklara yönelik geliştirilmiştir. Bu araştırmaya öğrenme güçlüğü tanısı olan çocukların alınması nedeniyle, ölçeğin bu katılımcılarla kullanılabilirliği doğrulayıcı faktör analizi ile sınanmıştır.

Çizelge 2.6'da Akademik Ortamlarda Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeğine İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi uyum indeksleri yer almaktadır.

Çizelge 2.6. Akademik Ortamlarda Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum İyiliği İndeksleri

χ^2 (sd)	χ^2/sd	CFI	SRMR
443,04 (208)	2,13	0,90	0,08

DFA'da ki-kare/serbestlik derecesi (χ^2/sd), karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI), standardize edilmiş artık ortalamaların karekökü (SRMR) gibi bir dizi uyum iyiliği indeksi kullanılmıştır (Iacobucci, 2010). DFA sonucu model üzerinde ulaşılan uyum indeksleri "Akademik Ortamlarda Olumsuz Değerlendirme Korkusu Ölçeği" için

[$\chi^2=443,04$; $sd=208$; $\chi^2/sd=2,13$; $CFI=0,90$; $SRMR=0,08$] şeklindedir. χ^2/df 'nin 3'ün ya da $SRMR$ 'nin 0,08'nin altında olması; diğer indekslerin ise 0,90'ın üzerinde ve 1'e yakın olması uyumun iyi olduğunu ifade etmektedir (İlhan ve Çetin, 2014). Buna göre, DFA'dan elde edilen sonuçlar ölçeğin öğrenme güçlüğü tanısı olan altı, yedi ve sekizinci sınıfta öğrenim gören ergenlerde de kullanılabileceğini göstermektedir.

2.5. Veri Toplama Yöntemi

Ankara ilinde bulunan, öğrenme güçlüğü tanısı almış öğrencilere yönelik hizmet veren özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri belirlendikten sonra, ilgili kurum yöneticileri ile görüşülerek araştırmanın amacı ve araştırma süreci ile ilgili bilgilendirme yapılmıştır. Araştırmaya izin veren kurumlarından resmi yazılı izinler ile Ankara Üniversitesi Etik Kurulu Başkanlığından gerekli onay alınmıştır. Araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden ergenler ve ebeveynleri araştırmanın amacı ve süreci hakkında bilgilendirilmiştir. Araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden ergen ve ebeveynlerine Aydınlatılmış Onam Formu imzalatılmıştır (EK-1). Okuma yazma bilen öğrenme güçlüğü tanısı olan ergenler ile yüz yüze görüşme tekniği kullanılarak, bir rehber eşliğinde uygun bir ortamda veri toplama araçları ergenler tarafından doldurulmuştur. Veri toplama sürecinde, ergenlerden okullarını, arkadaşlarını ve öğretmenlerini düşünerek formları doldurmaları istenmiş ve anlamadıkları ifadeler olduğu durumlarda gerekli açıklamalar yapılarak öz değerlendirme şeklinde çocuklar yanıtlarını işaretlemiştir. Uygulama süreci çocukların okuma hızlarına bağlı olarak ortalama 25-30 dakika sürmüştür.

2.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma;

- Ankara ilinde bulunan ve çalışmaya izin veren özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri ile,
- Temmuz 2019-Mart 2020 tarihleri,
- Öğrenme güçlüğü tanısına sahip ve ek tanısı olmayan, okuma-yazma bilen altı, yedi ve sekizinci sınıfa devam eden ergenler,

- Kullanılacak olan Genel Bilgi Formu, Okula Aidiyet Duygusu Ölçeği ve Akademik Ortamlarda Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeğine verilen yanıtlar ile sınırlıdır.

2.7. Araştırmanın Etik Boyutu

Araştırmada öncelikle, verilerin toplanması amacıyla kullanılacak olan Okula Aidiyet Duygusu Ölçeği ve Akademik Ortamlarda Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği için kullanım izni alınmıştır. Araştırmanın yapılacağı özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinden gerekli kurum izinleri alınmıştır (EK-2, EK-3, EK-4, EK-5, EK-6, EK-7). Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan altı, yedi ve sekizinci sınıfa devam eden, öğrenme güçlüğü tanısı alan ergenler ve ebeveynlerinden aydınlatılmış onamları alınmıştır. Araştırma Ankara Üniversitesi Etik Kurulu Başkanlığından onaylanmıştır (EK-8).

2.8. Verilerin Değerlendirilmesi ve Analizi

Araştırmada kullanılacak parametrik/nonparametrik testlere karar vermek amacıyla Okula Aidiyet Duygusu Ölçeği ve Akademik Ortamlarda Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeğinin toplam puanları ve alt boyutlarına ait puanların normallik varsayımı sağlayıp sağlamadıkları test edilmiştir. Bu amaçla, ölçeklerden elde edilen puanların basıklık ve çarpıklık katsayılarına ait değerler incelenmiştir. Elde edilen katsayıların -2 ile +2 aralığında olduğu görülmüştür. George ve Mallery (2012)'e göre basıklık ve çarpıklık katsayılarının -2 ile +2 aralığında yer alması durumunda, verilerin normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Buradan hareketle, elde edilen değerlerin Okula Aidiyet Duygusu Ölçeği ve Akademik Ortamlarda Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeğinin toplam puanı ve alt boyutlarından elde edilen puanların normal olarak kabul edilen aralıkta olduğu saptanmıştır.

Çizelge 2.7'de Okula Aidiyet Duygusu Ölçeği ve Alt Boyutlarının normal dağılıma uygunluğuna ilişkin sonuçlar yer almaktadır.

Çizelge 2.7. Okula Aidiyet Duygusu Ölçeği ve Alt Boyutlarının Normal Dağılıma Uygunluğu

Alt Boyutlar	Basıklık	Çarpıklık
Aidiyet Duygusu	- 0,450	- 0,147
Reddedilmişlik Duygusu	- 0,378	- 0,316
Ölçek Toplam Puan	- 0,438	- 0,313

Çizelge 2.8’de Akademik Ortamlarda Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği alt boyutlarının ve ölçek toplam puanının normal dağılıma uygunluğuna ilişkin sonuçlar yer almaktadır.

Çizelge 2.8. Akademik Ortamlarda Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği ve Alt Boyutlarının Normal Dağılıma Uygunluğu

Alt Boyutlar	Basıklık	Çarpıklık
Bilişsel Etki	- 0,420	0,480
Davranışsal Etki	- 0,132	- 0,511
Ölçek Toplam Puan	- 0,187	1,452

Normallik varsayımı sağlandığı için elde edilen bulguların değerlendirilmesinde; bulguların bağımsız değişkenlerle karşılaştırılmasında grup sayısı iki olan değişkenler için Bağımsız Örneklem t Testi ve ikiden fazla grup karşılaştırmalarında Tek Yönlü ANOVA Analizi kullanılmıştır. İki ölçek arasındaki korelasyonun karşılaştırılmasında ise Pearson Korelasyon Testi’nden yararlanılmıştır. Verilerin analizinde IBM SPSS Statistics Programı kullanılmış ve istatistiksel anlamlılık sınırı $p < 0,05$ kabul edilmiştir.

3. BULGULAR

Bu bölümde, altı, yedi ve sekizinci sınıfa devam öğrenme güçlüğü tanısı olan ergenlerin okula aidiyet duygularını ve akademik ortamlarda olumsuz değerlendirilme korkularını incelemek, aralarındaki ilişkiyi ve bazı değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek amacıyla yapılan araştırmadan elde edilen bulgular çizelgeler halinde verilmiştir.

Çizelge 3.1’de araştırmaya alınan ergenlerin Okula Aidiyet Duygusu Ölçeği’nden aldıkları puanlara ilişkin betimsel istatistikler yer almaktadır.

Çizelge 3.1. Araştırmaya Alınan Ergenlerin Okula Aidiyet Duygusu Ölçeği’nden Aldıkları Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler

Alt Boyut	n	En Düşük Puan	En Yüksek Puan	$\bar{X}$	ss	Varyans
Aidiyet Duygusu	220	19	65	46,53	9,62	92,69
Reddedilmişlik Duygusu	220	5	25	17,90	4,07	16,62
Ölçek Toplam Puanı	220	31	90	64,42	12,45	155,18

Çizelge 3.1.’de yer alan Okula Aidiyet Duygusu Ölçeği’nin alt boyutlarından alınan puanların ortalaması incelendiğinde, Aidiyet Duygusu alt boyutu için $46,53 \pm 9,62$, Reddedilmişlik Duygusu alt boyutu için $17,90 \pm 4,07$ ve ölçek toplam puanı için $64,42 \pm 12,45$ olduğu görülmektedir.

Çizelge 3.2’de ergenlerin Akademik Ortamlar Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği’nden aldıkları puanlara ilişkin betimsel istatistikler yer almaktadır.

Çizelge 3.2. Araştırmaya Alınan Ergenlerin Akademik Ortamlarda Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği'nden Aldıkları Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler

Alt Boyut	n	En Düşük Puan	En Yüksek Puan	$\bar{X}$	ss	Varyans
Bilişsel Etki	220	15	50	34,71	6,32	39,94
Davranışsal Etki	220	12	59	35,43	7,42	55,19
Ölçek Toplam Puanı	220	27	106	70,14	11,42	130,469

Çizelge 3.2'de Akademik Ortamlarda Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği'nin Bilişsel Etki alt boyutu için $34,71 \pm 6,32$, Davranışsal Etki alt boyutu için $35,43 \pm 7,42$ ve ölçek toplam puanı için $70,14 \pm 11,42$ olduğu görülmektedir.

Çizelge 3.3'te araştırmaya alınan ergenlerin okula aidiyet duygularının yaşa göre Tek Yönlü ANOVA sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 3.3. Araştırmaya Alınan Ergenlerin Okula Aidiyet Duygusu Ölçeği Puanlarının Yaşa Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Alt Boyutlar	Yaş	$\bar{X}$	Varyans Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Aidiyet Duygusu	11	45,17	G. Arası	488,05	4	122,01	1,32	0,62
	12	46,78	G. İçi	19812,78	215	92,15		
	13	46,05	Toplam	20300,86	219			
	14	50,30						
Reddedilmişlik Duygusu	11	17,40	G. Arası	81,80	4	20,45	1,23	0,29
	12	17,62	G. İçi	3558,78	215	16,55		
	13	18,13	Toplam	3640,595	219			
	14	19,48						
Ölçek Toplam Puanı	11	62,57	G. Arası	905,612	4	226,403	1,47	0,21
	12	64,41	G. İçi	33080,075	215	153,861		
	13	64,18	Toplam	33985,68	219			
	14	69,78						

Çizelge 3.3 incelendiğinde, Okula Aidiyet Duygusu Ölçeğinden alınan toplam puanların $[F(4,215)=1,47; p>0,05]$ ergenlerin yaşına göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Ölçek alt boyutlarından alınan puanlara bakıldığında; Aidiyet Duygusu $[F(4,215)=1,32; p>0,05]$ ve Reddedilmişlik Duygusu $[F(4,215)=1,23; p>0,05]$ puanları ile ergenlerin yaşı arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Çizelge 3.4'te ergenlerin akademik ortamlarda olumsuz değerlendirilme korkusu puanlarının yaşa göre Tek Yönlü ANOVA sonuçlarına yer verilmiştir.

Çizelge 3.4. Araştırmaya Alınan Ergenlerin Akademik Ortamlarda Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Puanlarının Yaşa Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Alt Boyutlar	Yaş	$\bar{X}$	Varyans Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Bilişsel Etki	11	34,43	G. Arası	32,68	4	8,17	0,20	0,29
	12	34,96	G. İçi	8714,27	215	40,53		
	13	34,58	Toplam	8746,95	219			
	14	34,91						
Davranışsal Etki	11	35,34	G. Arası	236,51	4	59,12	1,07	0,37
	12	36,38	G. İçi	11851,32	215	55,12		
	13	34,22	Toplam	12087,83	219			
	14	34,48						
Ölçek Toplam Puanı	11	69,78	G. Arası	346,81	4	86,70	0,66	0,62
	12	71,65	G. İçi	28225,82	215	131,28		
	13	68,80	Toplam	28572,63	219			
	14	69,39						

Çizelge 3.4'e göre, ergenlerin Akademik Ortamlarda Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği'nden aldıkları toplam puanlar [$F(4,215)=0,66$; $p>0,05$] cinsiyet değişkenine göre farklılaşmamaktadır. Ergenlerin Bilişsel Etki [$F(4,215)=0,20$; $p>0,05$] ve Davranışsal Etki [$F(4,215)=1,07$; $p>0,05$] alt boyutlarından aldıkları puanların yaşa göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık yaratmadığı sonucu elde edilmiştir. Elde edilen bu sonuca göre ergenlerin tüm yaş döneminde benzer özellikler gösterdiği ve yaş dönemlerine göre farklılık olmadığı arasındaki görülmektedir.

Çizelge 3.5'te araştırmaya alınan ergenlerin okula aidiyet duygusu puanlarının cinsiyete göre Bağımsız Örneklem t Testi sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 3.5. Araştırmaya Alınan Ergenlerin Okula Aidiyet Duygusu Ölçeği Puanlarının Cinsiyete Göre Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	t	sd	p
Aidiyet Duygusu	Kız	80	45,25	-1,49	218	0,13
	Erkek	140	47,26			
Reddedilmişlik Duygusu	Kız	80	17,73	-0,46	218	0,64
	Erkek	140	17,99			
Ölçek Toplam Puanı	Kız	80	62,98	-1,30	218	0,19
	Erkek	140	65,25			

Araştırmaya alınan ergenlerin, okula aidiyet duygularının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır [$t(218)=-1,30$; $p>0,05$]. Okula Aidiyet Duygusu Ölçeği'nin Aidiyet Duygusu [$t(218)=-1,49$, $p>0,05$] ve Reddedilmişlik Duygusu [$t(218)=-0,46$; $p>0,05$] alt boyutlarının da cinsiyete göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir (Çizelge 3.5). Kızların okula aidiyet puan ortalamalarının erkeklerle oranla daha düşük olduğu görülmektedir.

Çizelge 3.6'da araştırmaya alınan ergenlerin akademik ortamlarda olumsuz değerlendirilme korkusu puanlarının cinsiyete göre Bağımsız Örneklem t Testi sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 3.6. Araştırmaya Alınan Ergenlerin Akademik Ortamlarda Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Puanlarının Cinsiyete Göre Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	t	sd	p
Bilişsel Etki	Kız	80	35,66	1,81	218	0,09
	Erkek	140	34,17			
Davranışsal Etki	Kız	80	36,63	-1,49	218	0,07
	Erkek	140	34,74			
Ölçek Toplam Puanı	Kız	80	72,29	1,69	218	0,03
	Erkek	140	68,91			

Çizelge 3.6 incelendiğinde, araştırmaya alınan ergenlerin Akademik Ortamlarda Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği'nden aldıkları toplam puanların ortalaması ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark [$t(218)=1,69$; $p<0,05$] olduğu tespit edilmiştir. Çizelgeye bakıldığında, kızların akademik ortamlarda

olumsuz değerlendirilme korkusu puan ortalamalarının erkeklerden yüksek olduğu ve dolayısıyla olumsuz değerlendirilme korkularının erkeklere kıyasla daha fazla olduğu görülmektedir. Ölçek alt boyutlarından alınan puanlar incelendiğinde; Bilişsel Etki [$t(218)=1,81$; $p>0,05$] ve Davranışsal Etki [$t(218)=-1,49$; $p>0,05$] puanları ile cinsiyet değişkeni arasında farklılık olmadığı belirlenmiştir fakat ortalama puanlara bakıldığında kızların erkeklere göre olumsuz değerlendirilme korkusunun bilişsel ve davranışsal etkilerini daha fazla yaşadıkları görülmektedir.

Çizelge 3.7’de araştırmaya alınan ergenlerin okula aidiyet duygusu puanlarının sınıf düzeyine göre Tek Yönlü ANOVA sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 3.7. Araştırmaya Alınan Ergenlerin Okula Aidiyet Duygusu Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Alt Boyutlar	Sınıf	$\bar{X}$	Varyans Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Aidiyet Duygusu	6. Sınıf	46,16	G. Arası	23,31	2	11,65	0,12	0,88
	7. Sınıf	46,91	G. İçi	20277,51	217	93,44		
	8. Sınıf	46,58	Toplam	20300,83	219			
Reddedilmişlik Duygusu	6. Sınıf	17,52	G. Arası	24,92	2	8,17	0,74	0,47
	7. Sınıf	17,99	G. İçi	3615,66	217	40,53		
	8. Sınıf	18,36	Toplam	3640,59	219			
Ölçek Toplam Puanı	6. Sınıf	63,68	G. Arası	80,59	2	40,29	0,25	0,77
	7. Sınıf	64,90	G. İçi	33905,09	217	156,24		
	8. Sınıf	64,95	Toplam	33985,68	219			

Analiz sonuçları, araştırmaya alınan ergenlerin Okula Aidiyet Duyguları arasında öğrenim görülen sınıf düzeyi bakımından anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir [$F(2,217)=0,25$, $p>0,05$]. Elde edilen bulgulara göre ergenlerin; aidiyet duygusu [$F(2,217)=0,12$; $p>0,05$] ve reddedilmişlik duygusu [$F(2,217)=0,74$; $p>0,05$] alt boyutlarından aldıkları puan ortalamalarının sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık ortaya koymadığı belirlenmiştir (Çizelge 3.7).

Çizelge 3.8’de araştırmaya alınan ergenlerin akademik ortamlarda olumsuz değerlendirilme korkusu puanlarının sınıf düzeyine göre Tek Yönlü ANOVA sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 3.8. Araştırmaya Alınan Ergenlerin Akademik Ortamlarda Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Alt Boyutlar	Sınıf	$\bar{X}$	Varyans Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Bilişsel Etki	6. Sınıf	34,50	G. Arası	6,82	2	3,41	0,85	0,91
	7. Sınıf	34,88	G. İçi	8740,13	217	40,27		
	8. Sınıf	34,82	Toplam	8746,95	219			
Davranışsal Etki	6. Sınıf	35,86	G. Arası	300,79	2	87,09	1,58	0,20
	7. Sınıf	36,03	G. İçi	174,17	217	54,90		
	8. Sınıf	33,89	Toplam	12087,83	219			
Ölçek Toplam Puanı	6. Sınıf	70,36	G. Arası	162,55	2	81,28	0,62	0,53
	7. Sınıf	70,91	G. İçi	28410,07	217	130,92		
	8. Sınıf	68,71	Toplam	28572,63	219			

Çizelge 3.8 incelendiğinde Akademik Ortamlarda Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği'nden alınan toplam puanın $[F(2,217)=0,62; p>0,05]$ sınıf düzeyine göre farklılaşmadığı görülmektedir. Ayrıca ergenlerin Bilişsel Etki $[F(2,217)=0,85; p>0,05]$ ve Davranışsal Etki $[F(2,217)=1,58; p>0,05]$ alt boyutlarından aldıkları puan ortalamalarının da sınıf düzeyi ile anlamlı bir farklılık ortaya koymadığı belirlenmiştir.

Çizelge 3.9'da araştırmaya alınan ergenlerin okula aidiyet duygusu puanlarının kardeş sayısına göre Tek Yönlü ANOVA sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 3.9. Araştırmaya Alınan Ergenlerin Okula Aidiyet Duygusu Puanlarının Kardeş Sayısına Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Alt Boyutlar	Kardeş sayısı	$\bar{X}$	Varyans Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Aidiyet Duygusu	Tek Çocuk	42,33	G. Arası	562,64	4	140,66	1,53	0,19
	2	48,13	G. İçi	19738,18	215	91,80		
	3	45,97	Toplam	20300,83	219			
	4	46,92						
	5+	47,06						
Reddedilmişlik Duygusu	Tek Çocuk	17,10	G. Arası	47,07	4	11,76	0,70	0,59
	2	18,35	G. İçi	3593,52	215	16,71		
	3	17,45	Toplam	3640,59	219			
	4	18,25						
	5+	18,06						
Ölçek Toplam Puanı	Tek Çocuk	59,43	G. Arası	893,29	4	223,32	1,45	0,21
	2	66,48	G. İçi	33092,39	215	153,91		
	3	63,42	Toplam	33985,68	219			
	4	65,17						
	5+	65,11						

Araştırma sonuçları Okula Aidiyet Duygusu Ölçeğinden alınan puanlar ile kardeş sayısı arasında farklılık olmadığını göstermektedir [$F(4,215)=1,45$; $p>0,05$]. Araştırmaya alınan ergenlerin benzer şekilde Aidiyet Duygusu [$F(4,215)=1,53$; $p>0,05$] ve Reddedilmişlik Duygusu [$F(4,215)=0,70$; $p>0,05$] alt boyutlarından aldıkları puanlar ile kardeş sayısı arasında anlamlı bir farklılık olmadığı araştırma bulgularında görülmektedir (Çizelge 3.9).

Çizelge 3.10’da araştırmaya alınan ergenlerin akademik ortamlarda olumsuz değerlendirilme korkularının kardeş sayısına göre Tek Yönlü ANOVA sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 3.10. Araştırmaya Alınan Ergenlerin Akademik Ortamlarda Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Puanlarının Kardeş Sayısına Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Alt Boyutlar	Kardeş sayısı	$\bar{X}$	Varyans Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Bilişsel Etki	Tek Çocuk	37,29	G. Arası	214,79	4	53,699	1,35	0,25
	2	33,87	G. İçi	8532,16	215	39,684		
	3	34,24	Toplam	8746,95	219			
	4	35,15						
	5+	35,33						
Davranışsal Etki	Tek Çocuk	38,62	G. Arası	300,79	4	75,19	1,37	0,24
	2	34,47	G. İçi	11787,04	215	54,82		
	3	34,99	Toplam	12087,83	219			
	4	35,58						
	5+	36,33						
Ölçek Toplam Puanı	Tek Çocuk	75,90	G. Arası	1017,06	4	254,26	1,98	0,09
	2	68,34	G. İçi	27555,57	215	128,16		
	3	69,23	Toplam	28572,63	219			
	4	70,73						
	5+	71,67						

Araştırma sonuçlarına göre ergenlerin Akademik Ortamlarda Olumsuz Değerlendirilme Korkusu puanlarının kardeş sayısına göre istatistiksel açıdan anlamlı şekilde farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır [$F(4,215)=1,98$; $p>0,05$]. Ayrıca ergenlerin Bilişsel Etki [$F(4,215)=1,35$; $p>0,05$] ve Davranışsal Etki [$F(4,215)=1,37$; $p>0,05$] alt boyutlarından aldıkları puanlar ile kardeş sayısı arasında da anlamlı farklılık olmadığı saptanmıştır (Çizelge 3.10).

Çizelge 3.11’de araştırmaya alınan ergenlerin okula aidiyet duygusu puanlarının özel eğitim alma süresine göre Tek Yönlü ANOVA sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 3.11. Araştırmaya Alınan Ergenlerin Okula Aidiyet Duygusu Puanlarının Özel Eğitim Alma Süresine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Alt Boyutlar	Özel eğitim	$\bar{X}$	Varyans Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark
Aidiyet Duygusu	1	53,33	G. Arası	948,51	4	237,13	2,63	0,03	1>4
	2	46,23	G. İçi	19352,31	215	90,01			
	3	47,65	Toplam	20300,83	219				
	4	44,45							
	5+	47,02							
Reddedilmişlik Duygusu	1	20,67	G. Arası	129,525	4	32,38	1,98	0,09	
	2	17,73	G. İçi	3511,070	215	16,33			
	3	17,74	Toplam	3640,595	219				
	4	17,28							
	5+	18,25							
Ölçek Toplam Puanı	1	74,00	G. Arası	1729,297	4	432,32	2,88	0,02	1>4
	2	63,96	G. İçi	32256,38 ₉	215	150,03			
	3	65,40	Toplam	33985,68 ₆	219				
	4	61,73							
	5+	65,26							

Çizelge 3.11'e göre, araştırmaya alınan ergenlerin okula aidiyet duygusu toplam puanları ile özel eğitim alma süresi arasında anlamlı bir farkın olduğu saptanmıştır [$F(4,215)=2,88$; $p<0,05$]. Diğer bir deyişle ergenlerin okula aidiyet duyguları özel eğitimden alınan destek süresine bağlı olarak anlamlı bir biçimde değişmektedir. Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey testi sonuçlarına göre, bir yıldır özel eğitim desteği alanların okula aidiyet duygusu toplam puanlarının dört yıldır özel eğitim desteği alanlardan ($\bar{X}_{1\text{yıl}} - \bar{X}_{4\text{yıl}}=12,27$) daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ölçek alt boyutlarından Aidiyet Duygusu ile özel eğitim alma süresi arasında da istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık [$F(4,215)=2,63$; $p<0,05$] olduğu saptanmış ve ortaya çıkan farkın bir yıldır özel eğitim alan ergenlerin lehine ($\bar{X}_{1\text{yıl}} - \bar{X}_{4\text{yıl}}=8,88$) olduğu görülmüştür. Reddedilmişlik Duygusu alt boyutundan alınan puanlar incelendiğinde ise özel eğitim alma süresine göre anlamlı bir farklılık ortaya koymadığı saptanmıştır [$F(4,215)=1,98$; $p>0,05$].

Çizelge 3.12’de araştırmaya alınan ergenlerin akademik ortamlarda olumsuz değerlendirilme korkularının özel eğitim alma süresine göre Tek Yönlü ANOVA sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 3.12. Araştırmaya Alınan Ergenlerin Akademik Ortamlarda Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Puanlarının Özel Eğitim Alma Süresine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Alt Boyutlar	Özel eğitim	$\bar{X}$	Varyans Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Bilişsel Etki	1	32,75	G. Arası	103,49	4	25,87	0,64	0,63
	2	34,77	G. İçi	8643,46	215	40,20		
	3	34,95	Toplam	8746,95	219			
	4	35,78						
	5+	34,74						
Davranışsal Etki	1	33,75	G. Arası	229,66	4	57,41	1,04	0,38
	2	34,19	G. İçi	11858,17	215	55,15		
	3	37,07	Toplam	12087,83	219			
	4	35,78						
	5+	34,74						
Ölçek Toplam Puanı	1	66,50	G. Arası	349,29	4	87,32	0,66	0,61
	2	68,96	G. İçi	28223,33	215	131,27		
	3	72,02	Toplam	28572,63	219			
	4	70,00						
	5+	70,20						

Araştırmaya alınan ergenlerin özel eğitim alma süreleri ile Akademik Ortamlarda Olumsuz Değerlendirilme Korkusu toplam puanları arasında istatistiksel açıdan bir fark yoktur [$F(4,215)=0,66$; $p>0,05$]. Alt boyutlardan alınan puanlar incelendiğinde Bilişsel Etki [$F(4,215)=,064$, $p>0,05$] ve Davranışsal Etki [$F(4,215)=1,04$; $p>0,05$] puanları ile kardeş sayısı arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir (Çizelge 3.12).

Çizelge 3.13’te araştırmaya alınan ergenlerin okula aidiyet duygusu puanlarının doğum sırasına göre Tek Yönlü ANOVA sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 3.13. Araştırmaya Alınan Ergenlerin Okula Aidiyet Duygusu Puanlarının Doğum Sırasına Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Alt Boyutlar	Doğum sırası	$\bar{X}$	Varyans Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Aidiyet Duygusu	İlk	45,53	G. Arası	367,60	2	183,80	2,001	0,13
	Ortanca	46,27	G. İçi	19933,23	217	91,85		
	Son	48,90	Toplam	20300,83	219			
Reddedilmişlik Duygusu	İlk	17,68	G. Arası	65,05	2	32,52,29	1,97	0,14
	Ortanca	17,53	G. İçi	3575,54	217	16,47		
	Son	18,92	Toplam	3640,59	219			
Ölçek Toplam Puanı	İlk	63,21	G. Arası	719,91	2	359,95	2,34	0,09
	Ortanca	63,79	G. İçi	33265,77	217	153,29		
	Son	67,81	Toplam	33985,68	219			

Çizelge 3.13 incelendiğinde Okula Aidiyet Duygusu Ölçeği'nin toplam puanlarının araştırmaya alınan ergenlerin doğum sırasına göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir [$F(2,217)=2,34$; $p>0,05$]. Ergenlerin, Aidiyet Duygusu [$F(2,217)=2,001$; $p>0,05$] ve Reddedilmişlik Duygusu [$F(2,217)=1,97$; $p>0,05$] alt boyutlarından aldıkları puanların da doğum sırasına göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir.

Çizelge 3.14'te araştırmaya alınan ergenlerin akademik ortamlarda olumsuz değerlendirilme korkusu puanlarının doğum sırasına göre Tek Yönlü ANOVA sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 3.14. Araştırmaya Alınan Ergenlerin Akademik Ortamlarda Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Puanlarının Doğum Sırasına Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Alt Boyutlar	Doğum sırası	$\bar{X}$	Varyans Kaynağı	KT	sd	KO	F	P
Bilişsel Etki	İlk	35,29	G. Arası	94,55	2	47,27	1,18	0,30
	Ortanca	34,73	G. İçi	8652,40	217	39,87		
	Son	33,56	Toplam	8746,95	219			
Davranışsal Etki	İlk	36,05	G. Arası	65,55	2	32,77	0,59	0,55
	Ortanca	35,04	G. İçi	12022,28	217	55,40		
	Son	34,83	Toplam	12087,83	219			
Ölçek Toplam Puanı	İlk	71,34	G. Arası	292,20	2	146,10	1,12	0,32
	Ortanca	69,77	G. İçi	28280,43	217	130,32		
	Son	68,40	Toplam	28572,63	219			

Araştırmaya alınan ergenlerin Akademik Ortamlarda Olumsuz Değerlendirilme Korkularının doğum sırasına göre farklılaşmadığı sonucu elde edilmiştir [$F(2,217)=1,12$; $p>0,05$]. Ayrıca araştırmadan elde edilen bulgulara göre Bilişsel Etki [$F(2,217)=1,18$; $p>0,05$] ve Davranışsal Etki [$F(2,217)=0,59$; $p>0,05$] alt boyutlarından alınan puanlar ile doğum sırası arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir (Çizelge 3.14).

Çizelge 3.15'te araştırmaya alınan ergenlerin okula aidiyet duygusu puanlarının aile tipine göre Bağımsız Örneklem t Testi sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 3.15. Araştırmaya Alınan Ergenlerin Okula Aidiyet Duygusu Puanlarının Aile Tipine Göre Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Aile Tipi	n	$\bar{X}$	t	sd	p
Aidiyet Duygusu	Çekirdek Aile	181	46,17	-1,18	218	0,23
	Geniş Aile	39	48,18			
Reddedilmişlik Duygusu	Çekirdek Aile	181	17,84	-0,43	218	0,66
	Geniş Aile	39	18,15			
Ölçek Toplam Puanı	Çekirdek Aile	181	64,01	-1,05	218	0,29
	Geniş Aile	39	66,33			

Çizelge 3.15 incelendiğinde, Okula Aidiyet Duygusu Ölçeği'nden alınan toplam puanlar ile aile tipi arasında istatistiksel açıdan bir farklılık olmadığı tespit

edilmiştir [$t(218)=-1,05$; $p>0,05$]. Ergenlerin, Aidiyet Duygusu [$t(218)=-1,18$; $p>0,05$] ve Reddedilmişlik Duygusu [$t(218)=-0,43$; $p>0,05$] alt boyutlarından aldıkları puanların da doğum sırasına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı bulunmuştur.

Çizelge 3.16’da araştırmaya alınan ergenlerin akademik ortamlarda olumsuz değerlendirilme korkusu puanlarının aile tipine göre Bağımsız Örneklem t Testi sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 3.16. Araştırmaya Alınan Ergenlerin Akademik Ortamlarda Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Puanlarının Aile Tipine Göre Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Aile Tipi	n	$\bar{X}$	t	sd	p
Bilişsel Etki	Çekirdek Aile	181	34,38	-1,71	218	0,08
	Geniş Aile	39	36,28			
Davranışsal Etki	Çekirdek Aile	181	35,65	0,96	218	0,33
	Geniş Aile	39	34,38			
Ölçek Toplam Puanı	Çekirdek Aile	181	70,03	-0,31	218	0,75
	Geniş Aile	39	70,67			

Akademik Ortamlarda Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği’nden alınan toplam puanlar ile aile tipi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur [$t(218)=-0,31$; $p>0,05$]. Bilişsel Etki alt boyutundan alınan puanlar [$t(218)=-1,71$; $p>0,05$] ve Davranışsal Etki alt boyutundan alınan puanlar [$t(218)=0,96$; $p>0,05$] incelendiğinde ölçek alt boyutları ile aile tipi arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmadığı görülmektedir.

Çizelge 3.17’de araştırmaya alınan ergenlerin okula aidiyet duygusu puanlarının gelir düzeyine göre Tek Yönlü ANOVA sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 3.17. Araştırmaya Alınan Ergenlerin Okula Aidiyet Duygusu Puanlarının Gelir Düzeyine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Alt Boyutlar	Gelir	$\bar{X}$	Varyans Kaynağı	KT	sd	KO	F	P	Fark
Aidiyet Duygusu	Düşük	43,89	G. Arası	412,77	2	206,38	2,25	0,10	
	Orta	47,36	G. İçi	19888,06	217	91,65			
	Yüksek	44,73	Toplam	20300,83	219				
Reddedilmişlik Duygusu	Düşük	16,11	G. Arası	102,63	2	51,31	3,14	0,04	Orta>Düşük
	Orta	18,15	G. İçi	3537,96	217	16,30			
	Yüksek	18,18	Toplam	3640,59	219				
Ölçek Toplam Puanı	Düşük	60,00	G. Arası	813,24	2	406,62	2,66	0,07	
	Orta	65,52	G. İçi	33172,43	217	152,86			
	Yüksek	62,91	Toplam	33985,68	219				

Çizelge 3.17'ye göre, araştırmaya alınan ergenlerin Okula Aidiyet Duygusu toplam puanları $[F(2,217)=2,66; p>0,05]$ ve Aidiyet Duygusu $[F(2,217)=2,25; p>0,05]$ alt boyutundan aldıkları puanların gelir seviyesine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Fakat analiz sonuçları incelendiğinde ergenlerin, Reddedilmişlik Duygusu alt boyutundan aldıkları puanların $[F(2,217)=3,14, p<0,05]$ ailenin gelir düzeyine göre bağlı olarak farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Diğer bir ifade ile ergenlerin aile gelir seviyesine göre reddedilmişlik düzeylerinin farklılaştığı bulunmuştur. Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey testi sonuçlarına göre, ailelerinin gelir düzeyi orta seviyede olan ergenlerin reddedilmişlik duygularının aile gelir düzeyi düşük olan ergenlere göre daha yüksek ($\bar{X}_{\text{orta}} - \bar{X}_{\text{düşük}}=2,04$) olduğu belirlenmiştir.

Çizelge 3.18'de araştırmaya alınan ergenlerin akademik ortamlarda olumsuz değerlendirilme korkusu puanlarının gelir düzeyine göre Tek Yönlü ANOVA sonuçlarına yer verilmiştir.

Çizelge 3.18. Araştırmaya Alınan Ergenlerin Akademik Ortamlarda Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Puanlarının Gelir Düzeyine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Alt Boyutlar	Gelir	$\bar{X}$	Varyans Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Fark
Bilişsel Etki	Düşük	35,79	G. Arası	37,58	2	18,79	0,46	0,62	0,46
	Orta	34,58	G. İçi	8709,37	217	40,13			
	Yüksek	34,42	Toplam	8746,95	219				
Davranışsal Etki	Düşük	38,46	G. Arası	365,11	2	182,55	3,37	0,03	Düşük>Yüksek
	Orta	35,26	G. İçi	11722,72	217	54,02			
	Yüksek	33,67	Toplam	2087,83	219				
Ölçek Toplam Puanı	Düşük	74,25	G. Arası	625,58	2	312,79	2,42	0,09	
	Orta	69,84	G. İçi	27947,04	217	128,78			
	Yüksek	68,09	Toplam	28572,63	219				

Araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde Akademik Ortamlarda Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği'nden alınan toplam puanlar ile gelir düzeyi arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir [$F(2,17)=2,42$; $p>0,05$]. Araştırmaya dâhil edilen ergenlerin, Davranışsal Etki alt boyutundan aldıkları puanların [$F(2,217)=3,37$; $p<0,05$] gelir düzeyine bağlı olarak farklılaştığı tespit edilmiştir. Ergenlerin aile gelir düzeylerine bağlı olarak olumsuz değerlendirilme korkularını davranışlarına yansıttıkları görülmüştür. Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey testi sonuçlarına göre, ailelerinin gelir düzeyi düşük seviyede olan ergenlerin olumsuz değerlendirilme korkularını davranışlarına yansıtır durumlarının gelir düzeyi yüksek olan ergenlere göre daha fazla ($\bar{X}_{\text{düşük}} - \bar{X}_{\text{yüksek}}=4,79$) olduğu belirlenmiştir. Ölçek alt boyutlarından bir diğeri olan Bilişsel Etki alt boyutundan alınan puanların [$F(2,217)=0,46$; $p>0,05$] ise gelir düzeyine göre farklılaşmadığı bulgulara yansımıştır (Çizelge 3.18)

Çizelge 3.19'da araştırmaya alınan ergenlerin okula aidiyet duygusu puanlarının baba öğrenim düzeyine göre Tek Yönlü ANOVA sonuçlarına yer verilmiştir.

Çizelge 3.19. Araştırmaya Alınan Ergenlerin Okula Aidiyet Duygusu Puanlarının Baba Öğrenim Düzeyine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Alt Boyutlar	Baba öğrenim	$\bar{X}$	Varyans Kaynağı	KT	sd	KO	F	P
Aidiyet Duygusu	A	43,00	G. Arası	686,79	4	171,69	1,88	0,11
	B	47,68	G. İçi	19614,03	215	91,22		
	C	48,96	Toplam	20300,83	219			
	D	44,93						
	E	46,04						
Reddedilmişlik Duygusu	A	16,33	G. Arası	82,73	4	20,68	1,25	0,29
	B	18,50	G. İçi	3557,86	215	16,54		
	C	18,38	Toplam	3640,59	219			
	D	17,29						
	E	18,40						
Ölçek Toplam Puanı	A	59,33	G. Arası	1185,55	4	296,38	1,94	0,10
	B	66,18	G. İçi	32800,13	215	152,55		
	C	67,34	Toplam	33985,68	219			
	D	62,23						
	E	64,44						

Çizelge 3.19’da yer alan bulguların daha kolay anlaşılabilmesi için gruplar harflerle kodlanarak verilmiştir. Araştırmada öğrenim düzeyini ifade eden kodlar, A=okuryazar değil, B=İlkokul mezunu, C=Ortaokul mezunu, D=lise mezunu, E=üniversite mezunu olarak çizelgede yer almaktadır.

Araştırmaya alınan ergenlerin Okula Aidiyet Duygusu Ölçeği’nden aldıkları toplam puan [$F(4,215)=1,94$; $p>0,05$] ve ölçek alt boyutlarını oluşturan Aidiyet Duygusu [$F(4,215)=1,88$; $p>0,05$] ve Reddedilmişlik Duygusu [$F(4,215)=1,25$; $p>0,05$] boyutlarından alınan puanların baba öğrenim düzeyine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık ortaya koymadığı bulunmuştur (Çizelge 3.19).

Çizelge 3.20’de araştırmaya dâhil edilen ergenlerin akademik ortamlarda olumsuz değerlendirilme korkusu puanlarının baba öğrenim düzeyine göre Tek Yönlü ANOVA sonuçlarına yer verilmiştir.

Çizelge 3.20. Araştırmaya Alınan Ergenlerin Akademik Ortamlarda Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Puanlarının Baba Öğrenim Düzeyine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Alt Boyutlar	Baba öğrenim	$\bar{X}$	Varyans Kaynağı	KT	sd	KO	F	P	Fark
Bilişsel Etki	A	32,17	G. Arası	376,56	4	94,14	2,41	0,05	
	B	37,16	G. İçi	8370,39	215	38,93			
	C	34,21	Toplam	8746,95	219				
	D	34,39							
	E	33,28							
Davranışsal Etki	A	38,83	G. Arası	760,04	4	190,01	3,60	0,007	B>E B>D B>C
	B	38,77	G. İçi	11327,79	215	52,68			
	C	34,42	Toplam	12087,83	219				
	D	34,73							
	E	33,44							
Ölçek Toplam Puanı	A	71,00	G. Arası	1990,65	4	497,66	4,02	0,004	B>E B>D B>C
	B	75,93	G. İçi	26581,97	215	123,63			
	C	68,62	Toplam	28572,63	219				
	D	69,12							
	E	66,72							

Çizelge 3.20’de yer alan bulguların daha kolay anlaşılabilmesi için gruplar harflerle kodlanarak verilmiştir. Araştırmada öğrenim düzeyini ifade eden kodlar, A=okuryazar değil, B=İlkokul mezunu, C=Ortaokul mezunu, D=lise mezunu, E=üniversite mezunu olarak çizelgede yer almaktadır.

Araştırma bulguları incelendiğinde Akademik Ortamlarda Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği’nden alınan toplam puanlar [$F(4,215)=4,02$; $p<0,05$] ve Davranışsal Etki alt boyutundan alınan puanlar [$F(4,215)=3,60$; $p<0,05$] ile baba öğrenim düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Birimler arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey testi sonuçlarına göre ölçek toplam puanlarında; baba öğrenim düzeyi ilköğretim seviyesinde olan ergenlerin; sırasıyla üniversite, lise ve ortaokul seviyesinde olan ergenlere göre olumsuz değerlendirilme korkularının daha yüksek olduğu elde edilmiş ve puanlar arasındaki ortalama farkı sırasıyla $\bar{X}_B - \bar{X}_E = 9,21$, $\bar{X}_B - \bar{X}_D = 6,81$ ve $\bar{X}_B - \bar{X}_C = 7,30$ olarak belirlenmiştir. Aynı işlemler ölçek alt boyutlarından Davranışsal Etki boyutu için de

yapılmış ve benzer şekilde baba öğrenim düzeyi ilokul seviyesinde olan ergenlerin ortalama puanlarının, baba öğrenim düzeyi sırasıyla üniversite, lise ve ortaokul olan ergenlere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Puanlar arasındaki ortalama farkı incelendiğinde; sırasıyla $\bar{X}_B - \bar{X}_E = 5,33$, $\bar{X}_B - \bar{X}_D = 4,04$ ve $\bar{X}_B - \bar{X}_C = 4,35$ olduğu görülmüştür. Bir başka ifade ile baba öğrenim düzeyi ilkokul seviyesinde olan ergenlerin olumsuz değerlendirilme korkuları ve bu korkularını davranışlarına yansıtma durumlarının daha yüksek olduğu bulgulara yansımıştır. Bilişsel Etki alt boyutundan alınan puanlar [$F(4,215)=2,41$, $p>0,05$] ile baba öğrenim düzeyi arasında ise istatistiksel açıdan anlamlı farklılık yoktur (Çizelge 3.20).

Çizelge 3.21’de araştırmaya alınan ergenlerin okula aidiyet duygusu puanlarının anne öğrenim düzeyine göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçlarına yer verilmiştir.

Çizelge 3.21. Araştırmaya Alınan Ergenlerin Okula Aidiyet Duygusu Puanlarının Anne Öğrenim Düzeyine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Alt Boyutlar	Anne öğrenim	$\bar{X}$	Varyans Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Aidiyet Duygusu	A	46,46	G.Arası	167,82	4	41,95	0,44	0,77
	B	46,84	G. İçi	20133,01	215	93,64		
	C	46,54	Toplam	20300,83	219			
	D	47,22						
	E	44,09						
Reddedilmişlik Duygusu	A	18,85	G. Arası	28,31	4	7,07	0,42	0,79
	B	17,50	G. İçi	3612,28	215	16,80		
	C	18,18	Toplam	28,31	4	7,07		
	D	17,86						
	E	17,83						
Ölçek Toplam Puanı	A	65,31	G. Arası	182,63	4	45,65	0,29	0,88
	B	64,34	G. İçi	33803,05	215	157,22		
	C	64,72	Toplam	33985,68	219			
	D	65,08						
	E	61,91						

Çizelge 3.21’de yer alan bulguların daha kolay anlaşılabilmesi için gruplar harflerle kodlanarak verilmiştir. Öğrenim düzeyini ifade eden kodlar, A=okuryazar

değil, B=İlkokul mezunu, C=Ortaokul mezunu, D=lise mezunu, E=üniversite mezunu olarak çizelgede yer almaktadır.

Çizelge 3.21 incelendiğinde Okula Aidiyet Duygusu Ölçeğinden alınan toplam puanlar $[F(4,215)=0,29; p>0,05]$ ve alt boyutları oluşturan Aidiyet Duygusu $[F(4,215)=0,44; p>0,05]$ ve Reddedilmişlik Duygusu $[F(4,215)=0,42; p>0,05]$ boyutlarından alınan puanların anne öğrenim düzeyine göre farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir

Çizelge 3.22’de araştırmaya alınan ergenlerin akademik ortamlarda olumsuz değerlendirilme korkusu puanlarının anne öğrenim düzeyine göre Tek Yönlü ANOVA sonuçlarına yer verilmiştir.

Çizelge 3.22. Araştırmaya Alınan Ergenlerin Akademik Ortamlarda Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Puanlarının Anne Öğrenim Düzeyine Göre Tek Yönlü ANOVA Sonuçları

Alt Boyutlar	Anne öğrenim	$\bar{X}$	Varyans Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Bilişsel Etki	A	34,23	G.arası	86,00	4	21,501	0,53	0,71
	B	34,86	G. İçi	8660,95	215	40,284		
	C	35,49	Toplam	8746,95	219			
	D	34,04						
	E	33,78						
Davranışsal Etki	A	33,15	G.arası	306,60	4	76,651	1,39	0,23
	B	36,90	G. İçi	11781,23	215	54,796		
	C	34,89	Toplam	12087,83	219			
	D	35,45						
	E	33,70						
Ölçek Toplam Puanı	A	67,38	G.arası	469,31	4	117,329	0,89	0,46
	B	71,76	G. İçi	28103,31	215	130,713		
	C	70,38	Toplam	28572,63	219			
	D	69,49						
	E	67,48						

Çizelge 3.22’de yer alan bulguların daha kolay anlaşılabilmesi için gruplar harflerle kodlanarak verilmiştir. Öğrenim düzeyini ifade eden kodlar, A=okuryazar

değil, B=İlkokul mezunu, C=Ortaokul mezunu, D=lise mezunu, E=üniversite mezunu olarak çizelgede yer almaktadır.

Araştırmaya dâhil edilen ergenlerin Akademik Ortamlarda Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği'nden aldıkları toplam puanlar ile anne öğrenim düzeyi arasında farklılık olmadığı belirlenmiştir [$F(4,215)=0,89$; $p>0,05$]. Ergenlerin ölçek alt boyutlarından aldıkları puanlar incelendiğinde, Bilişsel Etki [$F(4,215)=0,53$, $p>0,05$] ve Davranışsal Etki [$F(4,215)=1,39$; $p>0,05$] alt boyutlarından alınan puanların anne öğrenim düzeyine göre farklılaşmadığı görülmüştür (Çizelge 3.22).

Çizelge 3.23'te araştırmaya alınan ergenlerin okula aidiyet duygusu puanlarının kendini algılama durumuna göre Bağımsız Örneklem t Testi sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 3.23. Araştırmaya Alınan Ergenlerin Okula Aidiyet Duygusu Puanlarının Kendini Algılama Durumuna Göre Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Kendini Algılama	n	$\bar{X}$	t	sd	p
Aidiyet Duygusu	Girişken/ Konuşkan	103	48,72	3,23	218	0,02
	Utangaç/ Çekingen	117	44,60			
Reddedilmişlik Duygusu	Girişken/ Konuşkan	103	18,43	1,82	218	0,06
	Utangaç/ Çekingen	117	17,43			
Ölçek Toplam Puanı	Girişken/ Konuşkan	103	67,15	3,10	218	0,001
	Utangaç/ Çekingen	117	62,03			

Çizelge 3.23 incelendiğinde kendini algılama durumu ile Okula Aidiyet Duygusu Ölçeği'nin toplam puanının [$t(218)=3,10$; $p<0,05$] kendini algılama durumuna göre farklılaştığı görülmektedir. Ayrıca ergenlerin aldıkları puanlara bakıldığında ölçeğin Aidiyet Duygusu alt boyutu ile kendini algılama durumu arasında da istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu [$t(218)=3,23$; $p<0,05$] tespit edilmiştir. Çizelge incelendiğinde kendini girişken/konuşkan olarak algılayan

öğrencilerin puan ortalamalarının kendini utangaç/çekingen olarak algılayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu ($\bar{X}_{\text{girişken/konuşkan}}=67,15$, $\bar{X}_{\text{utangaç/çekingen}}=62,03$) görülmektedir. Dolayısıyla kendini girişken/konuşkan olarak algılayan öğrencilerin okula aidiyet duygularının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ölçek alt boyutlarından Reddedilmişlik Duygusu puan ortalamasının ise kendini algılama durumuna göre anlamlı bir farklılık ortaya koymadığı sonuçlara yansımıştır [$t(218)=1,82$; $p>0,05$].

Çizelge 3.24'te araştırmaya alınan ergenlerin akademik ortamlarda olumsuz değerlendirilme korkusu puanlarının kendini algılama durumuna göre Bağımsız Örneklem t Testi sonuçları yer almaktadır.

Çizelge 3.24. Araştırmaya Alınan Ergenlerin Akademik Ortamlarda Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Puanlarının Kendini Algılama Durumuna Göre Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Kendini Algılama	n	$\bar{X}$	t	sd	p
Davranışsal Etki	Girişken/Konuşkan	103	34,79	-1,20	218	0,23
	Utangaç/Çekingen	117	35,99			
Bilişsel Etki	Girişken/Konuşkan	103	34,17	-1,18	218	0,23
	Utangaç/Çekingen	117	35,19			
Ölçek Toplam Puanı	Girişken/Konuşkan	103	68,96	-1,44	218	0,15
	Utangaç/Çekingen	117	71,18			

Araştırmaya dâhil edilen ergenlerin Akademik Ortamlarda Olumsuz Değerlendirilme Korkusu puanlarının kendini algılama durumlarına göre farklılaşmadığı belirlenmiştir [$t(218)=-1,44$; $p>0,05$]. Elde edilen bulgular incelendiğinde Davranışsal Etki [$t(218)=-1,20$; $p>0,05$] ve Bilişsel Etki [$t(218)=-1,18$; $p>0,05$] alt boyutlarından alınan puanların ergenlerin kendini algılama durumuna göre farklılaşmadığı bulunmuştur (Çizelge 3.24).

Çizelge 3.25'te Okula Aidiyet Duygusu Ölçeği ile Akademik Ortamlarda Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği'nin alt boyutları ve toplam puanları arasındaki korelasyon yer almaktadır.

Çizelge 3.25. Okula Aidiyet Duygusu Ölçeği ile Akademik Ortamlarda Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeğinin Alt Boyutları ve Toplam Puanları Arasındaki Korelasyon

DEĞİŞKENLER		Davranışsal Etki	Bilişsel Etki	Toplam AOODKÖ
Aidiyet Duygusu	r	-0,10	0,14	0,01
	p	0,13	0,03	0,88
	n	220	220	220
Reddedilmişlik Duygusu	r	-0,24	0,10	-0,10
	p	0,001	0,13	0,13
	n	220	220	220
Toplam OADÖ	r	0,21	0,10	0,24
	p	0,04	0,13	0,001
	n	220	220	220

Çizelge 3.25'te çalışmaya dâhil edilen ergenlerin Okula Aidiyet Duygusu Ölçeği ve Akademik Ortamlarda Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği'nin alt boyut ve toplamından aldıkları puanlar arasındaki ilişkiye yönelik bulgulara yer verilmiştir.

Araştırma sonuçları incelendiğinde Okula Aidiyet Duygusu Ölçeğinden elde edilen toplam puanlar ile Akademik Ortamlarda Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeğinden elde edilen toplam puanlar arasında ($r=,24$; $n=220$; $p<0,05$) ve Akademik Ortamlarda Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeğinin Davranışsal Etki boyutu ($r=,21$; $n=220$; $p<0,05$) arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Okula Aidiyet Duygusu Ölçeğinin Aidiyet duygusu alt boyutunun, Akademik Ortamlarda Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeğinin Bilişsel Etki alt boyutu ile anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür. Ancak korelasyon analizinde anlamlılık tek başına yeterli tanımlayıcı olmadığı için korelasyon katsayıları incelendiğinde aidiyet duygusu alt boyutu ile bilişsel alt boyutu arasında zayıf bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=,14$;

n=220; $p<0,05$). Elde edilen bulgular incelendiğinde Okula Aidiyet Duygusu Ölçeğinin Reddedilmişlik Duygusu alt boyutu ile Akademik Ortamlarda Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeğinin Davranışsal Etki boyutu arasında da anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($r=.24$; n=220; $p<0,05$). Ancak bu anlamlı ilişkilerin tamamının korelasyon katsayıları dikkate alındığında, zayıf bir ilişki ($|r| \leq ,30$) olduğu görülmektedir (Büyüköztürk ve ark., 2011). Okula Aidiyet Duygusu Ölçeği'nden alınan toplam puanlar ile Akademik Ortamlarda Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği'nin Bilişsel Etki alt boyutu arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Ergenlerin, Akademik Ortamlarda Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği'nden aldıkları toplam puanlar ile Okula Aidiyet Duygusu Ölçeği'nin Aidiyet Duygusu ve Reddedilmişlik Duygusu alt boyutları arasında da anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir ($p>0,05$).

4. TARTIŞMA

Bu bölümde, Okula Aidiyet Duygusu Ölçeği ve alt boyutlarını oluşturan aidiyet duygusu ve reddedilmişlik duygusundan elde edilen bulgular ile Akademik Ortamlarda Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği ve ölçeğin alt boyutları olan bilişsel etki ve davranışsal etki alt boyutlarından elde edilen bulgular ilgili literatür çerçevesinde tartışılmıştır.

Okula Aidiyet Duygusu Ölçeği'nin toplam puanlarının ve alt boyutlardan alınan puanların yaşa göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmüştür ($p>0,05$). Bu sonuç, aidiyet duygusu, reddedilmişlik duygusu ve okula aidiyet duygusunun toplam puanlarının yaşa göre farklılaşmadığını ve tüm yaşlarda benzer özellikler gösterdiğini ifade etmektedir. Alparıslan (2016) benlik saygısı ve okula bağlılık arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında, okula bağlılık boyutunun yaş bakımından anlamlı bir farklılık göstermediğini tespit etmiştir. Bir başka araştırmada da McGovern ve ark. (2016), öğrencilerin okula yönelik tutumlarında yaş faktörünün anlamlı bir yordayıcı olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Yaşın Okula Aidiyet Duygusu Ölçeği'nden alınan puanlar ile anlamlı bir fark ortaya koymamasının, araştırmaya dâhil edilen ergenlerin tanı alma süreleri ve aldıkları tanının akademik, sosyal ve duygusal getirilerden etkilenebileceğini düşündürmektedir. Ergenlerin tanı sürecinin ardından uzun süreler destek eğitim alması, tanı aldıktan sonraki süreçte yaşadıkları olumlu ya da olumsuz deneyimlerin yarattığı etkiler ve bu etkilerin ergenler tarafından kanıksanması, duygusal açıdan tüm yaştaki ergenlerin benzer deneyimler yaşamasına bağlı olarak yaşlar arasında farklılaşma olmayacağı öngörülmüştür.

Akademik Ortamlarda Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği'nin toplam puanları ve alt boyutlarından elde edilen puanları ile ergenlerin yaşı arasında istatistiksel açıdan anlamlı olarak fark ortaya çıkarmadığı belirlenmiştir ($p>0,05$). Abuelfadl (2015) da öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin anksiyete ve başarı düzeyi arasındaki ilişkilerini incelediği araştırmasında, benzer bulgulara ulaşmış ve

araştırmaya katılan öğrencilerin olumsuz değerlendirilme korkularının yaşa göre değişmediğini tespit etmiştir.

Araştırmaya alınan ergenlerin Okula Aidiyet Duygusu Ölçeği'nden elde ettikleri toplam puanlar ve alt boyut puanları ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır ($p>0,05$). Yapılan araştırmalarda da, ortaokul öğrencilerinin okula bağlanma puanlarının cinsiyet bakımından farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Alparslan, 2016; Altuntaş ve Sezer, 2017). Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, anlamlı bir farklılık olmamasına karşın erkeklerin kızlara oranla okula aidiyet duygularının daha yüksek olduğu görülmektedir. Dönmez (2018) kız ve erkeklerin okula bağlılık puanlarını karşılaştırdığı çalışmada, kızların okula bağlılık puan ortalamalarının erkeklere göre anlamlı düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Literatürde kızların erkeklere oranla düşük düzeyde benlik saygısı, yüksek düzeyde okul kaygısı yaşadıkları ve depresif modda kalma sürelerinin fazla olduğu ifade edilmektedir. Dahası kızların bu durumlarla karşı karşıya kalmalarındaki etkenlerin başında akademik başarı durumunun olduğu belirtilmektedir (Cole ve ark., 2009). Bu çalışmada, öğrenme güçlüğü tanısı olan kızların, erkeklere oranla daha düşük okul aidiyeti duygusuna sahip olmalarında akademik alanda yaşadıkları olumsuz tecrübelerin; benlik saygısı, akran ilişkileri ve okula bağlılık düzeyleri üzerinde yarattığı etkilerle başa çıkmakta zorluk yaşama olasılıklarının yüksek olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca veri toplama sürecinde, nicel bulgulara yansımayan fakat ergenlerin sözel olarak ifade ettikleri düşünceleri bu durumu açıklamaktadır. Örneğin, erkekler okulda akran gruplarına daha fazla dâhil olduklarını, arkadaşları ile iyi anlaştıklarını, birlikte daha fazla vakit geçirdiklerini, grup içerisinde aktif rolde olduklarını ve önemli bir yere sahip olduklarını belirtirken, kızlar daha fazla yalnız kalmayı tercih ettiklerini ve az sayıda arkadaşlarının olduğunu belirtmişlerdir. Ergenlik döneminde gerçekleşen değişimler ve dönüşümler arkadaşlık ilişkilerine de yansımakta ve ergenlerin arkadaşlık ilişkilerindeki niteliklerin değiştiği görülmektedir. Ergenlik döneminde erkeklerin arkadaşlık ilişkileri daha yaygın ve gruba dâhil olan kişileri daha çabuk kabul eden bir yapıya sahip, kalabalık gruplara daha kolay adapte olabilirken, kızların arkadaşlık ilişkileri daha yoğun ve kapalı bir yapıya sahiptir (Bee ve Boyd, 2009).

Akademik Ortamlarda Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği'nden alınan toplam puanlar ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ($p<,05$). Ortaya çıkan farkın hangi cinsiyetten kaynaklandığına bakıldığında, kızların akademik ortamlarda olumsuz değerlendirilme korkusu puan ortalamalarının erkeklerden yüksek olduğu görülmüştür. Abuelfadl (2015)'in öğrenme güçlüğü tanısı olan öğrencilerin anksiyete ve akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında, kızların olumsuz değerlendirilme korkularının ve anksiyete düzeylerinin erkeklere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Avcı (2019) da yaptığı çalışmada, kızların olumsuz değerlendirilme korkusu puan ortalamalarının erkeklere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Biolcati (2017) ergenlik döneminde, kızların erkeklere göre daha fazla kaygı taşıdıklarını ve erkeklere göre başkalarının kendileri hakkında yaptıkları yorumları daha fazla önemsediklerini belirtmiştir. Araştırma sürecinde de erkekler, başarısızlık ve olumsuz değerlendirilmeye ilişkin durumlara karşı daha umursamaz olduklarını ve fazla etkilenmediklerini belirtirken, kızlar başarısız olma duygusundan, arkadaşlarının başarısız olduklarını düşünmesinden ve olumsuz değerlendirilmekten rahatsız olduklarını ve daha fazla tedirginlik yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca, kızlarda okula aidiyet duygusu puan ortalamalarının düşük, olumsuz değerlendirilme korkusu puanlarının yüksek olması, aidiyet duygusunun düşük olmasının yarattığı negatif etkinin sonucu olarak da değerlendirilebilir. Cankardaş (2019) yaptığı çalışmada, kızların olumsuz değerlendirilme korkusu ile benlik saygıları arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, kızların diğerlerinin kendileri hakkındaki görüşlerini daha fazla önemsemesi ve kaygı düzeylerinin daha yüksek olmasından dolayı olumsuz değerlendirilme korkularının yaşandığını ifade etmiştir.

Okula Aidiyet Duygusu Ölçeği'nin toplam ve alt boyutlarından alınan puan ortalamalarının, sınıf düzeyine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir ($p>0,05$). Tüm sınıf düzeylerinde okula aidiyet duygusu puanlarının ve alt boyut puan ortalamalarının benzer özellikler gösterdiği görülmüştür. Sarı ve Özgök (2014)'ün ortaokul öğrencilerinin okul aidiyeti ve empatik sınıf atmosferi algısını inceledikleri çalışmalarında, öğrencilerin okula aidiyet duygusu puan ortalamalarının sınıf düzeyine

göre farklılık oluşturmadağı sonucunu elde etmişlerdir. Tavşanlı ve ark. (2016) okul iklimi algılarını yordayan değişkenleri inceledikleri araştırmalarında da sınıf düzeyinin öğrencilerin okul iklimini algılamalarını yordayan anlamlı bir değişken olmadığı sonucu elde edilmiştir. Bir başka araştırmada ise öğrencilerin Okula Bağlanma Ölçeği'nden aldıkları puan ile sınıf düzeyi arasında bir ilişki olmadığı ve tüm sınıf düzeyinde alınan puan ortalamalarının birbirine yakın olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Alparslan, 2016).

Araştırmaya dâhil edilen ergenlerin akademik ortamlarda olumsuz değerlendirilme korkularının sınıf düzeyi bakımından farklılaşmadığı bulunmuştur ($p>0,05$). Alkan (2015) yaptığı çalışmada, tipik gelişim gösteren çocukların akademik ortamlarda olumsuz değerlendirilme korkusu puan ortalamaları ile sınıf düzeyi arasında manidar bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Aksoy (2019) da üstün ve özel yetenekli çocuklar ile yaptığı araştırmada, sınıf düzeyi ile akademik ortamlarda olumsuz değerlendirilme korkusu puanları arasında bir farklılık olmadığını belirtmiştir. Bu çalışmada altı, yedi ve sekizinci sınıfa devam eden ergenlerin akademik ortamlarda olumsuz değerlendirilme korkusu puan ortalamaları ve alt boyut puan ortalamalarının anlamlı şekilde farklılaşmadığı ve benzer özellikler gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ortaya çıkan bu sonuç tipik gelişim gösteren çocuklar açısından şaşırtıcı bir durum olsa da öğrenme güçlüğü tanısı olan öğrencilerde farklılaşma olmaması olası bir durumdur. Öğrenme güçlüğü tanısı olan öğrenciler tanı alma sürecinden sonra benzer süreçlerden geçerek, duygusal ve akademik olarak birbirlerinin benzeri zorluklara maruz kalmalarından dolayı sınıf düzeylerinde bir farklılık oluşmaması olası bir durum olarak görülmektedir. Bu durum denetim odağı ile ilişkili bir süreç olarak gelişmektedir. Denetim odağı, kişinin kendini etkileyen olaylar üzerindeki kontrollü olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrenme güçlüğü olan ergenler, yaşadıkları süreçler üzerinde kendi etkilerinin olmadığını düşünerek çaba sarf etmemeye başlamaktadır. Bu süreç tanı alınan ilk yıllardan itibaren başlayıp, akranları ile kendisi arasındaki açıklığı, yıllar içerisinde daha da derinleşen farkı kendi çabasıyla kapatamayacağını kabul edip, çaba göstermekten kaçınmaya başlamaktadır. Birinci, ikinci sınıfta tanı alan birey ergenlik dönemine kadar akranlarıyla yaşadığı başarı farkını hissedeceği ergenlik dönemine geldiğinde açıklık büyüyerek plato

yapmaya başlamakta ve ergenlerin çaba göstermeyerek, denetim odağının kendisinin kontorülünde olmadığını kabul ederek benzer özellikleri sürdürmesine neden olmaktadır (Bender, 2016).

Ergenlerin Okula Aidiyet Duygusu Ölçeği'nden ve alt boyutlarından aldıkları puan ortalamaları kardeş sayıları açısından fark yaratmamıştır ($p>0,05$). Alparslan (2016) araştırmasında aile bütünlüğü olan ergenlerin Okula Bağlanma Alt Ölçeği'nden aldıkları puanların kardeş sayısına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Benzer biçimde İşeri ve Tabak (2019) da ortaokul öğrencilerinin okula bağlılık düzeylerini inceledikleri çalışmada, kardeş sayısı ile okula bağlılık boyutu arasında istatistiksel olarak fark olmadığı bulgusunu elde etmiştir.

Akademik Ortamlarda Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği'nin toplam puanları ve alt boyutlarından alınan puanlar ile ergenlerin kardeş sayısı arasında farklılık olmadığı elde edilmiştir ($p>0,05$). Alkan (2015) ise yaptığı çalışmada, akademik ortamlarda olumsuz değerlendirilme korkusu puanlarının kardeş sayısına göre anlamlı olarak farklılık ortaya koyduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırmacı ortaya çıkan bu farkın, kardeş sayısı arttıkça ailelerin çocukları ile ilgilenme durumlarının azalmasına ve bunun sonucu olarak sosyal yönlerinin zayıf kalmasına bağlamıştır. Araştırmada kardeş sayısının farklılık yaratmamasının nedeni olarak, öğrenme güçlüğü tanısı olan ergenlerin kardeşlerinin diğer tanı gruplarındakilerin kardeşlerine göre, ebeveynleri tarafından daha az ihmal edilme, kardeşlerinin tanı durumunun ebeveynlerinin yoğun olarak ilgiyi tanısı olan çocuğa verme durumunun daha az yaşanmış olabileceği varsayılmaktadır. Ayrıca özel gereksinimi olan kardeşin varlığı, kardeşler arasındaki dayanışma ve destek olma duygusunu harekete geçireceği düşünülerek kardeşlerin birbirleri için önemli bir destekçi olduğu düşünülmektedir. Sonuçta, öğrenme sorunları yaşayan kardeşlerine destek olarak birbirleri ile daha fazla vakit geçirip aralarındaki sosyal bağın kuvvetlenmesi ve öğrenme güçlüğü tanısı olan ergenlerin olumsuz değerlendirilme korkularını etkilemediği biçiminde yorumlanabilir. Dyson (2010) ailesinde öğrenme güçlüğü tanılı bireylerin olduğu katılımcılarla yaptığı bir çalışmada, anneler öğrenme güçlüğü tanısı olan kardeşin tanısı olmayan kardeşler üzerinde karma bir etkiye sahip olduğunu belirtmekle

beraber, öğrenme güçlüğü tanıılı kardeşı olan çocuklarının, zaman içerisinde kardeşlerinin sorumluluğunu üstlendiğini, onlarla yakından ilgilendiğini belirtmektedir. Özellikle kız kardeşlerin öğrenme güçlüğü tanıılı kardeşlerinin haklarını korumaya, ihtiyaçlarını gözetmeye daha yatkın olduğu ifade edilmektedir. Ayrıca annelerin görüşlerine göre, öğrenme güçlüğü tanıılı kardeşe sahip çocukların farklılıkları kabullenme, farklılıklara saygı duyma ve bu farklılıklar hakkında bilinçlenme konusunda da olumlu etkilendikleri belirtilmektedir.

Ergenlerin Okula Aidiyet Duygusu Ölçeği'nin toplamından ve Aidiyet Duygusu alt boyutundan aldıkları puan ortalamaları ile özel eğitim alma süresi arasında anlamlı bir fark olduğu ($p<0,05$), bir yıl özel eğitim alan ergenlerin dört yıldır özel eğitim alan ergenlerden daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ortaya çıkan bu sonucun, henüz yeni tanı almış ergenlerin, akademik alanlarda yaşadıkları sorunların ve öğrenme problemlerinin yeni olmasıyla beraber yaşadıkları olumsuz deneyimlerin daha az yaşanmasından kaynaklı olabileceği düşünülmektedir. Öğrenme güçlüğü tanıılı almış ve en az dört yıldır başarısızlık duygusunu sıkça yaşamış, akranları ile arasında ortaya çıkan öğrenme farklılıklarını keşfetmiş ve bunun ortaya çıkardığı duygusal problemlerle de baş etmeye çalışan çocuk ve ergenlerin okula aidiyet duyguları da olumsuz etkilenebilmektedir. Ayrıca süreç içerisinde destek eğitim hizmetlerinden yararlanıp, ders saatleri içinde akranlarından ayrılarak destek eğitim odalarına gitmek, ergenler için duygusal zorlukları beraberinde getirebilmektedir (Bender, 2016). Bu nedenlerden ötürü de yeni tanı almış ve özel eğitim hizmeti alan ergenlerin, yaklaşık dört yıldır özel eğitim alan öğrencilere göre olumsuz deneyimlerinin daha az olması aidiyet duygularının yüksek olmasını sağlamış olabileceğini; dört yıldır özel eğitim alan ergenlerin ise süreç içerisinde olumsuz deneyimler ve başarısızlık durumları ile daha fazla karşı karşıya kalmış olmaları bu durum üzerinde etkili olabilecek bir faktör olarak düşünülmektedir. Özgök ve Sarı (2016) araştırmalarında, öğrencilerin okula aidiyet duygularının okul başarısı ile ilişkili olduğu ve başarı seviyesi arttıkça okula aidiyet duygusunun da arttığı sonucuna ulaşmışlardır. Altınsoy ve Özyer (2018) ergenlerin, deneyimledikleri yalnızlık ve umutsuzluk durumlarının okul aidiyetlerini etkilediğini ortaya koyan bulgular elde etmiştir.

Akademik Ortamlarda Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği'nin toplam ve alt boyut puan ortalamaları ile ergenlerin özel eğitim alma süreleri arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna varılmıştır ($p>0,05$). Alkan (2015) da yaptığı çalışmada, tipik gelişim gösteren öğrencilerin özel ders alma süresi ile akademik ortamlarda olumsuz değerlendirilme korkusu puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmadığını belirtmiştir. Aksoy (2019) üstün ve özel yetenekli öğrenciler ile yaptığı araştırmada da, özel ders alma ya da kursa gitme süresi ile akademik ortamlarda olumsuz değerlendirilme korkusu puanları arasında bir farklılık olmadığını ifade etmiştir.

Doğum sırası ile okula aidiyet duygusu ve akademik ortamlarda olumsuz değerlendirilme korkusu puan ortalamaları arasında manidar bir farklılaşma olmadığı bulunmuştur ($p>0,05$). Elde edilen bulgularda istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar elde edilmese de akademik ortamlarda olumsuz değerlendirilme korkusu puan ortalamalarının, ailenin son çocuğu olan ergenlerde daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Ergenlerin okula aidiyet duygusu puan ortalamaları incelendiğinde ise ailenin son çocuğu olan ergenlerin puan ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Ortaya çıkan sonuç, ailenin son çocuğu olan ergenlerin aidiyet duygusu puan ortalamalarının daha yüksek, olumsuz değerlendirilme korkularının ise daha düşük olduğunu göstermektedir. Adler doğum sırasını gerçek doğum sırası ve psikolojik doğum sırası olarak ele almıştır. Adler'e göre bireyler gerçekte ailenin kaçınıcı çocuğu olursa olsun, aile içerisinde yaşadıkları durumlara göre kendilerini farklı şekilde algılayabilmektedir. Ailedeki bir bireyin özel gereksinimli olmasının da bu farklılığın ortaya çıkmasında etkili olabileceği yani ailedeki çocukların özel gereksinimli bir kardeşinin olmasının aile içerisindeki dinamiklerde değişikliklere yol açabileceği belirtilmektedir. Adler, ilk çocuğun daha özgüvenli, kendini daha yetkin hisseden ve daha çok sorumluluk alan bir özellik gösterebileceği, ortanca çocuğun daha çok birinci kardeşiyle mücadele içerisinde olduğu ve ezilmişlik duygularını yaşayabileceği, son çocuğun ise stres faktörleri karşısında direnmekte güçlük çekebileceği, yaşanan olayları mücadele etmeden kabullenebileceği vurgulanmakta ve bu durumu bireyin yaşadıkları olaylar çerçevesinde oluşan psikolojik doğum sırası olarak açıklamaktadır (Çakır ve Şen, 2012; Kalkan ve Koç, 2016).

Okula Aidiyet Duygusu Ölçeği'nin toplam puan ortalaması ve alt boyutlardan alınan puan ortalamalarının aile tipine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir ($p>0,05$). Araştırmaya yalnızca çekirdek aile ve geniş aile tiplerinden oluşan ailelerin çocukları dâhil edilmiş ve çekirdek aileye sahip ergenler araştırmanın büyük kısmını oluşturmuştur. Aile tipinin bu nedenlere bağlı olarak, ergenlerin aldıkları puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık ortaya koymadığı düşünülmektedir.

Akademik Ortamlarda Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği'nden alınan puan ortalamaları ve aile tipi arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir ($p>0,05$). Araştırma bulgularına benzer şekilde, Alkan (2015) yaptığı çalışmada, çocukların akademik ortamlarda olumsuz değerlendirilme korkusu puanları ile aile tipi arasında anlamlı bir fark olmadığını bulmuştur. Aksoy (2019) da üstün ve özel yetenekli öğrenciler ile yaptığı araştırmada, aile tipinin akademik ortamlarda olumsuz değerlendirilme korkusu puanları ile anlamlı bir ilişki ortaya koymadığı sonucunu elde etmiştir.

Okula Aidiyet Duygusu Ölçeği'nden toplam puanlar ve Aidiyet Duygusu alt boyutundan alınan puanlar ile gelir düzeyi arasında anlamlı bir fark olmadığı ($p>0,05$) fakat Reddedilmişlik Duygusu alt boyutundan alınan puanlar ile ergenlerin gelir düzeyi arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ($p<0,05$). Buna göre, orta gelir düzeyinde olan ergenlerin düşük gelir düzeyinde olanlara göre reddedilmişlik duygusu puanlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Arslan (2016) yaptığı çalışmada, gelir düzeyinin reddedilmişlik duygusunun bir yordayıcısı olduğunu ifade etmiştir. Bellici (2015) de ortaokul öğrencilerinin okula bağlanma düzeylerini çeşitli değişkenlere göre incelediği araştırmasında, gelir seviyesi düşük olan öğrencilerin okula bağlılıklarının düşük olduğunu tespit etmiştir. Düşük gelir düzeyinde olan öğrencilerin benzer profildeki akranları ile benzer şartlar altında öğrenim görmeleri ve ailelerinden algıladıkları akademik başarı beklentilerinin düşük olması, ergenlerin reddedilmişlik düzeylerinin düşük olmasına neden olabilir. Orta gelir seviyesinde olan ve araştırmanın büyük bir bölümünü oluşturan ergenlerin ailelerinden algıladıkları akademik başarı beklentisi ve kendi gelişimlerine göre beklenen düzeyde olmamalarının verdiği başarısızlık duygusu, akranları ile aralarında

derin bir uçurum oluşmasına, bireyselleştirilmiş eğitim programları ölçütünde başarılı olmalarına karşın sınıf ortamında genel değerlendirmenin müfredat üzerinden yapılması ve ergenlerin bunu algılayacak farkındalıklarının olmasının reddedilmişlik duygusunun yüksek olmasına dolayısıyla kendilerini okul ortamında kabul görmeyen, reddedilmiş bireyler olarak algılamalarına neden olabileceğini düşündürmektedir.

Akademik Ortamlarda Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği'nin Davranışsal Etki alt boyutundan alınan puanların gelir düzeyine göre farklılaştığı tespit edilmiştir ($p<0,05$). Bu sonuç, düşük gelir düzeyinde olan ergenlerin gelir düzeyi yüksek olan ergenlere göre olumsuz değerlendirilme korkularını davranışlarına yansıtma oranının daha yüksek olduğunu göstermektedir. Aileleri düşük gelir düzeyine sahip ergenler, benzer gelir düzeyinde ailelerin olduğu yerleşim alanlarında yaşadıkları ve bu sosyal çevrenin oluşturduğu okullarda eğitim aldıkları bilinmektedir. Gelir düzeyi düşük olan bölgelerde yaşayan çocukların başarı oranının düşük olması ve ailelerin çocuklarının eğitim durumlarını ve başarı düzeylerini takip etmemesi/edememesi, çocuklarına eğitim konusunda daha az vakit ayırmasına ve farkındalıklarının daha düşük olmasına neden olmaktadır. Dolayısıyla, akademik anlamda aile bireylerinden destek görmeyen, okul durumu göz ardı edilen çocukların olumsuz değerlendirilme korkularını davranışlarına yansıtarak, notlarını gizleme, aile bireyleriyle bu konu hakkında konuşmama ya da öğretmenlerinden ve arkadaşlarından kaçınma davranışlarını sergilemeleri olası bir durum olarak görülmektedir. Ayrıca düşük gelir düzeyine sahip bölgelerde eğitim gören çocukların, genel başarı düşüklüğünden bahsetmeleri ve sürekli olarak başarısızlık ve olumsuz geri dönüşlere maruz kalmaları da öğretmenlerinden hatta okuldan uzaklaşmalarına yol açarak, yüksek gelir düzeyine sahip çocuklara oranla olumsuz değerlendirilme korkularını davranışlarına daha fazla yansıttıkları söylenebilir. Uzun ve Çokluk Bökeoğlu (2019) akademik başarının okul, aile ve öğrenci özellikleri ile ilişkisini inceledikleri araştırmada, sosyoekonomik düzeyin olumsuz değerlendirilme korkusu üzerinde negatif yönde, güçlü bir etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Şahan ve Duy (2017) yaptıkları çalışmada gelir seviyesi düşük olan bölgelerde yer alan okullardaki çocukların okul tükenmişliklerinin daha fazla olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Luo ve ark. (2016) yaptığı çalışmada da gelir düzeyinin okul tükenmişliğini yordadığı

bulunmuştur. Ayrıca ekonomik olarak düşük gelire sahip ailelerde çocukların okula duygusal olarak daha az bağlandığı ve bu durumun da öğrencilerin okulu bırakmalarına ve okuldan uzaklaşmalarına neden olduğu ifade edilmektedir (Bask ve Salmela-Aro, 2013; Li ve Lerne, 2011). Dolayısıyla çocukların okulda yaşadıkları başarısızlık durumu, sosyal çevredeki imkânlarınlarının kısıtlı olması, akademik başarı ve yaşam kalitesini etkileyerek tükenmişlik düzeylerinin artmasına neden olabilmektedir. Olumsuz değerlendirmelerin sonucu olarak da bu durumun çocukları, arkadaşları ile mesafeli ilişkiler içinde olmaya, okul durumlarını gizlemeye, aileleri ve arkadaşları ile bu durumları konuşmaktan kaçınmaya, sorumluluk almak istememeye ve daha ileri boyutta okuldan uzaklaşmaya kadar götürebileceği düşüncesini ortaya çıkarmaktadır.

Araştırmaya dâhil edilen öğrenme güçlüğü tanıli ergenlerin babalarının öğrenim düzeyi ile okula aidiyet duygusu puan ortalamaları arasında farklılık olmadığı görülmüştür ($p>0,05$). Parçalanmış aile ve aile bütünlüğü olan ergenlerin benlik saygısı ve okula bağlılık düzeyinin incelendiği bir araştırmada, aile bütünlüğüne sahip ergenlerin baba öğrenim düzeyleri ile okula bağlılıkları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna varılmıştır (Alparslan, 2016). İşeri ve Tabak (2019)'ın yaptıkları çalışmada da benzer bir sonuç ortaya çıkmış ve öğrencilerin okula bağlılıklarının baba öğrenim düzeyine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Akademik Ortamlarda Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği'nin Davranışsal Etki alt boyutu ve ölçek toplam puanı ile baba öğrenim düzeyi arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($p<0,05$). Babası ilkokul mezunu olan ergenlerin, sırasıyla babası üniversite, lise ve ortaokul mezunu ergenlerin aldıkları puanlar arasında farklılaşma olduğu tespit edilmiştir. Babası ilkokul mezunu olan ergenlerin akademik ortamlarda olumsuz değerlendirilme korkuları, bunun davranışsal etkileri ve olumsuz değerlendirilme korkularını davranışlarına yansıtma durumlarının, babası üniversite mezunu olan ergenlere kıyasla daha fazla olduğu bulunmuştur. Alkan (2015) yaptığı araştırmada, babası üniversite mezunu olan öğrencilerin akademik ortamlarda olumsuz değerlendirilme korkularına ilişkin puanlarının, babası ortaokul ve ilkokul mezunu olanlara göre daha düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca

babası lise mezunu olan öğrencilerin olumsuz değerlendirilme korkularının babası ilkokul mezunu olan ergenlere kıyasla daha düşük olduğu da araştırma sonuçlarına yansımıştır (Uzun ve Çokluk Bökeoğlu, 2019). Yapılan araştırmalarda da görüldüğü üzere, babanın öğrenim düzeyi, içinde akademik faktörleri ve bunun sonucu olarak olumsuz değerlendirilme korkusu ve kaygısını içeren durumlarda önemli bir belirleyici olarak karşımıza çıkmaktadır. Genellikle otoriteyi simgeleyen baba faktörünün araştırmada akademik beklenti ve devamında ortaya çıkan olumsuz değerlendirilme korkusu üzerinde etkili olduğu bulunmuştur. Gelir düzeyi gibi öğrenim durumu da yükseldikçe, babaların çocuklarına vakit ayırma durumları artmakta, onlarla daha fazla vakit geçirmekte ve akademik başarıları için daha fazla yatırım yapma eğiliminde olmaktadır (Conger ve Donnellan, 2007). Durum böyle olunca da babaların akademik başarı beklentisi artmaya başlamakta ve bunun sonucu olarak da akademik alanda öğrenme sorunları ile karşılaşan çocukların olumsuz değerlendirilme korkuları artmaktadır.

Okula Aidiyet Duygusu Ölçeği'nden alınan puanlar ile anne öğrenim durumu arasında anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($p>0,05$). Araştırmada elde edilen bulgulara benzer sonuçlara Alparıslan (2016)'ın çalışmasında da rastlanmıştır. Anne ve babası boşanmış ve boşanmamış olan ergenlerin okula bağlılık düzeyi ve benlik saygıları arasındaki ilişkinin incelendiği bu çalışmada, anne öğrenim durumunun aile birlikteliği olan öğrencilerin okula bağlılık durumunu anlamlı bir biçimde açıklamadığı görülmüştür.

Akademik Ortamlarda Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği'nden alınan puanlar ile anne öğrenim düzeyi arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir ($p>0,05$). Araştırma bulgularının aksine Alkan (2015) ve Aksoy (2019) araştırmalarında anne öğrenim düzeyi ile olumsuz değerlendirilme korkusu arasında anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre anne öğrenim durumu üniversite düzeyinde olan çocukların, annesi okuryazar olmayanlara göre olumsuz değerlendirilme korkularını davranışlarına daha fazla yansıttıkları ortaya çıkmıştır. Yani anne öğrenim durumu üniversite düzeyinde olan çocuklar olumsuz değerlendirilmekten korktukları için aileleri ile okul durumları

hakkında konuşmaktan, notlarını söylemekten, arkadaşları ile sınav sonuçları ve sınavlar hakkında konuşmaktan kaçınmaktadır. Annelerin çocukların eğitim sürecinde daha fazla yer almaları anne öğrenim durumunun araştırmamızda da farklılık ortaya çıkarması beklenirken diğer araştırmaların aksine anne öğrenim durumunun bir farklılık ortaya çıkarmadığı görülmüştür.

Okula Aidiyet Duygusu Ölçeği'nin toplamı ve Aidiyet Duygusu alt boyutu ile kendini algılama durumu arasında anlamlı düzeyde fark olduğu belirlenmiştir ($p<0,05$). Araştırmaya dâhil edilen ergenler arasında kendini girişken/konuşkan olarak algılayan ergenlerin puan ortalamalarının kendini utangaç/çekingen olarak algılayanlara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Dolayısıyla kendini girişken/konuşkan olarak algılayanların okula aidiyet duygularının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Özgök ve Sarı (2016), arkadaşlara bağlılığı yüksek olan öğrencilerin okula aidiyet duygularının daha yüksek olduğunu belirtmiş ve okulda arkadaşları tarafından kabul gören, arkadaşlarıyla iyi vakit geçiren, olumlu ilişkiler geliştiren ve bunlara bağlı olarak mutlu olan çocukların aidiyet duygularının daha yüksek olacağını ifade etmiştir. Erdoğan ve Yüzbaş (2018) tarafından yapılan araştırmanın bulguları incelendiğinde, öğrencilerin öz yeterlik algıları ile okula bağlılık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu ve okul ortamında öz yeterlik algısının artmasının okul aidiyetini de artırdığı görülmüştür. Yapılan araştırmalara da bakıldığında, arkadaş ilişkileri kurabilen, girişken, öz yeterlilik algısı yüksek olan çocukların okul ortamında daha fazla mutlu olduğu, okulda geçirdiği sürelerde keyif alarak orada bulunduğu ve mutlu olduğu ortamda aidiyet hissini daha fazla yaşadığı açıkça görülebilmektedir.

Akademik Ortamlarda Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği'nden alınan toplam puanlar ve alt boyutlara ilişkin puan ortalamaları ile kendini algılama arasında anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur ($p>0,05$). Anlamlı bir ilişki olmamasına karşın kendini utangaç/çekingen olarak algılayan ergenlerin, olumsuz değerlendirilme korkularının girişken/konuşkan olarak algılayan ergenlere göre daha yüksek olduğu bulgulara yansımıştır. Erdoğan ve Uçukoğlu (2011) anne baba tutumları ile olumsuz değerlendirilmekten korkma ve atılganlık düzeyi arasındaki ilişkiyi inceledikleri

araştırmada, atılganlık puanı ile olumsuz değerlendirilme korkusu puanları arasında negatif bir ilişki ortaya çıktığı elde edilmiştir. Yani öğrencilerin atılganlık puanı arttıkça olumsuz değerlendirilme korkularına ilişkin puanlarının düştüğü sonucu ortaya çıkmıştır. Araştırmadan elde edilen bulguları da destekler nitelikte olan bu bulgu, girişken, soru soran ve atılgan ergenlerin utangaç ve çekingenlere göre, olumsuz değerlendirilmekten daha az korktuklarını göstermektedir. Aksoy (2019) ise üstün yetenekli öğrenciler ile yaptığı araştırmada, kişilik özelliklerinin olumsuz değerlendirilme korkusu ile anlamlı bir ilişki ortaya koymadığı sonucuna ulaşmıştır.

Okula Aidiyet Duygusu Ölçeği'nin toplam ve alt boyutlarından alınan puanlar ile Akademik Ortamlarda Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği'nden alınan puan ortalamaları arasında anlamlı ilişkiler olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($p<0,05$). Okula Aidiyet Duygusu Ölçeğinden alınan toplam puan ile Akademik Ortamlarda Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeğinin Bilişsel Etki ve Davranışsal Etki alt boyutlarından alınan puan ortalamaları arasında zayıf bir ilişki ortaya çıkmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, okula aidiyet duygusu arttıkça olumsuz değerlendirilme korkusunun bilişsel etkisinin azaldığı görülmüştür. Altınsoy ve Özyer (2018) araştırmalarında umutsuzluk ve yalnızlık duygusu ile okula aidiyet duygusu arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmış ve öğrencilerin umutsuzluk ve yalnızlık düzeyleri arttıkça okula aidiyet duygularının azaldığını tespit etmiştir. Okula Aidiyet Duygusu Ölçeğinin Reddedilmişlik Duygusu alt boyutu ile Akademik Ortamlarda Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeğinin Davranışsal Etki boyutu arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($p<0,05$). Yani ergenlerin reddedilmişlik duyguları arttıkça olumsuz değerlendirilmekten korkmanın davranışsal etkisinin azaldığı ortaya çıkmıştır. Tipik gelişim gösteren çocuklarda ortaya çıkan bu korelasyonun tam tersi olması beklenirken, öğrenme güçlüğü olan ergenlerde bu sonucun çıkması çeşitli nedenlerle açıklanabilir. Ortaya çıkan bu durumun öğrenme güçlüğü tanısı olan ergenlerin yaşadıkları başarısızlık duyguları ve reddedilmişlik duygularını kanıksayacak duruma gelerek normalleştirdikleri, ne kadar çaba gösterecekleri dahi bu duvarı aşamayacaklarını hissedecekleri yaşantılara yoğun ve sürekli olarak maruz kalmalarından dolayı umursamazlaşarak olumsuz değerlendirilmekten korkmak yerine, bu durumu göz ardı etmeye başlamalarından kaynaklanabileceği

düşünülmektedir. Araştırmacılar, öğrenme güçlüğü tanısı olan çocukların tanı aldıkları süreçte yani ilkökul ikinci ya da üçüncü sınıf düzeyinde oldukları aşamada, sınıf müfredatından veya sınıftaki akranlarından geride kaldıklarını ayırt edemeyebileceklerini belirtmektedir. Fakat bu süreci takip eden yıllarda ise öğrencilerin ortaokul aşamasına gelip ergenlik dönemine de girmeye başlamalarıyla beraber, yaşadıkları öğrenme güçlüğü'nün önemli bir sorun olmaya başlayabildiği ve ergenlerin bu durumdan utanmaya başladıkları ifade edilmektedir. Öğrencilerin, bu durumu bastırmak ve olumsuz değerlendirilmekten kurtulmak için, öğretmene karşı olumsuz davranışlar göstererek, istenmeyen cevaplar vererek, başarısızlığını farklı bir yöne çekerek disiplin problemleri ortaya çıkarabilecekleri ifade edilmektedir. Dolayısıyla öğrenciler akademik bilgi eksikliklerini ya da öğrenme sorunlarını bastıracak, görmezden gelecek yöntemler sergileyerek olumsuz değerlendirilmekten kaçınmaya çalışmaktadır (Bender, 2016). Öğrenme güçlüğü tanısı olan çocukların tanılarından dolayı tipik gelişim gösteren arkadaşlarının akademik başarı düzeylerine göre daha düşük seviyede kalması, kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü eğitim ortamlarında, öğrencilerin tanı durumunu göz ardı ederek öğrencilerin başarısızlıklarını ön plana çıkaran uygulamaların sürdürülmesi ya da çocukların motivasyonunu, benlik saygılarını olumsuz etkileyecek geri bildirimlerin verilmesi, çocukları başlangıçta duygusal olarak yıpratırken, ilerleyen süreçte ise durumu kanıksamaya götürecek düzeye getirerek daha umursamaz, daha bıkkın ve sadece fiziksel olarak okulda olan bireylere dönüştürmektedir. Uzun ve Çokluk Bökeoğlu (2019) da araştırmalarında olumsuz değerlendirilme korkusunun öğrenciler üzerindeki etkiye değinerek; öğrencilerin motivasyon, benlik saygısı ve özgüvenlerini zedeleyecek söylem ve davranışlardan kaçınılmasının önemine vurgu yapmıştır. Ayrıca öğrencilerin yaşadıkları olumsuz değerlendirilme korkusu onların sosyal duygusal alanlarını etkilese de yaşanan stres ve stresle mücadele süreci, öğrenme sorunlarının artmasına ve bunun sonucunda da akademik başarı problemlerinin ortaya çıkmasına neden olmaktadır (Erturgut ve Erturgut, 2010). Öğrenme güçlüğü tanısı olan öğrenciler kendi bireysel eğitim programlarına göre başarılı olsalar da sınıf müfredatına göre akranlarının gerisinde ve yarışın dışında kalmaktadır. Özel gereksinimi ve öğrenme stillerinin farklı olmasından dolayı çoğunlukla beklenen düzeyde performans gösteremeyen öğrenme güçlüğü tanılı çocuklar ne kadar çaba

gösterse de bariyerlerle karşı karşıya kalabilmektedir. Dolayısıyla performans odaklı giden sınıf ortamlarında çocuklar olumsuz değerlendirilmekten kaçınmak için, başarısızlıklarını gizleme eğilimine girerek olumsuz değerlendirilme korkularını davranışlarına yansıtmakta ve karşı karşıya kalmaktan korktuğu olumsuz düşüncelerle bu şekilde mücadele etme yoluna gitmektedir (Özgüngör, 2006).



5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada, öğrenme güçlüğü tanısı olan altı, yedi ve sekizinci sınıfa devam eden ergenlerin okula aidiyet duyguları ve akademik ortamlarda olumsuz değerlendirilme korkuları arasındaki ilişki ile bu duygu ve korkular çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir.

Araştırma sonucunda:

Okula Aidiyet Duygusu Ölçeği'nden alınan toplam puanlar ile Akademik Ortamlarda Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği'nin Bilişsel Etki ve Davranışsal Etki alt boyutlarından alınan puanlar arasında zayıf bir ilişki ortaya çıkmıştır ($p<0,05$). Araştırma sonuçlarına göre, okula aidiyet duygusu arttıkça olumsuz değerlendirilme korkusunun bilişsel etkisinin azaldığı görülmüştür. Okula Aidiyet Duygusu Ölçeği'nin Reddedilmişlik Duygusu alt boyutu ile Akademik Ortamlarda Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği'nin Davranışsal Etki boyutu arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($p<0,05$). Ergenlerin reddedilmişlik duyguları arttıkça olumsuz değerlendirilmekten korkmanın davranışsal etkisinin azaldığı ortaya çıkmıştır.

Öğrenme güçlüğü tanısı olan ergenlerin Okula Aidiyet Duygularının; özel eğitim alma süresi, gelir düzeyi, kendini algılama durumu değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir ($p<0,05$). Ortaya çıkan duruma bakıldığında; özel eğitim alma süresi bir yıl olan öğrencilerin okula aidiyet duygularının özel eğitim alma süresi dört yıl olan öğrencilere göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Okula Aidiyet Duygusu Ölçeği'nin Reddedilmişlik Duygusu alt boyutundan alınan puanların ergenlerin gelir seviyesine göre farklılaştığı, ortaya çıkan farklılığın ise gelir düzeyi orta seviyede olan öğrencilerin düşük seviyede olanlar arasında meydana geldiği ve gelir seviyesi orta düzeyde olan ergenlerin reddedilmişlik duygularının gelir seviyesi düşük olanlara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ergenlerin, Aidiyet Duygusu alt boyutundan aldıkları puanların kendini algılama durumuna göre farklılaştığı tespit

edilmiş ve kendini girişken/konuşkan olarak algılayan öğrencilerin, kendini utangaç/çekingen olarak algılayan öğrencilere göre daha fazla aidiyet duygusu hissettikleri görülmüştür.

Araştırmaya alınan ergenlerin Akademik Ortamlarda Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği'nin toplam puanları ve alt boyut puanları ile cinsiyet, gelir düzeyi ve baba öğrenim düzeyi arasında anlamlı şekilde farklılık olduğu sonucu elde edilmiştir ($p<0,05$). Sonuçlar incelendiğinde, Akademik Ortamlarda Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği'nin toplam puanlarının cinsiyete göre farklılaştığı tespit edilmiş, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre olumsuz değerlendirilme korkularının daha fazla olduğu görülmüştür. Ergenlerin Davranışsal Etki alt boyutundan aldıkları puanların gelir seviyesine göre farklılaştığı bulunmuştur. Elde edilen bulgular incelendiğinde, düşük gelir düzeyinde olan ergenlerin yüksek gelir düzeyinde olan öğrencilere göre olumsuz değerlendirilme korkularını davranışlarına daha fazla yansıttıkları ortaya çıkmıştır. Baba öğrenim düzeyine göre Davranışsal Etki alt boyutundan alınan puanlar arasında anlamlı düzeyde farklılık tespit edilmiş, babası ilkokul mezunu olan ergenlerin babası üniversite mezunu, lise mezunu ve ortaokul mezunu olan ergenlere göre olumsuz değerlendirilme korkularını davranışlarına daha fazlayansıttıkları bulunmuştur.

Araştırmadan elde edilen bu bulgular doğrultusunda, aşağıda yer alan önerilerde bulunulabilir:

Yapılan bu araştırmada öğrenme güçlüğü tanısı olan çocukların okula aidiyet duyguları ve akademik ortamlarda olumsuz değerlendirilme korkularına ilişkin bulgular elde etmek için tipik gelişim gösteren çocuklara yönelik geliştirilen ölçme araçları kullanılmıştır. Gelecek araştırmalarda, öğrenme güçlüğü tanısı olan çocuklara yönelik ölçek geliştirme çalışmaları yapılabilir, araştırmalar tekrarlanarak sonuçlar karşılaştırılabilir.

Araştırma, öğrenme güçlüğü tanısı olan öğrencilerin okula aidiyet duygularını ve olumsuz değerlendirilme korkularını ölçmek amacıyla nicel desende yürütülmüştür.

Araştırmayı derinlemesine incelemek ve çocukların yaşadıkları duyguları, araştırma bulgularına yansıyan sonuçları daha kapsamlı bir şekilde ortaya koyabilmek adına nicel ve nitel desen birlikte kullanılarak karma desende araştırmalar gerçekleştirilebilir.

Öğrenme güçlü tanısı olan çocuklar ve tipik gelişim gösteren çocukların okula aidiyet duygusu ve akademik ortamlarda olumsuz değerlendirilme korkusunu inceleyen karşılaştırmalı çalışmalar yürütülebilir.

Öğrenme güçlü olan çocukların, sosyal duygusal gelişim alanlarını etkileyen durumlar göz önünde bulundurularak deneysel çalışmalar ile öğrenme güçlü tanısı olan çocukların okula aidiyet duygularını ve olumsuz değerlendirilme korkularını içeren boylamsal çalışmalar yapılarak eğitim sürecinin, olgunlaşmanın ve öğrenme güçlü ile baş etme sürecinde yaşadıkları durumların gelişimlerine etkilerini inceleyen araştırmalar yapılabilir.

Çocuk gelişimciler, anne babaların çocuklarının kendilerini rahatça ifade edeceği ortamlar oluşturması, ergenlik döneminin de içinde olduğu bu süreçte çocukları ile samimi ve içten bir iletişim içerisinde olması, çocukların duygularını rahatça ifade edebilmesi, yaşadıklarını paylaşmaktan kaçınmalarını önlemesi dışa dönük olması konusunda rehberlik edebilir. Aile içindeki etkileşimin, ergenlerin kendileri hakkındaki algılarının gelişmesini sağlamaktadır. Kendine yönelik olumlu algılar geliştiren ergenlerin, dışa dönük, iletişim becerileri ve aidiyet duygularının daha yüksek olacağı göz önünde bulundurulmalıdır.

Ergenlerin akademik anlamda yaşadıkları zorlukların üzerine, akademik kaygı, olumsuz değerlendirilme korkusu gibi durumlara maruz kalmalarının onları olumsuz etkileyebileceği düşünülerek, çocukların güçlü yönlerini öne çıkaran, olumlu yönlerini vurgulayan ve çabalarını takdir ederek iç denetimlerini ve motivasyonlarını artıracak desteklerde bulunmalıdır. Unutulmamalıdır ki bu süreçte çocuğun göstereceği çaba ve mücadele kadar anne, baba ve hatta ailedeki diğer bireylerin çocukla birlikte hareket etmesi, çocuğun aidiyet duygusu ve olumsuz değerlendirilme korkusu gibi

problemlerle daha güçlü bir şekilde mücadele etmesinde ve diğer beceri alanlarına odaklanmasında önemli rol oynayacaktır.

Gelir düzeyi düşük olan bölgelerde yer alan okullardaki çocukların gelişimlerinin takip edilmesi, müdahale programlarının uygulanması ve bu programlara ailelerin dâhil edilmesi, düşük gelir düzeyi olan bölgelerdeki çocukların öğrenme güçlüğünden dolayı mı yoksa çevresel faktörlerden dolayı mı öğrenme sorunları yaşıyor sorusunun cevabının elde edilmesi önemlidir. Çocuklara ve ailelerine yönelik verilecek uygun destekler, çocukların kendi potansiyellerinin farkına varmasına, olumsuz değerlendirilmenin etkilerinden kurtulmak için savunma mekanizmaları geliştirmek ve okuldan uzaklaşmak yerine potansiyel gücüne odaklanmasına yardımcı olabilir.

Babaların öğrenim durumunun da çocukların olumsuz değerlendirilme korkularına etki ettiği görülmektedir. Öğrenim durumu ilköğretim düzeyinde olan babaların çocuklarının öğrenim sürecine ilişkin bilgi sahibi olması ve süreçte yer alması, çocuklarının mevcut durumlarının farkında olmalarının sağlanması ve çocukları ile iletişim içinde olmalarının, çocuklarının olumsuz değerlendirilme korkularını davranışlarına yansıtma durumlarını azaltabilir ve daha gerçekçi beklentiler ile sağlıklı bir öğrenim süreci geçirmelerini sağlayabilir.

Eğitimciler, özel eğitim destek hizmetleri sürecinde çocuklara hazırlanan bireyselleştirilmiş eğitim programlarında, çocukların sosyal duygusal gelişimlerini etkileyen aidiyet duygularını arttıracak, olumsuz değerlendirilme korkuları ile baş etmelerine yardımcı olacak hedeflere de yer verebilir. Özellikle kızların gelişim özelliklerinden dolayı daha derin yaşadıkları olumsuz değerlendirilme korkusu ile sağlıklı bir şekilde baş edebilmeleri için, duyguların fark edebilecekleri ve bu duygularını ifade edebilecekleri süreçlere dâhil edilmesi kişiler arası iletişim ve etkileşimlerini artırabilir, duygularını ifade eden, olaylar karşısında duygularını düzenleyebilen ve bu olaylar ile baş etme stratejilerini uygulayan, dışa dönük, ne yapması gerektiğini bilen bağımsız bireyler olmaları sağlanabilir. Çocukların olumsuz değerlendirilmekten ve etiketlenmekten korkmadan düşüncelerini, duygularını ifade

etmeleri sağlanmalı, eğitim süreci içerisinde sınıftaki diğer akranları ile birlikte fırsat eşitliğine sahip oldukları hissettirilmelidir. Sadece, ayrı ve bireysel eğitim programına göre yapılan sınavlar ile değil, bireysel eğitim programı ölçüsünde hazırlanan bu sınavlara ek olarak, bu bireylerin eğitim ortamının bir parçası, toplumun önemli bir bireyi olduklarını hissettirecek, duygularıyla, yaşadıkları zorluklarla ve özellikle de güçlü yönleriyle bir bütün olarak var olabilecekleri ortamlar sunulması ergenlerin gelişiminde önemli rol oynayabilir.



ÖZET

Öğrenme Güçlüğü Olan Ergenlerin Okul Aidiyetleri ile Akademik Ortamlarda Olumsuz Değerlendirilme Korkularının İncelenmesi

Bu araştırma, öğrenme güçlüğü tanısı olan 6. 7. ve 8. sınıf düzeyindeki ergenlerin okula aidiyet duyguları ile akademik ortamlarda olumsuz değerlendirilme korkuları arasındaki ilişkiyi incelemek ve okula aidiyet duygusu ile olumsuz değerlendirilme korkularının bazı değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma kapsamında; öğrenme güçlüğü tanı almış, kaynaştırma ortamlarında bulunan, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerine devam eden 220 ergen ile çalışılmıştır. Araştırmada, araştırmanın amacına paralel olarak, nicel araştırma yöntemlerinden değişkenler arası ilişkiyi açıklaması nedeniyle korelasyonel araştırma modelinde ve var olan durumu incelemesi nedeniyle betimsel tarama modelinde yapılandırılmıştır. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından oluşturulan “Genel Bilgi Formu”, Goodenow (1993) tarafından geliştirilen ve Sarı (2015) tarafından Türkçeye uyarlanan “Okula Aidiyet Duygusu Ölçeği” ve Alkan (2015) tarafından geliştirilen “Akademik Ortamlarda Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Araştırmada, öğrenme güçlüğü tanısı olan ergenlerin okula aidiyet duygularının özel eğitim alma süresine, gelir düzeyine ve kendini algılama durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir. Bir yıl özel eğitim desteği alan ergenlerin dört yıldır özel eğitim desteği alan ergenlere okula aidiyet duygularının daha yüksek olduğu, gelir düzeyi orta seviyede olanların düşük olanlara göre reddedilmişlik duygusu puanlarının daha yüksek olduğu ve kendini girişken/hareketli olarak algılayanların ise aidiyet duygularının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ergenlerin akademik ortamlarda olumsuz değerlendirilme korkularına ait puanlar ile cinsiyet, gelir düzeyi ve baba öğrenim düzeyi arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark olduğu elde edilmiştir. Kızların olumsuz değerlendirilme korkularının erkeklere göre daha yüksek olduğu, gelir düzeyi düşük olan ergenlerin olumsuz değerlendirilme korkularını daha fazla davranışlarına yansıttığı ve babası ilkokul mezunu olanların babası ortaokul, lise ve üniversite mezunu olanlara göre olumsuz değerlendirilme korkularını davranışlarına daha fazla yansıttıkları sonucu elde edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Akademik ortamlarda olumsuz değerlendirilme korkusu, okula aidiyet duygusu, öğrenme güçlüğü

SUMMARY

Investigation of School Belonging and Fear of Negative Evaluation in Academic Environments Adolescents with Learning Difficulties

This study was carried out to examine the relationship between the sense of school belonging and the fear of negative evaluation in academic environments of 6th, 7th and 8th grade students with the diagnosis of learning difficulties and to determine whether the sense of school belonging and the fear of negative evaluation differ according to some variables. In this study, it was studied with 220 students who were diagnosed with learning difficulties, who were in inclusive environments, attending special education and rehabilitation centers. In line with the purpose of the research, the research was structured in the correlational research model due to the explanation of the relationship between variables, which is one of the quantitative research methods, and in the descriptive survey model because it examines the existing situation. The data of the research was collected by using the "Demographic Information Form" prepared by the researcher, "The Sense of School Membership Scale" developed by Goodenow (1993) and adapted into Turkish by Sarı (2015) and "Fear of Negative Evaluation in Academic Environments Scale" developed by Alkan (2015). As a result, it was determined that adolescents with learning difficulties differ significantly in their sense of belonging to school according to the duration of received special education, income level and self-perception. It was determined that adolescents who received special education support for one year had higher sense of belonging to school, compared to adolescents who received special education for four years, those who had a moderate level of income had a higher sense of rejection than those who had a low level of income, and those who perceived themselves as sociable/active were higher sense of belonging. A statistically significant difference was found between the scores of adolescents' fear of negative evaluation in academic settings and gender, income level, and father's education level. It was found that the fear of negative evaluation of girls was higher than boys, that low-income adolescents reflected their fear of negative evaluation mostly on their behavior. and those whose father was primary school graduate reflected their fear of negative evaluation to their behavior more than those who graduated from middle school, high school and university.

Key Words: Fear of negative evaluation in academic environments, learning difficulties, school belonging

KAYNAKLAR

- ABUELFADL MA (2015). Anxiety as a predictor of academic achievement of students with learning difficulties. *International Journal of Psychology and Behavioral Sciences*, **5(4)**: 169-177.
- AKSOY ÖN (2019). Üstün ve özel yetenekli öğrencilerin akademik ortamlarda olumsuz değerlendirilme korkusunun incelenmesi balıkesir örneği. *Anadolu Akademi Sosyal Bilimler Dergisi*, **1(3)**: 95-110.
- ALESİ M, RAPPO G, PEPI A (2014). Depression, anxiety at school and self esteem in children with learning disabilities. *Journal of Psychological Abnormalities in Children*, **3(3)**: 1-8.
- ALKAN V (2015). Akademik ortamlarda olumsuz değerlendirilme korkusu ölçeğinin geliştirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- ALLODİ MW (2010). The meaning of social climate of learning environments: Some reasons why we do not care enough about it. *Learning Environments Research*, **13(2)**: 89-104.
- ALPARSLAN N (2016). Anne babası boşanmış ergenlerin benlik saygısı ve okula bağlılık düzeylerinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- ALTINSOY F, ÖZYER KK (2018). Liseli ergenlerde okula aidiyet duygusu: umutsuzluk ve yalnızlık ile ilişkileri. *Elementary Education Online*, **17(3)**: 1751-1765.
- ALTUNTAŞ S, SEZER Ö (2017). Investigating school attachment of secondary school students, *inonu university journal of the faculty of education*, **18(1)**: 83-97.
- AL-YAGON M, MIKULINCER M (2004). Patterns of close relationships and socioemotional and academic adjustment among school-age children with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, **19(1)**: 12-19.
- ANDERSON PL, MEIDER-HEDDE R (2001). Early case reports of dyslexia in the United States and Europe. *Journal of Learning Disabilities*, **34**: 9-21.
- APA (2000). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM-IV-TR®. American Psychiatric Publishing, Whashington, DC.
- APA (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5). American Psychiatric Publishing, Whashington, DC.
- ARAL N, GÜRSOY F (2009). Özel Eğitim Gerektiren Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş. Morpa Yayınları, İstanbul.
- ARSLAN G (2016). Lise öğrencilerinde reddedilmişlik duygusu, akademik başarı, akademik yeterlik ve eğitimsel amaçlar arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, **41(183)**: 293-304.

- AVCI M (2019). Lise öğrencilerinin olumsuz değerlendirilme korkusu düzeyleri öznel iyi oluş düzeyleri ile sanal zorbalık düzeyleri arasındaki yordayıcı ilişkiler. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- AVCI M (2019). Lise öğrencilerinin olumsuz değerlendirilme korkusu düzeyleri öznel iyi oluş düzeyleri ile sanal zorbalık düzeyleri arasındaki yordayıcı ilişkiler. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- BAKIR AYGAR B, KAYA A (2017). Ortaokul öğrencilerinin okul aidiyet duygusu ile okul temelli yalnızlık arasındaki ilişkide okul ikliminin aracılık rolü. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, **8(1)**: 14-27.
- BALTACI UB (2017). Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan ortaokul öğrencilerinin öz-yeterlik algıları ile sürekli öfke ve öfke ifade tarzlarının incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- BASK M, SALMELA-ARO K (2013). Burned out to drop out: Exploring the relationship between school burnout and school dropout. *European Journal of Psychology of Education*, **28**: 511-528.
- BAŞ A, DİLMAÇ B (2019). Ergenlerin sahip oldukları değerler, öznel iyi oluşları ve sosyal kaygıları arasındaki yordayıcı ilişki, *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, **8(4)**: 3685-3697.
- BAYRAM N (2010). Yapısal Eşitlik Modellemesine Giriş, Ekin Kitabevi, Bursa.
- BEE H, BOYD D (2009). Çocuk Gelişim Psikolojisi (GÜNDÜZ O, Çev. Ed.). Kaknüs yayınları, İstanbul.
- BELLİCİ N (2015). Ortaokul öğrencilerinde okula bağlanmanın çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, **15(1)**: 48-65.
- BENDER WN (2016). Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler Ve Eğitimleri (SARI H, Çev. Ed.) Nobel Yayıncılık, Ankara.
- BERGINER V (2009). Assessing And Intervening With Children With Written Language Disorders. *In Best practices in school neuropsychology*, Ed.: MILLER D, New York: Wiley. 507-520.
- BIOLCATI R (2017). The role of self-esteem and fear of negative evaluation in compulsive buying. *Frontiers in Psychiatry*, **74**: 1-8.
- BURSAL M (2017). SPSS ile Temel Veri Analizleri. Anı Yayıncılık, Ankara.
- BURTON M, KAGAN C, CLEMENTS P (1995). Social Skills for People with Learning Disabilities. *In Social Skills for People with Learning Disabilities*, Springer, Boston, MA. 1-18.
- BÜYÜKÖZTÜRK Ş, ÇOKLUK Ö, KÖKLÜ N (2011). Sosyal Bilimler İçin İstatistik, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara, 7. Baskı.

- CANKARDAŞ S (2019). Kadın ve erkeklerde olumsuz değerlendirilme korkusunun belirlenmesinde algılanan ebeveyn rutumları ve benlik saygısının rolü. *Psikoloji Çalışmaları/Studies in Psychology*, **39(1)**: 79-97.
- CAPPA C, GIULIVI S, SCHILIRO A, BASTIANI L, MUZIO C, MELONI FA (2015). Screening on spesific learning disorders in an Italian speaking high genetic homogeneity area. *Research in developmental disabilities*, **45-46**: 329-342.
- CATTS HW, GILLEPSIE M, LEONARD L, KAIL R, MILLER C (2002). The role of processing, rapid naming, and phonological awareness in reading achievement. *Journal of Learning Disabilities*, **35**: 510-535.
- CHOUDHARY MG, JAIN A, CHAHAR CK, SINGHAL AK (2012). A case control study on spesific learning disorders in school going children in Bikaner City. *Indian J Pediatr*; **79**:1477-1481.
- CLEMENTS SD (1966). Minimal brain dysfunction in children: Terminology and identification: Phase I of a three-phase project [NINDB Monograph 3, Public Health Service Bulletin No. 1415]. Washington, DC: U.S. Department of Health, Education, and Welfare.
- COLE DA, JACQUEZ FM, TRUSS AE, PINEDA AQ, WEILAUF AS (2009) Gender differences in the longitudinal structure of cognitive diatheses for depression in children and adolescents. *J Clin Psychol*, **65**: 1312-1326.
- CONGER RD, DONELLAN MB (2007). An interactionist perspective on the socioeconomic context of human development. *Annual Review Psychology*, **58**: 175–199.
- CORTIELLA C, HOROWITZ SH (2014). The state of learning disabilities: Facts, trends and emerging issues. New York: National Center for Learning Disabilities. [https://www.ncld.org/wp-content/uploads/2014/11/2014-State-of-LD.pdf]. Erişim tarihi: 03/03/2020.
- ÇAKIR K, ŞEN E (2012). Psikolojik doğum sırasına göre adil dünya inancı. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, **1(32)**: 57-69.
- DAS JP (1998). Dyslexia and Reading Difficulties: An Interpretation for Teachers. Development Disabilities Centre Edmonton, University of Alberta, Canada.
- DEĞİRMENCİ GY, ŞAHİN S (2018). Öğrenme Güçlüğü Olan ve Dikkat Eksikliği Hiperaktivitesi Olan Çocukların Değerlendirilmesi. *Gelişimsel Değerlendirme içinde*, Ed.: Bayhan P, Hedef Yayıncılık, Ankara. 238-256.
- DENİZ ME, YORGANCI Z, ÖZYEŞİL Z (2009). Öğrenme güçlüğü görülen çocukların sürekli kaygı ve depresyon düzeylerinin incelenmesi üzerine bir araştırma. *İlköğretim Online*, **8(3)**: 694-708.
- DEV S, KUMAR J (2015). Teacher's perception towards integration of learning disabled students into regular classroom – A Study in Dubai & Abu Dhabi Schools. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* **211**: 605-611.

- DOĞAN O, ERŞAN EE, DOĞAN S (2009). The probable learning disorders in primary school students: A preliminary study. *Anatolian J Psych*, **10**: 62-70.
- DORTA N (2018). Is Dyslexia Genetic? [<https://www.understood.org/en/family/siblings/multiple-children-learning-issues/are-the-learning-issues-in-my-family-genetic>]. Erişim tarihi: 05/03/2020.
- DÖNMEZ Ş (2018). Ortaokul öğrencilerinde okul iklimi, okula bağlılık ve okul yaşam Kalitesi algısının incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, **9(2)**: 1-17.
- DYSON L (2010). Unanticipated effects of children with learning disabilities on their families. *Learning Disability Quarterly*, **33(1)**: 43-55.
- EHREN, BJ (2006). Partnerships to support reading comprehension for students with language impairment. *Topics in Language Disorders*, **26**: 42-54.
- ERDOĞAN Ö, UÇUKOĞLU H (2011). İlköğretim okulu öğrencilerinin anne-baba tutumu algıları ile atılganlık ve olumsuz değerlendirilmekten korkma düzeyleri arasındaki ilişkiler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, **19(1)**: 51-72.
- ERDOĞDU MY, YÜZBAŞ D (2018). Lise öğrencilerinin okula bağlılık ile genel öz-yeterlilik düzeyleri arasındaki ilişki. *Journal of Suleyman Demirel University Institute of Social Sciences* **32(1)**: 205-227.
- ERTURGUT P, ERTURGUT R (2010). Stress and academic self esteem in primary school children who applied to the hospital: A research in pediatric hospitals in Turkey. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, **2(2)**: 1200-1204.
- ESTELL DB, JONES MH, PEARL R, VAN ACKER R, FARMER TW, ROKDIN PC (2008). Peer groups, popularity, and social preference: Trajectories of social functioning among students with and without learning disabilities. *Journal of learning disabilities*, **41(1)**: 5-14.
- FLETCHER JM, LYON GR, FUCHS LS, BARNES MA (2018). Learning Disabilities: From Identification To Intervention. Guilford Press, New York.
- FONG LAM U, CHEN WW, ZHANG J, LIANG T (2015). It feels good to learn where i belong: school belonging, academic emotions, and academic achievement in adolescents. *School Psychology International*, **36(4)**: 393-409.
- FORTES IS, PAULA CS, OLIVERIA MC, BORDIN IA, DE JESUS MARI J, ROHDE LA (2016). A cross-sectional study to assess the prevalence of DSM-5 specific learning disorders in representative school samples from the second to sixth grade in Brazil. *Eur Child Adolesc Psychiatry*, **25**: 195-207.
- FUCHS LS, FUCHS D (2007). Mathematical problem solving: Instructional intervention. *Why is math so hard for some children*, 397-414.
- FRANKLIN D (2018). Helping Your Child with Language-based Learning Disabilities: Strategies to Succeed in School and Life with Dyslexia, Dysgraphia, Dyscalculia, ADHD and Processing Disorders. New Harbinger Publications, Oakland.

- GEARY DC, HOARD MK, BYRD-CRAVEN J, DESOTO M (2004). Strategy choices in simple and complex addition. Contributions of working memory and counting knowledge for children with mathematical disability. *Journal of Experimental Child Psychology*, **88**: 121-131.
- GEORGE D, MALLERY P (2012). SPSS Statistics 21: Step by Step. Allynand Bacon, Boston.
- GOODENOW C (1993). The psychological sense of school membership among adolescents scale developmant and educational correlates. *Psychology in the Schools*, **30**: 79-90.
- GÖRKER İ, BOZATLI L, KORKMAZLAR Ü, KARADAĞ MY, CEYLAN C, SÖĞÜT C, AKUTLU HC, SUBAY B, TURAN N. (2017). Edirne il merkezi ilkokul çocuklarında özgül öğrenme bozukluğu olası yaygınlığı ve sosyodemografik özellikler. *Nöropsikiyatri Arşivi*, **54(3)**: 343-349.
- GRANT G, PETER G, RICHARDSON M, RAMCHARAN P (2006). Learning Disability A Life Cycle Approach To Valuing People. Open University Press, New York.
- GROVE SK, BURNS N, GRAY JR (2013). The practice of nursing research. Elsevier, Missouri.
- GÜLER G (2019). Ortaokul öğrencilerinde okul tükenmişliği: problem çözme becerileri, akran ilişkileri ve algılanan okul deneyimlerinin rolü. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- GÜRBÜZ S, ŞAHİN F (2016). Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri. Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- HAFT SL, MYERS CA, HOEFT F (2016). Socio-emotional and cognitive resilience in children with reading disabilities. *Current opinion in behavioral sciences*, **10**: 133-141.
- HAGBORG WJ (1994). An exploration of school membership among middle- and high-school students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, **12(4)**: 312–323.
- HAGBORG WJ (1998). School membership among students with learning disabilities and nondisabled students in a semirural high school. *Psychology in the Schools*, **35(2)**: 183–188.
- HALLAHAN DP, MERCER CD (2001). Learning disabilities: Historical perspectives. Paper presented at the LD. Summit, Washington, DC.
- HALLAHAN DP, MOCK DR (2003). A Brief History of The Field of Learning Disabilities. In Ed.: SWANSON HL, HARRIS KR, GRAHAM S, Handbook of Learning Disabilities. The Guilford Press New York.
- HALLAHAN DP, PULLIEN PC, WARD D (2013). A Brief History of the Field of Learning Disabilities in *Handbook of learning disabilities*. Ed.:SWANSON HL, HARRIS KR, GRAHAM S., The Guilford press, New York.
- HAMMILL DD (1993). A brief look at the learning disabilities movement in the United States. *Journal of Learning Disabilities*, **26(5)**: 295-310.

- HARING NG, BATEMAN B (1969). Minimal brain dysfunction in children: educational, medical, and health related services. Washington, DC: U.S. Department of Health, Education, and Welfare.
- HOFF E. (2006). How social contexts support and shape language development. *Developmental review*, **26(1)**: 55-88.
- HOLEN S, WAAKTAAR T, LERVÅG A, YSTGAARD M (2013) Implementing a universal stress management program for young school children: are there classroom climate or academic effects?, *Scandinavian Journal of Educational Research*, **57(4)**: 420-444.
- HOROWITZ SH, RAWE J, WHITTAKER MC (2017). The state of learning disabilities: understanding the 1 in 5. National Center for Learning Disabilities, New York. [www.nclld.org.] Erişim Tarihi: 05/02/2020.
- HOROWITZ S (2007). Guiding teens with learning disabilities: an interview with dr. Arlyn roffman, National Center for Learning Disabilities.[www.nclld.org] Erişim Tarihi: 05/02/2020.
- HOSKYN M (2004). Language Processes and Reading Disabilities. *In Learning About Learning Disabilities*, Ed.: WONG B, Elsevier, California. 93-113.
- IACOBUCCI D (2010). Structural equations modeling: Fit indices, sample size, and advanced topics. *Journal of consumer psychology*, **20(1)**: 90-98.
- İLHAN M, ÇETİN B (2014). LISREL ve AMOS programları kullanılarak gerçekleştirilen yapısal eşitlik modeli (yem) analizlerine ilişkin sonuçların karşılaştırılması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, **5(2)**: 26-42.
- İŞERİ ET, TABAK BY (2019). Ortaokul öğrencilerinin okula bağlılıklarının okulun özellikleri ve öğrencilerin kişisel değişkenleri açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, **19**: 1217-1231.
- JENA SPK (2013). Learning Disability: Theory to Practice. SAGE Publications, India.
- JUDD S (2012). Learning Disabilities Sourcebook (4th Ed.). Omnigraphics, Detroit.
- KADOSH RC, WALSH V (2007). Dyscalculia. *Current Biology*, **17(22)**: 946-947.
- KALKAN M, KOÇ HE (2016). Psikolojik doğum sırası bireylerin stresle başa çıkma stratejilerinin yordayıcısı mıdır? *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, **3(30)**: 45-49.
- KAUFFMAN J M, HALLAHAN D P, PULLEN P C (2017). Handbook of Special Education. Routledge, Abingdon.
- KAVALE KA, FORNESS SR (1996). Social skill deficits and learning disabilities: A meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities*, **29(3)**: 226-237.
- LAUFER K (2000). Accommodating students with specific writing disabilities. *Journalism and Mass Communication Educator*, **54(4)**: 29-36.

- LERNER JW, KLINE F (2006). Learning Disabilities And Related Disorders: Characteristics And Teaching Strategies. Houghton Mifflin College Division.
- LI Y, LERNER RM (2011). Trajectories of school engagement during adolescence: Implications for grades, depression, delinquency, and substance use. *Developmental Psychology*, **47**: 223-247.
- LOVETT MW, DE PALMA M, FRIJTERS J, STEINBACH K, TEMPLE M, BENSON N, LACERENZA L (2008). Interventions for reading difficulties: A comparison of response to intervention by ELL and EFL struggling readers. *Journal of Learning Disabilities*, **41(4)**: 333-352.
- LUO Y, WANG Z, ZHANG H (2016). The influence of family income status on learning burnout in adolescents: Mediating and moderating effects. *Journal of Child and Family Studies*, **25(7)**: 2111-2119.
- LUPULEAC V (2014). Physical education for the correction of dysgraphia in primary school pupils. *Civilization and Sport*, **15(2)**: 122-126.
- MARONE D, JOHNSTON E (2002). Teaching students who have a learning disability: Strategies for faculty, tutors, and learning instructors. ABD: Weingarten Learning Resources Center.
- MARTINS MRL, BASTOS JA, CECATO AT, SOUZA ARAUJO, ML, RIBEIRO MAGRO R ALAMINOS V (2013). Screening for motor dysgraphia in public schools. *Jornal de Pediatria*, **89(1)**: 70-74.
- MCGOVERN JC, LOWE PA, HILL JM (2016). Relationships between trait anxiety, demographic variables, and school adjustment in student with specific learning disabilities. *Journal of Child and Family Studies* **25(6)**: 1724-1734
- MERCER CD, PULLEN PC (2009). Students With Learning Disabilities. Pearson Education, London.
- NJCLD (2016). Learning disabilities: issues on definition. [http://www.ldonline.org/pdfs/njclld/NJCLDDefinitionofLD_2016.pdf]. Erişim tarihi: 27/02/2020.
- OBRZUT JE, UECKER A (2012). Neuropsychological Theories Associated with Learning Disorders. In *Research issues in Learning Disabilities: Theory, Methodology, Assessment, and Ethics*, Ed.: VAUGHN S, BOS CS, Springer Science & Business Media, New York. 22-37.
- OLINGHOUSE NG, COLWELL RP (2013). Preparing students with learning disabilities for large-scale writing assessments. *Intervention in School and Clinic*, **49(2)**: 67-76.
- OSTERMAN KF (2007). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, **70(3)**, 323-367.
- ÖZBAŞ M (2010). İlköğretim okullarında öğrenci devamsızlığının nedenleri. *Eğitim ve Bilim*, **35**: 156 169.

- ÖZGÖK A, SARI M (2016). Ortaokul öğrencilerin okula aidiyet duygusu ve arkadaş bağlılık düzeyi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, **25(3)**: 71-86.
- ÖZGÜNGÖR S (2006). Öz bilinç, olumsuz değerlendirilme korkusu, performans odaklı sınıf algısı ve not yönelimi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, **19(1)**: 1-8.
- ÖZLEM İ, MELEKOĞLU MA (2017). İlköğretim döneminde özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yazma becerilerine ilişkin çalışmaların incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, **18(3)**: 443-469.
- PARKS PJ (2009). *Learning Disabilities Diseases and Disorders*. Reference Point Press, San Diego.
- PATRICK H, KAPLAN A, RYAN AM (2011). Positive classroom motivational environments: Convergence between mastery goal structure and classroom social climate. *Journal of Educational Psychology*, **103(2)**: 367-382.
- PEARL R, DONAHUE ML (2004). Peer Relationships and Learning Disabilities. *In Learning About Learning Disabilities*, WONG B (Ed), Elsevier, California. 133-155.
- PEKRUN, R, LINNENBRINK GARCIA L. (2012). Academic Emotions and Student Engagement. *In Handbook of Research on Student Engagement*, Ed.: CHRISTENSON SL, RESCHLEY AL, WYLIE C, Springer, Boston. 259-282.
- PENESETTI D (2018). What is Specific Learning Disorder. [<https://www.psychiatry.org/patients-families/specific-learning-disorder/what-is-specific-learning-disorder>]. Erişim tarihi: 03/03/2020.
- PULLEN PC, LANE HB, ASHWORTH KE, LOVELACE SP (2017). Specific Learning Disability. *In Handbook of Special Education*, Ed.: KAUFFMAN JM., HALLAHAN DP, PULLEN PC. Routledge, New York. 286-299.
- REID R., LIENEMANN TO, HAGAMAN JL (2013). *Strategy Instruction For Students with Learning Disabilities*. Guilford Publications, New York.
- REYNOLDS CR, LIVINGSTON RL, WILLSON VL (2006). *Measurement and Assessment in Education*. Allyn & Bacon, Boston.
- ROSE C, GAGE N (2016). Exploring the involvement of bullying among students with disabilities over time. *Exceptional Children*, **83(3)**: 298-314.
- ROSE CA, SIMPSON CG, PREAST JL (2016). Exploring psychosocial predictors of bullying involvement for students with disabilities. *Remedial and Special Education*, **37(5)**: 308-317.
- SALVIA J, YSELDYKE JE (2009). *Assessment in Special and Inclusive Education* (11th ed.). Houghton Miffl, Boston.
- SARI M (2015). Adaptation of the psychological sense of school membership scale to Turkish. *Global Journal of Human-Social Science Research*, **15(7)**: 59-64.
- SARI M, ÖZGÖK A (2014). Ortaokul öğrencilerinde okula aidiyet duygusu ve empatik sınıf atmosferi algısı. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, **13(2)**: 479-492.

- SENECHAL M, OUELLETTE G, RODNEY D (2006). The misunderstood giant: On the predictive role of early vocabulary to future reading. *Handbook of early literacy research*, **2**: 173-182.
- SHALEV RS, MANOR O, GROSS-TSUR V. (2005). Developmental dyscalculia: A prospective six-year follow-up. *Developmental Medicine & Child Neurology*, **47(2)**: 121-125.
- SHEPHERD MJ (2001). History and Tradition. In *Specific Learning Disabilities And Difficulties in Children and Adolescents: Psychological Assessment and Evaluation*, Ed.: KAUFMAN AS, KAUFMAN NL. Cambridge University Press, New York. 1-25.
- SILVER LB (2010). *The Misunderstood Child: Understanding and Coping with Your Child's Learning Disabilities*. Harmony, NY.
- SILLIMAN ER, BAHR RH, WILKINSON LC, TURNER CR (2002). Language Variation And Struggling Readers: Finding Patterns In Diversity. Speaking, Reading, And Writing In Children With Language Learning Disabilities: New Paradigms In Research And Practice.
- SNOWLING MJ, GALLAGHER A, FRITH U (2003). Family risk of dyslexia is continuous: individual differences in the precursors of reading skill. *Child Development*, **74**: 358-373.
- SOTELLO-DYNEGA M, FLANAGAN D P, ALFONSO V C (2018). Overview of Specific Learning Disabilities. In *Essentials of Specific Learning Disability Identification*, Ed.: ALFONSO VC, FLANAGAN DP, John Wiley & Sons, NJ.
- STANOVICH KE (1993). Dysrationalia: a new specific learning disability. *Journal of learning disabilities*, **26(8)**: 501-515.
- STORCH S, WHITEHURST GJ (2002). Oral language and code-related precursors to reading: Evidence from a longitudinal structural model. *Developmental Psychology*, **38**: 934-947.
- SUN Z, ZOU L, ZHANG J, MO S, SHAO S, ZHONG R, KE J, LU X, MIAO X, SONG R (2013). Prevalance and associated risk factors of dyslexic children in a middle-sized city of China: a cross-sectional study. *PLoS ONE*, **8**: 1-10.
- SWANSON HL, MALONE S (1992). Social skills and learning disabilities: Ameta-analysis of the literature. *School Psychology Review*, **21**: 427-443.
- SWANSON HL, SIEGEL L (2001). Elaborating on working memory and learning disabilities a Reply to the Commentators. *Issues in Education*, **7(1)**: 107-129.
- SWANSON HL, KIM K (2007). Working memory, short-term memory, and naming speed as predictors of children's mathematical performance. *Intelligence*, **35(2)**: 151-168.
- ŞAHAN B, DUY B (2017). Okul tükenmişliği: okula bağlanma, sosyal destek ve öz yeterliliğin yordayıcı rolü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, **13(3)**: 1249-1270.

- ŞAHİN S (2010). Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklar Ve Eğitimleri. *Özel Eğitim içinde*, Ed.: BAYKOÇ N, Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, Ankara
- ŞANLI Ö, ALTUN M, TAN Ç (2015). Okula devamsızlık yapan öğrencilerin devamsızlık sebeplerinin öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, **14(55)**: 161-177.
- TAA NILA A, EBELING H, TIIHALA M, KAAKINEN M, MOILANEN I, HURTIG T, YLIHERVA A (2014). Association between childhood specific learning difficulties and school performance in adolescents with and without ADHD symptoms: a 16-year follow-up. *J Atten Disord*, **18**: 61-72.
- TARHAN D (2014). Özgül öğrenme güçlüğü olan ve olmayan çocuklarda anne-baba tutumları ve bazı değişkenlere göre öz-kavramı, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- TAVŞANLI ÖF, BİRGÜL K, OKSAL A (2016). Ortaokul öğrencilerinin okul iklimine yönelik algılarını yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Journal of Turkish Studies*, **11(9)**: 821–821.
- TAVŞANLI ÖF, BİRGÜL K, OKSAL A (2016). Ortaokul öğrencilerinin okul iklimine yönelik algılarını yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, **11(9)**: 821-838
- THALER NS, KAZEMI E, WOOD JJ (2010). Measuring anxiety in youth with learning disabilities: reliability and validity of the multidimensional anxiety scale for children (MASC). *Child Psychiatry & Human Development*, **41(5)**: 501-514.
- TORGESEN JK (1991). Learning Disabilities: Historical and Conceptual Issues. [<https://psycnet.apa.org/record/1991-98471-001>]. Erişim Tarihi: 08/03/2020.
- TORGESEN JK (2000). Individual differences in response to early interventions in reading: The lingering problem of treatment resisters. *Learning disabilities research & practice*, **15(1)**: 55-64.
- TORGESEN JK (2004) Learning disabilities: A Historical and Conceptual Overview. *In Learning About Learning Disabilities* (3rd ed.), Ed.: WONG B, Elsevier Academic Press, San Diego. 3-40.
- URFALI DADANDI P (2015). Özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin benlik kavramlarını açıklamada öz-yeterlik inançlarının ve sosyal becerilerinin rolü, Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- US DEPARTMENT OF EDUCATION (2016). 38th annual report to Congress on the implementation of the Individuals with Disabilities Education Act. [<https://www2.ed.gov/about/reports/annual/osep/index.html>]. Erişim Tarihi: 03/02/2020.
- US DEPARTMENT OF EDUCATION (2018). 40th annual report to Congress on the implementation of the Individuals with Disabilities Education Act. [<https://www2.ed.gov/about/reports/annual/osep/2018/parts-b-c/40th-arc-for-idea.pdf>]. Erişim Tarihi: 03/02/2020.

- US OFFICE EDUCATION. (1968). First annual report of National Advisory Committee on Handicapped Children. Washington, DC: U.S. Department of Health, Education, and Welfare. [https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED018058.pdf]. Erişim Tarihi: 03/02/2020.
- UZUN G, ÇOKLUK BÖKEOĞLU Ö (2017). Akademik başarının okul, aile ve öğrenci özellikleri ile ilişkisinin çok düzeyli yapısal eşitlik modellenmesi ile incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, **52(3)**: 655-685.
- VAUGHN S, SINAGUB J, KIM AH. (2004). Social Competence/Social Skills of Students with Learning Disabilities: Interventions and Issues. *In Learning About Learning Disabilities*, Ed.: WONG B, Elsevier Academic Press, San Diego. 341-373.
- WALLACH GP (2005). A conceptual framework in language learning disabilities: School-age language disorders. *Topics in Language Disorders*, **25**: 292–301.
- WILLIAMS KD (2009). Ostracism: A temporal need-threat model. *Advances in experimental social psychology*, **41**: 275-314.
- WILSON AM., LESAUX NK (2001). Persistence of phonological processing deficits in college students with dyslexia who have age-appropriate reading skills. *Journal of learning disabilities*, **34(5)**:394-400.
- WONG B (2004). *Learning About Learning Disabilities*. Elsevier Academic Press, San Diego.
- WONG B, GRAHAM L, HOSKYN M, BERMAN J (2008). *The ABCs of Learning Disabilities*. Elsevier Academic Press, San Diego.
- YORGANCI Z (2006). Öğrenme güçlüğü görülen çocukların anksiyete ve depresyon düzeylerinin bazı değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- YOUNG A, BEITCHMAN JH, JOHNSON C, DOUGLAS L, ATKINSON L, ESCOBAR, M, WILSON B (2002). Young adult academic outcomes in a longitudinal sample of early identified language impaired and control children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, **43**: 635-645.
- YÜKSEL M, HAYIRSEVER F (2019). Lise öğrencilerinin okul kavramına yönelik algıları ve öğrenim gördükleri okullarına ilişkin duygularının belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, **52(2)**: 401-434.

EKLER

EK-1: Aydınlatılmış Onam Formu

AYDINLATILMIŞ ONAM FORMU

Sayın Veli,

Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı'nda Doç. Dr. Ender DURUALP danışmanlığında, tarafımdan yürütülen “Öğrenme Güçlüğü Olan Ergenlerin Okul Aidiyetleri ile Akademik Ortamlarda Olumsuz Değerlendirilme Korkusunun İncelenmesi” konulu bu araştırma yüksek lisans tezi kapsamında yapılmaktadır. Bu araştırma ile ilgili size bilgi vermek ve sizi gönüllü olarak araştırmaya katılmaya davet etmek istiyorum. Çalışma hakkında tam olarak bilgi sahibi olduktan ve sorularınız cevaplandıktan sonra eğer çocuğunuzun araştırmaya katılmasını isterseniz sizden bu formun imzalanması istenecektir.

Araştırma, 6. 7. ve 8. Sınıfa devam eden çocukların okul aidiyetleri ile akademik ortamlarda olumsuz değerlendirilme korkularını inceleyerek, etkili olabilecek etmenleri ortaya koyma amacı ile planlanmıştır.

Ankara merkez ilçelerinde yaşayan ve öğrenme güçlüğü tanısı olan 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinden oluşan ve özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerine devam eden 220 çocuk belirlenecektir. Araştırmada yer alan çocukların okul aidiyetlerini ölçmek için Okula Aidiyet Duygusu Ölçeği, akademik ortamlarda yaşadıkları olumsuz değerlendirilme korkusunu ölçmek için Akademik Ortamlarda Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği kullanılacaktır.

Araştırmada kullanılacak “Okula Aidiyet Duygusu Ölçeği” Goodenow (1993) tarafından geliştirilmiş ve Sarı (2015) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. “Akademik Ortamlarda Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği” ise Alkan (2015) tarafından geliştirilmiştir.

Araştırmaya çocuğunuzun katılmasını kabul ederseniz, çocuğunuzun “Okula Aidiyet Duygusu Ölçeğini” ve “Akademik Ortamlarda Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeğini” doldurması beklenmektedir. Ölçeklerin uygulama süresi yaklaşık 25 dakikadır.

Gönüllülük esasına dayalı olan bu araştırmaya katılmak tamamen sizin isteğinize bağlıdır. Araştırmaya katılmayı kabul etmeyebilir veya kabul ettikten ve başladıktan sonra devam etmemeye karar verebilirsiniz. Kabul etmemeniz ya da yarım bırakmanız durumunda, hiçbir olumsuz tutumla ya da sonuçla karşılaşmayacaksınız. Çocuğunuzun değerlendirme esnasında sıkılması, uygulamalara katılmak istememesi gibi durumlarda çocuğunuza hiçbir şekilde baskı uygulanmayacak ve değerlendirme sonlandırılacaktır. Bu araştırmanın çocuğunuzun sağlığına ya da size herhangi bir zararı olmayacaktır. Araştırma kapsamında verdiğiniz bilgiler gizli tutularak yalnız bu araştırma için kullanılacak olup, araştırmanın amacı dışında hiçbir yerde kullanılmayacak ve başkaları ile paylaşılmayacaktır. Araştırmaya katılmanız için sizden herhangi bir ücret istenmeyecek ve araştırmaya katıldığınız için size ek bir ödeme de yapılmayacaktır. Araştırma ile ilgili tüm sorularınız için bana 0530 ***** numaralı telefonda ya da ecanyavuz@gmail.com e-posta adresinden ulaşabilirsiniz. Çocuğunuzun bu araştırmaya katılmasını kabul ediyorsanız lütfen aşağıya adını ve soyadını yazarak imzanızı atınız.

(Veliye ait Beyan)

Sayın Emrullah Can Yavuz tarafından, yüksek lisans tez çalışması olarak, öğrenme güçlüğü tanısı olan ergenlerin okul aidiyetleri ve akademik ortamlarda yaşadıkları olumsuz değerlendirilme korkularını ölçmek ve etkili olabilecek etmenleri ortaya koymak amacıyla bir araştırma yapılacağı belirtilerek bu araştırma ile ilgili yukarıdaki bilgiler tarafıma aktarıldı.

Tarafıma yapılan tüm açıklamaları ayrıntılarıyla anlamış bulunmaktayım. Ayrıca tüm sorularıma tatmin edici cevaplar verilmiştir. Kendi başıma belli bir düşünme süresi sonunda, herhangi bir baskı altında kalmadan kendi rızam ile “Öğrenme Güçlüğü Tanısı Olan Ortaokul Öğrencilerinin Okul Aidiyeti ile Akademik Ortamlarda Olumsuz Değerlendirilme Korkularının İncelenmesi” isimli araştırmada doğum tarihli çocuğum’ nın çalışmada yer almasını uygun gördüğümü kabul ediyorum.

Velinin Adı-Soyadı	:	
Tarih	:	
İmza	:	

Araştırmacının Adı-Soyadı	:	Emrullah Can YAVUZ
Tarih	:	
İmza	:	

EK-2. Albatros Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi İzin Uygulama Yazısı

Özel Albatros Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi
Ankara Üniversitesi Rektörlüğü'ne

Ankara Üniversitesi Çocuk Gelişimi Bölümü Anabilim Dalında yüksek lisan öğrencisi Emrullah Can YAVUZ' un "Öğrenme Güçlüğü Olan Ergenlerin Okul Aidiyetleri İle Akademik Ortamlarda Olumsuz Değerlendirilme Korkularının İncelenmesi" adlı tez çalışmasını Özel Albatros Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi'nde yapma talebi bildirilmiş olup kurum müdürlüğü makamınca uygun görülmüştür.

01.07.2019

Ecmei ÇITAK
Kurum Müdürü

EK-3. Artı Disleksi Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi Uygulama İzin Yazısı

Özel Artı Disleksi Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi

Ankara Üniversitesi Rektörlüğü'ne

Ankara Üniversitesi Çocuk Gelişimi Bölümü Anabilim Dalında yüksek lisan öğrencisi Emrullah Can YAVUZ' un "Öğrenme Güçlüğü Olan Ergenlerin Okul Aidiyetleri İle Akademik Ortamlarda Olumsuz Değerlendirilme Korkularının İncelenmesi" adlı tez çalışmasını Özel Artı Disleksi Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi'nde yapma talebi bildirilmiş olup kurum müdürlüğü makamınca uygun görülmüştür.

26.06.2019
ÖZEL
BAL ÇAKIR



EK-4. Sevgi Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi Uygulama İzin Yazısı

Özel Sevgi Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi
Ankara Üniversitesi Rektörlüğü'ne

Ankara Üniversitesi Çocuk Gelişimi Bölümü Anabilim Dalında yüksek lisan öğrencisi Emrullah Can YAVUZ' un "Öğrenme Güçlüğü Olan Ergenlerin Okul Aidiyetleri İle Akademik Ortamlarda Olumsuz Değerlendirilme Korkularının İncelenmesi" adlı tez çalışmasını Özel Sevgi Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi'nde yapma talebi bildirilmiş olup kurum müdürlüğü makamınca uygun görülmüştür.

01.07.2019
Merve YILMAZ
Kurum Müdürü



EK-5. Sedat Taş Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi Uygulama İzin Yazısı

Özel Sedat Taş Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi
Ankara Üniversitesi Rektörlüğü'ne

Ankara Üniversitesi Çocuk Gelişimi Bölümü Anabilim Dalında yüksek lisan öğrencisi Emrullah Can YAVUZ' un "Öğrenme Güçlüğü Olan Ergenlerin Okul Aidiyetleri İle Akademik Ortamlarda Olumsuz Değerlendirilme Korkularının İncelenmesi" adlı tez çalışmasını Özel Sedat Taş Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi'nde yapma talebi bildirilmiş olup kurum müdürlüğü makamınca uygun görülmüştür.



EK-6. Bizim Yonca Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi Uygulama İzin Yazısı

Özel Bizim Yonca Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi
Ankara Üniversitesi Rektörlüğü'ne

Ankara Üniversitesi Çocuk Gelişimi Bölümü Anabilim Dalında yüksek lisan öğrencisi Emrullah Can YAVUZ' un "Öğrenme Güçlüğü Olan Ergenlerin Okul Aidiyetleri İle Akademik Ortamlarda Olumsuz Değerlendirilme Korkularının İncelenmesi" adlı tez çalışmasını Özel Bizim Yonca Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi'nde yapma talebi bildirilmiş olup kurum müdürlüğü makamınca uygun görülmüştür.

19/06/2019
Güler SELİK
BİZİM YONCA ÖZEL EĞİTİM VE
REHABİLİTASYON MERKEZİ
Doç. Dr. Yrd. Doç. Nurettin YENİGÜN
Tel: 0312 312 00 77 31 00 77
19/06/2019

EK-7. Yaman Şirinler Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi Uygulama İzin Yazısı

Özel Yaman Şirinler Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi
Ankara Üniversitesi Rektörlüğü'ne

Ankara Üniversitesi Çocuk Gelişimi Bölümü Anabilim Dalında yüksek lisan öğrencisi Emrullah Can YAVUZ' un "Öğrenme Güçlüğü Olan Ergenlerin Okul Aidiyetleri İle Akademik Ortamlarda Olumsuz Değerlendirilme Korkularının İncelenmesi" adlı tez çalışmasını Özel Yaman Şirinler Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi'nde yapma talebi bildirilmiş olup kurum müdürlüğü makamınca uygun görülmüştür.

19.09.2019
ÖZEL YAMAN ŞİRİNLER ÖZEL EĞİTİM
REHABİLİTASYON KURSU
YAMAN BALÇIKCIYAN KİREŞ KÜLTÜR İNŞ. YATIRIM A.Ş. TUR. GIDA SAN. TİC. LTD. ŞTİ.
Sezgin Caddesi M. Akınlar Sokak No: 24
Tel: 323 03 23 İnönü - K.ören - ANKARA
5 017 9951



EK-8. Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Alt Etik Kurulu Karar Örneği

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ALT ETİK KURULU
KARAR ÖRNEĞİ

Karar Tarihi :08/07/2019

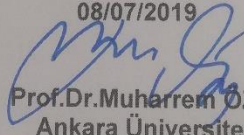
Toplantı Sayısı :15

Karar Sayısı :242

242-Üniversitemiz Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencilerinden **Emrullah Can Yavuz**'un "Öğrenme Güçlüğü Olan Ergenlerin Okul Aidiyetleri ile Akademik Ortamlarda Olumsuz Değerlendirilme Korkularının İncelenmesi" başlıklı tezi ile ilgili 07/07/2019 tarihli "İnsan Üzerinde Yapılan Klinik Dışı Araştırmalar Başvuru Formu" Etik Kurulumuzca incelenmiştir.

Yapılan görüşmeler ve incelemeler sonucunda, **Emrullah Can Yavuz**'un "Öğrenme Güçlüğü Olan Ergenlerin Okul Aidiyetleri ile Akademik Ortamlarda Olumsuz Değerlendirilme Korkularının İncelenmesi" başlıklı tezi ile ilgili, araştırma protokolüne uyulması ve etik onay tarihinden itibaren geçerli olması koşuluyla uygulanmasının etik açıdan uygun olduğuna oybirliği ile karar verildi.

ASLININ AYNI DİR
08/07/2019


Prof. Dr. Muharrem ÖZEN
Ankara Üniversitesi
Etik Kurulu Başkanı

ÖZGEÇMİŞ

I- Bireysel Bilgiler

Adı: Emrullah Can

Soyadı: YAVUZ

Doğum Yeri ve Tarihi: Elazığ- 20.07.1994

Uyruğu: T.C.

Medeni Durumu: Bekâr

İletişim Adresi: İstasyon Mahallesi 1112. Sokak 32-34/4 Kırklareli/Merkez

e- mail: ecanyavuz@gmail.com

II- Eğitimi

2017-2020: Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans

2013-2017: Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü

2008-2012: Şanlıurfa Esentepe İMKB Lisesi

2000-2008: Şanlıurfa Cengiz Topel İlköğretim Okulu

III- Mesleki Deneyimi

2020- Devam Ediyor: Kırklareli Üniversitesi Sağlık Yüksek Okulu Çocuk Gelişimi Bölümü Araştırma Görevlisi

2017-2020: Sedat Taş Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi- Çocuk Gelişimci/Uzman Öğretici

IV- Bilimsel İlgi Alanları

- **Yavuz, E.C.**, Durualp E. (2018, Ekim). *Erken Çocukluk Döneminde İnternet ve Teknolojik Araçların Kullanımı: Dijital Çağda Ebeveyn Olmak*. Uluslararası 4. Çocuk Gelişimi Kongresi'nde sunulmuş **sözel bildiri**, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Köksal Akyol, A., Taştepe, T., Aydos, S., **Yavuz, E. C.** (2017). Erken çocukluk dönemindeki çocukların oyunlarında babanın rolü. *The Journal of Social Science*, **4(12)**: 445-458.

V- Aldığı Kurs ve Eğitimler

- “TILLS Bütünleşmiş Dil ve Okur-Yazarlık Becerileri Testi” (2020), Ankara.
- “Gazi Erken Çocukluk Gelişimi Değerlendirme Aracı (GEÇDA) Sertifika Programı” (2017), Ankara.
- “DENVER II Gelişimsel Tarama Testi Sertifika Programı” (2017), Ankara.
- “Türk Müziği ile 2 Saatlik Orff Schulwerk Uygulamaları Eğitimi” (2017), Ankara.

VI- Diğer Bilgileri

- “Uluslararası 4. Çocuk Gelişimi Kongresi”, Hacettepe Üniversitesi, 2018, Ankara.
- “2. Uluslararası Sosyal Bilimler Sempozyumu”, Alaaddin Keykubat Üniversitesi, 18-20 Mayıs 2017, Alanya.
- “Çocuk İzinden Gidenler Paneli”, Ankara Üniversitesi Çocuk İzinden Gidenler (ÇİZGİ) Topluluğu, 23 Mayıs 2017, Ankara.
- “4. Ulusal Çocuk Gelişimi Öğrenci Kongresi”, Selçuk Üniversitesi, 11-13 Mayıs 2017, Konya.
- “3. Ulusal Çocuk Gelişimi Öğrenci Kongresi”, Ankara Üniversitesi, 5-7 Mayıs 2016, Ankara.
- “2. Ulusal Çocuk Gelişimi Kongresi”, Kırıkkale Üniversitesi, 27-28 Nisan 2015, Kırıkkale.
- “Çocuğun Gelişim Hakkı”, Çocuk Gelişimi ve Eğitimcileri Derneği, 20 Kasım 2015, Ankara.