

**ANKARA ÜNİVERSİTESİ  
FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**T.C. YÜKSEKÖĞRETİM KURULU  
DOKÜMANTASYON MERKEZİ**

**KAYNAŞTIRILMIŞ ORTAMDAKİ NORMAL GELİŞİM  
GÖSTEREN ÇOCUKLARIN 8-11 YAŞLARI ARASINDAKİ  
ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN AKRANLARINA KARŞI  
TUTUMLARININ İNCELENMESİ**

**Zülfiye Gül ERCAN,**

**EV EKONOMİSİ ANABİLİM DALI  
(ÇOCUK GELİŞİMİ)**

**ANKARA  
2001**

104497

**Her hakkı saklıdır**

Doç. Dr. Gelengül HAKTANIR danışmanlığında, Zülfiye Gül ERCAN tarafından hazırlanan bu çalışma 17/09/2001 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından Ev Ekonomisi (Çocuk Gelişimi ) Anabilim Dalı'nda yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Prof Dr. Servet BAL



Doç Dr. Gelengül HAKTANIR



Yard. Doç. Figen GÜRSOY



**Yukarıdaki sonucu onaylarım**

**Prof. Dr. Eşma KILIÇ**  
**Enstitü Müdürü**

## ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

### KAYNAŞTIRILMIŞ ORTAMDAKİ NORMAL GELİŞİM GÖSTEREN ÇOCUKLARIN 8-11 YAŞLARI ARASINDAKİ ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN AKRANLARINA KARŞI TUTUMLARININ İNCELENMESİ

Zülfiye Gül ERCAN

Ankara Üniversitesi

Fen Bilimler Enstitüsü

Ev Ekonomisi Anabilimdalı

(Çocuk Gelişimi)

Danışman: Doç Dr Gelengül HAKTANIR

Bu araştırma kaynaştırılmış ortamda normal gelişim gösteren 8-11 yaşları arasındaki çocukların öğrenme güçlüğü olan akranlarına karşı tutumlarını incelemek amacıyla betimsel bir çalışma olarak düzenlenmiştir.

Araştırmaya 2000-2001 eğitim öğretim yılında Edirne ili merkezinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı 10 okulun 2.,3.,4.,5. sınıflarına devam eden normal gelişim gösteren ve 8-11 yaşları arasındaki 1015 çocuk katılmıştır. Edirne Rehberlik ve Araştırma Merkezi tarafından tespit edilen ve öğrenme güçlüğü olan aynı yaşlardaki 58 çocuk da örnekleme örnekleme dahil edilmiştir.

Araştırmada, araştırmacı tarafından literatür taraması yapılarak geliştirilen ve geçerlilik-güvenirlik çalışması yapılan "Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuğa Yönelik Akran Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Sonuçlar çocukların cinsiyetlerine ve yaş gruplarına göre incelenmiştir. Kız çocuklarının öğrenme güçlüğü olan akranlarına karşı tutumlarının erkek çocuklarının tutumlarına göre daha olumlu olduğu ve yaşla birlikte tutumlarda olumsuz yönde bir değişme olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmada elde edilen bilgilerin eğitimcilere yardımcı olacağı düşünülmektedir.

2001, 159 sayfa

**ANAHTAR KELİMELER:** Öğrenme güçlüğü, sosyal kabul, akran kabulü, akran etkileşimi, akrana karşı tutum

## ABSTRACT

Master Thesis

### 8-11 YEARS OLD CHILDREN'S ATTITUDES TOWARD PEERS WITH LEARNING DISABILITIES IN INTEGRATED SCHOOL SETTINGS

Zülfiye Gül ERCAN

Ankara University

Graduate School of Natural and Applied Sciences Department of Home  
Economics(Child Development)

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Gelengül HAKTANIR

This descriptive study is planned to investigate 8-11 years old children's attitudes toward peers with learning disabilities in integrated school settings. This study was conducted on 1015 eight-eleven years old normally developed children and 58 children with learning disabilities which identified by Edirne Center for Guidance and Research attending, second, third, fourth and fifth grades of ten official primary schools from Edirne province.

Data were obtained by using "Scale For Children's Attitudes Toward Peers with Learning Disabilities" which developed and done reliability-validity tests by researcher.

Results were investigated by sex and age variables. According to the findings, girls have more positive attitudes toward peers with learning disabilities than boys. And it was determined that there is a negative change in attitudes while age increased.

The results of this study is considered to guide the educators.

2001, 159 pages

Key Words: Learning disabilities, social acceptance, peer acceptance, peer interaction, peer attitudes

## TEŞEKKÜR

Araştırmanın her aşamasında yapıcı eleştiri ve değerli katkılarıyla hiçbir zaman yardımlarını esirgemeyen hiçbir ayrıntıyı atlamadan açık şekilde verdiği dönütleriyle düşünce düzeyimi geliştiren danışman hocam sayın Doç. Dr. Gelengül HAKTANIR'a teşekkürlerim sonsuzdur.

Master eğitimim sırasında değerli desteğini ve hoşgörüsünü esirgemeyen hocam sayın Prof. Dr. A.Kemal KUTLU'ya, araştırmanın uygulanması sırasında bütün imkanları sağlayan okul yöneticilerine, öğretmenlerine, uygulamaya katılan öğrencilere ve ailelerine teşekkür ederim.

Araştırmada istatistik işlemlerinin yapılmasında yardımcı olan sayın Yard.Doç.Dr. Şener BÜYÜKÖZTÜRK ve Arş. Gör. Omay ÇOKLUK'a teşekkür ederim.

Tezim için yaptıkları değerlendirme ve önerilerinden dolayı sayın Prof. Dr. Servet BAL'a ve sayın Yard Doç.Dr. Figen GÜRSOY'a teşekkür ederim.

Araştırma boyunca manevi olarak bana destek olan, fikir ve eleştirilerini esirgemeyen değerli arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Yaşamım boyunca beni destekleyen maddi manevi yardımlarını esirgemeyen her zaman yanımda olan aileme teşekkürü bir borç bilirim.

Zülfıye Gül ERCAN

Ankara, Eylül 2001

## İÇİNDEKİLER

ÖZET	i
ABSTRACT	ii
TEŞEKKÜR	iii
İÇİNDEKİLER	iv
ŞEKİLLER DİZİNİ	vi
ÇİZELGELER DİZİNİ	vii
<b>1.GİRİŞ</b>	<b>1</b>
<b>2. KURAMSAL TEMELLER</b>	<b>5</b>
2.1. İlkokul Dönemi Çocuğunun Gelişim Özellikleri	5
2.1.1. Zihinsel gelişim	6
2.1.2. Sosyal duygusal gelişim	10
2.1.3. Ahlaki gelişim	21
2.2.Akran İlişkileri	28
2.3.Öğrenme Güçlüğü	33
2.3.1. Tanımları	33
2.3.2. Nedenleri	37
2.3.3. Sınıflandırılması	41
2.4.Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Özellikleri	42
2.5.Öğrenme Güçlüğü'nün Çocuk Üzerindeki Etkileri	46
2.6. Engelli Çocukların Kaynaştırılması	53

2.7. Engelli Bireylere Yönelik Tutumlar	61
<b>3. KONUS İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR</b>	70
<b>4. MATERYAL ve YÖNTEM</b>	85
4.1. Materyal	85
4.2 Yöntem	86
<b>5. ARAŞTIRMA BULGULARI ve TARTIŞMA</b>	95
<b>6. SONUÇ</b>	126
<b>KAYNAKLAR</b>	134
<b>ÖZGEÇMİŞ</b>	150
<b>EKLER</b>	151

## ŞEKİLLER DİZİNİ

	<b>Sayfa</b>
Şekil 5.1 Cinsiyete ve yaşa bağlı olarak öğrenme güçlüğüne yönelik akran tutumlarının “İlişki Kurma Boyutu” .....	109
Şekil 5.2 Cinsiyete ve yaşa bağlı olarak öğrenme güçlüğüne yönelik akran tutumlarının “Farklılığı Kabul Etme Boyutu” .....	116
Şekil 5.3 Cinsiyete ve yaşa bağlı olarak öğrenme güçlüğüne yönelik akran tutumlarının “Yardım Etmeye İsteklilik Boyutu” .....	120
Şekil 5.4 Cinsiyete ve yaşa bağlı olarak öğrenme güçlüğüne yönelik akran tutumları.....	123



## ÇİZELGELER DİZİNİ

	Sayfa
Çizelge 4.1.Öğrenme güçlüğü olan çocuğa yönelik akran tutum ölçeği ilişki kurma boyutu faktör analizi ve madde analizi sonuçları.....	88
Çizelge 4.2.Öğrenme güçlüğü olan çocuğa yönelik akran tutum ölçeği farklılığı kabul etme boyutu faktör analizi ve madde analizi sonuçları.....	89
Çizelge 4.3.Öğrenme güçlüğü olan çocuğa yönelik akran tutum ölçeği yardım etmeye isteklilik boyutu faktör analizi ve madde analizi sonuçları.....	90
Çizelge 5.1.Araştırmaya katılan öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin cinsiyete göre dağılımı.....	95
Çizelge 5.2.Araştırmaya katılan normal gelişim gösteren öğrencilerin cinsiyete göre dağılımı.....	95
Çizelge 5.3.Araştırmaya katılan normal gelişim gösteren öğrencilerin okullara göre dağılımı.....	96

Çizelge 5.4.Araştırmaya katılan öğrenme güçlüğü olan ve normal gelişim gösteren öğrencilerin sınıflara göre dağılımı.....	96
Çizelge 5.5.Araştırmaya katılan öğrencilerin anne ve babalarının öğrenim durumlarına göre dağılımı.....	97
Çizelge 5.6.Araştırmaya katılan öğrencilerin anne ve babalarının mesleklerine göre dağılımı.....	98
Çizelge 5.7.Araştırmaya katılan öğrencilerin aile yapısına göre dağılımı.....	98
Çizelge 5.8.Araştırmaya katılan ailelerinin sahip oldukları çocuk sayısına göre dağılımı.....	99
Çizelge 5.9.Araştırmaya katılan ailelerin “Aile Bilgi Formu”ndaki maddelere verdikleri yanıtların dağılımı.....	99-100
Çizelge 5.10.Araştırmaya katılan öğretmenlerinin cinsiyete göre dağılımı.....	101
Çizelge 5.11.Araştırmaya katılan öğretmenlerinin yaşa göre dağılımı.....	101

Çizelge 5.12. Araştırmaya katılan öğretmenlerinin öğrenim durumlarına göre dağılımı.....	102
Çizelge 5.13. Araştırmaya katılan öğretmenlerinin hizmet Sürelerine göre dağılımı.....	102
Çizelge 5.14. Araştırmaya katılan öğretmenlerin “Öğretmen Bilgi Formu”ndaki maddelere verdikleri yanıtların dağılımı.....	103-104
Çizelge 5.15. Öğrencilerin ölçeğin “İlişki Kurma Boyutu”nda yer alan maddelerden aldıkları ortalama puanlar .....	106
Çizelge 5.16. Öğrencilerin, ölçeğin “İlişki Kurma Boyutu”ndan aldıkları puanların cinsiyete ve yaşa göre ortalama ve standart sapma değerleri.....	108
Çizelge 5.17. Öğrenme güçlüğü olan çocuğa yönelik akran tutumlarının “İlişki Kurma Boyutu”nun cinsiyete ve yaşa göre varyans analizi sonuçları.....	110
Çizelge 5.18. Öğrencilerin ölçeğin “Farklılığı Kabul Etme Boyutu”nda yer alan maddelerden aldıkları ortalama puanlar .....	112
Çizelge 5.19. Öğrencilerin ölçeğin “Farklılığı Kabul Etme Boyutu”ndan aldıkları puanların cinsiyete ve yaşa göre ortalama ve standart sapma değerleri.....	115
Çizelge 5.20. Öğrenme güçlüğü olan çocuğa yönelik akran tutumlarının “Farklılığı Kabul Etme Boyutu”nun	

cinsiyete ve yaşa göre varyans analizi sonuçları.....	116
Çizelge 5.21.Öğrencilerin ölçeğin”Yardım etmeye isteklilik Boyutu”nda yer alan maddelerden aldıkları ortalama puanlar.....	118
Çizelge 5.22.Öğrencilerin ölçeğin “Yardım Etmeye İsteklilik Boyut”undan aldıkları puanların cinsiyet ve yaşa göre ortalama ve standart sapma değerleri.....	119
Çizelge 5.23.Öğrenme güçlüğü olan çocuğa yönelik akran tutumlarının “Yardım Etmeye İsteklilik Boyut”unun cinsiyete ve yaşa göre varyans analizi sonuçları.....	120
Çizelge 5.24.Öğrencilerin ölçekten aldıkları toplam puanların cinsiyete ve yaşa göre ortalama ve standart sapma değerleri.....	122
Çizelge 5.25.Öğrenme güçlüğü olan çocuğa yönelik akran tutumlarının cinsiyete ve yaşa göre varyans analizi sonuçları.....	124

## 1.GİRİŞ

Engelli oluş bireyin yaş, cinsiyet sosyal ve kültürel faktörlere bağlı olarak normal sayılan bir rolünü yerine getirmesini önleyici veya sınırlandırıcı, bir yetersizlik ve engellilik sonucu ortaya çıkan bir dezavantajı sürdürme durumudur. Engelli birey kendinden beklenenleri gereği gibi yerine getiremez. Engellilik kavramının temelinde “yetersiz ve zedelenmiş olma” vardır. Bu durum engellinin çoğunluğa, yani normal bireylere göre düzenlenmiş olan toplum yaşamına uyumlarını güçleştirmektedir. Toplumu oluşturan bireylerin de engellilere yönelik davranışları, tavırları ve tutumları vardır. Bunların olumlu ya da olumsuz olması, engellilerin yaşama katılmaları ve topluma kaynaşmaları için onlara sağlanan ve sağlanması gereken hizmetlerin etki ve kalitesini önemli ölçüde belirler(Özsoy vd 1996).

Son zamanlarda savunulan görüş ve uygulanan eğitim programlarının önemle üzerinde durduğu konu, engelli çocukların normal gelişim gösteren çocuklarla tek bir eğitim programında birleştirilmesi olan “entegrasyon”un gerekliliğidir.

Entegrasyon; engelli çocukların normal gelişim gösteren yaşlılarıyla normal sınıflarda eğitim ve öğrenime özel bir şekilde dahil edilmesidir. Burada amaç, çocuğun grubun bir üyesi olarak herhangi bir etkinlik için seçilmesi yani sosyal kabulüdür.

Normal ve engelli çocuk arasındaki sosyal etkileşimin öğrenme, algılama, uyum yapabilme gücü ve motivasyonu üzerindeki etkisi büyüktür. Bu etkileşim, çocukların kendilerini değerlendirmelerinde ve benlik kavramlarını geliştirmelerinde etkilidir.

Öğrenme güçlüğü olan çocuklar için eğitimsel anlamda değerlendirilerek uygun eğitimin sağlanması, tanınması kadar önemli olmaktadır. Çünkü öğrenme güçlüğü olan çocuklar diğer özel eğitim gereksinimli çocuklar gibi belirgin özellikler (fiziksel engel,zihinsel engel, sendromlara ait özellikler, görme engeli, işitme engeli, konuşma engeli vb...)sergilemedikleri için erken dönemde tespit edilememekte ve özel eğitim ile desteklenememektedir. Öğrenme güçlüğü olan çocuk ise

okula başladıktan sonra okul yaşantısının yüklemiş olduğu sorumlulukları yerine getirmekte, arkadaşlarına, öğretmenlerine uyum sağlamakta güçlük çekmektedir. Öğrenme güçlüğü olan çocuk için okul yaşantısına uyum sağlamaktan öte, anlaşılıyor olmak, olumlu tutumlar, davranışlarla kabul edilmek önem kazanmaktadır.

Tutumlar, hoşlanmalar ve hoşlanmamalardır. Durumlar, nesnelere, kişiler, gruplar, soyut fikirler olmak üzere çevrenin tanımlanabilir bir diğer özelliğine karşı duyulan yakınlık veya iticiliktir. Tutumlarımız çoğu kez bir görüş bildirilerek ifade edilir. Duygu ifade etmelerine rağmen fikirlerle, tutum nesnelere hakkındaki inançlarla ve tutum nesnelere hakkında yaptığımız davranışlarla da ilgilidir. İnsanlar tutumlarına göre düşünür hisseder ve davranırlar. Davranışa yön veren ve davranışın gerisindeki psikolojik etmenler olarak tutumlar, geçmiş deneyimlerin bir özeti olarak da görülmektedir. Geçmiş deneyimler bireyin tutumlarını belirleyebilmekte ve sürekliliğini etkilemektedir. Özellikle tutum sahibi ve tutum objesi arasındaki ilişkinin niteliği, etkileşimin sıklığı, yoğunluğu ve süresi gibi değişkenler önem kazanmaktadır (Kağıtçıbaşı 1983).

Tutumlar öğrenme yoluyla kazanılmakta, tutumların oluşmasında etkili olan temel faktörler ana babaların, akranların, kitle iletişim araçlarının etkisi ve tutum objesiyle olan kişisel yaşantılar olarak görülmektedir. Bu faktörlerden en önemlisi ise kişisel yaşantılar olarak görülmektedir. Engelli bireylerle kişisel yaşantılar geçiren diğer bireyler engelli bireylere karşı farklı tutumlar geliştirilebilmektedir (Selçuk 1999).

Engelli bireylerin toplumla kaynaşmalarında yapılan yasal düzenlemeler tek başına yeterli görülmemektedir. Engelli çocuğun kendi özellikleri ve potansiyeli çerçevesinde olabilecek en üst düzeyde gelişiminde toplumda üretken ve olabildiğince bağımsız bir birey olarak yaşamını sürdürebilmesinde; başta anne babalar, akranlar, eğitimciler, sağlık elemanları olmak üzere engelli birey ve ailesine hizmet veren ilgili meslek gruplarının (psikolog, çocuk gelişimi uzmanı, sosyal hizmet uzmanı gibi ...) çalışma yaşamındaki diğer grupların (işverenler, engelli olmayan çalışanlar, meslek örgütleri gibi...) ve toplumdaki diğer insanların engelli bireylere yönelik kalıp yargılarının olumsuz ve

reddedici tutumlarının çok büyük bir önemi vardır (Lombana 1980, Horne 1982).

İnsanlar farklı bireylere, çeşitli etiketlerle atıfta bulunurlar: “Suçlu çocuk, deli, sakat, gibi” tanımlamalar sık karşılaşılmayan durumların ve bazı değer yargılarının ifadeleridir. Ancak “engelli” olgusu engelli olarak etiketlenenlerle, onları böyle etiketleyenler arasındaki etkileşimin ürünüdür. Çünkü birincil boyutta bireyin engelli olarak tanımlanması; ikincil boyutta ise engelli olarak etiketlenen kişilerin benlik algılarının bu durumdan etkilenmesi söz konusudur. Başkaları tarafından etiketlenen bireyler engelli olmayı içselleştirerek sosyal eylemlerini düzenlerler ve benlik kavramlarıyla uyumlu hale dönüştürürler. Sonuçta bireyleri engelli yapan engellilik değil ama engelliliğin toplumdaki tanımlanış biçimidir (Mutluer 1991).

Ailenin engelli çocuğa yönelik tepkileri; engelin türüne, derecesine, çocuğun engelinin tanılanma yaşına, aile üyelerinin kişilik özelliklerine, eşler arası evlilik ilişkisine, ailenin sosyo-ekonomik düzeyine aile içi ve dışı destek sistemlerinin varlığına bağlı olarak bir aileden diğerine farklılık gösterebilmektedir.

Engelli çocuklara yönelik akran tutumlarına bakıldığında bu konuda yapılan çalışmalarda engelli çocukların diğer çocuklar tarafından belirli ölçülerde reddedildikleri düşük sosyal statüde algılandıkları, okuldaki akademik olan ve olmayan etkinliklerde başarısız olarak görüldükleri belirtilmektedir(Gottlieb and Semmel 1980, Lombana 1980).Küçük çocukların tutumları üzerinde en büyük etkiyi anne babaların tutum ve değerleri oluşturmaktadır. Çoğu zaman küçük çocukların tutumları, tutum nesnesi ile doğrudan karşılaşmadan anne babanın o nesneye ilişkin sözcüklerinden, davranışlarından etkilenerek biçimlenir. Engelli çocukların normal yaşlılarıyla bir arada olacakları eğitim ortamlarında kabul görmelerinde gelişim ve eğitim gereksinimlerinin en üst düzeyde karşılanabilmesinde, okul yöneticilerinin okulda çalışan okul psikoloğu, rehber öğretmen gibi meslek elemanlarının özellikle de sınıf öğretmenlerinin bu çocuklara yönelik tutumlarının çok önemli bir rolü vardır (Küçüker 1997).

Engeli erken dönemde tespit edilmiş ve özel eğitim almış bu çocukların hazır bulduklarında uygun düzenlemeler ve çalışmalar ile entegre edilmeleri ve bu entegrasyonun okulöncesi dönemden itibaren başlayıp ilköğretim hatta lise dönemine kadar sürmesi mümkündür.

Oysa öğrenme güçlüğü olan çocuklar erken dönemde kolayca tespit edilememektedirler. Bundan dolayı öğrenme güçlüğü olan çocuklar aileleri, yakın çevreleri, öğretmenleri ve akranları tarafından yanlış etiketlenmelerle karşı karşıya kalmakta yada anlaşılammakta ve reddedilmektedirler. Böyle bir engeli olan çocuğa karşı çevresindeki bireylerin tutumlarının ölçülmesi bu tutumları etkileyen faktörlerin belirlenmesi ve elde edilen bilgilerin eğitim sürecinde kullanılmasının gerekli olduğu görülmektedir. Bu araştırmada öğrenme güçlüğü olan çocukların içinde bulunduğu durumu ortaya koymak, aileleri, okulları, öğretmenleri kısaca toplumu aydınlatmak için kaynaştırılmış ortamdaki normal gelişim gösteren çocukların 8-11 yaşları arasındaki öğrenme güçlüğü olan akranlarına karşı tutumlarını incelemek amaçlanmıştır.



## 2.KURAMSAL TEMELLER

### 2.1.İlkokul Dönemi Çocuğunun Gelişim Özellikleri

Bazı araştırmacılar tarafından 6-12 yaşlar arasındaki dönem, okul dönemi, orta çocukluk ya da son çocukluk olarak adlandırılmaktadır. Okul yılları olarak adlandırılan bu dönemde çocuk ergenliğe geçiş olgunluğunu kazanmaktadır. Duygularını, davranışlarını düşüncelerini kontrol ederek daha sağduyulu olmaya başlar. Okul çağının başlangıcında çocuk somut düşünme evresine okul çağının son döneminde ise soyut düşünme evresine geçer. Okul çağı yıllarında çocuklar problemlerini daha erken yaşlarda kullanamadıkları, çeşitli bilişsel stratejilere başvurarak somut bir şekilde çözmeye başlarlar. Bu evrenin sonunda ise sayısal simgeler, soyut deyişler, genel kurallar ve temel mantık gibi daha soyut kavramları anlamaya başlarlar (Yavuzer 2000).

Havighurst, çeşitli yaşam dönemleri için gelişim görevleri belirlemiştir. Buna göre 6-12 yaş çocuğunun gelişim görevleri şu başlıklarla özetlemektedir (Bacanlı 1999).

- Oyunlarda gerekli olan motor becerilerde ustalık kazanma.
- Kendisine ve gelişmekte olan vücuduna karşı olumlu tutum geliştirme.
- Akranlarıyla iyi ilişkiler kurmayı öğrenme.
- Uygun kız-erkek rollerini öğrenme.
- Okuma-yazma-sayısal alanlarda temel beceriler geliştirme.
- Günlük yaşam için gerekli kavramlar geliştirme.
- Vicdan, ahlak ve değerler sistemi geliştirme.
- Kişisel bağımsızlık kazanma.
- Sosyal grup ve kurum ve kişilere karşı tutumlar geliştirme.

Buna göre okul çocukları üç özgül alanda büyürler. Önce karmaşık kavramları, sembolizm ve mantıksal düşünme üzerindeki vurgusu ile bilişsel olarak yetişkinin iletişim çevresine girerler. Sonra toplumsal

olarak ev ve aile ortamının dışına çıkar ve yaşıt grubuna girerler. Son olarak gelişmiş sinir ve kas becerileri ve yetenekleri gerektiren oyunlar oynayarak ve spor yaparak fiziksel olarak gelişirler. Çocuklar büyüdükçe bireysel olarak bu alanların her birinde kendilerine özgü üsluplarını ve işleyiş düzenlerini oluştururlar( Gander and Gardiner 1993).

### 2.1.1.Zihinsel gelişim

Çeşitli zihinsel görevlerde meydana gelen gelişime ait değişimler, 5-7 yaşları arasında, dikkatin yoğunlaştırılmasını ve sürdürülmesini isteyen problemlerde gösterilen performansın niteliğinde ciddi bir artış olduğunu göstermiştir. Çünkü 5 yaşın altındaki çocukların dikkatinin çok kolay dağıldığı, 5 yaşın üstündekilerin ise dikkatini yönlendirdiği, seçim yapabildiği değıştirebildiği görülmüştür (Yavuzer 2000).

İşlem öncesi dönemde kavramları kazanan çocuk 7-12 yaşları arasında kapsayan somut işlemler döneminde işlem yapabilir hale gelmiştir. Somut düşünce; çocuğun gözüyle görebildiği, duyu organlarıyla temas edebildiği eşya ve olaylar üzerindeki çok boyutlu bir mantıksal düşünce şeklindedir. Somut düşünme evresinde çocuk somut bilgileri düzenli ve mantıklı olarak işleyebilir. Gördüğü nesne ve olaylara ilişkin akıl yürütebilir. Bu evrede mantıksal düşünmenin yanı sıra sayı, zaman, boyut, hacim uzaklık kavramları yerleşmeye başlar. Bu dönemdeki çocuk düşüncesinin başlıca özelliği “gruplama” yeteneğinin kazanılmasıdır. Bundan başka “sınıflama, sıralama, serileme, değışmezlik, sayı ve mekan “kavramları da kazanılır(Yavuzer 2000).

7-11 yaşındaki bir çocuk bir bütünü parçalarını ve bir diziyi oluşturan nesnelere küçükten büyüğe ve büyükten küçüğe gidisini anlayabilir. Ayrıca benzer nitelikleri olan birçok nesnenin bir bütün olduğunu anlamaya başlar. Ötündeki nesnelere bakarak yüksekliği ağırlığı, azlığı çokluğu, büyüklüğü, küçüklüğü yoğunluğu uzunluğu, kısalığı, genişliği darlığı, renk ayrılıklarını ayırdedebilir. Bu yaşta çocuğun çevresi ve kendisi ile ilgili kavramları hızla gelişmeye başlar. Okulöncesi dönemde geliştirdiği kavramlardaki bulanıklık 7-11 yaşları arasında kalmaz. Kavramların gelişmesi; çocuğun bir varlık ve olayla

ilgili yaşantısının çoğalmasına bağlıdır. Bu da sağlanan ilkökul eğitimi ile elde edilebilir.

7-11 yaş çocuğu sayıları ancak varlıklara bağlayarak kavrayabilir. Çocuğa iki sandalye, dört kalem, beş defter, on portakal gibi somut nesnelere bağlı sayılar daha anlamlı gelir. Garrison (1959) ikinci, üçüncü, altıncı, yedinci, onuncu, onbirinci sınıflardan alınan üç küme öğrenci üzerinde yaptığı araştırmasında öğrencilerin sayı kavramlarının hızlı bir gelişme içinde olduğunu göstermiştir(Başaran 1996).

7-11 yaşları arasındaki çocuklarda zaman kavramının dünü, bugünü ve yarını birbirinden ayırabilecek düzeye ulaştığı, ancak mevsim ve uzun yıllara ilişkin zaman kavramlarının yeterince gelişmediği, saat ve dakika tahminlerinin zayıf olduğu görülmüştür. 9 yaşına doğru ise çocuklar bir yıllık süreyi kafalarında canlandırmaya başlarlar. 12-13 yaş arasında ise çocuklar zamanın sürekliliği hakkında saat ve dakika olarak doğru tahminlerde bulunabilirler(Başaran 1996).

Bu dönemin diğer bir özelliği korunum ve tersine çevrilebilirlik kavramının kazanılmasıdır. Piaget, işlemöncesi dönemdeki gelişmelerin daha sonraki bilişsel aşamalar açısından belirli özellikler taşıdığını belirtmiştir. Bu evrenin başında çocuklar bir ölçüde sınırlı sözcük dağarcıkları ile simgesel düşünebilmektedirler. Neden-sonuç ilişkilerini anlayacak bilişsel yeterlilikten yoksundurlar. Bir nesnenin şeklinin ya da fiziksel özelliğinin, görüntüsel değişiminin(ağırlık, kütle, miktar) etkisi altında kalmadan aynı kaldığını anlayamamaktadırlar. Aynı şekilde bir işlemin sonuçlarından hareketle başlangıcına ulaşabileceğini kavrayamamaktadırlar(Aydın 2000).

Bu dönemde çocukların korunum kavramını edinmelerini güçleştiren en önemli etmen, hala görsel izlenimlerin düşünce süreçlerine egemen olmasıdır. Ayrıca çocuğun yeterli bir bellek kapasitesinden yoksun olması da önemli bir etkenidir. Çocukların okul ortamına katılmalarıyla olayları farklı açıdan görebilmeleri, karmaşık ilişkiler hakkında kavramsal düşünebilmeleri sağlanmış olur. Buna bağlı olarak çocuklar

somut işlemler döneminde korunum ve tersine çevrilebilirlik kavramlarını kazanırlar(Aydın 2000).

Somut işlemler döneminde;

- 1-Madde korunumu (bir bütün parçalara ayrılrsa bile miktarı değişmez.) 6-7 yaşlarında,
- 2-Uzunluk korunumu(Uzun bir tel parçalansa veya kıvrılrsa bile uzunluğu değişmez) 6-7 yaşlarında,
- 3-Nitelik değişmezliği(bir kaptan diğerine boşaltılan sıvının miktarı değişmez) 6-7 yaşlarında,
- 4-Alan korunumu(Bir kağıt parçasının kapladığı alan, kağıt kesilip başka şekiller oluşturulsa bile değişmez) 7 yaşta,
- 5-Sayıların korunumu(nesnelerin yakınlaştırılması veya uzaklaştırılması ile miktarda değişme meydana gelmez) 7 yaşta,
- 6-Ağırlık korunumu (şekli değişen balçığın ağırlığı değişmez)9-12 yaşlarında,
- 7-Hacim korunumu (Çeşitli şekillere sokulan oyun hamurunun taşıdığı su miktarı aynı kalır) 11-12 yaşlarında kazanılır (Bacanlı 1999).

Okul çağındaki çocuklar kararlarını oluştururken, gözlemlerden ve mantıksal sonuç çıkarmalardan daha çok faydalanırlar, doğrudan yaşadıkları deneyimlere daha az bağımlı kalırlar. İlkokulun son yıllarına doğru çocuğun zihinsel süreçlerinde niteliksel bir değişim görülür. O, artık eşya ve olayların görülmeyen yanlarını da içine alan bir düşünme biçimine kavuşur, soyut düşünme evresine girer. Buna göre algılanan görüntülerin yanıltıcı olabileceğinin bilinciyle gerçeği değişik açılardan test ederek anlamaya çalışır. 11 yaş dolaylarında başlayan soyut düşünme belli özgül örneklerin ötesine geçmek veya bunlardan ayrı olarak genel kurallar bağlamında düşünebilmek anlamına gelir(Yavuzer 2000).

Piaget (1952)'e göre soyut düşünme evresinin iki önemli özelliği vardır(Charles 1992).

- 1-Çocuk nesneyi ve olayı görmeden bunlar hakkında düşünebilir ve kavram geliştirebilir.

2-Kendi düşüncelerini eleştirmeye ve bunların üzerinde düşünmeye başlar.

İlk ve son çocukluk evrelerinde çocukların kendi düşünceleri üzerinde düşünmesi, düşüncelerini eleştirmesi hemen hiç görülmez. Başka bir deyişle okul öncesinde ve ilkokulun birinci ve beşinci sınıfları arasında çocuklar kendi düşünceleri üzerinde pek düşünemezler. Daha büyük sınıflarda bulunan çocuklar kendi düşünceleri üzerinde de düşünme yeterliliğine ulaşabilirler.

Okul çağındaki çocuk gerek öğrenim görevleri gerekse gelişim görevleri ile ilgili sorunlarını çözmeye giderek ustalaşır. İlk sınıflarda somut sorunları çözmeye başarılı olan çocuk ileriki sınıflara doğru soyut sorunları çözmeye de başarılı olur. 7-11 yaşları arasındaki çocuğun sorun çözme davranışları daha çok deneme-yanılmaya dayanır. Çocuk rasgele denemelerle yavaş yavaş istenen çözümü bulabilir. Sorunları çözerken çözmeye yardımcı olan bazı ilkeleri bilebilir ve uygulayabilir.

7-11 yaşları arasındaki çocuğun somut düşünme evresinde olması yüzünden, sorun çözme davranışları da çevresindeki somut varlık ve durumlarla ilgilidir. Bu yaştaki öğrenci yaşına uygun bir sorunu çözebilir, ama bunu nasıl yaptığını anlatmakta zorlanır. İleriki yaşlarda sorunun çözüm yolunu ve sonucunu anlatmadaki yeterliliği artar. Okulun ilk yıllarında çocuğun imgeleme gücüne dayanan sorunları çözümedeki yeterliliği sınırlıdır. Çünkü sorunu sorun olarak görmekten çok sorunla ilgili nesnelere bakar. Soyut düşünmenin gelişmesiyle ise çocuk sorunu sorun olarak görür ve ona göre davranır.

Yetişkinliğin düşünüş biçimi olan soyut düşünme, çocuklar için oldukça önemli bir gelişimdir. Soyut düşünce, çocukların kendi dünyalarını daha karmaşık biçimlerde anlamalarını sağlar. Mantıksal sonuç çıkarmaları, dikkati yoğunlaştırma yetenekleri dikkat ve bellek kapasiteleri gerçek ölçüde artar. Çocuklar bu yaşlarda özel deneyimlerine dayanarak sebep-sonuç ilişkileri kurmaya ve genel ilkelere ilişkin görüş geliştirmeye başlarlar. Soyut düşünce, çocukların bir eylemde bulunmadan önce hareketlerinin öngörülebilir sonuçlarını göz önünde bulundurmalarına yardımcı olur. Bu gelişim

sonucu, başka bir çocuğun davranışının ne tür sonuçlar getirdiğini gözlemleyip benzer biçimde davrandıklarında aynı sonuçların kendileri için de geçerli olabileceğini anlayabilirler(Gander and Gardiner 1993, Selçuk 1999, Yavuzer 2000).

İlkokulun son yıllarına doğru çocuklar,özel bir davranışın ardında çeşitli olası neden veya açıklamaların bulunabileceğini anlarlar. Kendi görüşlerinin olabilecek tek görüş olduğu düşüncesinden, insanların farklı algıları, farklı duygusal tepkileri ve değişik güdülenimleri olabileceği anlayışına geçerler(Selçuk 1999).

### 2.1.2 Sosyal duygusal gelişim

Çocuk gelişiminde en önemli süreçlerden biri sosyalleşme sürecidir. Sosyalleşme, bireylerin özellikle de çocukların belirli bir grubun işlevsel üyeleri haline geldikleri ve grubun öteki üyelerinin değerlerini davranışlarını ve inançlarını kazandıkları süreçtir.

Sosyalleşme doğumdan hemen sonra başlayıp insanın tüm yaşamı boyunca sürmesine rağmen, etkilediği davranışların çoğu ilk çocukluk döneminde belirgin olarak görülür. Özellikle ana baba çocuk, kardeşler ve çocuk, yaşlılarla çocuk arası etkileşimler sosyalleşme süreciyle ilgili önemli ipuçları vermektedir. Çocukların bağımlı davranış gösterme derecesi disipline gereksinim duyma derecesi, disiplin türü ve çocukların buna tepkisi sosyalleşme süreciyle ilişkilidir(Gander and Gardiner 1993).

Sosyalleşme sürecinde rol oynayan önemli psikolojik etmenlerin özdeşleşme ve taklit olduğu kabul edilmektedir. Freud sosyalleşme sürecinde birinci derecede önemli olan özdeşleşmenin iki şekilde görüldüğünü belirtmiştir. Freud'a göre birinci tür özdeşleşme analitik özdeşleşme olup, bu kavram libidonun cinsel içerikten öte bir sevgi nesnesine yönelmesi anlamını taşımaktadır. Analitik özdeşleşmenin temelinde ebeveyn sevgisini yitirme kaygısı bulunmaktadır. İkinci tür özdeşleşme ise savunucu özdeşleşmedir. Savunucu özdeşleşmenin temelinde güçlü ebeveyn den korkma cezadan kaçınma söz konusu olmaktadır. Freud'a göre süper egonun gelişiminde özdeşleşme önemli

bir rol oynar ve toplumun öngördüğü davranışlarda standartların içselleştirilmesi konumunda bir rolü bulunmaktadır(Aydın 1997).

Sosyal öğrenme kuramına göre ise özdeşleşme taklit ile birlikte edimsel öğrenmenin bir ürünü olmaktadır. Bu konuda çalışan Sears ve Bandura çocukların kazandıkları davranışları gözlem yaparak öğrendiklerini belirtmişlerdir. Çocuk dikkate değer bulduğu kişileri gözlemleyerek ve taklit ederek kendi düşüncelerini duygularını ve hareket biçimlerini kazanmakta, böylece gözlem, taklit ve özdeşleşme çocuğun sosyal davranışları kazanmasında önem kazanmaktadır(Aydın 1997).

Sosyalleşmeyi Bilişsel teori açısından ele alan kuramcılara göre çocukta dünyanın ve çevresinin kendi içinde temsil edilen bilişsel bir biçimi bulunmaktadır. Çocuğun içselleştirmiş olduğu bu etkin çevre, davranışlarına rehberlik etmektedir. Çocuk btyüyüp olgunlaştıkça çocuğun zihninde temsil edilen bu çevre değişime uğrayarak daha ayrıntılı ve kompleks bir yapıya ulaşır(Aydın 1997, Aydın 2000).

Okul, hem toplumun bir parçası hem de kendi başına bir toplumdur. Tıpkı aile gibi okul da hem toplumun adına hem de kendisi bir toplum olarak kendi adına, öğrencinin sosyalleşmesinde önemli görevler yüklenmektedir. İlkokul basamağında çocuğun toplumsal gelişiminin sağlıklı olabilmesi için, görelî bir bağımsızlığı gerçekleştirmesi; çevresiyle özellikle yaşlılarıyla iyi geçinmesi ve yaşına uygun toplumsal rolü öğrenmesi gerekir. Orta çocuklukta en önemli toplumsal gelişim görevlerinden üçü; kişisel bağımsızlık kazanma, yaşlılarla geçinmeyi öğrenme ve uygun cinsiyet rolünü öğrenmedir(Gander and Gardiner 1993).

**Kişisel bağımsızlık kazanmak:** Okul yıllarının başında çocuklar ana babalarından duygusal bağımsızlıklarını değil fiziksel bağımsızlıklarını kazanırlar. Bağımsızlık kazanma orta çocukluk bitiminde bile tamamlanmayan yavaş bir süreçtir. Bu görev ergenlik boyunca ve hatta bir süre yetişkinlikte de sürer. Ancak birçok ilerleme de kaydedilir. Yaşlılarla geçinmeyi öğrenmede başarılı olmak bağımsızlık kazanmakla yakından ilişkilidir ve yaşıt grubu bunun başarılmasında destek ve olanak sağlar. Ana babalarla ve öğretmenlerle karşılıklı anlayışa dayalı

ilişkiler kurulması çocukların bağımsızlıklarını kazanmalarına yardım eder.

**Yaşıtlarla geçinmeyi öğrenmek:** Orta çocukluk döneminde çocuk kendini sınıf, arkadaş ve oyun grubu içinde bulur. Bu da onu ergenlerde olduğu gibi kendi cinsiyetindeki grubun tüm faaliyetlerine katılmaya arkadaşlarıyla iletişim kurmaya doğru yönlendirir.

Okulun üstlenmiş olduğu bu görev düzenlenmiş öğrenme fırsatları, planlanmış eğitim programları, öğretmenler ile gerçekleştirilir. Okul ile toplumsal kişilik kazanma süreci başlamış olur.

**Uygun cinsiyet rolünü öğrenmek:** Bu görev ailede bebeklik sırasında gelişmeye başlamıştır ve orta çocuklukta çocuk ana babadan biriyle özdeşleşirken pekiştirilir. Orta çocuklukta cinsiyet rolü beklentileri yaşıt gruplarına üye olmakla güçlenir.

Okul çocuk için genişlemiş bir çevredir. Bu geniş çevrenin çocuk üzerindeki etkisi büyüktür. Çocuk öğretmenleri ve arkadaşları ile daha uzun sürede bir arada bulunur; onlarla daha yakın ilişkiler kurar. Bu dönemin en önemli toplumsal özelliklerinden birisi, çocuğun aşırı duyarlılığının yanı sıra arkadaşlarından ve olaylardan kolay etkilenmesidir. Bu dönemdeki çocuklar kendi arzularının, diğer çocukların doğrultusunda olduğu inancındadırlar. Bu da onların gruba kabul edilmelerini kolaylaştırır. Yaşam süreci içinde belki de hiçbir dönemde rastlanamayacak düzeydeki kolay etkilenme bu evrede görülür(Gander and Gardiner 1993).

Bu dönemdeki diğer bir toplumsal özellik ise çocuğun düşünceleri ve hareketleriyle diğer çocuklara karşıt olmasıdır. Kendi akranlarının görüş ve düşüncelerini paylaşan kabul eden çocuk daha büyük çocukların ve erişkinlerin görüşlerine karşı koyar. Karşıt görüşte olma daha küçük çocuklarda görülen “negativizm” ile yani olumsuzlukla eşanlıdır. Karşıt görüşte olma çocukluk dönemi boyunca devam eder.

Bu okul yaşamı içinde kurduğu ilişkilerin sonunda çocuk hangi kişilik özelliklerinin arkadaşları ve öğretmenlerince beğenildiğini ya da



beğenilmediğini anlamaya başlar. Arkadaşlarının ve öğretmenlerinin kendisi hakkındaki kanılarını dinler; başkalarınınca beğenilmeyen yönlerini görmeye çalışır ve kendi kendini değerlendirir. Bu değerlendirme sonunda benlik duygusunda değişimler olur (Başaran 1996).

Bireyin kendini algılama şekli, kim ve ne olduğuna, kimliğine ilişkin düşüncesi, başka bir deyişle kendisi hakkındaki duygu ve düşünceleri ve kendisi için önemli olan şekillerde başarılı olma yetisi olarak ifade edilen benlik kavramı, bir çocuğun sadece kendi algılamaları ve beklentileri ile değil hayatındaki diğer önemli insanların; anne, baba, öğretmenler, arkadaşları, yakın çevresi vs. hakkındaki düşüncelerinden ve ona karşı olan davranışlarından da etkilenir. Benlik imajı, ideal benliğine ulaştıkça benlik saygısı gelişir (Yavuzer 2000).

Çocuk çevresiyle etkileşimi süresince beğendiği kişilik özelliklerini görerek bunların kendisinde de olmasını ister ve özlediği kişilik özellikleriyle kendine ölküselleştirilmiş bir benlik geliştirir. Öte yandan çocuk kendine ilişkin kendi görüşü ile başkalarının görüşlerini karşılaştırır. Bu görüşler arasında çakışma varsa kendine güvenini artırır; çatışma varsa kendine güvenini sarsar. Ama bu etkileşim çocuğun gerçek benliğini bulmasına yardım eder. Benlik saygısı, bireyin ne olduğu ile ne olmak istediği arasındaki farka ilişkin duygularını gösterir. Benlik saygısı, insanların birer birey olarak, değerleri konusunda ulaştıkları kanıdır(Erden ve Akman 1995, Yavuzer 2000).

Bu evre boyunca, akranlarla arkadaşlıklar oldukça önemli hale gelir. Çocuklar yaşıt arkadaşlardan oluşan destekleyici bir gruba uyum sağlamak ve ait olmak isterler. Bir akran grubuna uyum sağlamak ve yeterli sosyal becerilere sahip olmak, çocuğun yüksek benlik saygısına ulaşmasında oldukça önemli bir yer tutar. Aynı anda hem akranlarına uyum sağlamaya çalışmak, hem de diğerlerinin yeteneklerinin değerini bildiğini göstermeye ve kendi yeteneklerine önem verilmesine çabalamak, bu yaş grubundaki çocuklar arasında bir rekabet ortamı yaratır.

İlkokul çocuk için yepyeni bir sosyal çevredir. Okulun uyulması gereken kuralları çocuğun tanımadığı diğer çocuklarla ve öğretmenlerle karşılaşması, başarmak zorunda olduğu öğrenim görevleri onun yeni bir çevreye uyum sağlamasında güçlüklerle karşılaşmasına neden olmaktadır(Yavuzer 2000).

Son çocukluk döneminde, bir çocuk ailesi dışındaki çevresinde kendini kanıtlayabilmesi için, okulda başarılı olmak ve akranlarıyla iyi bir şekilde iletişim kurmak gibi, kendisi hakkında olumlu bir duyguya ihtiyaç duyar. Kendini algılayışı onun çocukluk ve yetişkinlik dönemi boyunca başarısı sosyal etkileşimi ve duygusal durumu üzerinde önemli bir etki olmaktadır.

Sorumluluk alma da bu dönemde gelişmekte olan diğer bir toplumsal özelliktir. Araştırmalar kalabalık ailelerden gelen çocuklarda sorumluluk duygusunun zorunluluk nedeniyle kendi işlerini yapmak ve kendilerinden küçük kardeşlerine bakmakla yükümlü olduklarından sorumluluk duygularının daha fazla geliştiğini göstermektedir. Kendi evlerinde bazı sorumlulukları üstlenmeyi öğrenen çocuklar sadece başarılı bir uyum göstermekle kalmamakta aynı zamanda grubun lider rolüne seçilmiş bir üyesi de olabilmektedirler.

Okul dönemi aynı zamanda öğrencilerin gruplaşma (çeteleşme) çağıdır. Çeteler orta çocukluk yıllarının normal sosyal gruplaşmalarıdır. Çete dışarıdan herhangi bir yardım görmeyen ve sosyal bir hedefi olmayan, ortak ilgilere sahip çocukların kendiliğinden oluşturduğu yöresel bir gruptur. Çocuk içinde bulunduğu grubun kurallarına uymak zorundadır. Çocuk arkadaşları gibi giyinir, onlar gibi davranır, kendine verilen görevleri yerine getirir, gerektiğinde arkadaşlarıyla kavga eder, onlara karşı yarışır. Grubun içerisinde yarışmanın yanı sıra bir rekabet ortamı da bulunmaktadır.

Son çocukluk dönemindeki çete çağı boyunca rekabet üç biçimde görülür(Gander and Gardiner 1993).

- 1- Grubun kendisini tanımak üzere grup üyelerinin arasında süregelen rekabet,

- 2- Kendi grubuyla rakip gruplar arasında çatışmalar,
- 3- Grupla toplumu düzenleyen diğer sosyal kurumlar arasındaki çatışmalar.

Bunların her biri çocuğun sosyalleşmesini farklı biçimde etkiler. Son çocukluk dönemindeki rekabet çoğunlukla kavgaya neden olur.

Rekabet etmek doğal ve değer taşıyan bir güdülenimdir, ama diğer çocukların başarıları ile yeteneklerinin akla uygun biçimde kabul görmesiyle daha ılımlı hale gelir. Herhangi bir yarışma ortamıyla karşı karşıya kaldıklarında bazı çocuklar eleştirilme veya reddedilme riskini azaltmak amacıyla etkileşime girmekten kaçınırlar bazı çocuklarda aşırı rekabetçi bir tutum içine girerler. Bu iki tarza ilişkin akranlardan gelen ve zaman zaman sert olabilen geribildirimler çocukların yaşatılınca nelerin kabul görüp nelerin görmediğini öğrenmelerine yardımcı olabilir. Bununla birlikte, gereğinden fazla veya sürekli yapılan eleştiri ya da reddetme yıpratıcı olup zarar verebilir.

Çocuk grubun bu isteklerine uymadığında gruptan atılır. Gruptan atılmak çocuğa acı verir. Grupça istenen bir kimse olmak için çocuk özverili olmak zorunda kalır. Eğer grubun kendinden istediği davranışlar ana babasının istemediği davranışlar ise çocuk ile ana baba arasında çatışma meydana gelebilir. Çoğu zaman grubun istekleri çocuğa çekici gelebilir. Bu yüzden çocuğun evden kaçması ana babasına karşı koyması veya onlara küsmesi artabilir(Başaran 1996, Gander and Gardiner 1993).

Normal şartlarda bütün çocuklar bu sosyalleşme evrelerini benzer biçimde ve benzer yaşlarda geçirmektedirler. Ancak diğer gelişim alanlarında olduğu gibi farklı zihinsel düzeyde bulunan çocukların sosyal gelişimlerinde farklılıklar söz konusu olmaktadır.

Üstün yetenekli çocuklar yaşatlarından daha değişik etkinliklere ilgi duyar. Çocuk ilgilerinin yaşıt ilgileri ile bağdaşmaması yüzünden onlarla arkadaşlık kurmada zorluk çeker. Bu yüzden üstün yetenekli çocuklar kendilerinden daha büyük çocuklarla arkadaşlık kurmaya çalışır. Kendinden büyüklerle arkadaşlık kurmak zor olduğundan üstün

yetenekli çocuk çoğunlukla gruba giremez ve yalnız kalır. Eğer ona ilgi duyduğu alanlar üzerinde çalışması için yeterli fırsat sağlanmazsa çocuk için sahip olduğu yetenekler sorun olur.

Sınıfta öğretmenin gözdesi olan çocuklar arkadaşlarınınca gruba pek alınmazlar. Çocuğun öğretmene yakın olması ve öğretmen tarafından sevilmesi grubun sınırlarının ortaya çıkabilme endişesi ve kıskançlıktan dolayı gruba alınmasını engeller.

Grubun isteklerine görüşlerine tutumlarına uymayan, sessiz, sakin, içedönük kaygılı ya da tam tersi oyunbozan aşırı kavgacı saldırgan çocuklar da gruba alınmazlar. Bunun yanı sıra ağır ya da hafif, zihinsel ya da fiziksel herhangi bir probleme sahip çocuklar grubun içinde olmasından dolayı endişe(grubun saygınlığının yitirilmesi, çocuklardaki yanlış önyargılar, çocuğun grubun planlarını bozması gibi)uyandırır. Bu durumda engelli çocuk gruba alınmaz.

Erkeklerin gruplarına alacakları çocukları seçmede gösterdikleri titizliğin kızlara oranla daha yüksek olduğu belirtilmektedir. Bunun nedeni kız gruplarının erkek grupları kadar etkin olmayışı; kızların bir araya geldikleri yerlerin daha çok evleri olmasıdır.

Beğenilen, güvenilen ve başarılı olan çocuklar gruba kolayca alınabilirler. Özellikle toplumsal konumları birbirine yakın olan ailelerden gelenler ile ailece dost ve akraba olan çocuklar gruba girmede pek engelle karşılaşmazlar.

Okul çağının sonlarına doğru çocuk ana babadan öğretmenlere dönen hayranlığını, seçtiği ülküsel kahramanlara ünlü sporculara sanatçılara yazarlara yönlendirmeye başlar. Seçtiği bu yetişkinlerin bazı davranışlarını kendine örnek alır, bazılarını da olduğu gibi öykündür. Bu devre çocuğun duygudaşlığının güçlendiği ve eş duyumun gelişmeye başladığı evredir(Başaran 1996).

Okula başlayan çocukların duygularında büyük değişiklikler olur. Öncelikle çocuğun çevresi genişlemiş ve değişmiştir. Sonra gelişimi gereği duygusal davranışları çocuksuluktan çıkıp ergen çocukların

davranışlarına yaklaşmaktadır. İlk çocukluk evresinde görülen çabukça ağlamalar, hırçınlaşmalar,bağırıp çağırma davranışı azalmaya başlamıştır. Okul ve sınıfın havası onun duygularına büyük etkide bulunur. Eve döntüşünde ilk çocukluk evresinin duygusallığını sürdürerek daha çocukça davranmasına karşın, son çocukluk evresinde çocuğun duygularındaki olgunlaşma hızlıdır.

İlkokula başlayan çocuğun öfke kıskançlık nefret ve düşmanlık duygularında azalma görülür. Uygun aile ortamında büyüyen çocukta bu azalma daha da fazladır. Ancak bazı çocukların okulöncesinin saldırganlık duygularından kurtulamadığı ve bunu okula taşıdıkları görülür(Ekşi 1999, Yavuzer2000).

Çocuğun toplumsal gelişimi için akran gruplarına girmesi bir zorunluluktur. Çocuk grup içinde arkadaşları ile kurduğu ilişkilerle toplumsallaşır. Böylece başkaları ile yarışmayı, işbirliği kurmayı; başkaları için sorumluluklar yüklenmeyi çalışmayı haklarını savunmayı; başarılı olmayı öğrenir. Çocuk kişiliğinin pek çok özelliğini grup içinde kazanır. Böylece grup içi etkileşim çocuğun kişilik özelliklerinin oluşmasını sağlar.

Çocuk ilkokula başladığında arkadaşlarının sayısı ve bunların çocuktaki etkisi okulöncesi döneme nazaran daha çoktur. Çocuğun arkadaş sayısında görülen artışa rağmen, bu dönemde henüz yakın arkadaşlıklara rastlanmamaktadır. Son çocukluk döneminde ise arkadaşlıklar sayı açısından değil yoğunluk açısından artış göstermektedir.

Okul dönemindeki arkadaşlar çoğunlukla yakın çevre içerisinden (komşu, akraba, çok sık görüşülen aile dostları vb...) seçilmektedir. Çocuklar bu seçimi yaparken arkadaşlarının kendi yaşlarına cinsiyetlerine , zihinsel ve sosyal düzeylerine uygun olmasına dikkat etmektedirler. Son çocukluk döneminde arkadaş seçiminde ise kişilik özellikleri(yardım severlik, dürüstlük, güvenilirlik, sağduyu...)ağıır basmaktadır(Başaran 1996, Aydın 1997, Gander and Gardiner 1993).

Okul çağında çocuk okulöncesi döneme göre daha bağımsız olma eğilimindedir. Bu eğilimi engellendiğinde çocuk öfkelenir.

Başarısızlığından dolayı eleştirilmesi uzun süreli öğütlerle karşı karşıya kalması onun öfkelenmesine yol açabilir. Daha önceden edinmiş olduğu içsel yargılara değerlere aykırı davranılmasına katlanamaz.(Örneğin doğru bildiği kuralların yıkılması...) (Bacanlı 1999, Selçuk 1999).

Evdeki kardeşlerine karşı gelişen kıskançlığı okula gitmesiyle yok olmaz. Çünkü kendisi okulda iken kardeşlerine ayrıcalıklı davranıldığını düşünebilir. Bu kıskançlık okulda ise gözde çalışkan ve beğenilen bir/birkaç arkadaşına yönelebilir. Bu kıskançlıklar kimi kez doğrudan kimi kez dolaylı olarak ortaya konulabilir. Sert tartışmalara, girmek alaya almak, kıskandıklarını gülünç duruma düşürecek şakalar yapmak kavga etmek gibi davranışların yanı sıra kıskandıkları kimseleri umursamamak, onlara küsmek, laf atmak, arkasından onları kötülemek;onlar hakkında söylentiler uydurmakta kıskançlığın farklı göstergesidir. İleri yaşlara doğru kıskançlık gösterileri doğrudan sergilenmekten dolayı sergilenmeye doğru gelişir.

Okula başlayan çocuk ilk çocukluk evresine nazaran korkularından biraz daha sıyrılmış, daha sakinleşmiştir. İlköğretimin sonlarına doğru çocuğun imgelerine dayanan korkuları azalır. Genel olarak yangından, karanlıktan, hastalanmaktan, yaralanmaktan, kazalardan, hayvanların kendisine zarar vereceğinden korkar. Daha sonra bu korkular yerlerini arkadaşları tarafından alay edilmek, kınanmak ve ayıplanmak içinde bulunduğu grup tarafından onaylanmamak onların gözünden düşmek gibi sosyal korkulara bırakırlar (Yavuzer 2000).

Utangaçlık ilköğretimin ilk sınıflarındaki çocuklara nazaran son sınıflarındaki çocuklarda daha çok görülür. Utangaç çocuklar başarıları sürekli öne eğme, giysisinin bir yeri ile ya da bir şeyle oynama, gereksiz yere öfkelenme gibi tepkiler gösterirler.

İlköğretimin son yıllarına doğru öğrenme merakı isteği azalır. Bunun çeşitli nedenleri vardır. Başlıcaları;

1-Çocuğun geçmişteki yaşantıları, merak edeceği varlık ve olayların sayısını azaltmış olabilir.

2-Başkalarının ilgisini çekmek için yaptığı sorma veya merak etme davranışı azalabilir.

3-Sosyal olayları ve olguları öğrenme isteği akademik gelişiminin önüne geçmiş olabilir.

Buna karşın çocuğun merakı yeniliklere ve daha anlamlı olay ve varlıklara doğru yönelerek, nitelikçe gelişir ve derinleşir (Başaran 1996).

Okulöncesine oranla okul çağında çocuk ana babasının ve başkalarının sevgi gösterilerine daha az ihtiyaç duyar. Çünkü bunu çok çocukça bulur. Ancak doğrudan doğruya sevgi gösterilerini istememesine karşın dolaylı olarak ana babasının öğretmeninin ve arkadaşlarının kendisini sevmesini beğenmesini candan arkadaşlarının olmasını, onlarca istenmesini, onlara katılıp bir küme oluşturmayı ister.

Bu dönemde edindiği arkadaşları kendi cinsindedir. Hemen her çocuğun sıkı sıkıya arkadaş edindiği kendi cinsinden bir kimse ya da düşman olduğu bir arkadaşı vardır.

Bu dönemde çocuğu sevindiren etmenler değişmeye başlar. Arkadaşlar arasındaki şakalar, fıkralar, oyunlar, başkalarının gültünç yönleri ve yaptıkları kusurlar, onların neşelenmesine ve kahkahasına yol açar (Başaran 1996).

Çocukların yaşlıları tarafından kabul edilmelerine katkıda bulunan etkenlerden biri, işbirliği yapmaya ve diğer çocuklarla olumlu etkileşimlerde bulunmaya istekli oluşturmaktır. Özellikle yardımlaşma içeren davranışların varlığı, çocukta empatinin gelişimi ile mümkün olmaktadır. Çocuklarla empati kurmak kabul edilmeyi artırır.

Empati insanın karşısındaki kişinin duyguları karşısında oluşturduğu, bir eş duyum olarak tanımlanmaktadır. Empatinin gelişimi için esas olgu ise, çocuğun bilişsel gelişiminde ben ve diğerleri kavramlarının oluşumudur. Ben ve diğerleri kavramlarının oluşumuyla çocuk başka kişinin bakış açısını kavrayabilir (Aydın 1997).

Hoffman empatik gelişmenin çok erken dönemlerden itibaren başladığını belirtmiştir. Hoffman (1976)'a göre bebekler ilk yıl içinde kendilerini başkalarından ayırdedemezler ve birini acı çekerken ya da güçlük içinde gördüklerinde sanki bunu kendileri yaşıyormuşçasına acı hissedip rahatlatılmak isterler. Örneğin küçük bir çocuğun annesi, kardeşi ya da başka bir çocuk incindiğinde, bazen küçük çocuk ağlamaya başlar. Hoffman çocuğun ağlamasının nedenini "empatik acı"ya bağlar. Bu empatinin basit biçimi olup çok az bilişsel etki taşıyan, büyük ölçüde koşullu, duygusal bir tepkidir. Hoffman'a göre empatik acı ilkindir. Gerçekte onu yaşayan çocuklar diğerinin ne yaşadığını, hissettiğini hayal etmeye çalışmazlar. Ancak bu bir başlangıçtır.

İki yaş dolaylarında çocuklar nesne sürekliliğini geliştirirler. Oysa daha erken dönemden itibaren kişi sürekliliği gelişmeye başlar. Bununla birlikte çocuklar diğer insanlardan ayrı olduklarını, gözden uzak olduklarında bile varlıklarını sürdürdüklerini anlarlar. Hoffman bunun çocukların kendi acılarını diğerlerinininkinden ayırdetmelerine olanak sağladığına inanmaktadır (Gander and Gardiner 1993).

Çocuğun duygularını oyunlarında yaşadığı konusunu ilk defa Freud incelemiştir. Fantezi davranışlarla oyun arasında ilişkiyi görmüş ve çocuk oyunlarında bilinç dışı istek ve zorlukları yaşadığını belirtmiştir. Freud'a göre Çocuk oyunlarında kendi tarzında yaşadığı zor yaşantılarını tekrar yaşamaktadır. Bu aynen bir yetişkinin için düşüştüğü zor durumdan çıkmak için uygun çözüm yolu buluncaya kadar olayla çabalaması ilgilenmesi gibidir (Özdoğan 1997).

Okul döneminde benmerkezlilik azalırken çocuklar rol oynamaya veya belli durumda öbür kişinin gösterebileceği tepkiyi hayal etmeye ve oynamaya yönelebilirler. Somut işlemler döneminde somut düşüncenin sınırlı olması empati gelişiminin de sınırlı olmasına neden olur. Empatik tepkiler somut olaylar ve sorunlar etrafında gelişir (Gander and Gardiner 1993).

Çocuklar sosyal rol oyunlarını oynarken sosyal bilişsel yeteneklerini geliştirir. Çocuğun kendini başkasının yerine koyması ya da başkasının gözü ile kendini görme yeteneğini kazanması sosyal gelişimin en zor



aşamasıdır. Bu gelişim için taklit etme gerçeğın hayal dünyasında değıştirilmesi ilişki kurma yeteneği konuşma ile ilişki kurma niteliklerinin bulunması gerekir. Bu da sağlanan uygun fırsatlarla geliştirilmektedir (Özdoğan 1997).

Soyut işlem dönemine geçişle beraber çocuklar kendilerinin ve diğer insanların kimliklerine yönelik belirsiz bir kavrama sahip olurlar. Artık kişiler ya da olaylar hakkında neden-sonuç ilişkisiyle beraber tahminler yürüttüler. Bu durum onların kendilerine benzemeyen farklı türden kişilerle ve derece derece bir bütün olarak insan gruplarıyla ya da sınıflarıyla empati kurabilmelerine olanak sağlar(Gander and Gardiner 1993).

### **2.1.3 Ahlaki gelişim**

Toplum içinde kişilerin benimsedikleri davranış biçimleri ve uymak zorunda buldukları kurallar olarak tanımlanan ahlak, söz konusu değerler sistemini açıklayan toplum bilimcilerinin ve psikologların özellikle ilgi gösterdikleri konulardan birisidir (Aydın 1997).

Ahlaki gelişim, kişilik gelişiminin en önemli öğelerinden biri olup çocuğun toplumsallaşma süreci içinde neyin iyi neyin kötü olduğu konusunda bir bilinç geliştirmesi ile ilgilidir. Ahlaki gelişimle birlikte kişinin toplumun kuralları ve gelenekleri çerçevesinde kendisini denetleyebilmesi beklenir. Kişi toplumsal kurallara uygun şekilde kendisini denetleyebiliyorsa içten-denetimli, çevresindeki kişilerin etkisi ile karar veriyorsa dıştan-denetimli bir ahlaki gelişim göstermektedir(Bacanlı 1999, Aydın 2000, Yavuzer 2000).

Ahlak konusuna ilgi gösterenler psikologlardan önce filozoflardır. Filozofların ahlak sorusunu değerlendirme biçimleri üç temel doktrinde toplanabilir. Çocuğu potansiyel suçlu olarak değerlendiren psikanalitik teoriyi oluşturan Freud'a göre ebeveynin disiplin anlayışı çerçevesinde çocuk özdeşim kurma durumundayken suçluluğu da yaşar ve suçluluk durumunu bertaraf etmek için özdeşleşme sırasında içselleştirdiği ahlaki ve sosyal değerleri doğrultusunda davranmaya yönelir bu şekilde hissettiği suçluluk duygusundan kurtulur. Bu durum çocuğun kendisiyle

iftihar etmesine, gurur duymasına neden olarak çocuğu pekiştirip, benzer durumlarda da kurallara uygun davranmasına yol açar. Çocuğun, ana veya babasının değerleriyle özdeşleşmiş olması, davranışlarındaki kontrol mekanizmasının temelini oluşturur (Aydın 1997).

Sosyal öğrenme yaklaşımı ahlak gelişimi mekanizmasının diğer davranış kazanma mekanizmalarıyla benzer olduğunu kabul etmektedir. Öğrenme, model alma ve taklit öğrenme mekanizmasının temel kavramlarıdır (Aydın 2000).

Bu yaklaşıma göre doğru, yanlış değerlerinin ve standartlarının içselleştirilmesi, psikanalitik teorideki özdeşleşme sürecine benzer taklit süreci ile gerçekleştirilir. Sosyal öğrenme kuramcılarına göre özdeşleşme, bireyin davranışları, model ve modelin davranışları ile uygunluk gösterdiği anda gerçekleşir ve bu süreklilik arzeder. Bu süreç zarfında ana baba ve diğer modellerden kazanılan tepkiler ve değişiklikler gözlem ve öğrenme sayesinde gerçekleşir.

Sosyal öğrenme kuramı da vicdan ve ahlak gelişimi sürecinde ebeveyn ve diğer modellerin önemini vurgulamaktadır. Ana babalar hem en çarpıcı modellerdir, hem de çocuklarına model olarak belirli davranış kalıplarını öğreterek çocuklarına doğruları, yanlışları ve standartları öğretmektedirler.

Bu kurama göre erken dönemden itibaren öğrenilmiş, kazanılmış olan davranışların kalıcı olma özelliği daha fazla olmakla beraber davranış kazanılmış olduktan sonra ortam içindeki pekiştiriciler değiştirilmediği sürece aynı davranış yerleşmiş olur.

Ahlak gelişimi ve vicdan anlayışının gelişimini bireyin düşünce süreçlerini tanımlayarak açıklayan bilişsel gelişim kuramı ahlak anlayışının bilişsel gelişim aşamaları çerçevesinde gelişme gösterdiğini kabul etmektedir. Bu kurama göre;

- a) Yaş gelişim dönemlerine eş değer değildir.
- b) Gelişim dönemleri hep aynı aşamalardan geçerek ilerleme gösterir.
- c) Her aşama kendi içinde bir bütündür.

d)Her aşamadaki gelişim süreci bir üst aşamadaki düşünme süreçleri ile bütünleşir(Aydın1997).

Bu konuda en kapsamlı çalışmaları yapmış araştırmacılardan birisi Piaget'tir. Piaget, çocuklarda ahlaki yargı ve davranışları iki yönden incelemiştir. Birincisi; çocuğun sosyal kurallara gösterdiği saygı anlayışı, ikincisi ise; çocuğun adalet anlayışıdır.

Piaget çocukların sosyal kurallara saygı anlayışını, oyun kurallarına uyum davranışı ile incelemiştir. Bunun için çocuklara oyun hakkında bilgiler vermiş ve onlardan oyunun nasıl oynandığını açıklamalarını istemiştir. Daha sonraki aşamada aynı oyun için “ Yeni ve adil başka kurallar nasıl geliştirilebilir? gibi sorular yöneltilmiştir. Bu araştırmaların sonucunda Piaget çocuklarda “kuralları anlama” ve “uyum” teorisini geliştirmiştir. Bu teoriye göre çocukta ahlak gelişimi şu aşamalardan geçerek gelişmektedir:

1.Aşama (0-3 Yaş ) Bu dönem içerisinde çocuk kurallardan uzak bir şekilde oyun oynamayı gerçekleştirebilir.

2. Aşama (3-5 Yaş ) Bu dönemde çocuklar kendilerinden büyük ağabey ve ablalarının kurallarla yönetilen davranışlarını taklit ederler. Hareketli oyunlar da yaş ilerledikçe kurallara bağlanırlar.(5 Yaş civarında)

3.Aşama (5-10 Yaş) Bu dönemde çocuklar kuralların değiştirilemeyeceği düşüncesine sahiptirler Değişiklikler ve oyun üzerinde düşünülen yeni düzenlemelerin doğru olmayacağına inanırlar. Kurallı oyunların uygulanması bilişsel gelişim ile paralellik göstermekte ve Piaget'e göre kurallı oyunlar en iyi şekilde 8 yaşından sonra uygulanmaktadır.

4.Aşama (11-12 Yaş sonrası) Son çocukluk döneminden sonra çocuklarda yeni ve beklenmedik durumlar karşısında yeni düzenlemeler ve kurallar geliştirme becerisi görülür. Kurallar artık değişebilir yasalardır. Yaş ilerledikçe kurallar oyuna katılanlar tarafından karşılıklı olarak konur. Kurallı oyunlar oyuna katılan çocukların davranışlarının nasıl olacağını önceden saptamaktadır. Kurallar çok özeldir ve bilerek

konulur. Oyuna başlamadan önce kurallar oyuna katılanlar tarafından saptanır ya da gelenekseldirler ve önceden bilinirler (Aydın 1997, Özdoğan 1997, Selçuk 1999).

Piaget adalet anlayışının nasıl geliştiğini incelemek amacıyla ahlaki yargı konusunda çocuklara yanlış davranışlar içeren hikayeler anlatarak bazı sorular sormuş ve onların tepkilerini araştırmıştır. Çocukların verdiği cevapları da iki grupta toplamıştır. Bu değerlendirmelere göre çocukların adalet anlayışları, yargıları doğrultusunda yaramazlıkla ve işlenen suçla orantısız olan “keyfi cezalar” ile cezanın işlenen suçla ve meydana getirmiş olduğu zarar ile orantılı olarak değerlendirildiği “karşılıklı cezalar” şeklindedir. Keyfi cezalar 8-12 yaştan önce görülürken bu dönemde keyfi ceza anlayışı yavaş yavaş bilişsel olgunlaşmaya bağlı olarak işbirliği ve saygının gelişmesi ile karşılıklı ceza anlayışına dönüşmeye başlar.

Piaget çocuklar üzerinde gerçekleştirdiği incelemeler doğrultusunda ahlaki yargı oluşumu ile ilgili bir teori geliştirmiştir. Birinci aşama ahlaki gerçeklik aşamasıdır. İkinci aşamada ise işbirliğine dayalı ahlak anlayışı bulunmaktadır.

Ahlaki gerçekçilik aşaması işlem öncesi dönemdeki çocuklarla başlar yaklaşık on yaşına kadar sürer. Bu evrede çocuklar kuralların sabit ve değişmez olduğuna inanırlar, kurallara karşı gelmek kaçınılmaz olarak ceza ile sonuçlanır; davranış niyete göre değil sonuca göre değerlendirilir. Yetişkinler tarafından konulan kuralları sorgulamadan kabul ederler. Bu evrede çocuklar yetişkinlerin kendileri için kurallar koymasını açık ve örtülü bir şekilde bekleyebilirler.

Piaget’e göre çocuklar somut işlem döneminin sonuna doğru işbirliğine dayalı ahlak anlayışına girerler. Bu aşamada söz konusu ortam ve şartlar içinde kurallar karşılıklı fikir birliği doğrultusunda belirlenir. Çocuklar bir eylemin doğru ya da yanlış olduğunu söylerken durumsal ve içsel kişisel etkenleri dikkate alırlar. Kuralların değişmez olduğu fikrinden uzaklaşmaya başlarlar. Kuralların anlaşma yoluyla oluşturulduğunu ve anlaşma yoluyla değiştirilebileceğini öğrenirler.

Cezanın da adil suça uygun olması gerektiğine inanırlar. Adalet kavramının temelinde niyet anlayışı önem kazanır. Bu dönemde adalet duygusu çok yoğun ve abartılmıştır. Ailesinde yakın çevresinde hatta dünyada herkese adil davranıldığını ya da davranılması gerektiğini savunurlar(Aydın 1997, Selçuk 1999).

Olgunlaşma, genel bilişsel gelişimi hızlandırdığı için ahlak gelişimini de etkileyen bir süreçtir. Olgunlaşmanın yanı sıra yaşantılar ve özellikle çocuğun akranları ile beraberliği ahlak gelişimini etkilemektedir. Çocukların ilişkilerinde sessiz “ver” “al” tarzındaki iletişim çocuğun ahlak gelişiminde etkili olmaktadır. Çocuklar etkileşim halindeyken birbirlerinden iki şekilde etkilenirler. Muhtelif kararları alırken çocuklar ortama göre kuralları uygulama ve değiştirme becerisini kazanırlar arkadaşlarına güven duyarlar. Ayrıca çocukların akranları ile iletişim ve beraberlikleri sırasında “rol alma” durumları çocukların akranları gibi düşünebildikleri hissedebildikleri düşüncesinin gelişimini sağlar. Rol alma ile çocuk sosyal hayatı anlamakta ve sosyal çatışmaları çözümlenmektedir. Bu aynı zamanda çocuğun ben-merkezcilikten uzaklaşarak hızla sosyalleşmesini sağlar.

Ahlak gelişimi konusunda oldukça kapsamlı araştırmalar yapmış olan Kohlberg, Piaget’in zihin ve ahlak gelişimi alanında ortaya koyduğu dönemleri dikkate alarak ahlaki gelişimi incelemiştir. Piaget ahlaki gelişimi bir inşa süreci Kohlberg ise evrensel ahlaki ilkelerin keşif süreci olarak görmektedir. Çocukların varsayımsal ahlaki ikilemlere verdikleri yanıtların altında yatan akıl yürütmeye dayalı altı evreli bir kuram önererek Piaget’in çalışmalarını genişletmiştir. Ahlak gelişiminin belirgin bir sıra izleyerek geliştiğini ve bu durumun kültürlerden ülkelerden ya da kıtalardan etkilenmeyen bir süreç olduğu belirtmiştir(Aydın 1997).

Kohlberg’e göre kişiliğin ahlak boyutu belirgin, kalıcı özelliklerle belirlenmeyip, bir dizi gelişim basamaklarından geçer. Her aşamanın özellikleri vardır:

a) Her aşama kendisini takip eden aşamadan nitelik açısından farklıdır.

- b) Her bir aşama yeni ve daha yoğun bir zihni bütünleşme sistemini temsil eder.
- c) Aşamalar kaçınılmaz bir şekilde oluşur.
- d) Genel gruplama noktasında aşamalar yaş ile ilişkilidir.

Kohlberg ahlak gelişiminde daha çok adalet kavramı üzerinde durmuş ve ahlak gelişimini üç düzeye ayırmıştır. Kohlberge göre ahlaki gelişim;

I . Düzey: Gelenek öncesi düzey;

- 1. Dönem: Ceza ve İtaat
- 2. Dönem: Çıkara dayalı alış-veriş

II . Düzey: Geleneksel düzey

- 3. Dönem: Kişiler arası uyum
- 4. Dönem: Kanun ve düzen

III .Düzey: Gelenek ötesi ilkelere dayalı düzey:

- 5. Dönem: Sosyal Anlaşma
- 6. Evrensel ahlaki ilkeler.

Gelenek öncesi düzeyde; ceza ve itaat döneminde, kural ve otoriteye körü körüne bağlılık, ceza ve maddi zarardan kaçınma söz konusudur. Bir davranışın iyi ve ya kötü oluşu fiziksel sonuçlarına göre değerlendirilir. Ben-merkezli görüş açısı vardır. Çocuk otoritenin görüşünü kendi görüşünden ayıramaz, yakalanma ve cezalandırılma ihtimaline önem verir (Aydın 1997, Gander and Gardiner 1993, Selçuk 1999).

Çıkara dayalı alış-veriş dönemindeki çocuk için “doğru” kendisinin ve çevresindekilerin ihtiyaçlarının karşılanması ve somut değişime dayanan adil alış verişler yapmaktır. Muhtelif hareket veya davranışlar, çocuğun ya da diğer kişilerin egosunu tatmin ediyorsa o davranışlar doğrudur. Göze göz diş diş anlayışı hakimdir. Kurallar ihtiyacı karşıladığı sürece uyulur. Bu dönemdeki birey kendi ihtiyaç ve çıkarları doğrultusunda davranır ve diğer insanların da çıkarları olduğunu göz önünde tutabilir. Her şey karşılıklıdır inancına sahiptir. Maddi eşitlik ilkesi bu dönemdeki adalet anlayışının temel göstergesidir, temel güdü kişisel ihtiyaçların doyurulmasıdır.

Geleneksel düzeyde otoriteye sadık, otoriteyi destekleyici ve özdeşim halinde bulunduğu otorite figürü ile uyum anlayışı doğruyu belirler. Kişiler arası uyum döneminde okul çocuğu için, iyi olmak, başkalarıyla ilgilenmek dürüst ve güvenilir olmak ve kurallara uymak temel özelliktir. Çocuk kendisinden beklenen roller doğrultusunda davranır; kendi amaçlarına ulaşmak için başkalarını kullanmaz. "İyi çocuk" olma eğilimi vardır. Kendisini karşısındakinin yerine koyarak iyi davranılmayı bekler. Sosyal uyuma yönelim vardır. Bu dönemde empatik bir anlayışla, diğer kişilerin de nasıl hissettikleri şeklinde değerlendirmelerin söz konusu olduğu "sosyal rol" almada artış görülür(Erden ve Akman1995, Aydın 1997).

Dördüncü aşama otoriteye "yasa ve düzen" çerçevesinde yönelmeyle karakteristik bir aşamadır. Doğru davranış, kişinin görevini yerine getirmesi, otoriteye saygı gösterme ve düzen için koruma anlayışı ile değerlendirilir. Yasalar ve kurallar bütün vatandaşlar için standardı oluşturmak amacıyla hizmet etmektedir.

Kohlberg gelenek ötesi düzeyde ahlak anlayışının, gelişimin en üst noktası olduğunu ileri sürer. Bu düzeyde ahlak anlayışına ulaşmış olan bireyler, sosyal kontrat anlayışına veya evrensel adalet anlayışına göre değerlendirmeler yaparak doğru ve yanlış hükmüne varırlar. Ahlaki düşünce ve değerlendirmeler karmaşık ve yoğundur. Farklı yaklaşımlar dikkate alınır.

Beşinci aşamada yasalar bir yönetim tarzı olarak değerlendirilirken, her yasa da sistemin bir prensibi olarak uygunluk gösterdiği kadaryla muhakeme edilir, bu aşamadaki muhakeme soyut düşünme yeteneği de gerektirir. Altıncı aşamada kişiler evrensel, etik prensiplere yönelmişlerdir. Bu aşamadaki en belirgin kavramlar adalet, eşitlik ve onurdur. Vicdan önemli bir unsurdur ve doğru kişisel etik prensipler belirir. Bu aşmada sosyal adalet prensipleri soyut, etik ve evrenseldir (Aydın 1997).

## 2.2.Akran İlişkileri

Çocukların sosyalleşmesi, toplumun ve kültürün öngördüğü değerlerin ve davranışların kazanılması sürecinde etkin rol oynayan unsurlar aile bireyleri ve aile içi psikolojik dinamiklerdir. Bu önemli olguya ek olarak çocuğun sosyalleşmesinde belirleyici olan bir başka unsur da, çocuğun akranlarıyla etkileşime girmesi ve arkadaş ilişkileridir.

Gelişmekte olan çocuğun sosyal çevresinde aile bireylerinden sonra en çok birlikte olduğu kişiler genellikle yakınındaki diğer çocuklardır. Okulöncesi döneme kadar bu sosyal çevreyi akraba veya komşu çocukları oluştururken, okul öncesi ve okul döneminde grup, sınıf ve okul arkadaşları akranları oluşturmaktadır(Aydın 1997).

Akran kişinin kendi yaş ve konumundaki kişiler olarak tanımlanır. Bir grup ortak bazı özellikleri paylaşan iki ya da daha fazla kişi olabilir. Harput'a göre bir yaşıt grubu etkileşen ortak amaç ve değerleri paylaşan ve davranışları karşılıklı olarak üzerinde anlaşmaya varılmış kurallarla yönetilen, görel olarak kararlı ya da kalıcı bir bireyler grubudur (Gander and Gardiner 1993).

Aynı etnik temelden, sosyoekonomik düzeyden, cinsiyetten ve yaştan çocuklardan oluşan üyelik genellikle oldukça benzeşiktir. Çünkü çocuk etkileşime girme fırsatı bulduğu akranlarıyla birlikte olduğu zaman davranışlarını ve isteklerini arkadaşlarıyla, onların arzu ve davranışlarıyla bağdaştırmak durumundadır. Erkeklerde ve kızlarda kısmen farklı ilgilerden ve etkinliklerden kaynaklanan aynı gruplar oluşturma eğiliminin en yaygın olduğu dönem dokuz- onbir yaşlar arasıdır(Aydın 1997).

Orta çocukluğun ilk yarısındaki(6-9 yaşlar) çocukların toplumsal etkileşimleri kendiliğindedir ve resmi değildir. Bu grupların üyeleri genellikle sık değişir. Orta çocukluğun ikinci yarısında (10-12) gruplar oldukça kararlı, üyelikleri ile daha formel ve tutkundur. Belirli toplanma yerleri ve zamanları vardır; birçok durumda özel etkinliklere rehberlik yapan yetişkin liderlere sahiptirler. Bu ortamlar bir çocuğun "benzer ilgileri, sorunları ve becerileri olan benzer düşüncelere sahip



insanlarla birlikte olduğu onlarla belki evde alışık olduğundan daha demokratik bir atmosferde etkileşebildiği” ortamlardır (Gander and Gardiner 1993, Selçuk 1999) .

Gruplar bir dizi amaç ve işleve hizmet ederler. İlk olarak yaşıt grubu aile ve okul gibi toplumsallaşma ortamıdır. Çocuklara aynı anda yeni pek çok deneyimden geçen, benzer geçmişini paylaşan başkaları ile etkileşme olanakları sağlar. Bu ortam içinde çocuklar birçok rolü ( önder, izleyici, kışkırtıcı, barıştırtıcı, palyaço) deneyebilir ve insanların nasıl tepki gösterdiklerini gözlemleyebilirler. Bu tepkiler dönemin en önemli gelişim görevlerinden biri olan yaşıtlarla öğrenmede çocuklara yardımcı olmaktadır.

İkinci olarak yaşıt grubundaki çocuklar kendi beceri ve yetenekleri ile eşit konumdakilerin beceri ve yetenekleri arasında gerçekçi karşılaştırmalar yapabilirler. Bu yolla yeni yeni ortaya çıkmakta olan kimlik ve benlik kavramları ile bütünleştirebilecekleri gerçekçi geribildirimler alabilirler.

Üçüncü olarak yaşıt grubu değerlerin ve tutumların tartışıldığı bir forum niteliği taşır. Bu anlamda diğer gelişim görevi olan “kişisel bağımsızlığın” kazanılmasına yardımcı olur. Bu özellikle ana babadan kişisel bağımsızlığın kazanılması açısından doğrudur. Grubun üyeleri çok sık ana babalar, kardeşler, öğretmenler, okul çalışmaları, kızgınlıkla başa çıkma yolları, cinsiyet rolleri ve uyma ile ilgili karşılıklı sorunlarını tartışırlar. Kuşkusuz bütün bu etkileşimler yeni fikir ve tutumların desteklenmesi ve onaylanması için gruba büyük bir bağımlılıkla sonuçlanır. Grup liderleri çoğu zaman diğerleri için bir model işlevi görürler. Grup baskısına uyma on-onbir yaşları arasında tepe noktasına ulaşır ve kızlar arasında erkekler arasında olduğunda daha yaygındır (Gander and Gardiner 1993, Yörüköğü 1998).

Asher’e göre çocukların yaşıt gruplarının kabul edilmesi ve onlarla başarılı etkileşimler kurulması öteki çocuklarla işbirliği kurmaya ve olumlu bir biçimde etkileşmeye istekli olmayı da içeren bir dizi etkene bağlıdır (Gander and Gardiner 1993).

Grubun gereksinme duyduğu atletik sanatsal akademik ya da başka türlü özel yeteneklere ya da becerilere bireysel olarak sahip olmak çocukların kabul edilmesinde büyük ölçüde etkili olur. Araştırmalar bebeklik döneminde ilk bağlanmanın güvenli olması ölçüsünde orta çocukluk döneminde yaşıt ilişkilerinde başarı olasılığını arttırdığını göstermiştir (Başaran 1996).

Çocukların bireysel kişilik özellikleri ve yaşıtları tarafından kabul edilmeleri kısmen aile içinde daha önceki deneyimlerine bağlıdır. Yaşıt grubu ortamlarında en etkili olanlar aynı zamanda bu döneme kadar ki gelişim görevlerini başarmış ve daha önceki psikososyal bunalımları başarılı bir biçimde atlatmış olanlardır. Bu da çocuğun kendi yeterliliğini kazanmasında önemlidir (Yavuzer 1993 b).

Okulöncesi dönemde oyun, arkadaşılığın temeli olan olumlu sosyal etkileşimlerin ve ortak faaliyetlerin sayısının giderek artmasını sağlar. Okul döneminde kurallar ve sosyal roller giderek önemli hale gelir ve sosyal etkinliklerde cinsiyet farklılıkları daha belirginleşir. Çocuklar okul yaşına eriştiklerinde arkadaşlıkların kalıcılığı da artar ve kızlar daha sınırlı sayıda çocukla daha kuvvetli ilişkiler kurarken, erkekler daha fazla sayıdaki çocukla arkadaşlık ederler.

Okul dönemi süresince çocuklar aynı zamanda kendi cinsiyetlerine ilişkin görüşlerini de oluştururlar. Çocuklar çoğunlukla kendileriyle aynı cinsten oyun arkadaşlarıyla ilişki kurmaya özen gösterirler ve bu tercih erkeklik-kadınlık kavramlarını geliştirmelerine yardımcı olur (Aydın2000).

Arkadaşlar ayrıca sürekli kafalarını kurcalayan ve büyük önem taşıyan “Nasılım” sorusunun cevaplandırılmasında kendilerini kıyaslayabilecekleri ve değerlendirebilecekleri çok önemli bir ölçüttür. Çocukların arkadaşlıkları çeşitli evrelerden geçer; önce arkadaşlık kurmaları için aynı oyunları oynamaları ve benzer görüntü sergilemeleri yeterli olur, daha sonra ortak değerleri ve kuralları paylaşan çocuklar bir araya gelirler; sonunda ergenliğe yaklaşıldığında, başkalarını anlama, kendini açma, paylaşılan ilgiler ve daha güçlü duygusal bağlar üzerine dikkatlerini yoğunlaştırırlar (Yörükoğlu 1998, Yavuzer 2000).

Ortalama bir okul çağı çocuğunun yaklaşık beş yakın arkadaşı vardır. Ancak çocuğun tercihleri ve ihtiyaçları seneden seneye ve hatta aydan aya değişebilir. Çoğu durumda bir çocuk arkadaşlarının sayısını sınırlandırmaya yada arttırmaya karar verebilir.

Sınıfın toplumsal yapısı sınıfı oluşturan öğrencilerin birbirleriyle yaptıkları ilişkilerin dokusundan oluşur. Her öğrenci sınıf içinde başka öğrencilerle değişik sıklıkta değişik nitelikte ilişkiler kurar. Öğrencilerin birbirleriyle olan ilişkilerinin sıklığı ve niteliği sınıf içinde gruplaşmalara yol açar. Bu gruplar öğrencilerin birbirleriyle doğal ilişkilerinin bir doğurgusu olduğu için doğal gruplardır. Sınıfta doğal grupların olması sınıfın gücünü artırır ve öğrenme ortamını canlandırabilir. Çünkü öğrenme ortamını destekleyen bu doğal gruplar kimi zaman öğrenme ortamını bozabilirler. Öğrencilerde arkadaşlarının gözünden düşmemek için onlarla birlikte olduklarında olağandan daha çok güç harcamaya yönelebilirler. Bu öğrencilerin öğrenmesine elverişli ortam ve güç sağlar.

Öğrenciler birbirlerini öğretmenden daha güçlü etkiler. Aynı zamanda her öğrenci sınıfın bir üyesidir. Karma eğitimin olduğu sınıfların sadece kız ya da erkeklerin oluşturduğu sınıflardan daha çok üstünlükleri vardır. Kızların ve erkeklerin ayrı olan yeterliliklerinden yararlanılarak öğrenmedeki problemlerin ortadan kaldırılması sağlanabilir.

Sınıftaki her öğrenci yakın arkadaşlık kurabilir, birbirlerine yardım edebilir, üzüntülerini paylaşabilir ve sorunları birlikte çözebilirler. Sınıfın içinde hem sınıfın hem de öğrencilerin karşılaştığı sorunlar

vardır. Bu sorunların bazıları sınıfın içinde doğar bazıları ise sınıfın dışından gelir. Sorunların çözülememesi her öğrenciyi tedirgin eder. Sınıf bu sorunları çözmek için kendi içinde örgütlenmeye gidebilir.

Sınıf içerisinde her öğrencinin kendi yeterliliklerine göre kazandığı bir toplumsal konumu vardır. Sınıf ortamında her öğrenci kendi toplumsal konumunu korumaya ve yükseltmeye çalışır. Öğrencilerin bu eğilimleri öğrenme için bir güç kaynağına ve güdüye dönüşebilir (Başaran 1996).

## 2.3.Öğrenme Güçlüğü

### 2.3.1 Tanımları

Öğrenme, insanın doğduğu günden ölünceye kadar devam eden, gelişim düzeyine ve bireysel özelliklerine göre gerçekleşen kapsamlı ve karmaşık süreçler zinciridir. Öğrenme kısaca bilginin kazanılması diye tanımlanırsa, bireyin bilgi kazanırken güçlüğe uğramasıyla ortaya çıkan sorunlara da öğrenme güçlükleri denilebilir (Korkmazlar 1999).

Öğrenmede bireysel farklılıklar büyük önem taşır. Öğrenme düzeyi her insanda farklıdır. Öğrenme gücü bireyin zeka durumuna, gelişim ve olgunluk düzeyine göre değiştiği gibi kişinin ilgi alanına göre de değişiklik gösterir. Öğrenmenin oluşabilmesi için bir takım koşullar gereklidir. Bu koşullardan bir kısmı öğrenmeyi kolaylaştırırken bir kısmının da öğrenmeyi engellediği görülür(Razon 1987).

Öğrenme güçlükleri bireyden ve/veya çevreden kaynaklanabilir. Öğrenme sorunlarının ve okul başarısızlıklarının bireyden kaynaklanan nedenleri arasında zeka gerilikleri, gelişimsel bozukluklar, duyuşal özürlü, duyuşal sorunlar, kronik hastalıklar, nörolojik özürlü, ortopedik özürlü, hiperaktivite, öğrenme bozukluğu sayılabilir. Çevreden kaynaklanan nedenler ise aile içi çatışmalar, sosyoekonomik ve kültürel yetersizlikler, travma sonrası stres bozukluğu(PTSD), okul-öğretmen sorunları, eğitim programından doğan güçlüklerdir (Kırcaali-İftar 1992).

Öğrenme bozukluğunun tanımı, nedenleri, öğrenme güçlüğü çeken çocukların özellikleri ve eğitimleri hakkında farklı görüşler ileri sürülmektedir (Kavaslıoğlu 1993).

19.yüzyılın sonlarında göz hastalıkları uzmanı olan Hinshelwood adlı bir araştırmacı normal zeka ve duyuşal özelliklere sahip ancak okuma güçlüğü çeken bireylerle çalışmış ve bu kişilerde gözlemediği ortak özelliklere göre, okuma bozukluğunun, kalıtsal ve beyin dil gelişimi

ile ilgili bölgesindeki hasara bağlı bir sorun olduğuna ilişkin bir kuram geliştirmiştir. Bu kurama da “doğuştan sözcük körlüğü” (congenital word blindness) adını vermiştir. Hinshelwood okuma bozukluklarının nedenini beynin nörolojik yapısındaki bozuklulara bağlamıştır(Kırcaali-İftar 1992).

1920’li yıllarda A.B.D.de nörolog olarak alışan Orton okuma bozukluklarının nedenini beynin bir bölgesindeki hasara değil, beynin asimetric gelişimindeki aksaklıklara bağlamıştır. Aynı dönemde Strauss ve Werner zihinsel engelli çocuklarla çalışırken bu çocukları “dışsal ve içsel” zihin zrl çocuklar olarak iki gruba ayırmışlar; dışsal zihinsel engelin doğum sonrası oluşan beyin zedelenmelerine içsel zihinsel engelin ise kalıtsal etmenlere bağlı olduğunu öne sürmüşlerdir(Kırcaali-İftar 1992).

1940’lı yıllarda Strauss, Lehtinen ile birlikte beyin hasarlı çocukları tanılamaya ve eğitmeye yönelik çalışmışlardır. Strauss ve Lehtinen’e göre:

“Beyin hasarlı (brain-injured) ocuk, doğum öncesinde, sırasında ya da sonrasında beyinde zedelenme ya da enfeksiyon meydana gelen çocuktur. Organik olan bu bozukluk sonucunda nöromotor sistemde hasar olabilir ya da olmayabilir. Bu bozukluklar algılamada, düşünmede, duygusal ve motor davranışlarda belirgin olarak görülür. Buna bağlı olarak normal öğrenme süreci tümüyle ya da bir ölçüde aksayabilir. Bu bozukluklar belli testlerle sergilenebilir. Bu tür bozuklukları düzeltmek için özel eğitim yöntemleri geliştirilmiştir.”

1960’lı yıllarda Strauss ve Kephart beyin hasarlı ocuk kavramını, normal zihinsel işlevlere sahip çocukları da kapsayacak şekilde genişletmişler ve “Beyin Hasarlı” terimini “minimal beyin hasarlı”olarak değiştirmişlerdir.1966 yılında Clements “minimal beyin hasarı“ sendromunu “merkezi sinir sistemi fonksiyonlarında sapmayla kendini gösteren, normal ya da normalin üstünde zekaya sahip öğrenme ya da davranış sorunları olan çocuklardaki durum” olarak tanımlamıştır. Bu merkezi sinir sistemi bozukluklarının, algı, kavram, dil, hafıza,

dikkat, impuls ya da motor fonksiyon kontrolünde bir bozuklukla kendini göstereceğini ileri sürmüştür. Bu terim nörolojik temele dayalı okul sorunları, hiperaktivite, kısa süreli dikkat,bellek, impulsivite ve duygusal sorunu olan çocukları tanımlamak için uzun süre kullanılmıştır. Bazı uzmanlar tarafından hala kullanılmaktadır( Kırcaali-İftar 1992).

1960'lı yılların başında Kirk, Hinshelwood ile Strauss ve Werner tarafında önerilmiş olan kategorileri "Öğrenme güçlükleri " adı altında birleştirmiştir. Kirk'e göre;

"Öğrenme güçlüğü, bir gecikme ve ya muhtemel serebral bozukluk ya da duygusal ve davranışsal problemlerin neden olduğu psikolojik özür sonucu meydana gelen konuşma, dil, okuma-yazma, aritmetik alanlardaki gerilik ve ya başka alanların bir ya da birkaçındaki gelişme geriliğidir."

Kirk öğrenme güçlüğünü özel olarak zihinsel gerilikten, his kaybından, kültürel ve ya eğitimsel faktörlerden kaynaklanan bozukluklardan ayrı tutmuştur (Korkmazlar 1999).

A.B.D. de 1968 yılında National Advisory Committee on Handicapped Children tarafından önerilen öğrenme güçlüğü 1975 yılında çıkan Özel Eğitim Yasasında yer almıştır.

"Belirgin öğrenme güçlüklerine sahip çocuklar " terimi, sözel ya da yazılı dili anlama ya da kullanmayla ilgili temel psikolojik süreçlerinin bir ya da birkaçında bozukluklar olan; ve bu bozukluklara bağlı olarak dinleme, düşünme, konuşma,okuma,yazma ya da matematiksel işlem yapma yeteneklerinde aksamalar görülen çocuklar anlamına gelmektedir. Bu bozukluklar arasında algısal özürler, beyin zedelenmesi, minimal beyin özürü, disleksi ve gelişimsel afazi yer alır. Bu terim esas olarak, görme özürüne, devinsel özüre, zihinsel özüre, duygusal özüre ya da çevresel, kültürel ya da ekonomik dezavantajlara bağlı öğrenme sorunlarına sahip çocukları içermez."(Şenel 1998 ).

U.S. Office of Education 1977'de öğrenme güçlüğü olan kişileri şu şekilde tanımlamıştır:

"Öğrenme güçlüğü olan kişiler temel psikolojik işlemlerin bir ya da birden fazlasında bozukluk gösterirler. Özellikle konuşma, dinleme, okuma yazma ve aritmetikte öğrenme zorluğu gösterirler. Fakat problem; görme ve ya işitme bozuklukları, duygusal bozukluk, zihinsel ya da motor gelişiminde gerilik ve ya ekonomik, çevre, kültürel dezavantajlık nedenlerinden dolayı değildir. Kişinin öğrenme kapasitesi düşüktür ve başarı seviyesi arasında çelişki vardır (Acarlar 1991).

1985 yılında Association for Children Adults with Learning Disabilities tarafından yeni bir tanım geliştirilmiştir. Bu tanıma göre:

"Belirgin öğrenme güçlükleri, kişinin gelişimini, toplumla bütünleşmesini sözel ve/veya sözel olmayan yeteneklerini sergilenmesini aksatan ve nörolojik kökenli olduğu varsayılan süregelen bir durumdur. Belirgin öğrenme güçlükleri, ortalama ya da üstün zeka, yeterli öğrenme fırsatlarının varlığında kendini gösteren ayrı bir özür durumudur. Bu durum, ortaya çıkış biçimi niteliği ve ağırlık derecesi açısından farklılıklar gösterir. Yaşam süresince bu, kişinin kendine güvenini, benlik saygısını, eğitimini, iş yaşamını, sosyalleşmesini ve/veya günlük yaşam becerilerini etkileyebilir." (Şenel 1995).

Ancak, nörolojik bozukluk varsayımının geçerliliği öğrenme güçlüğü olarak nitelendirilen öğrencilerin çoğunda kanıtlanamamıştır. Nörolojik bozukluk varsayımına göre öğrenme güçlükleri zaman içinde ortadan kalkmaz. Oysaki bu görüş zaman içinde öğrenme güçlüğü gösteren kişilerin önemli başarılar elde etmesiyle önemini yitirmiştir.

Psikolojik süreçler, bilişsel davranış örüntülerini (kodlama, depolama, hatırlama....) açıklamak için geliştirilmiş kuramsal yapılardır. Bu süreçler( bilginin zihinde nasıl yansıdığına ve işlendiğine yönelik) geçerli ve güvenilir biçimde ölçülmesini sağlayacak ölçü araçlarının elde edilememesinden dolayı incelenememektedir.



1988 yılında A.B.D. deki National Joint Committee for Learning Disabilities yeni bir öğrenme güçlükleri tanımı geliştirmiştir:

"Öğrenme güçlükleri, dinleme, konuşma, okuma yazma, usa vurma ya da matematik yeteneklerinin kazanımın da ve kullanımında önemli güçlüklerle kendini gösteren heterojen bir grup bozukluğu temsil eden genel bir terimdir. Bu bozukluklar bireyin içsel bir özelliği olup, merkezi sinir sistemindeki aksaklıklardan kaynaklandığı varsayılmaktadır. Öğrenme güçlükleri, başka özür durumlarıyla (örneğin, duyuusal bozukluk, zihin özürü, sosyal ya da duygusal özür)ya da çevresel etkilerle (örneğin kültürel farklılıklar, yetersiz/uygun olmayan öğretim, psikolojik etmenler) bir arada olabilmekle birlikte, bu durumların ya da etkilerin doğrudan bir sonucu değildir. Ayrıca kendini idare etme, sosyal algılama ve sosyal etkileşim sorunlarının da birlikte görülebileceği belirtilmektedir." (Kırcaali-İftar 1992).

Son yıllarda en çok kabul gören bu tanımla, sorunun her yaşta görülebileceği belirtilmiştir

### 2.3.2 Nedenleri

Öğrenme güçlüğü'nün kaynağı ya da nedenleri konusunda elde edilmiş somut delililer olmamasına rağmen, yapılan çok sayıda araştırmalarda bazı ortak etyolojik etmenler bulunmuştur.(Korkmazlar 1999)

**1- Beyin hasarı;** Hamilelikte doğum ya da doğum sonrası ilk aylarda bazı risk faktörlerinin merkezi sinir sistemini (nörotransmitterlerdeki düzensizlikler ve yetersizlikler) olumsuz etkilediği bildirilmiştir. Bunlar ailevi faktörler (genetik geçişli metabolik hastalıklar, sağırılık körlük vb engeller, akraba evlilikleri, ailenin ve aile çevresinin sosyoekonomik ve kültürel durumu.) gebelikle ilgili faktörler (erken ya da geç gebelik, gebelik süresince yetersiz kötü bakım, ilaç ya da uygun olmayan şartlara maruz kalma, kan uyuşmazlığı, ikiz ya da üçüz gebelikler, postmatür ya da prematüre doğumlar vb....)Doğum ile ilgili faktörler (kötü doğum şartları, zor doğum yanlış doğum uygulamaları vb....) doğumdan sonraki faktörler (asfiksi, yeni doğan döneminde anormal nörolojik

bulgular, doğum sonrası uzun süreli sarılık, travmalar, konvülziyonlar, merkezi sinir sistemi infeksiyonları vb....)olabilir.

**2- Gelişimsel sapma;** Bazı gelişim alanlarının diğerlerine oranla normalden daha yavaş olgunlaşması, gelişimde bazı boşluklar ve sapmalara neden olur.

**3-Genetik ve kalıtsal etmenler;** Bazı araştırmalarda öğrenme bozukluğu olan çocuk ve gençlerin %25-60'ında sorunun genetik olduğu tespit edilmiştir. Birinci derecede biyolojik akrabalarından kardeşlerde benzer sorunlar gözleendiği gibi ana/baba ya da diğer akrabaların geçmişte benzer zorluklar yaşadıklarını ifade ettikleri bulunmuştur.

**4-Algısal bozukluklar;** Görsel, işitsel, dokunsal, mekansal, kinestatik algı bozuklukları, öğrenme güçlüğüne neden olabilmektedir. Görsel algı kusurları çocuğun harfleri doğru yazamamasına ters yazmasına (ayna hayali) açılarn farkını ayırtedememesine neden olmaktadır. İşitsel algı kusurları sesleri karıştırmasına algılayamamasına neden olmaktadır. Bu konuşmanın motor ifadesini dikkati ayırmlaştırmada güçlüklerle neden olmaktadır. Aynı zamanda öğrenme güçlüğü olan çocuklarda mekan algısında, mekanda yönelmede, şekil-zemin algısında problemler görülebilmektedir.

**5-Nörolojik fonksiyonlarda bozukluk;** Öğrenmenin ve öğrenme bozukluğunun temellerini anlamak için sibernetik bir model kullanılmaktadır. Buna göre öğrenme bozukluğu birden çok alandaki işlevsel bozukluğa bağlıdır. Bu süreci açıklamak için öğrenmenin 4 aşaması ayırdedilmektedir. Bu aşamalarda meydana gelen bozukluklar öğrenmede problemler yaratabilir.

Girdi bozuklukları:

Bilgi dış dünyadan duyularımıza gelen uyarılardır. Bu insan için hem bir ürün hem de bir araçtır. Bilimsel yöntemlerle elde edilmiş bilgi, insanın bilişsel güçleriyle işlenir. Bir dilin simgeleriyle anlatılarak ürün haline gelir. Düşünce üretiminde kullanıldığı için de bir araçtır. Bilgi

nöronlarla taşınarak beyne ulaşır. Girdinin algılanması beyinde gerçekleşir. Algılamada karşılaşılan işitsel görsel güçlükler bilginin yanlış algılanmasına neden olur. Örneğin çocuk gördüğü nesnenin şeklini vb...pozisyonunu algılamada güçlük çekebilir. Bu durum çocuğun okula başlamasıyla farkedilir. Şekil zemin algısında sorun olan çocuklar; bir bütünü önemli olan parçasına odaklaşabilmede zorluk çekerler, sözcüklere odaklaşmada,satır izlemede hata yaparlar. Uzaklık derinlik algısında problem yaşayan çocuklar, sakarlık diye adlandırılan eşyalara çarpma, sandalyeden düşme eşyaları düşürme hatalar yaparlar.

Görsel algı sorunu olan çocukların mekanda pozisyonlarını algılamada, sağ-sol ayırtmede problemleri vardır. Bu problemler el-göz koordinasyonu gerektiren oyunlar işler sırasında daha çok görülür. Çocuk bundan dolayı bireysel ya da grup aktivitelerinde başarısız olur.

Benzer sesleri karıştırma (soba yerine sopa, kova yerine kofa vb....) ya da şekil- zemin ayırtmede (kapı zili ile telefon zilini ayırtmede, televizyon izlerken seslenildiğinde sesi duymaması) ya da algısal kopukluklar (yapılması için arka arkaya farklı komutlar verildiğinde bir kısmını duyup bir kısmını kaçırması gibi) işitsel algıda karşılaşılan problemlerdir.

**Bütünleştirme bozuklukları:**

Sıraya koyma ve soyutlama, organizasyon entegrasyon sürecini oluşturur. Bunlardan birisinde ya da tümünde problem yaşanırsa öğrenmede güçlükler yaşanır.

Sıraya koymada problem yaşayan bir çocuk zamanı karıştırabilir. (Haftanın günlerini saymada,örneğin perşembeden sonra hangi günün geleceğini karıştırır, oysa hangi günlerde okula gideceğimizi sorsak pazartesiden itibaren sayarak perşembeden sonra cumayı bulabilir. Yine günün belli saatlerini sıralamada güçlük yaşayabilir, örneğin kahvaltayı ne zaman yaparız diye bir soru sorsak öğle zamanı yeriz gibi bir cevap alabiliriz.) Gördüğü sözcüklerde seslerin yerini değiştirerek okuyabilir. Örneğin bayram yerine baryam, az yerine as, zaman yerine saman ) demek gibi.

Yapılması gereken bir işe nereden başlanacağını bilememek, genel olarak çocuğa ait eşyalarda mekanlarda düzensizlikler( çantasının, defterlerinin, odasının dağınık olması gibi) zamanı iyi kullanamamak, yapacağı işleri unutmak, ödevlerini unutmak organizasyon bozukluğunun temel göstergeleridir.

Soyutlama problemi okul çağındaki çocuklar için çok ayırddedici olmamaktadır. Çünkü soyutlama temel zihinsel bir işlemdir. Bu süreçteki problemler diğer faktörler ile karışabilir. (zihinsel problem, çocuğun bulunduğu dönem somut işlemler döneminden soyut işlemler dönemine geçmesi gibi )

#### **Bellek bozuklukları:**

Dış dünyadan duyularımızla aldığımız uyarılar beyne gelir. Bu uyarılar yani bilgi beyne kaydedilir, anlaşılır, yorumlanır, daha sonra kullanılmak üzere bellekte depolanır. Bilgi kısa dönem içerisinde üzerinde fazla bir işleme maruz kalmadan kullanılacaksa ya da öğrenilen bilgi temel bir bilgi değilse kısa süreli bellekte depolanır. Örneğin bir sekreterin patronuna iletmek üzere mesajı alması bir yere kaydetmesi ve onu ilemesi gibi. Uzun süreli bellekte ise bilgi önce kısa süreli belleğe gelir uzun dönemde kullanılmak üzere olan bilgiler çeşitli süreçlerden ve işlemlerden geçerek uzun süreli bellekte depolanır. Örneğin sayıların öğrenilmesi, bir sayının ifade ettiği çokluğun öğrenilmesi ve toplama işleminin yapılması. Algı bozukluklarına bağlı olarak kısa süreli bellek bozuklukları görülür. Örneğin çarpım tablosunu öğrenememek, fişlerin yazımını evde çalıştığı halde okula gidince unutmak ve başaramamak.

#### **Çıktı bozuklukları:**

Algıladığımız bilgi beyindeki süreçler ile davranışsal olarak ifadesini bulur. Öğrenme bozukluğu olan çocuk (Alınan bilginin sözel ifadesi, davranışa dönüşmesi, yazı yazma, beden dili ile ifadesi, motor performans) alanlarında güçlüklerle karşılaşır. Örneğin kendini ifade etme,

sorulan soruya uygun yanıtın verilmesi, sözel iletişim başlatma, iletişimi sürdürmede problemler olması. Genel kas koordinasyonunda ya da ilgili becerilerde başarısızlık; yazı yazma, dikkate bağlı oyunlardaki hatalar, grup oyunlarında başarısızlık yaşamak gibi.

### 2.3.3 Sınıflandırılması

1994 yılında yayınlanan DSM IV (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders-Zihinsel bozukluklarda teşhis ve istatistik el kitabı)'e göre gelişimsel bozukluklar aşağıdaki gibi sınıflandırılmıştır (Korkmazlar 1999, Selçuk 2000).

#### Öğrenme bozuklukları

**Okuma bozukluğu (Dyslexia)**Bu bozukluk okurken atlama anlamı bozma, yer değiştirme, yavaş okuma, heceleme, anlamama şeklinde görülür. Okuma yazma becerilerinin kazanım süreci alfabetik çalışma ile ilerler,dislektik çocukların çoğu için bu aşama uzun bir süreç alır bazılarında ise tamamen geri kalır. Bu durum yalnızca okuma yazmayı değil dinleme konuşma sürekli düşünme kelimeleri oluşturma gibi tüm dil becerilerini etkiler(Öktem 1999).

**Matematik bozukluğu (Dyscalculia)** matematik terimlerini, kavramlarını, işlemlerini, isimlendirme, anlama, yazılı problemleri matematiksel sembollere dönüştürebilme, yazmada olumsuzluk ve büyüklük, algısal becerilerde sayıları ve sembolleri tanıma, şekil kopya etme, eldeli sayıları toplamayı unutma, tek haneli sayıları toplamada başarısızlık, matematiksel adımları sıraya koyma, operatör işaretlerinin yeniden organize edilmesinde ve bir problemin parçalarını ayırmak için çizgiler kullanmada şekilleri kopya etmede başarısızlık, objeleri sayma, çarpım tablosunu öğrenmede hatırlama ve kullanmada başarısızlık, çarpma ve bölme sayıların uygun sıralanmaması, sayıların taşınmasında başarısızlık, çok haneli sayıların özel dizi özelliklerinin ayırddedilmesinde başarısızlıkla kendini gösteren bozukluklardır(Korkmazlar 1999).

**Yazılı anlatım bozukluğu(Dysgraphia)** Görsel işitsel algıdaki güçlüklerle bağlı olarak yazma becerisinin edinilmesinde ya da gerçekleştirilmesinde görülen bozukluktur. Seslerin algılanmasında, ayırdedilmesinde, ve beraberinde harflerin, hecelerinin ya da kelime içindeki seslerin hatalı sesteşlerinin yerine konulması söz konusudur. Benzer şekilde görsel algıdaki problemler çerçevesinde harflerin karıştırılması, ters yazılması,görülen şekillerin yada harflerin yazıma aktarılmasında güçlükler yaşanır (Vassaf 1994).

**Başka türlü adlandırılmayan öğrenme bozukluğu,** temel özellik akademik beceri bozukluklarının zeka geriliği yetersiz eğitim ya da duygusal özürlerle açıklanamayan bozukluklardır. Bu grup tanı ölçütlerini karşılamayan ve belirgin olarak öğrenme güçlüğü belirtileri ile ortaya çıkan bozuklukları tanımlamaktadır (Selçuk 2000).

Özel eğitimcilerin, psikolog ve pedagogların konuyla ilgilenmeleri alana farklı terimler kazandırmıştır. Okuma sorunları için disleksi (dyslexia), yazı sorunları için disgrafi (dysgraphia), matematik sorunları için diskakuli(dyscalculia) kullanılmıştır. Daha sonraları bütün bu sorunları içeren daha genel bir terim olan “öğrenme bozuklukları veya öğrenme güçlükleri” ortaya atılmıştır.”Öğrenme güçlüğü” ile “Öğrenme bozukluğu” birbirini sinonimi olarak sıklıkla kullanılmaktadır. Aslında öğrenme güçlükleri çok kapsamlı hetorejen bir gruptur ve gelişimsel bozukluklardan beyin hasarına kadar çeşitli nedenlerden kaynaklanan öğrenme sorunlarını ve akademik başarısızlıkları içinde barındırmaktadır(Korkmazlar 1999).

#### **2.4. Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Özellikleri**

Araştırmacılar çocuklar ile yaptıkları araştırmalarda öğrenme güçlüğü olan çocukların genel olarak şu özellikleri gösterdiklerini belirtmişlerdir (Korkmazlar 1999).

- 1-Zeka düzeyi normal ya da normalin üzerindedir(IQ >85).
- 2-Hiperaktifirler, el ve ayakları devamlı kıpırdar, yerlerinde oturamazlar (%75'i). Hipoaktifirler. Bazıları çok yavaş hareket ederler.
- 3-Dikkatleri kısa sürelidir, kolayca dağılır. Konsantrasyon güçlükleri vardır.
- 4-Motor koordinasyonları zayıftır. Sakarlık ve beceriksizlik görülür. El-göz koordinasyonları zayıftır.
- 5-Sağ- sol, alt-üst, önce- sonra kavramlarını karıştırabilirler; kendi sağlarını-sollarını ayırtetmede güçlük çekebilirler.
- 6-Çoğunda el- bacak-göz damınası karışıktır ve ya soldadır.
- 7-Görsel algı sorunları vardır.
- 8-Görsel ayımlaştırma yetenekleri zayıftır. Benzer biçimde harfleri(b/d,ya da p/b gibi)birbirinden ayırmakta güçlük çeker ve bunları birbiri yerine kullanabilirler.
- 9-Görsel figür-zemin ayırdetmede güçlük çekerler. Kelimenin içindeki bazı harfleri atlayabilirler.(“para” yerine “pra” yazmak gibi). Okurken satır atlayabilirler.
- 10-Görsel hafızaları zayıftır. Uzaklık derinlik algıları bozuktur.
- 11-İşitsel algı sorunları vardır. İşitsel ayımlaştırmada güçlük çekerler.
- 12-Birbirine benzeyen sesleri(b/m gibi f/v gibi ) ayıramayıp bunları birbiri yerine kullanabilirler.
- 13-İşitsel hafızaları zayıftır.
- 14-İşitsel kavrama yetersizdir. Yönergeleri unuttur, dinlemiyor görünürler.
- 15-İşitsel figür-zemin ayırdetmede zorluk yaşarlar. Televizyon izlerken kapı zilini duymamak gibi.
- 16-Derin disleksi türünden hatalar yapabilirler, yani eş anlamlı kelimeleri ya da aynı anlamsal kategoriden kelimeleri(halı/kilim, teyze/amca, çatal/kaşık gibi)birbiri yerine okuyabilir ya da yazabilirler.
- 17-Harflerin öncelik sonralık sırasını değiştirebilirler(“kas” yerine “sak” gibi)
- 18-Kelime içindeki heceleri atlayabilirler, hecelerin sırasını değiştirebilirler.
- 19-Yazarken kelimeler arasında boşluk bırakmayıp kelimeleri birbirinden ayıramayabilirler.

20-“Ayna görüntüsü”denilen şekilde yazabilirler, yani hem harfler hem de kelimenin bütünü 180 derece tersine çevrilerek sağdan sola doğru yazılabilir, bu yazı aynaya tutulduğunda bildiğimiz yazı gibi görünür.(Türkçede en çok karıştırılan harfler b-d, z-s, m-p, g-k, ı-r-n, g-ğ-y, f-y, d-t ve noktalı harflerdir.) ( Şenel 1998,Korkmazlar 1999).

21-Noktalama işaretlerini kullanmakta güçlükleri olabilir.

22-Okumada ve yazılı sözcükleri hatırlamada zorluk çekebilirler.

23-Bir metnin genel çizgisini kavramakta zorlanabilirler.

24-Okudukları şeyi anlatmada güçlük çekebilirler.

25-Sayıları ters çevirirler (6yerine9, 12yerine21 gibi).

26-Gecikmiş ya da yetersiz konuşma görülebilir.

27-Sentaks güçlükleri vardır.

28-Kendini ifadeleri yetersizdir.

29-Konuşurken istenilen anlamı vermek için doğru sözcüğü seçmede problem yaşayabilirler.

30-Dokunarak ayırtırmada güçlük çekerler. Gözü kapalıyken avucuna yazılan sayıyı ayırtedemezler.

31-Zaman kavramında problem (önce-sonra, dün-yarın gibi)yaşayabilirler. Zamanı iyi kullanamazlar.

32-Mekanda yönelmede pozisyonu algılamada zorluk çekerler.(Top yakalama, ip atlama .)

33-Mesafe ve ölçümlerde zorluk çekerler.

34-Elleri kullanmada problem yaşayabilirler.

35-Kötü el yazısı görülür.

36-Çalışma alışkanlıkları yetersizdir. Yavaş ve verimsiz çalışırlar. Sebatsızdırlar.

37-Sosyal ve duygusal davranış problemleri yaşarlar. Arkadaşlarıyla iyi geçinemezler. Değişikliğe zor uyum sağlarlar. İletişim bozukluğu sıktır. Saatleri saatlerine uymaz, duygulanım değişikliği görülür. Sosyal beceri yetersizliği(kişiler arası davranışlar; otoriteyi kabul etme,konuşma becerileri, iş birliği ve oyun davranışları, kendisi ile ilgili davranışlar; duygularını ifade etme ahlaki davranışlar,kendine olumlu tutum geliştirme,görevle ilgili davranışlar;uyarılara dikkat etme,sorumlulukları yerine getirme, talimatları yerine getirme ve bağımsız olarak çalışma davranışları)



- 38-Ataklık sıktır. Engellenince ani tepki gösterirler, öfke nöbetleri geçirirler. Sosyal rekabet duygusu yaşının altındadır.
- 39-Sekonder davranış bozuklukları görülebilir.
- 40-Akademik beceri bozuklukları kaçınılmazdır.

Öğrenme güçlüğü olan çocuklar ve gençler bu özelliklerin tümünü taşımayabilirler. Her biri farklı sayıda, farklı yoğunlukta bu belirtilerden bazılarını gösterirler(Şenel 1998).

Hammill (1990) öğrenme güçlüğü konusunda 1982-1989 yılları arasında yayınlanmış 28 temel kitabı incelemiş ve tanımları irdeleyerek ortak noktalarını çikarmıştır(Korkmazlar 1999).

- 1-**Başarısızlık:**Bütün tanımlarda öğrenme güçlüğü olan bireylerin okulda başarısız oldukları belirtilmiştir.
- 2-**Sinir sistemi fonksiyon bozukluğu:**Öğrenme güçlüğü etyolojisinde birleşilen ortak nokta, merkezi sinir sistemindeki işleyiş bozukluğudur.
- 3-**Psikolojik süreçler:**Bazı tanımlarda öğrenme güçlüğünün psikolojik süreçleri olumsuz etkilediği ileri sürülmüştür.
- 4-**Yaş:** Tanımların çoğunda öğrenme güçlüğünün,yaşamın herhangi bir diliminde, her yaşta görülebileceği bildirilmiştir.
- 5-**Konuşma-dil sorunları:**Bazı tanımlarda dil sorunlarının (örneğin, dinleme ve konuşma ) öğrenme güçlüğü olabileceği ileri sürülmüştür.
- 6- **Akademik sorunlar:** Çoğu tanımda belirli akademik sorunların (okuma yazma imla ya da matematik) üzerinde durulmuştur.
- 7- **Kavramsal sorunlar:** Düşünme ve akıl yürütme gibi kavramsal sorunların öğrenme güçlüğü kapsamında olabileceği belirtilmiştir.
- 8- **Diğer sorunlar:** Tanımlarda sosyal beceriler, mekanda yönelme entegrasyon hareket becerileri gibi diğer bazı sorunlar da öğrenme güçlüğü kapsamında ele alınmıştır.
- 9-**Çok boyutlu özür:** Tanımların çoğunda primer ve sekonder sorunlar ayırddedilmiştir. Örneğin zeka geriliği olan çocuklardaki öğrenme sorunları sekonder olarak ele alınmıştır.

Swanson and Howell(1996) öğrenme güçlüğü ve davranış problemleri olan ergenlerde bireysel zihinsel beceriler, okul başarısı, çalışma becerilerini ve bunun sosyal ilişkiler açısından önemini incelemişler ve

ergenleri çeşitli endişe ve bireysel akademik performansları açısından değerlendirmişlerdir. Araştırmanın sonucunda sınav endişesi, akademik performans düşüklüğü, beceri eksikliği ve olumsuz davranış modelleri saptanmıştır. Sınav endişesine bağlı olarak düşük akademik başarı öğrenme güçlüğü olan ergenlerde kendisiyle ilgili olumsuz düşüncelerin gelişmesine neden olduğu bulunmuştur. Araştırmacılar bu durumun davranış problemlerinin artmasına ve sınıf içinde öğrenme güçlüğü olan ergenin düşük statüde olmasına yol açtığını belirtmişlerdir.

Bender (1985) de orta okula devam eden öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin düşük başarı gösteren akranlarına nazaran çalışma dışı davranışlarında daha pasif olduğunu belirtmiştir. Bu çocukların okula gerekli materyalleri getirmemelerinden, okula devamlarının %60 olmasında, bu çocukların soru sormamasından ve bilgi vermemesinden dolayı sınıfta pasif öğrenciler olduklarını belirtmiştir. Bulgren and Carta (1992) öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin pasif ve düşük performanslarının engeli olmayan öğrencilerinkinden farklı olmadığını belirtmişlerdir.

## **2.5. Öğrenme Güçlüğünün Çocuk Üzerindeki Etkileri**

Özel eğitim kapsamına giren öğrenme güçlüğü(yetersizliği) olan çocukların farklı gelişim özellikleri nedeniyle gelişim ve eğitim ihtiyaçlarının farklı (özel destek ve eğitimle) karşılanması gerekmektedir. Bu karşılanmadığı takdirde çocukların sosyal yaşamları olumsuz yönde etkilenmektedir(Tanaydı 1985). Çocuğun çevresini oluşturan aile, okul yaşantısı ve çocuğa yönelik tutumlar çocukların tüm yaşamlarını etkileyebilmektedir.

Öğrenme güçlüğü olan çocuklar ve aileleri için yaşanan en büyük problem öğrenme güçlüğünün algılanamaması ve kabul edilememesidir. Çocuğun okula başlamasıyla ortaya çıkan akademik, motor ve iletişime ait problemler ile bunlara eşlik eden psikososyal problemleri aile kabul etmekte zorlanır. Aile çocuğunun diğer çocuklar gibi olmadığını farkeder ancak çocuğunun engelli bir çocuk da olmadığını savunur. Bundan dolayı çocuğunu hazır olmadığını halde yada uygun destek sağlamadan okul yaşantısının içine sokar(Karatepe 1987, Arı 1992).

3-6 yaşları arasındaki normal gelişim gösteren bir çocuk evden ayrı bir yerde yaşamayı daha çabuk kabullenmekte 1-2 yakın arkadaşlı bulunmaktadır. Genellikle oyunlar ve arkadaşları geçici olmakla birlikte bir oyundan diğerine sık atlamalar yapabilmektedir(Kılıççı 1992). Öğrenme güçlüğü olan bir çocuksa saldırganlıktan çekingenliğe varan çeşitli davranış problemlerinden dolayı arkadaş edinmekte zorluk çekmektedir. Oyunlarda aşırı derecede heyecanlanmaları ve sık huy değiştirmeleri ya da defalarca sarılma ve onları yakalama ihtiyaçları, ataklık ve düşünmeden davranmaları nedeniyle diğer çocuklarla oyun oynamaları güçleşmektedir(Karatepe 1987).

Öğrenme güçlüğü nedeniyle dil problemi olan çocuklar yetişkinler ve çocuklarla sosyal ilişki kurmakta ve bunu devam ettirmede zorluk çekmektedirler. Bu çocuklar dinleme ve konuşma gereklerini tam olarak yerine getiremedikleri için diğer kişileri dinlemiyormuş gibi görünürler ya da konuşmaları tam anlaşılır olmadığı için sık sık düzeltilir veya kesilir. Bu da onları diğer insanlarla birlikte olmaktan alıkoyar. Öğrenme güçlüğü olan çocuğun yetersizliklerinin farkında olması ve başkalarının onu yetersiz algılamalarından dolayı farklı tutumlar içine girmeleri sonucu iletişim problemleri yaşamaktadır. Ayrıca kendilerine yönelik kabul edilmeme,alay edilme acıma,onlardan uzak durma, yetersizlikleri ile alay edilme, toplum dışına itilme gibi olumsuz tutumlarla karşı karşıya kalmaktadırlar.

Kronick(1978) öğrenme güçlüğü olan çocukların akademik, motor ve sosyal yetersizliklerine bağlı olarak öğretmenlerinden arkadaşlarından aldıkları uyarıları anlamlı olarak değerlendiremediklerini bundan dolayı kendilerinden beklenen şeyleri anlayamadıklarını,tahmin edemediklerini ve uygun davranışı sergileyemediklerini belirtmiştir. Bunun sonucu olarak arkadaşlarından tutarlı ve olumlu davranışlar göremediklerini belirtmiştir.

Cardell and Parmar(1988)öğrenme güçlüğü olan çocukların sosyal çevrelerini algılayışlarını incelemek amacıyla sosyal aktivitelerde destek almak için başvurdukları kişileri incelemişlerdir. Araştırma sonucunda öğrenme güçlüğü olan çocukların arkadaşlarıncı reddediliyor

olmalarına rağmen kendileri için önemli olan kişilere sahip oldukları ancak destek almak için çevresindeki kişilere daha az başvurduklarını tespit edilmiştir. Öğrenme güçlüğü olan çocukların destek ve arkadaşlık ihtiyaçlarıyla ilgili düşünceleri normal gelişim gösteren çocuklardan farklı çıkmamış diğer çocuklar gibi ev dışında hem yaşlılarından hem de yetişkinlerden de benzer desteği ve ilgili beklemedikleri görülmüştür. Ancak yardım isteklerini belirtmede kendi zayıflıklarını ortaya çıkaracaklarını düşündükleri için engeli olmayanlara nazaran akranlarını duygusal konularında destek olarak daha az kabul ettikleri görülmüştür.

Bilgin (1988), herkesin beğenilmeyi, kabul görmeyi, destek ve arkadaşlığı, prestij kazanmayı istediğini, gereksinim duyduğunu belirterek sosyal kabulün önemini vurgulamaktadır.

Öğrenme güçlüğünün akademik alandaki olumsuz etkilerine maruz kalan çocuk ise sınıf içinde dikkat gerektiren bilişsel etkinliklerde yaşlılarından geri kalmakta bundan dolayı içe kapanıklıktan saldırganlığa kadar genişleyen psikososyal davranış bozuklukları sergilemektedir. Aynı zamanda bu tip davranışlar arkadaşlarının ilgisini, dikkatini çekmek için de sergilenebilmektedir. Bu davranışlar genellikle öğrenme güçlüğü olan çocukların bir gruba girmesini engellemektedir. Öğrenme güçlüğü olan çocukların bu problemleri salt normal sınıflarda eğitim görmeleri ve özellikle engellerinin anlaşılabilmesi ya da anlaşılmasa bile yeterli destek ve özel eğitim hizmeti almamalarından kaynaklanmaktadır. Bu durum onların öğrenmede başarısız olmalarına neden olmaktadır (Ekşi 1999). Çocukların kendi karakter yapılarının en önemli aşaması sayılan okul döneminde bu tip yaşantılar güvensizlik başkalarını suçlama gibi olumsuz davranışların karakter yapılarına yerleşmesine neden olmaktadır. Bu çocuklar öğretmenlerinden özel ilgi beklemekteirler. Ne kadar çaba gösterirlerse gösterebilirler çabalarının bir şey kazandırmadığını ve ne kadar çabalarlarsa çabalarını öğrenemeyeceklerini düşünüp öğrenilmiş güçlüğü ve başarısızlığı yaşamaktadırlar (Özsoy vd 1996). Öte yandan dikkat yetersizliği yüzünden görevlerini zamanında yapamama, kendilerinden istenileni başaramama, dikkatsizlik, hoşgörü düzeyinin düşüklüğü, kolay incinme sınıf ortamına uyumu güçleştirmektedir (Şenel 1996).

Gates okuma güçlüğü gösteren çocuklarla yaptığı çalışmasında, bu çocukların en fazla gösterdikleri uyumsuzluk belirtilerini şu şekilde sıralamıştır;

- 1-Kendine aşırı güven,kolay incinme, çabucak kızarma, garip ve egosantrik davranış ve aşağılık duygusu
- 2-Boyun eğme eğilimi, ilgisizlik,dikkatsizlik ve tembel görünme
- 3-İçe dönüklük, hayal kurma, işten kaçma tepkileri, çetelere katılma, okuldan kaçma, toplumdaki uzaklaşma
- 4- Sinirlilik ve alışkanlık haline gelmiş sinirli davranışlar, tırnak yeme, huzursuzluk, kekeleme, uykusuzluk (Öktem 1999).

Araştırmalarda öğrenme güçlüğü olan çocukların gerek akademik gerek iletişim gerekse motor gelişim alanlarındaki yetersizlikleri ile bunlara bağlı olumsuz okul deneyimleri sonucunda güvensizlik ve düşük benlik saygısı geliştirdikleri görülmüştür. Araştırmacılar çocuğun okumayı öğrenmesinde kendi kendine karar verebilmesi gerektiğini belirterek, güvensizlik yaşayan bir çocuğun bu sorumluluğu almaya istekli olmadığını ifade etmişlerdir. Bu yüzden çocuğun okuldaki yeni öğrenme görevleri karşısında kabuğuna çekilme, saldırma, olayları çarpıtma veya umursamama gibi duygusal tepkilere yöneldiğini ve kendi kendini başarısızlığa ittiğini belirtmişlerdir. Başarısızlık karşısında yaşlılarına göre daha sık ağlama ve yanımlarda bulunan küçük çocuklarda kaygı becerilerden önce erken yaşlarda gelişmeye başlar. Örneğin kendisinin yapamadığı bir davranışı yapan bir başka çocuğu gördüğü zaman kendisi hakkındaki düşüncesi olumsuzlaşır ve bundan dolayı üzülür. Kendi değerini sorgulamaya başlar (Karatepe 1987).

İlkokul çağındaki bir çocuğun benlik kavramının büyük bir bölümü akranlarda sağlanan geribildirimlerle bağlıdır. Aile içi, aile dışındaki yetişkinlerle ve akranlarla olan olumlu ilişkiler çocuğun benlik değerini geliştirebilmesinde önem taşımaktadır. Öğrenme güçlüğü olan çocuklar ise normal okul programını yaşlıları ile izlemekte zorlandıklarında hayal kırıklığına uğramaktadırlar. Başarısızlık ve hayal kırıklığı sonucu öfke oluşabilmektedir. Öfke açıkça ifade edilerek dışarı yansıtılabildiği gibi içe atılarak bastırılabilir. Dışa vurulan öfke kendini saldırganlık ve çekingenlik olarak ortaya çıkarabilir. Ancak öfke dış çevrede anne

babaya yöneldiği zaman, onları sevmesi gerektiğini bilen çocuk kendini suçlu hisseder ve bu duygusundan rahatsız olabilir. Bu şartlarda çocuğun benlik saygısı giderek zayıflamaktadır. Çocuk öfkesini inkar edebilir ya da bastırmaya çalışabilir, bunun sonucunda diğer duygularının da inkar edilmesi ve bastırılması tehlikesi ortaya çıkabilir ki bu çoğunlukla depresyona yol açmaktadır (Ekşi 1999).

Benlik saygısının gelişimini inceleyen araştırmalarda, araştırmacılar normalden sapan özellikleri ya da davranışları nedeniyle etiketlenmiş bireylerin benlik saygılarının düşük olduğunu ifade etmişlerdir. Araştırmacılara göre benlikle ilgili değerlendirmeler kişiler arası etkileşimlerin sonucudur ve birey için önemli olan kişiler tarafından yapılan değerlendirmelere göre şekillenir. Buna göre sapmış olarak etiketlenen birey kendine yönelik olumsuz değerlendirmelerin farkında olduğu için düşük benlik saygısına sahiptir. Araştırma bulguları benlik algısının ve benlik değerlendirmelerinin, bireyin başkalarının onu nasıl algılayıp değerlendirdiklerine ilişkin inancıyla ilgili olduğunu ileri süren görüşü desteklemekte ve etkilenen grupların başkalarının kendileriyle ilgili önyargılarının olumsuz değerlendirmelerinin farkında olduklarını da göstermektedir. Burns (1982) Festinger'in benlik değerlendirmelerinin başkalarıyla yapılan sosyal kıyaslamalardan etkilendiğini, sosyal olarak etkilenme nedeniyle yada normalden sapan davranışlar nedeniyle etkilenen bireylerin başarı düzeylerinin ve sosyal konumlarının daha düşük düzeyde engellilerde, öğrenme güçlüğü olanlarda yüksek olduğunu, zihinsel engellilerde sürekli hastalığı olanlarda, fiziksel engellilerde, yarı damaklı ve tavşan dudaklılarda, fiziksel olacağını ve bunun sonucunda da benlik saygılarının düşeceğini belirttiğini ifade etmiştir. Ancak Festingere göre bireyler sosyal kıyaslamalar için genellikle benzer yetenek ve tutumlara sahip olan bireyleri ölçüt olarak almaktadırlar (Burns 1982, Coleman 1983). Gurney (1988) incelediği araştırmalarda benzerleriyle birlikte özel eğitim okulları ya da özel sınıflarda eğitilen özel gereksinimli çocukların kaynaştırılmış ortamda bulunan benzerlerine göre daha yüksek benlik saygısına sahip olduklarını tespit etmiştir (Kaner 1995).

Engelli bireylerde benlik saygısı incelemek için yapılan araştırmalarda sürekli hastalığı olanlarda, öğrenme güçlüğü duygusal ve davranışsal

sorunları olanlarda, ortopedik engellilerde ve işitme engellilerde düşük benlik saygısının olduğu saptanmıştır. Bazı araştırmalar ise zihinsel ve konuşma çekiciliği olmayanlarda farklı olmadığını göstermiştir (Kaner 1995).

Araştırmacıların öğrenme güçlüğü olanlarla, zihinsel engellilerle, fiziksel engellilerle, görme engellilerle, üstün zekalılarla yaptıkları araştırmalar ayrı okullarda ve sınıflarda eğitim alan özel gereksinimli bireylerin kendilerini benzerleriyle kıyaslayarak benlik saygılarını korudukları saptanmıştır (Kaner 1995).

Gurney (1988)'e göre akademik başarının benlik saygısını etkileyen önemli bir etmen olması nedeniyle ayrı okul ya da sınıfa yerleştirmenin engelli bireylerin kendilerini yalnızca akademik olarak yeterli hissetmelerini sağlamadığını aynı zamanda küçük gruplar içerisinde öğrencilerle özel olarak yetişmiş eğitici personel arasında kurulan yakın ilişkiler nedeniyle onların duygusal ve sosyal gereksinimlerinin de karşılandığını belirtmiştir (Burns 1982). Ancak ayrı kurumlarda eğitilen engelli bireyler kendi potansiyellerinin engelli olmayanlardan da farklı olabileceğinin farkında olmayabilirler. Bu nedenle de benlik saygılarına yönelik bir tehdit hissetmeyebilirler (Kaner 1995).

Öğrenme güçlüğü olan çocuklarda sıklıkla gözlenen diğer bir durum, yetersizliğini algılayan çocuğun kendini koruma güdüsü ile hareket etmesidir. Akademik başarısızlığı olan çocuk sınıftaki yetersizliğini başarılı olabileceği diğer bir alana (müzik, resim ya da spor etkinlikleri) kaydırarak telafi etmeye çalışır. Çocuğun bu gayreti sınıf içerisindeki konumunu değiştirmemektedir. Farkında olduğu yetersizlik duygusunu ortadan kaldırmak için farklı savunma mekanizmaları etkinlik göstermekte bu çocuğun benliği üzerinde olumsuz etki yaratmaktadır (Arı 1992). Bazı çocuklarsa kendisi hakkındaki olumsuz duygulardan dolayı içinde buldukları gruptan uzaklaşarak kendi iç dünyalarına dönerler ve iletişimi reddederler. Akranlarının bu çocuklara karşı olan olumsuz tutumları da çocuğun içe kapanmasına neden olabilmektedir (Karatepe 1987).



Gerek öğrenme güçlüğü olan gerekse engeli olmayan çocuklar arasındaki iletişim ve sosyal ilişki öğrenme güçlüğü olan çocuklardaki konuşma yetersizliğine, dil beceri alanlarında problem olmasına, dinlemede ve konuşmayı algılamadaki güçlüklerle bağlı olabilmektedir. Bütün bu olumsuzluklar iletişimin reddine neden olabilmektedir (Karatepe 1987).

Öğrenme güçlüğü olan çocukların okul, aile ve yakın çevresindeki kişiler de duygusal dengesinin bozulmasında bezen etkili olabilmektedirler. Örneğin bir arkadaş grubunun içinde bir oyun becerisini kazanmada zorlanma yada başarısız olma öğrenme güçlüğü olan çocukta yetersizlik yada değersizlik duygusuna neden olmaktadır. Bunun yanısıra çocuk kararsızlık utanç suçluluk gibi duygular yaşayabilmektedir. Çocukların evlerinden getirdikleri olumsuz ego nitelikleri çocukların yeterli özsaygı geliştirmelerinde etkili olabilmektedir (Kılıççı, 1992).

Zihinsel süreçlerdeki bozukluklara bağlı olarak algısal problemler, dikkat problemleri öğrenme güçlüğü olan çocukların çevrelerindeki insanlara karşı kayıtsız davranışlarda bulunmalarıyla sonuçlanabilir. Örneğin konuşulanları dinlememe dürtüsellik, kavramları algılamada problemler dikkatin kolay dağılması vb. Bu çocuklar bir savunma mekanizması olarak kendilerini ortamda soyutlayarak iletişime girmezler, ya sınıfta yokmuş gibi davranarak başka şeylerle meşgul olurlar. Oyunlara katılmayıp kendi hayal dünyalarında yaşarlar. Davranışlarında ortama ve olaya uygunsuzluk söz konusu olduğundan dolayı arkadaşlarınca kabul görmezler (Şenel 1996).

Zihinsel süreçlerdeki bozukluklara bağlı olarak duygusal problemler, motor beceri kısıtlılıkları iletişim problemlerinden dolayı öğrenme güçlüğü olan çocuklar ya akranları tarafından tercih edilmemekte ya da yaşayabilecekleri başarısızlık duygusundan dolayı kolektif çalışmalarını reddetmektedirler. Öğrenme güçlüğü olan çocukların bazılarında dikkatsizlik daha baskın iken bazılarının da aşırı hareketlilik ya da dürtüsellik bazılarında ise yoğun olarak durgunluk gözlenmektedir. Bu özellikler kendini az faaliyetlerde bulunma, tembellik, ağır hareket etme, koordinasyonsuzluktan aşırı hareket etme, faaliyetlerde süreksizlik



tamamlayamama, dikkatsizlik, beceriksizlik gibi geniş bir alanda görülmektedir. Ayrıca öğrenme güçlüğü olan çocuklar duygularını ifade etmekte zorlanırlar ya da ifade etmekte savunma mekanizmalarını kullanabilirler. Duygusal dengesizlikleri sonucunda kollektif çalışmalarda akranları ile olumsuz deneyimler yaşamaları sonucu bu rahatsızlık verici durumdan kaçmaktadırlar.

Davranış sorunları temelde çocuğun çevresinden aldığı olumlu ya da olumsuz tutum ve cevaplardan kaynaklanmaktadır. Öncelikle kontrol etmekte zorlandıkları davranışlarından dolayı çevrelerinden tepki almaktadırlar (Ercan ve Aydın 1999). Bu durum bu çocuklarda kaygı korku oluşturmaktadır. Hata yapmamak için aşırı hassasiyet gösterirler, bundan dolayı çoğunlukla gergin, sinirli, ağlamaya hazırdırlar. Eleştiriye karşı tepkiseldirler, beğenilmemekten ve ceza almaktan çok korkarlar. Düşmanlık, suçluluk, mutsuzluk öfke, tatminsizlik gibi duygulara ve endişelere sahip olan bu çocuklar çevreye kişilere nesnelere saldırganlık gösterirler (Kılıççı1992).

Bazı çocuklar da göstermiş oldukları bu davranışlardan dolayı suçluluk hissettikleri için kendilerine cezalar vererek rahatlamaya çalışırlar. Bu, çoğunlukla kendilerini bazı şeylerden mahrum etme ya da kendisine fiziksel zararlar verme şeklinde ortaya çıkar(Özdoğan 1982). Eğer bu duyguları çok yoğun ve uzun süre yaşarlarsa duygusal ve davranışsal küntlük görülür.

## **2.6.Engelli Çocukların Kaynaştırılması**

Eğitimde fırsat eşitliği ilkesinden kaynaklanan entegrasyon; “özürlü çocukların, özrün derecesine ve kullanılacak kaynakların tanıdığı olanaklara bağlı olarak, mümkün olduğunca normal okul programlarına yerleştirilmeleri ve normal yaşlılarıyla eşit eğitim şartları altında birlikte eğitilmeleri sürecidir”(Civelek 1990).

Booth (1983), entegrasyonu, çocukların ve genç insanların kendi topluluklarına katılabilmelerini sağlayan gelişim süreci olarak ele almaktadır. Özel eğitime gereksinim duyan öğrenciler söz konusu olduğunda ise, entegrasyon; onların normal okullarda

eğitilebilmesidir, şeklinde özet yapmak mümkündür. Bir entegrasyon ortamında, özel eğitim gereksinimleri olan öğrenciler yaşlıları ile birlikte, ayrıştırılmış okulların özelliği olan izolasyon duygusu olmaksızın, doğal bir ortamda, buldukları grubun bir parçası olabileceklerdir (Atay 1995).

Kaynaştırma programlarının başarılı olması ise kaynaştırmanın yapıldığı ortamla bu ortamda yer alacak kişilerle ilgili bazı koşulların sağlanmasına bağlıdır. Bu koşullardan biri de bu programda yer alacak kişilerin yetersizliğe yönelik tutumlarıdır. Schultz et.al.(1991), kaynaştırmayı normalden farklı çocukların normal yaşlılarıyla mümkün olduğu ölçüde aynı ortamda eğitilebilmesi olarak tanımlamışlardır. Araştırmacılara göre kaynaştırma terimi, Amerika'daki PL 94-142 Tüm özürü çocuklar için Eğitim yasasında önemle vurgulanan "en az kısıtlandırılmış ortam " terimi ile son derece benzerdir ve kaynaştırma terim olarak bu yasa içinde yer almadığı halde kaynaştırma uygulamalarının bu yasa ile başladığı bilinmektedir. Buna göre özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerin okul günlerinin en azından bir bölümünü normal sınıflarda ve normal yaşlıları ile aynı fiziksel, sosyal ve öğretim ortamlarında bir arada geçirebilmeleri kaynaştırma olarak tanımlanmaktadır (Akçamete ve Ceber1999).

Kaynaştırma programının temel ilkelerini şu şekildedir.

Kaynaştırma programları; 'Herkes İçin Eğitim' hakkını taahhüt etmelidir. Çocukların bireysel özelliklerine göre organizasyon ve yenilikleri yapılmalıdır. Engelli bireylere yönelik öğretmen ve öğrencilere olumlu tutumların geliştirilebilmesi için uygun deneyimler kazandırmalıdır. Etkili entegrasyon hizmet sistemlerinde yapılan analizlere dayanarak seçilmiş kalifiye personel yetiştirilmeli ve daha iyi eğitimsel projeler oluşturulmalıdır.

Kaynaştırma programlarının ana hedefi engelli çocukların çocukluk döneminden başlayıp devam edecek şekilde sosyal kabulünü ve topluma kazandırmayı amaçlamak olarak saptanmıştır (Metin 1997).

Buna göre entegrasyon programının bazı temel amaçları şöyle sıralanabilir.

- Daha iyi bir öğrenme çevresi sağlayarak her iki gruptaki çocukların ortak etkinlikler içinde birbirlerinden en iyi şekilde yararlanabilmelerini sağlamak ve gelişimlerini desteklemek.
- Okul ortamında ona gerçek yaşam çevresi ve fırsatları oluşturacak deneyimler kazandırmak.
- 'Eğitimde fırsat eşitliği' ilkesinden yola çıkarak her bir çocuğa daha kabul edilebilir özelliklerine daha uygun hizmet sağlamak .
- Normal çocukların özürsüz yaşatılmaya daha yakından tanıyıp kabul etmelerini kolaylaştırmak ve onların eğitimlerine katkısı olabilecek fırsatları yaratmak.
- Özürsüz çocuklarda olumlu benlik gelişimine yardımcı olmak, kişilik gelişimlerini ve en önemlisi sosyal gelişimlerini destekleyerek toplum içinde bağımsız ve üretken bireyler olarak yaşayabilmelerini sağlamak olarak özetlenebilir (Darıca 1992, Uğurlu 1993, Metin 1997).

Engelli çocukların normal sınıflara entegrasyonunda çeşitli modeller uygulanmaktadır (Karamanlı 1998).

a)Kademe Modeli: Bu modelde engelli öğrencilerin kişisel ihtiyaçlarına göre en az sınırlayıcı ortamın yaratılması öngörülmüştür.

b)Geliştirilmiş Kademe Modeli: Bu modelde entegre sınıfların eğitim yönüne daha çok ağırlık verilerek derslerin ve personelin daha fazla bilgi ve beceriye sahip olmaları ve öğrenciye yönelik bireyselleştirilmiş programların sağlanması hedeflenmektedir.

c)İntibak Edilen Eğitici Ortam Modeli:Tüm öğrencilerin temel akademik becerileri kazanabilecekleri, okul eğitiminin sosyal ve zihinsel gerekleri ile başa çıkmayı öğrenebilecekleri ve kendilerine olan güveni arttırabilecekleri eğitici bir okul ortamı yaratabilmek amacı ile geliştirilmiştir.

d)Entegre Olmuş Sınıf Modeli: Engelli ve normal öğrencilerin entegrasyonunu sağlayabilmek için normal eğitim engelli

öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayabilecek şekilde, özel eğitim de normal öğrencilerin ihtiyaçlarına yanıt verecek şekilde düzeltilerek hazırlanmıştır.

e)İşbirlikçi / Danışman Modeli :Öğrencilere en az sınırlayıcı ortamda hizmet vermeye yönelik hareketin doğal bir sonucu ortaya çıkmıştır. Disiplinler arası iyi iletişim, normal sınıf öğretmenleri açısından artırılmış özel eğitim becerilerinin olduğu bir modeldir.

f)Kapsayan Eğitim Modeli : Bu öğretim modeli tüm öğrenciler ile çok ciddi engelliler de dahil olmak üzere tümünün ortak okul ve sosyal hayat içerisine dahil edilmesidir. Kapsayıcı eğitim modeli ile ihtiyacı olan her kimse,o kişiye özel hizmet ve destek sağlanır. Standart programın uygun olmadığı engelli öğrenciler için ne zaman ihtiyaç duyulursa program uygulaması yapılır. Öğrenciler ve personel için okul ortamında ortak işbirliği yoluyla doğal destek sağlanır. Öğretmenler ve diğer okul personeli, birleştirilmiş kaynakların okuldaki her öğrencinin ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde nasıl kullanılacağı konusunda karar alma otoritesine sahip olurlar.

g)Akran-Yakınlık Modeli; Normal çocukların, özel eğitim anaokuluna yerleştirilerek, engelli çocuklara model olmasını ve öğretmene yardımcı olmasını kapsar.

h)Kooperatif Modeli: Bireysel olarak yapılandırılmış veya yarışmaya yönelik amaçları yerine getirmek için olumlu karşılıklı dayanışmayı gerektiren görevlerin bulunduğu tecrübeler sunulmaktadır.

I)Sistemik Taklit Etme Modeli: İstenilen davranışın o anda organize edilmesi, davranışa ait ipuçlarının ve bu davranışın engelli çocuklar tarafından taklit edilmesi için sürekli desteklenmesi amaçlanmaktadır.

j)Birleşme Modeli: Özel davranışların (eş seçme, birlikte oynama) eğitimci tarafından desteklenmesi ve yönlendirilmesi ile engelli

çocuklar tarafından istenilen davranışların artırılması amaçlanmaktadır.

Entegrasyon programına katılacak olan engelli çocuğun hangi tip entegrasyona katılacağına onun hazır bulunuşluk düzeyine göre karar verilmelidir.

**1.Tam Zamanlı Katılım:** Bu katılım tipinde engelli çocuk normal sınıf eğitim programının tümüne katılmaktadır.

**2.Tam Zamanlı Katılım + Özel Eğitim:** Engelli çocuk, normal eğitim programlarına katılmakta, ayrıca ihtiyacı olduğu alanda özel eğitim ile desteklenmektedir.

**3.Yarı Zamanlı Katılım + Özel Eğitim Sınıfı:** Engelli çocuk okul zamanının yarısını entegrasyon sınıfında, diğer yarısını da engel tipine uygun olan özel eğitim sınıfında geçirmektedir.

**4.Özel eğitim Sınıfı + Yeterli Olduğu Alanda Entegrasyon Sınıfına Katılım:** Bu katılım tipinde engelli çocuk özel eğitim sınıfında eğitim görmekte ancak yeterli olduğu alanla ilgili etkinlik ya da etkinliklerde entegrasyon sınıfına katılmaktadır.

Engelli çocuklar genelde normal yaşlılarıyla olan sosyal iletişimlerini tehlikeye sokacak ve dolayısıyla kendilerinin sosyal olarak kabul görmelerini azaltacak problem davranışlar göstermektedirler. Böyle bir riski ortadan kaldırmak için, engelli çocuk entegrasyon programına dahil edilmeden önce çeşitli teknikler kullanılarak problem davranışların ortadan kaldırılması ve sosyal beceri geliştirme eğitimine tabi tutulması gerekmektedir (Metin 1997)

Ayrıca engelli çocukların, öğretmeninin ve sınıftaki diğer çocukların bu düzenleme için hazır olmaları ve diğer destek hizmetlerinin karşılanması da dikkat edilmesi gereken diğer noktalarıdır. Engelli çocuk bireysel eğitim olarak entegrasyona

hazırlanabilir. Gerekirse bu programa alındıktan sonra da bireysel eğitimle desteklenmeye devam edilebilir(Metin 1997).

Entegrasyon ile ilgili çalışmalar incelendiğinde genellikle şu görüş göze çarpmaktadır. Normal olarak isimlendirilen çocukların bile normallik dereceleri farklıdır. Bir sınıftaki normal olarak isimlendirilen çocukların tümünün birbirinden farklı bireysel özellikleri ve gereksinimleri vardır. Bu görüş dikkate alındığında özel gereksinimi olan çocuğun normal olarak isimlendirilen ancak birçok bireysel farklılıkları ve gereksinimleri bulunan çocukların arasında eğitim görmeleri kaçınılmaz bir gerekliliktir. Bu anlamda entegrasyona, 'özel gereksinimi olan çocuğa, topluma entegre olma fırsatı sunma' şeklinde bakmak doğru olmayacaktır. Entegrasyona, özel gereksinimi olan çocuğa çeşitli ulusal ve uluslararası sözleşmelerde adı geçen; eğitimde fırsat eşitliği sağlama ilkesi çerçevesinde, onları en az kısıtlayan çevrede, 'potansiyellerini mümkün olan en azami düzeyde kullanma fırsatı verme' şeklinde bakılması doğru olacaktır(Civelek 1990, Kırcaali-iftar 1992, Karamanlı 1998).

Literatüre bakıldığında da kaynaştırma programlarının başarılı olmasında en önemli etmenlerden birinin da tutumlar olduğu görülmektedir. Engelli olmayan öğrencilerin, engelli ve engelli olmayan öğrencilerin ana babalarının okuldaki personelin ve özellikle sınıf öğretmenlerinin engelli öğrenciye ve kaynaştırmaya karşı tutumlarının kaynaştırma programlarının başarısını etkilediği kabul edilmektedir(Diken ve Sucuoğlu1999).

Entegrasyon sınıfındaki engelli çocuğun davranışları akademik becerileri engelinin tipi ve şiddeti duygusal durumu öğretmenin engelli çocuğu kabulünde ona karşı tutumunda önemli rol oynamaktadır. Normal sınıf öğretmenlerinin engelli çocuğu sosyal kabulünde bireysel farklılıkları anlaması ve kabul etmesi, öğretmenin konu hakkında bilgisi ve bu alanda çalışmak için istekli olması önemli rol oynamaktadır (Civelek 1990, Karamanlı 1998).

Araştırmalar, normal sınıf öğretmenleri ve diğer personelin, sınıflara özel eğitime ihtiyaç duyan çocukları kabul etmeye pek

istekli olmadıklarını ve bu isteksizliğin genellikle bu konudaki bir bilgi eksikliğine eşlik ettiğini göstermektedir. Alexander and Strain (1978) negatif tutumların, normal sınıftaki öğrencilerin performansını olumsuz yönde etkileyeceği belirtmiştir.

Araştırmalara göre; öğretmenler beklentilerine göre çocuklara farklı davranmakta, çocuklar ise bu farklı davranışa uygun davranmakta, sonuçta, öğretmenin başlangıçtaki beklentisi kendi kendine gerçekleşmiş olmaktadır. Öğretmenlerin, başarılı olarak düşündükleri öğrencilerinin doğru cevabı verebilmeleri için onları teşvik ettiği, daha başarısız olarak düşündükleri öğrencileri ise hata yaptıklarında eleştirdikleri ifade edilmiştir (Diken ve Sucuoğlu 1999).

Akran grubu etkileşimlerinde engelli çocuklar sosyal mesajları iletmede ve başladıkları konuşmayı sürdürmede güçlük çekmektedirler. Bu durum çocuklar arasındaki etkileşimi azaltmaktadır. Bundan dolayı dil gelişiminin olmaması ve ya az olması sosyal kabulü olumsuz yönde etkilemektedir (Karamanlı 1998).

Eğitilebilir zihinsel engelli çocukların sosyal durumuna ilişkin araştırmaların çoğuna göre normal akranlarının daha çok gözü önünde olanlar, izole olmuş eğitilebilir zihinsel engelli çocuklara kıyasla daha çok reddedilmektedir. Elde edilen verilere göre, entegre edilmiş ortamlarda geçirilen zaman arttıkça, eğitilebilir zihinsel engelli çocuğun sosyal pozisyonunda da gerileme olmaktadır. Araştırmacılar, entegre edilen eğitilebilir zihinsel engelli çocukların artan ölçüde reddedilmesinin, onlardan normal çocuklar gibi davranmasının beklenilmesinden kaynaklanabileceğini ileri sürmüşlerdir (Goodman 1972).

Sınıftaki normal çocukların özürlü akranlarından çok kendileri gibi normal akranlarıyla iletişim kurmayı tercih ettikleri belirtilmiştir. Aynı zamanda öğretmenlerin de bu tip engelli çocukların normal sınıflara alınmalarında isteksiz davrandıkları bulunmuştur (Gottlieb and Semmel 1980).

Kaynaştırma programlarındaki önemli noktalardan birisi engelli çocuğun sınıf içinde kabul görmesidir. Bu konuyu inceleyen araştırmacıların ortak görüşü, engelli çocukların normal gelişim gösteren akranları tarafından kabulünün az olduğu ve daha çok izole edildiği yönündedir (Share 1974 Siperstein and Goding 1985)

Civelek (1990) sosyal kabul ve akran etkileşimleri ile ilgili yapılan çalışmalarda normal sınıfa yerleştirilen engelli çocukların akranları tarafından arkadaş olarak görülmediklerini ifade etmiştir.

Laprr (1957) okul gününün bir kısmını normal sınıfa geçiren engelli çocuklarla çalışmıştır. Engelli çocukların entegre sınıfta açıkça reddedilmediğini izole edildiğini ve genellikle kayıtsız davranıldığını göstermiştir (Share 1974).

Mc Leskey and Pacchiano (1994), P.L. 94-142 ye göre öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin genellikle normal sınıfa, ayrı sınıfa, danışman öğretmenli sınıfa ya da okul gününün belirli bir süresinde “kaynak oda “ adı verilen sınıfa dahil edildiğini belirtmiştir. Bu son eğitim hareketlerinin öğrencilerin adeta her gün yeni bir ortama uyum sağlaması gerektirdiğini bunun öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için zorlandıkları ve uyum sağlayamadıkları yeni ortamlar ve eğitimsel çevreler olduğunu ifade etmişlerdir.

Zigmond and Baker (1990) çalışmasında MELD (Öğrenme Güçlüğü olanlar için Kaynaştırma Deneyimleri) projesinde öğrenme güçlüğü olan 13 öğrenciyi özel eğitim ortamında ve kaynaştırılmış sınıf ortamında incelemiştir. 13 öğrenci planlama yılında ve uygulama yılında bir ilkokulda gözlenmiştir. Kaynaştırma sınıfında engelli öğrenciler daha az bireysel olan ve daha çok çaba gerektiren bir eğitim ortamına uyum sağlayamamışlardır. Okula düzenli olarak gelmişler ve önemli davranış problemleri sergilememişlerdir. Özel eğitim sınıflarında olduğu gibi aynı miktar süreyi okuma ve matematik çalışmalarına ayırmışlar, öğretmen merkezli derslerde daha çok okuma yapmışlardır. Her şeye rağmen okuma ve matematik derslerinde başarı artışı söz konusu olmamıştır. Bu öğrenciler uygulama yılında düşük notlar almışlardır. Araştırmacılara göre öğretmenlerin her zamanki gibi uygulama yapması



başarısızlığı etkilemiştir. Özel eğitim ortamına yerleştirilen öğrencilere kısıtlı akademik gelişim sunulmuştur. Özel eğitimciler okuma ve matematik öğretimine daha az süre ayırırken oyun, pekiştirme aktiviteleri ve eğitici televizyon aktivitelerine daha fazla süre ayırmışlardır. Okuma ve matematik aktivitelerinde daha fazla alıştırmaya kitapları kullanılarak daha çok tekrar ile okumada daha az öğretmen odaklı çalışmalar yapılmıştır. Uygulama yılında geri dönen 13 öğrenci kaynaştırma sınıfında bireysel ortama daha az uyum sağlamışlardır. Kaynaştırma sınıfında bulunan öğrencilerin ise ders materyalleri ile daha fazla ilgilendikleri, okuma çalışmalarında daha fazla öğretmen odaklı oldukları, yaşlarıyla daha fazla sosyal paylaşımlarda buldukları gözlenmiştir.

Zigmond et.al. (1995) kapsayıcı okul programının (Inclusive School Program on Students with Mild and Severe Learning Disabilities) öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma ve matematik başarıları üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Araştırma sonucunda kapsayıcı okul programındaki öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin kapsayıcı olan öğrencilerin kaynak oda sınıflarındaki öğrencilerden daha fazla okuma yaptıkları ve matematikte başarı sağladıkları bulunmuştur. Hafif derecede öğrenme güçlüğü olan öğrencilerden kapsayıcı okul programında olanların genel eğitim programında olanlardan daha başarılı oldukları görülmüştür (Şenel 1998).

## 2.7. Engelli Bireylere Yönelik Tutumlar

Bireyler toplumsal ilişkilerini belirli bir düşünce kalıbı çerçevesinde düzenlemektedirler. Kişiler yaşamlarındaki günlük işlerinin (otobüse binmek, evini temizlemek ayakkabı bağlamak, yemek pişirmek gibi) dışındaki çoğu davranışlarını, özellikle de diğer kişilerle olan ilişkilerini, düşünsel örüntüleri doğrultusunda gerçekleştirmektedirler. Sosyal psikologlar bu düşünsel örüntüyü “tutum” olarak isimlendirmektedirler.

Bir çok psikoloğa göre tutum zihinsel bir öge, bazılarına göre davranışı yönlendiren duyumsal bir ön düşünce, kimilerine göre de bir ideoloji ya da kanaat oluşumunu etkileyen bir değerler bütünü, bir vaziyet alıştır.

Daniel Katz tutumu; bireyin sahip olduğu değerler dizgesine bağlı olarak bir simgeyi bir nesneyi, bir kişiyi veya dünyayı iyi yada kötü, yararlı ya da zararlı yönleriyle algıladığı bir ön düşünce biçimi olarak tanımlar. Bu yüzden tutumun içinde olumluluk veya olumsuzluğun yanı sıra bir değer yargısına bağlı “çekicilik-etkileyicilik boyutu” ile “değer yargısı içeren boyut” olmak üzere iki özellik bulunmaktadır.

Thurston'a göre psikolojik nesneye yönelen olumlu ya da olumsuz bir yoğunluk sıralaması ve derecelendirmesidir. Psikolojik nesne, birey ile ilişkili olan ve olumluluk ya da olumsuzluk derecesine göre üzerinde bir yargıda bulunduğu bir simge, bir kişi, bir slogan ya da bir düşünce biçimi olabilir.

Mc Cleand ise tutumu, bireyin şimdiki davranışını belirleyen geçmiş deneyimlerinin bir özeti olarak görür. Bireyin düşünce dünyasına yansıyan değişik nesne ve insanlara geçmiş deneyimlerinden aktardığı anlamlarla bakması, tutumun başka bir biçimde betimlenmesidir (Tolan vd 1991).

Bazı araştırmacılar tutumu yaşantılar sonucu oluşan, ilgili olduğu tüm nesne ve durumlara karşı bireyin davranışları üzerinde yönlendirici ya da dinamik bir etkiye sahip ruhsal ve sinirsel bir hazırlık durumu olarak tanımlamışlardır. Bazı araştırmacılar ise tutumu olumlu ya da olumsuz değer yükleyerek bazı çevresel faktörlerin yanında veya karşısında olma eğilimi olarak tanımladıkları gibi, belli bir sosyal uyarıcı durumuna karşı bir grup davranışa eğilim hazırlayan duygu yüklü bir düşünce olarak da tanımlamışlardır (Küçüker 1997).

Genel olarak tutum kuramı, tutumun, tutum nesnesi ile ilgili geçmiş bir deneyim veya yaşantının beynindeki kaydı, tortusu ya da ön düşüncesi olduğunu ve şimdiki ya da gelecekteki davranış ile ilişkili olarak bireyin düşünsel oluşumuna etkide bulunduğunu varsayar (Tolan vd 1991).

Tutumları tanımlamaya ve açıklamaya çalışan kuramcılar tutumların, duyuşsal, bilişsel ve davranışsal olmak üzere üç ögesinin bulunduğunu ileri sürmüşlerdir. Buna göre duyuşsal öge, kişinin tutum nesnesine ilişkin hoşlanma ya da hoşlanmama duygularını; bilişsel öge, tutum nesnesine ilişkin bilgisini inançlarını; davranışsal öge ise, kişinin tutum nesnesine ilişkin davranışsal niyetini ya da eylemlerini ifade etmektedir. Kuramcılara göre tutumun bu üç ögesi birbiriyle ilişkili olup her öge, diğer ögeler ve tutumun bütünü üzerinde etkili olabilmektedir. Bundan dolayı tutumlar karmaşık bir yapıya sahiptir. Bireyin tutumları ve bir tutumun ögeleri genel olarak birbirleriyle tutarlı olma eğilimi gösterirken, bazı tutumların ögeleri arasında tutarsızlık görülmektedir. Bu tutumlar dengesiz, yerleşmemiş tutumlardır ve değişmeye açıktır. Erken yaşlarda öğrenilen tutumlar yeni yaşantı ve öğrenmeler sonucu değişikliğe uğrayabilirlerken, önemli olaylar ya da yaşantılar olmadığı sürece tutumların durağan hale geldikleri ve kolayca değişmedikleri görülmüştür (Küçüker 1997).

Araştırmacılar tutumun bireyin yaşamındaki önemini vurgulamışlar ve bireyin dünya hakkındaki sürekli yada geçici varsayımlarını diğer insanlardan beklentilerini, kendine benzer insanlarla değişik olanlar arasındaki farklılıkları değer ve bakış açılarını, neyin doğru neyin yanlış olduğuna ve neye yaklaşılması neden kaçınılması gerektiğine ilişkin duygu ve inançlarını içerdiğini belirtmişlerdir. Öyle ki bireyin bazı tutumlarının benlik bilinci kavramı içine neleri soktuğunu, neleri dışarıda bıraktığını, bazıları ise nelerden(aile, aile dışı biçimsel gruplar, okul, politik parti, din ideoloji gibi) etkilendiğini göstermektedir.

Sherif (1969) tutum kavramını incelerken tutumu, sıradan düşünce yapılarından ve bunların oluşturdukları davranışlardan ayırdetmek için altı ölçüt geliştirmiştir. Bu ölçütlere göre:

1-Tutumlar doğuştan edinilemez, sonradan kazanılırlar. Tüm zihinsel etkinlikler gibi tutumun oluşması da öğrenme sürecinde ortaya çıkan bir etkinliktir. Tutum toplumsallaşma aracılığıyla kültürel olarak edinilir.

2- Tutumlar geçici zihinsel durumlar olamayıp bir kez ortaya çıktıktan sonra az ya da çok belirli bir süre devam ederler. Çünkü tutumlar derece derece gelişerek ve biçimlenerek oluşurlar.

3-Tutumlar birey ile nesnelere arasındaki ilişkilere bir kararlılık ve düzenlilik kazandırır. Tutumlar öğrenme süreci içerisinde biçimlenip oluştuklarından insan nesne ilişkisinin yanı sıra insanın çevresini algılamasına ve kullanmasına yönelik ilişkilerini de düzenlerler. Ayrıca bu düzenlemelere belirli bir denge ve kararlılık kazandırma potansiyeline sahiptirler.

4- İnsan nesne ilişkisinde özellikle tutumlar aracılığıyla belirlenen bir etkilenme-güdülenme(yanlılık) süreci ortaya çıkmaktadır. Toplumsal etkileşimin yoğun olduğu durumlarda tutumlar toplumsal değer yargıları ile yüklü olurlar. Bu tutumlarda yanlılık en yoğun biçimini almaktadır. Özellikle Tutumsal eylemler toplumsal koşullardan kaynaklandığı için insan çevre ilişkisi yansız olamamaktadır.

5-Tutumların oluşması ve biçimlenmesi için birbirleriyle karşılaştırılabilir birçok öğenin bir arada olması zorunludur. Bir nesneye karşı olumsuz ya da olumlu bir eğilimin baş göstermesi ancak o nesnenin diğer nesnelere karşılaştırılmasından sonra mümkün olabilir.

6-Genel olarak kişisel tutumların oluşumu ile ilgili ilkeler toplumsal tutumların oluşmasında da geçerlidir. Tutum oluşumundaki mekanizma, her iki tutum türü için de aynıdır. Toplumsal tutumlar, toplumsal nesne değer konu grup ya da kurumlara yönelik tutumlardır. Kişisel tutumlar özel ilişkilerde ortaya çıkmaktadır. Bu iki tutum arasındaki fark toplumsal tutumda yanlılığın toplumsal nitelik taşıyan bir öge ile ilgili olması, kişisel tutumlarda nesne ile kişi arasındaki özel ilişkiden kaynaklanmaktadır (Tolan vd 1991).

Daniel Katz da tutumların sınıflandırılması için farklı nitelik ve ölçütler geliştirmiştir. Katz'a göre tutumun yapısında duyumsal(etkilenme) boyut ve bilişsel(inanç) boyut olmak üzere iki temel özellik göze çarpar. Bu iki farklı nitelikteki boyut, tutum ile psikolojik nesne arasındaki

ilişkinin özelliklerinden ve sözkonusu nesnenin diğer nesnelere kıyaslanmasından ortaya çıkmaktadır.

Katz tutumların duyumsal boyutunu üç ayrı düzlemde açıklamıştır. Bireyin genel davranışlarından çıkarsamalar yapılarak elde edilen “istemsel (yapısal)” boyut, psikolojik nesneden kişinin etkilenme derecesini ifade eden “yoğunluk” boyutu, etkilenmenin gücü ile birlikte tutumun devamlılığını gösteren “süreklilik” boyutu.

Bilişsel boyut ise “özgüllük (genellik)” ve “farklılaşma derecesi” olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Tutumun özgüllüğü, genel olup olmadığını ortaya koymaktadır. Tutumun farklılaşma derecesi ise içinde barındırdığı değişik inanç öğelerine bağlı olarak diğer tutumlardan ne kadar farklılaştığını ifade etmektedir. Bu da tutumun içindeki inançsal ve bilişsel parçacıkların sayısı ile ölçülmektedir.

Araştırmacılar tutumun bireyin kişilik yapısı içinde bazı işlevsel özelliklere sahip olduğunu belirtmişlerdir. Buna göre;

1-Tutumlar birey için araçsal görev görürler;bireylere yarar sağlayan, onlara içinde yaşadıkları gerçeklik(toplumsal koşullar) ile belirli bir uyum kazandıran bilişsel özelliklere sahiptirler. Buna göre insan çocukluktan itibaren kendi gereksinimlerini doyumayı birincil amaç olarak kabul eder ve bu doyumayı sağlayan nesnelere karşı olumlu bir tutuma sahiptir. İsteddiği amaca ulaşmak için çevresiyle kurduğu ilişkilerde hep olumluyu yararlıyı ve sevileni çoğaltmaya yönelik güdülerini ve uyumluluk ilişkisini temel davranış kalıbı olarak geliştirir.

2-Tutum savunma mekanizması gibi benliği koruyucu bir işlev görür. Bireyin kişiliğini koruyan ve temel değerlerine yönelik her türlü tehdidi önlemeye yarayan bir yapıya sahiptir. Bu durumda birey doğal olarak benliğini koruyan tutumlar geliştirme eğilimi içinde olmaktadır. Bu iki şekilde gerçekleşir. Birey sorunu yadsıma ve görmezden gelme eğilimi gösterebilir ya da sorunu çarpıtma yani değişik, düşük bir düzeyde algılama yolunu tercih edebilir.

3-Tutumlar psikolojik kimliğe ilişkin değerleri açıklayıcı özelliklere sahiptirler. Birey kendisini öz değerleri açısından ifade etmesini ve görmek istediği biçimde algılamasını sağlayan tutumlar geliştirebilmektedir. Bu işlevi gören tutumlar bireyin benlik kimliğini tamamlamakta ve güçlendirmektedir.

4-Tutumlar, bireylerin dünyayı algılamalarında bazı temel ölçütler geliştirebilmelerini sağlayan bilgilenme gereksinimi yaratma işlevine sahiptirler (Tolan vd 1991).

Engelli bireylere yönelik tutumlar tarihsel süreç içerisinde incelendiğinde gerek toplumsal gerek kültürel gerekse dinsel faktörlere bağlı olarak değişim gösterdiği dikkat çeker. Engelli bireylere yönelik ilkel tutumlar, onları öldürme, toplumun dışına itme iken din faktörü ile engelli bireyleri koruma, acıma, bakım ve zarar görmemeleri için toplumdaki soyutlama yönünde değişmiştir. Demokratikleşme sürecinde sivil hareketlerin başlamasıyla birlikte engelli bireylerin toplumda engelli olmayan bireylerle eşit haklara sahip oldukları ve toplumsal yaşama temel haklara sahip olarak performansları ölçüsünde aktif katılımları görüştü hakim olmuştur.

Lombana (1980) yetersizliği olan bireylere acıma, onlardan uzak durma, arkadaş grubuna almama, yetersizliği alay konusu etme kabul etmeme, onları toplum dışında tutma isteğinin engelli bireylere yönelik olumsuz tutumlar içinde yer aldığını belirtmektedir. Yalnızlık ve soyutlanma bu bireylerde düşük benlik algısına kendine güven duygusunun yeterli derecede gelişmemesine kaygı ve utanma duygularının ortaya çıkmasına diğer taraftan bu bireylere aşırı koruyucu davranışlar ise bağımlılığa güdü eksikliğine yol açmaktadır. Bu tür olumsuz tutumlar uzun dönemde özürsüz bireyin akademik başarısının düşük olmasına bağımsız yaşam ve sosyal becerilerin yeterince gelişmemesine özelliklerine uygun iş imkanı elde edememesine yol açabilmektedir. Bu sonuçlar çoğu kez bireyin özüründen çok yakın çevresindeki diğer bireylerin olumsuz tutumlarının bir sonucu olarak ortaya çıkabilmektedir bireyleri kaynaştırma programlarında başarısız kılabilirdiği gibi onları bir ömür boyu mutsuz da edebilmektedir (Küçükler ve Kanık-Richter 1994).

Engelli bireylere yönelik tutumları etkileyen etmenler incelendiğinde tutumların engelin türünden, derecesinden, tutum sahibinin cinsiyetinden,yaşından, engelli bireylerle ilgili deneyimlerden, engelliliğe ilişkin bilgilerden etkilendiği bulunmuştur. (Siperstein et.al 1977, Towfigh and Zingle 1984, Graffi and Minnes 1988, Acton and Zarbatany 1988, Siperstein and Bak 1989, Roberts et.al.1991 Küçükler ve Kanık-Richter 1994)

Engelli bireylere yönelik tutumların belirlenmesi amacıyla yapılan araştırmalarda anne babaların engelli çocuğa yönelik tutumlarının önemli olduğu bulunmuştur. Ana-babaların çocuklarının tutumları üzerinde uzun süreli bir etkisi olduğu ve ana babalarla çocuklarının tutumları arasındaki benzerliklerin daha çok olduğu belirtilmiştir (Yavuzer 1993 a).

Küçükler ve Kanık (1994) araştırmacıların normal çocuğa sahip anne babaların engelli çocuklara yönelik tutumlarının, çocuklarının küçük yaşlardan itibaren engelli akranlarına yönelik olumsuz tutumlar geliştirmelerinde etkili olduğunu bundan dolayı çocukların engelli akranlarıyla ilişki kurmalarında ve arkadaşlık etmelerinde engelleyici bir faktör olduğunu tespit ettiklerini belirtmiştir.

Benzer şekilde Polat (1993), araştırmacıların engelli çocuğa sahip ana babaların engelli bireylere yönelik tutumlarının da çocukların benlik gelişimi ve sosyalleşmesi üzerinde etkili olduğunu belirttiklerini ifade etmiştir.

Yapılan araştırmalar yetersizliği olan bireylerin okuldaki arkadaşlarının yaşlılarının kendilerine yönelik olumsuz tutumlarıyla başa çıkmak zorunda olduklarını göstermiştir. Yaşlılarının yetersizliği olan bireylere yönelik olumsuz tutumları, çocukların normal okullarda birlikte eğitim görmelerini büyük ölçüde etkilemediği belirtilmiştir.

Kaynaştırma ortamı için okulun ve sınıfın fiziki yapısı sınıf mevcudu, ders programları, görev alacak kişilerin yetenek ve kapasiteleri, araç-gereç donanımı kadar bu ortamda yer alacak kişilerin tutumları ve bu tür programların uygulanmasına ne kadar hazır olduklarının da

değerlendirilmesi gerektiğini vurgulanmıştır. Çocukluk döneminde yetersizliği olan kişilerin gelişimi ve benlik kavramları, yetersizlik durumunda yetersizliği algılamalarından ve ana-babaların onlara yönelik tutumlarından etkilenmekte ise de çocuk büyüdükçe arkadaşlarının ona yönelik görüş ve düşünceleri önem kazanmaktadır. Bu konuyla ilgili yapılmış olan araştırmalar da normal çocukların fiziksel veya zihinsel yetersizliği olan yaşlılarına yönelik olumlu tutumları olmadığını göstermiştir. Yetersizliği olan bireylerin, normal yaşlılarıyla olabildiğince aynı ortamda eğitim almaları görüşünün benimsenmesinde ve bu tür programların başarılı olabilmesinde yetersizliği olan kişilere yönelik olumlu tutumların son derece önemli olduğu tespit edilmiştir (Şenel 1996).

Yapılan araştırmalar yetersizliği olan kişilerin yaşamında ve kaynaştırılmasında, ana-babalarının, kardeşlerinin, arkadaşlarının, öğretmenlerinin, okul yöneticilerinin hatta yetersizliği olan kişilerle ilgili yasaları koyan kişilerin tutumlarının önemli olduğunu ortaya koymuştur (Jamieson 1984).

Son yıllarda kaynaştırma programları, engelli çocuk ve gençlerin eğitiminde yaygın olarak kullanılmaktadır. Schultz et.al. (1991)'na göre kaynaştırma özel gereksinimli öğrencilerin normal sınıf içinde sosyal bütünleşmesini sağlamaktır. Sosyal bütünleşme sınıftaki öğretmen ve akran etkileşimini içerir (Akçamete ve Ceber 1999). Kaynaştırılmış ortamların engelli ve engelli olmayan öğrenciler arasında sosyal ve iletişim becerilerinin gelişimi üzerine olumlu etkileri olduğu, engelli öğrencilerle etkileşimde bulunan engelli olmayan öğrencilerin de diğer insanlardaki farklılıklara karşı duyarlılıklarının benlik tasarımlarının sosyal biliş ve hoşgörülerinin artması üzerine etkisi olduğu tespit edilmiştir (Staub and Hunt 1993).

Bu konuyla ilgili yapılan araştırmaların 4-5 yaşındaki çocukların yetersizliği olmayan yaşlılarıyla arkadaşlık etmeyi tercih ettiklerini, okul çağındaki çocuklardan yetersizliği olanların sosyal işbirliğine daha az alındığını ve daha az tercih edilir olduklarını ortaya koymuştur (Şenel 1996). Ayrıca ilkokullarda oyun ve çalışma arkadaşı olarak, yetersizliği olanlara nazaran yetersizliği olmayanların daha tercih edilir olduğu



belirlenmiştir. Buna bağlı olarak da yetersizliği olanlara yönelik reddedici tutumun, yetersizliği olmayanlarda erken yaşlarda ortaya çıktığı sonucuna varılmıştır (Schultz et.al.1991).

### 3. KONU İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Tutumlar öğrenme yoluyla kazanılmakta ve tutumların oluşmasında etkili olan en temel faktörler ana babaların, akranların, kitle iletişim araçlarının etkisi ve tutum objesiyle olan kişisel yaşantılar olarak sıralanmaktadır(Selçuk 1999). Bu faktörlerden en önemlisi kişisel yaşantılar olarak görülmekte, engelli bireylerle yaşantılar geçiren diğer bireyler engelli bireylere karşı farklı tutumlar gösterebilmektedirler.

Bu konuda yapılan çeşitli çalışmalarda engelli bireylerin; ana babalarının arkadaşlarının ve onlara hizmet veren doktor, sosyal çalışmacı, öğretmen vb. meslek elemanlarının tutumlarından önemli ölçüde etkilendikleri belirtilmiştir (Horne 1982).

Engelli bireyin yakın çevresinde bulunan ve bu bireylerle etkileşimde bulunan öğretmenlerin engelli bireylere yönelik tutumlarında, engel türü, engelin derecesi ve etkileşimde bulunmanın etkili olduğu bulunmuştur (Roberts et.al.1991).

Engelli olmayan öğrenciler ve öğretmenlerle ilgili araştırmalar incelendiğinde engelli öğrencilerin kabul edilmedikleri, engelli öğrenciler tarafından başlatılan sosyal etkileşimlerin görmezlikten geldiği, öğretmenlerin engelli öğrencilere karşı eleştirel ve olumsuz tutumlar sergiledikleri onlara daha az ödül verdikleri ve engellileri daha az istenen öğrenciler olarak düşündükleri görülmüştür.

Öğretmenlerin engelli çocuk ve kaynaştırma hakkında bilgi düzeyleri ile engelli çocuk ve kaynaştırmaya yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi araştıran araştırmacılar bilginin öğretmen tutumları üzerinde olumlu etkisi olduğunu belirlemişlerdir (Higgs 1975 Larrivee 1981 ). Yine engelli bireylere yönelik tutumlarla ilgili araştırma literatüründe tutumların engele ilişkin bilgi düzeyi ve etkileşim derecesiyle ilişkili olduğu konusunda pek çok bilgi yer almaktadır (Küçüker 1997).

Literatür araştırmalarında normal sınıf öğretmenlerinin üstün zekalı, bedensel engelli ve duygusal bozukluğu olan öğrencilere yönelik tutumlarının; zihinsel engelli ve öğrenme güçlüğü olan öğrencilere

yönelik tutumlarından daha olumlu olduğu ve öğretmenlerin üstün zekalı, bedensel engelli ve duygusal bozukluğu olan öğrencilerin kaynaştırılmasını zihinsel engelli ve öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin kaynaştırılmasına nazaran daha çok tercih ettikleri tespit edilmiştir (Kaner 1995).

Brodwin and Gardner (1978) araştırmalarında normal ilkokul öğretmenleriyle kaynaştırma programı uygulanan ilkokullarda çalışan öğretmenlerin tutumlarını karşılaştırdığını ve normal ilkokulda çalışan öğretmenlerin kaynaştırma programında bulunan öğretmenlere nazaran daha olumsuz tutumları olduğunu ifade etmişlerdir (Polat 1993).

Polat (1993) benzer şekilde yapılan bazı araştırmalarda ise bu bulgunun tersine, engelli bireylerle ilişki kuran, kaynaştırma programı uygulanan öğretmenlerin özüre yönelik tutumlarının; engelli öğrencilerle etkileşimde bulunmayan öğretmenlerin tutumlarından daha olumsuz olduğunu belirtmiştir.

Normal sınıf öğretmenleriyle özel eğitim öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik tutumları karşılaştırıldığında, özel eğitim öğretmenlerinin normal sınıf öğretmenlerinden daha olumlu tutumlara sahip oldukları gözlenmiştir (Shotel et.al. 1972, Schmelkin 1981; Baykoç-Dönmez1997). Öğretmenlerin hangi engel grubunu tercih ettiğini belirlemek amacıyla yapılan araştırmaların çoğunda normal sınıf öğretmenlerinin zihin engelli ve duygusal bozukluğu ve öğrenme yetersizliği olan çocukların eğitsel yerleştirilmelerinde kaynaştırmadan çok özel sınıfı tercih ettikleri gözlenmiştir (Shotel et.al.1972, Myles and Simpson 1989).

Stainback et.al. (1988) okul yöneticilerinin %50.5'inin ağır derecede engelli çocukların kaynaştırılmasına yönelik olumlu tutumları olduğunu, %34'ünün kararsız kaldıklarını, %15'inin olumsuz tutuma sahip olduğunu belirtmiştir.

Jamieson (1984) öğrencilerle uzak ilişkileri olan okul yöneticilerinin engelli öğrencilerin kaynaştırılmasına ilişkin olumlu tutumlarının olduğunu, öğrencileriyle yakın ilişkisi olan öğretmenlerin ise engelli

öğrencilerin kaynaştırılmasına ilişkin olumsuz tutumlara sahip olduğunu belirtmiştir (Atay 1995).

Yapılan literatür araştırmalarında normal gelişim gösteren çocukların engelli yaşlılarına yönelik tutumlarının olumlu tutumlardan olumsuz tutumlara doğru değiştiği belirtilmiştir. Araştırmacılar engelli akarana yönelik daha çok olumsuz tutumların sergilendiğini belirtmişlerdir (Siperstein et.al. 1977, Bak and Siperstein 1987, Acton and Zarbatany 1988). Bunun nedeni olarak normal çocukların engelli yaşlılarını tanımamaları, onlarla bir arada bulunmamaları gösterilmiştir.

Engelli olmayan çocukların engelli akranlarına yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla bir çok çalışma yapılmış; bu araştırmalarda sınıfta engelli yaşlı olan çocukların engelli yaşlılarına yönelik tutumlarının sınıfta engelli olmayan çocuklardan daha olumlu olduğu görülmüştür (Graffi and Minnes 1988, Fırat 1994).

Son yıllarda yapılan araştırmalar çocukluk dönemindeki akran ilişkilerinin ve akran kabulünün çocukların sosyal davranışsal ve zihinsel gelişiminde çok önemli olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmacılar engelli öğrencilerin normal yaşlıları tarafından kabul edilmemelerinin ve olumsuz olarak algılanmalarının engelli öğrencilerin normal sınıf programlarından yararlanmalarını etkileyerek psikososyal gelişimlerini olumsuz yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Zorlukla arkadaş olan ve akranları tarafından yalnız bırakılan çocuklarda davranış problemleri, suç işlemeye meyilli olma, ihmal, zihinsel sağlık problemleri benlik istismarı gibi giderek artan zararlı psikososyal problemler görülmüştür (Coie et.al. 1995, Woodward and Fergusson 2000).

Siperstein and Bak (1989) engelli öğrencilerin normal yaşlıları arasında sosyal kabullerinin düşük olmasından dolayı arkadaş gruplarına katılamadıklarını ve daha çok engelli yaşlılarıyla etkileşimde bulduklarını belirtmişlerdir.

Araştırmacılar çocukların akranlarıyla kurdukları ilişkilerin daha sonraki akademik başarı ve okul aktivitelerine katılımlarıyla ilişkili olduğunu

belirtmişlerdir(O'neil et.al.1997).Gerek okulöncesi dönemde gerekse okul döneminde arkadaşlarıyla problemlili ilişkiler kuran çocuklarda uzun süreli öğrenme zorlukları, eğitimsel başarısızlık, okuldan kaçma, devamsızlık, okuldan erken ayrılma gibi problemler görülmüştür (Austin and Draper 1984, Woodward et.al.2000).

O'Neil et.al.(1997) kreşte akranları tarafından reddedilen çocukların dil testlerinde düşük performans gösterdiklerini, matematikte akranlarını 2 yıl geriden takip ettiklerini sınıf içerisinde akranları tarafından daha çok kabul edilen çocuklarla çalışma alışkanlıkları açısından karşılaştırıldığında daha zayıf olduklarını bulmuşlardır. Benzer şekilde Kupersmidt and Coie (1990), 11 yaşları civarında akranları tarafından reddedilen çocukların geciken akademik başarı ve okuldan erken ayrılma gibi olumsuz okul yaşantılarına sahip olduğunu bulmuşlardır.

De Rosier et.al.(1994) ise 4 yıl süren bir çalışmada yaşları 7-12 arasında olan ve akranları tarafında en az bir kez reddedilen çocukların okula devamsızlık, düşük akademik başarı gösterdiklerini ancak bu durumun hem akranlarınca reddedilen hem de reddedilmeyen çocuklar tarafından da gösterilebileceğini belirtmiştir. Bu iki grup karşılaştırıldığında okulöncesi ve ilkokul döneminde okulda akranları tarafından yalnız bırakılarak problem yaşayan çocukların daha fazla, devamsızlık, okuldan kaçma, dikkat problemleri, okuldan erken ayrılma ve düşük akademik başarı gibi problemler sergiledikleri görülmüştür.

Engelli çocukların arkadaşları tarafında kabulü ile ilgili yapılan bir araştırmada üstün yetenekli çocukların hafif derecede zihinsel engelli akranlarına yönelik kabullerinin yüksek olduğu bulunmuş ve bu çocukların engelli yaşlılarının sınıflarında bulunmalarından rahatsız olmayacakları ve engelli yaşlılarının öğrenmelerine yardımcı olabilecekleri bulunmuştur (Goodman et.al.1972).

Share (1974)bir grup hafif derecede zihinsel engelli lise öğrencisini beden eğitimi sanat çalışmaları gibi etkinliklerde kaynaştırmış; diğer bir grup öğrenciyi entegre etmemiş ve entegre olan öğrencilerin sosyal kabullerini incelemiştir. Araştırmanın sonucunda entegre edilmiş engelli

çocukların entegre edilmemiş engelli çocuklara nazaran daha fazla kabul gördüğünü bulmuştur.

Yapılan bir çalışmada normal gelişim gösteren 9-15 yaşları arasındaki çocuklar engelli akranlarını eğitmek için gönüllü olmuşlardır. Çalışma sonucunda normal gelişim gösteren çocukların engelli akranlarının sosyal iletişim ve akademik yeteneklerinin gelişimi üzerinde olumlu etkileri olduğu tespit edilmiştir (Fortini 1987).

Entegrasyon programına devam eden engelli çocukların sınıf içersindeki konumlarını incelemek amacıyla yapılan bir araştırmaya engelli ve normal gelişim gösteren çocuklar katılmıştır. Bu araştırmada doğrudan gözlem, öğretmen değerlendirmeleri, sosyometrik değerlendirmeler kullanılarak engelli çocukların sosyal becerileri değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonucunda engelli çocukların öğretmen ve arkadaşlarıncada daha az kabul gördükleri, sosyal etkileşim sırasında engeli olmayan yaşlılarından farklı olmadıkları bulunmuştur. Sosyal beceriyi ölçme yöntemleri açısından öğretmen değerlendirmeleri ve sosyometrik ölçümler arasında fark bulunmazken doğrudan gözlem yönteminde farklılık bulunmuştur. Bunun öğretmenler, normal gelişim gösteren çocuklar ve engelli öğrenciler arasındaki etkileşimin farklı algılanmasından kaynaklandığı ileri sürülmüştür (Ray 1985).

Yapılan araştırma bulguları, öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ile öğrenme güçlüğü olmayan ancak okulda başarısızlık gösteren öğrenciler arasında bir çok benzerlik olduğunu göstermiştir (Ysseldyke et.al.1982, Jenkins et.al.1989).

Bulgren and Carta (1992) öğrenme güçlüğüne sahip olarak nitelendirilen öğrenciler ile öğrenme güçlüğüne sahip olarak nitelendirilmeyen ancak okulda başarısızlık gösteren öğrencileri karşılaştırmışlardır. Bu araştırmalar iki grup öğrenci arasındaki benzerliklerin, farklılıklardan daha fazla olduğunu göstermiştir.

Mc Caul and Schutz (1991), tanılama ve bunu izleyen etiketleme sürecinin öğrenci, aile ve öğretmenler üzerinde olumsuz etkiler yarattığını belirtmiştir. Öğrencinin başarısızlığının, öğrencinin

kendisinin, ailesinin ya da eğitim ortamının kontrolü dışında görülmesi (Örneğin nörolojik etkenlere bağlanması ), başarıya ulaşmak için çaba gösterme gereğini ortadan kaldırmaktadır. Bazı araştırmacılar ise öğrenme güçlüklerinin tanılanmasında kullanılan ölçü araçlarının çoğunun okullardaki öğretim uygulamalarıyla ilişkili olmadığını bundan dolayı etiketlenen, öğrencilerin akademik ve sosyal özelliklerini olumsuz yönde etkileyebildiğini ifade etmişlerdir.

Fellers and Saudargas (1987), normal sınıflarda eğitim görmekte olan öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin uyumsuz olarak nitelendirilen davranışlarını incelemişlerdir. Bu davranışların, öğrencilerin öğrenme güçlüğü olan öğrenciler olarak tanılanmasından sonra ortaya çıktığını gözlemişlerdir. Araştırmacılar öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yanı sıra, ortalama ve ortalama altı okul başarısı gösteren öğrencilerin de uyumsuz davranışlarını incelemişlerdir. Öğrenme güçlüğü olarak tanılan öğrenciler ile diğer öğrenciler arasında tanılananın gerçekleştirildiği sırada, uyumsuz davranışlar açısından bir fark bulunamamıştır. Ancak tanılama sonrasında, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin diğer öğrencilerden istatistiksel olarak anlamlı derecede daha fazla uyum sorunu gösterdikleri saptanmıştır.

Bryan et.al (1981) 8. Sınıfa giden 54 öğrenme güçlüğü olan çocuk ile 46 engeli olmayan çocuğu iletişim konusunda incelemişlerdir. Bunun için 2 tane engeli olmayan çocuk ile 1 tane öğrenme güçlüğü olan çocuk seçilerek problem çözme aktivitesi yapılmıştır. Videoya kaydedilen bu konuşmalar, ikna etme, sohbet stratejileri ve iletişimin kalitesi açısından incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin sohbetlerde pasif olduğu, konuşmaya katılsalar da akranlarını ikna etme çabalarının olmadığı, yaş olarak büyük olanların çalışma dışı davranışlara daha çok ilgi göstererek grup çalışmasını aksattıkları görülmüştür. Araştırmacılar bunun öğrenme güçlüğü olan çocukların kişisel güven ve dil becerilerindeki yetersizliklerinden dolayı gerçekleştiğini belirtmişlerdir.

Ysseldyke and Foster (1978) etiketlenen öğretmen beklentilerini olumsuz yönde etkilediğini ifade etmişler ve öğretmenlerin normal, öğrenme güçlüğü olan ve davranış sorunlu öğrencilerden farklı

davranışlar beklediklerini bulmuşlardır. Dahası beklentilerdeki bu farklılıkların, öğretmenlerin öğrencilerin nesnel olarak değerlendirmelerini engellediğini göstermişlerdir. Öğretmenler, aynı davranış örgütlerini bir öğrenme güçlüğü ya da davranış sorunlu öğrenci tarafından gerçekleştirildiği kendilerine bildirildiğinde davranışı daha olumsuz olarak nitelendirmişlerdir.

Garret and Crump (1980) öğretmenlerin yetersizliği olan öğrencilere karşı olumsuz tutumlar geliştirdiklerinde engeli olmayan öğrencilere de kabul konusunda olumsuz model olduklarını belirtmiştir. Araştırmacılar bundan dolayı öğretmenlerin engeli olmayan çocukları etkileyerek engeli olan çocukların sosyal beceri gelişimine olumsuz etki edeceklerini belirtmişlerdir.

Greenbaum et.al.(1995) öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin akademik başarısızlıklarının daha yüksek, kolej bitirme notlarının daha düşük olduğunu belirtmişlerdir. Saraçoğlu et.al.(1989) öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin karşılaştıkları en büyük problemin okul yaşantılarında akademik becerilerinin yetersiz olmasından dolayı düşük benlik saygısına sahip olma eğilimi göstermeleri olduğunu belirtmiştir.

Araştırmacılar, öğrenme güçlüğü bulunan çocuklar için benlik saygısının gelişmesi ve korunmasının, engelleri tarafından doğrudan etkilenmedikleri alanlardaki motivasyon ve performanslarını etkilemesi bakımından önemli olduğunu belirtmişlerdir. Gresham and Reschly (1986) yüksek benlik saygısına sahip öğrenme güçlüğü olan kolej öğrencilerinin kendilerini güçlü ve akademik olmayan becerilere ve özellikle mesleki ve sosyal becerilere sahip olarak gördüklerini ve aynı şekilde yüksek benlik saygısına sahip öğrencilerin kendi problemlerini sınırlandırılmış olarak görebildiklerini ayrıca güçlü ve zayıf yanlarını keskin hatlarla ayırabildiklerini vurgulamıştır.

Öğrenme güçlüğü olan çocuklarla ilgili yapılan bazı araştırmalara göre bu öğrenciler etkili öğretim uygulamaları ile engelli olmayan akranlarına yakın akademik davranışlar geliştirebilmekte ve eğitim etkinliklerine daha fazla katılabilmektedirler (Idol 1987).



Özel eğitim gerektiren çocuklar için etkili eğitim ve öğretim yöntemlerinden biri olarak akran destekli eğitim kullanılmaya başlanmıştır. Yakın zamana kadar bu yöntem düşük gelirli ailelerin çocuklarına telafi maciyla kullanılmakta iken, son yıllarda öğrenme problemleri olan çocuklarda bu yöntemin etkili olduğu bulunmuştur. Etkin öğretimle ilgili literatür araştırmalarına göre akademik çalışmalara aktif olarak katılmak öğrencinin başarısını arttırmaktadır. Akran öğreticiliğinde eğitilmiş kişilerce öğretilen öğrencilerin daha yüksek performans gösterdikleri ve bunun etkili bir öğretim alternatifi olabileceğini göstermiştir. Bu yöntemde tekrarlara ve yeniden gözden geçirme etkinliklerine yer vermenin “akran öğretici”nin daha da beceri kazanmasını sağladığını belirtmiştir. Yine araştırmacılar hem öğretmenin hem akran öğreticinin hem de öğrencinin yararları sağlayacağını ifade etmişler, aynı yaşta ve farklı yaşlardan öğreticilerin başarı sağladığını belirtmişlerdir (Beirne-Smith 1991).

Araştırmalara göre öğrenme güçlüğü olan çocukların akademik alanda ve özellikle temel matematik becerilerde (sayma, basit hesaplama becerileri dört işlem problem çözümü para hesabı yapma vb.....) yetersiz oldukları tespit edilmiştir. Öğrenme güçlüğü olan çocukların matematik becerilerinin kazanılmasında akran öğreticiliğinin etkisini ölçmek amacıyla yapılan bir araştırmada öğrenme güçlüğü olan iki gruba matematik becerilerini ölçmek için öntest uygulanmış ve performansları alınmıştır. Bu imkan sunulduğunda öğrencilerin tek basamaklı toplama işlemlerini kolaylıkla ve doğru olarak yaptıkları tespit edilmiştir. Birinci gruptaki öğretici ile ikinci gruptaki öğretici arasında da önemli bir fark bulunamamıştır. Ancak öğreticilerin öğretecekleri konuyu öğretirken birinci gruba öğretilen konu rasgele bir şekilde sunulurken ikinci gruba sırasıyla sunulmuştur. Bu da birinci ve ikinci grup arasında başarı farkı yaratmıştır. Yapılan sınıfta ikinci grup daha başarılı olmuştur. Araştırmacılar akran öğreticiliğinin öğrenme güçlüğü olan çocuklar üzerindeki olumlu etkilerinin öğretim stratejilerinde de önemli olduğunu vurgulamışlardır (Beirne-Smith 1991).

Bazı araştırmacılar öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin sınıf içerisindeki davranışlarını incelemişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin aktif öğrenmeye ve öğretmenlerle iletişimi

geliştirmeye ayırdıkları zamanı arttırmaya ihtiyaç duydukları bulunmuştur. Torgeson (1977) bu öğrencileri “aktif olmayan öğrenci” olarak adlandırırken Kavale and Forness (1986) “ilgisiz öğrenci” olarak adlandırmıştır. Araştırmacılara göre akademik süre yetersiz ise öğrenci öğrenme davranışlarından uzaklaşmaya başlamaktadır. Bundan dolayı öğrenciler aktif öğrenme sürecinde yeterince yer alamayıp sınıf içerisinde uygun olmayan davranışlar geliştirebilirler.

Araştırmacılar öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin sınıf içerisindeki davranışlarını inceleyebilmek için kaynaştırma programına katılan çocukların sınıf ortamlarını incelemişlerdir. Ayrıca farklı ortamlarda öğretmenlerin uyguladıkları eğitimsel aktiviteler ile eğitimsel aktivitelere ayırdıkları zaman da incelenmiştir. Kaynaştırma programına katılan öğrenme güçlüğü olan öğrenciler, genellikle normal eğitim sınıfına, ayrı eğitim sınıfına, danışman öğretmenli sınıfa yada okul gününün belirli bir süresinde “kaynak sınıfı” denilen bir sınıfa katılmaktadırlar. Özel programa dahil edilen öğrenme güçlüğü olan çocukların bu programlar sonrasında akademik eğitimsel aktivitelerde bulunma süreleri artmıştır. Hem normal sınıfta hem de özel sınıfta bulunmayla beraber ortalama olarak sağlanan fayda yerleştirme öncesi seviyeye düşmüştür. Bu çocuklar normal ve özel eğitim sınıflarında tam gün gözlenmişler öğrenme güçlüğü olan çocukların bu ortamlarda zamanı benzer şekillerde değerlendirdikleri, aktif öğrenme açısından da farklılık olmadığı gözlenmiştir. Uygulanan aktiviteler açısından en az kısıtlanmış ortamda okuma ve matematik derslerine daha fazla zaman ayrıldığı, resim el becerisi, boş zaman aktivitelerine ayrılan zamanda değişiklik olmadığı gözlenmiştir. Özel eğitim ortamındaki çocukların bireysel öğrenme ile daha çok zaman geçirdiği gözlenmiştir (Thurlow et.al. 1984).

Yapılan bazı araştırmalarda öğretmen-öğrenci iletişiminin nitelik ve niceliği incelenmiştir. Normal eğitim sınıflarında bulunan, normal sınıftan özel sınıfa geçen ve özel sınıfta eğitimine devam eden öğrenme güçlüğü olan veya olmayan öğrencilere normal sınıf öğretmenlerinin farklı uygulamalarda buldukları gözlenmiştir(Slate and Saudargas 1986). Araştırmacılar öğrenme güçlüğü olan ve olmayan erkek öğrencilere yönelik öğretmen tutumlarını çeşitli durumlardaki öğrenci

davranışlarını gözleme SECOS (State-Event Classroom Observation System ) sistemi ile incelemiştir. Bulgulara göre öğretmenler tüm çocuklarla eşit sürede ilgilenmişlerdir. Öğrenme güçlüğü olan çocuklarla ise verilen çalışmanın dışında bir davranış sergilediklerinde daha fazla ilgilenmişlerdir. Fellers and Saudargas (1987) aynı yöntemle öğrenme güçlüğü olan kız çocuklarına karşı öğretmen tutumlarını incelemiştir. Bulgulara göre öğretmenlerin problemlili çocuklarla engeli olmayan diğer çocuklara nazaran fazla iletişime girmedikleri ve onların çağrılarını daha fazla ihmal ettikleri tespit edilmiştir. Elde edilen bu sonuçlara göre öğretmenler öğrenme güçlüğü olan erkek öğrencilerin davranış problemlerine daha fazla sahip olduğunu düşündükleri için daha fazla bu çocuklarla ilgilenmiş olabilirler. Öğretmen davranışın türüne göre engelli öğrencilere farklı davranıyor olabilir. Bundan dolayı okul aktiviteleri sırasında öğrenme güçlüğü olan öğrencileri daha fazla serbest bırakıyor, öğrenme güçlüğü olan öğrenci diğer arkadaşları ile iletişim kurarken yada yerlerinden ayrılmışken daha çok ilgileniyor olabilir. Bu da iletişimin süresinin engeli olmayan öğrencilere nazaran daha uzun olmasına neden olmaktadır (Slate and Saudargas 1986). Aynı şekilde Alves and Gottlieb (1986) ile Siperstein and Goding (1985) öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ile öğretmen arasındaki iletişim sıklığını engeli olmayan öğrencilere nazaran daha fazla bulmuştur. Siperstein and Gooding (1985)'e göre öğretmenler öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ile daha çok iletişim kurup düzeltici çalışmalarda bulunmuştur.

Alves and Gottlieb (1986) öğrenme güçlüğü olan öğrencilere öğretmenlerin ayırdığı zamanın miktarında farklılık bulmuşlardır. Bunun nedeni olarak öğretmenin akademik sorular sorması ve dönüt almak istemesi ve öğrenme güçlüğü olan öğrencilere daha az soru sorup dönüt almak istemesi gösterilmiştir. Bu durumda öğrenme güçlüğü olan öğrenciler aktif çalışmaya daha az katılmaktaydı. Araştırmacılar bunu öğretmenlerin sosyalleşmeyi engelliler için akademik çalışmalardan daha önemli görmelerine bağlamışlardır.

Thurlow et.al.(1983) normal sınıflarda ve kaynaştırılmış ortamlarda öğretmenlerin öğrenme güçlüğü olan öğrencilere yönelik tutumlarını incelemiştir. Öğretmenlerin öğrenme güçlüğü olan öğrencileri

engeli olmayan öğrencilere nazaran daha olumlu karşıladığı gözlenmiştir. Ayrıca bu öğrencilerin normal sınıflarda bireysel öğretimden daha çok yararlandığı tespit edilmiştir.

Bulgren and Carta (1992) yaptıkları çalışmalarda özel sınıflardaki özel eğitimcilerin eğitim davranışlarında çok az fark saptamışlardır. Aktivitelerin içeriği ve iletişim modellerinin, kaynaştırılmış, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin bulunduğu sınıflardaki aktivitelerle benzerlik gösterdiği belirlenmiştir. Özel eğitimcilerin hafif zihinsel engelli öğrenciler ile öğrenme güçlüğü olan öğrencilere yönelik eğitimsel tutumları arasında fark saptayamamışlardır. Aynı şekilde her iki öğrenci grubu davranış olarak da farklılık göstermemişlerdir. Araştırmacılar öğrenci tepkilerini akademik, çalışmaya dayalı, yarışmacı olarak nitelendirmiştir. Bu durumda farklı kategorilerdeki sınıfların sunulan eğitim açısından fark yaratmadığı görülmüştür.

Mc Kinney and Feagans(1984) ilkokula devam eden öğrenme güçlüğü olan öğrencileri normal sınıftaki akademik çalışmalar sırasında gözlemlemiş SCAN(Schedule for Classroom Activity Norm ) aracı ile değerlendirmiştir. Bu değerlendirme ile çalışma merkezli sosyal ve duygusal davranışlar ele alınmıştır. Bulgulara göre öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin, engeli olmayan akranlarına nazaran çalışma dışı davranışları daha sık sergiledikleri görülmüş, daha bağımlı ve daha agresif davrandıkları bulunmuştur. Bunun nedeni çalışma dışı davranışların öğrenme güçlüğü olan öğrencileri başarısızlığa götürmesi olarak açıklanmıştır.

Fellers and Saudargas (1987) Bir grup öğrenme güçlüğü olan kız öğrenci ile engeli olmayan öğrencileri ilkokulda incelemiştir. Öğrenme güçlüğü olan kız öğrencilerin diğerlerine nazaran okul çalışmalarıyla daha az, okul dışı etkinliklerle daha çok ilgilendikleri ve arkadaşlarıyla daha az iletişim kurdukları bulunmuştur.

Slate and Saudargas (1986) öğrenme güçlüğü olan ve öğrenme güçlüğü olmayan ilkokul ve orta okul öğrencilerinin çalışma davranışlarını incelemişler ve öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin öğretmen ile iletişim kurduktan sonra çalışmalarına daha uzun süre sonra geri döndüğünü ve

diğer çocuklara nazaran daha fazla uygun olmayan davranışlar sergilediklerini belirtmişlerdir.

Fiedler and Simpson (1987) yaptıkları çalışmada normal gelişim gösteren çocukların engelli akranlarına yönelik tutumlarını değiştirmek amacıyla, engelli olma, engelin derecesi, sebepleri, engelli bireylerin yaşamları ve hakları konusunda bilgilendirme programı hazırlamışlardır. 10 hafta süren bir uygulama sonucunda bilgilendirme programlarının engelli bireylere yönelik tutumların değişmesinde etkili olduğunu tespit etmişlerdir (Küçüker 1997).

Fox and Weaver (1989) yaptıkları çalışmada öğrenme güçlüğü olan çocukların sosyal alanda yerleşimini ve sosyal kabullerini incelemişlerdir. Araştırmacılar öğrenme güçlüğü olan çocukların başarısız akran iletişiminin ve sosyal kabulün nedenlerini ele almışlardır. Araştırma sonucunda öğrenme güçlüğü olan çocukların akademik ve sosyal açıdan yetersiz beceriye sahip olması, akranların öğrenme güçlüğü hakkında yetersiz bilgiye sahip olmaları ve okul programlarındaki eksikliklerin olmasının öğrenme güçlüğü olan çocukların sosyal alanda yerleştirilmesini ve sosyal kabulünü etkilediği bulunmuştur.

Guralnick (1990) de yaptığı çalışmada engelli çocukların kaynaştırma programlarında beklenenden daha fazla sosyal beceri eksikliği gösterdiklerini ve normal akranları tarafından daha az sıklıkta arkadaş olarak tercih edildiklerini tespit etmiştir (Karamanlı 1998).

Yapılan bazı çalışmalarda ise okulda normal sınıflara kaynaştırılmış olan engelli çocukların daha az kabul gördükleri, akranları, öğretmenleri ana babaları tarafından daha çok reddedildikleri bulunmuştur. Engelli öğrencilerin sosyal açıdan kabul görmemelerinin, benlik algılarını ve okul başarılarını olumsuz yönde etkilediği ve erken dönemde yaşanan bu problemlerin ergenlikte ve yetişkinlikte uyum sorunları ve meslek edinmekte güçlükler yaşamalarına neden olduğu ifade edilmiştir. Yapılan bu çalışmaların sonucunda kaynaştırma programında bulunan öğrencilerin sosyal becerilerinin geliştirilmesinin, sosyal katılımlarının

güçlendirilmesinin öğrencilerin sosyal kabulleri için önemli olduğu vurgulanmıştır (Akçamete ve Ceber 1999).

Benzer şekilde Salend (1984) yaptığı çalışmada engelli çocukların akranları arasında sosyal konumlarının düşük olmasının nedeninin toplumda kabul gören davranışları sergilememelerinden kaynaklandığını belirtmiştir.

Lewis and Doorlag (1987) engelli öğrencilerin kaynaştırıldıkları sınıf ortamında sosyal açıdan reddedilmelerinin nedenlerini şu şekilde açıklamışlardır (Akçamete ve Ceber 1999)

Engelli öğrenciler normal sınıflara yerleştirildiklerinde başarısızlık ve yetersizlik duygusu yaşamaları nedeniyle sınıf içi etkinliklere katılmaktan korkmaktadırlar. Bu korkular kimi çocuklarda içe kapanıklılığa yol açmakta kimi çocuklarda ise olumsuz duygular duyma, kişilere yada nesnelere saldırganlık gösterme ya da muhalefet olma şeklinde ortaya çıkmaktadır. Bu da engelli çocukların reddedilmelerine neden olmaktadır. Ayrıca zayıf sosyal beceriler de reddedilmenin bir diğer nedeni olabilmektedir. Engelli öğrencilerin etkili sosyal iletişim için gerekli dil becerilerinden yoksun olmaları, sosyal ilişkiyi başlatma ve sürdürmelerinde problem oluşturmaktadır. Aynı zamanda engelli olmayan akranlarından daha az arkadaşına sahip olmalarından dolayı sosyal becerilerini geliştirmekte ve kullanmakta, sosyal ipuçlarını anlamakta güçlük yaratmaktadır. Aynı araştırmacılar, ergenlik dönemine yaklaştıkça sosyal yeterlilik ve akran kabulünün daha da önem kazandığını belirtmişlerdir.

Araştırmacılar özellikle bu dönemdeki engelli bireylerin ya az sayıda ya da hiç arkadaşı olamama durumunun olumsuz sonuçlarına daha duyarlı olduğunu ileri sürmüşlerdir. Ergenlik döneminde bir gruba ait olma duygusunun artmasıyla beraber hissedilen yakınlık kurma gereksinimi daha çok akran ilişkileriyle doyurulabilir görünmektedir. Bunun tam tersi durumda ise ergenlerde yalnızlık, sosyal becerilerde yetersizlik, sosyal riske girmekten kaçınma ve ciddi duygusal-davranışsal sorunlara yol açmaktadır. Eğitim yaşantılarının bir çok yılını engeli olmayan akranlarından ayrı geçirmiş olan engelli

öğrencilerin ergenlikte kaynaştırma ortamına yerleştirilmeleri ergenlik döneminin özellikleriyle birleştiğinde sosyal olarak kabul edilme güçleşmektedir(Akçamete ve Ceber 1999).

Fox (1989) da akran reddedilmesi sorununun çözümü ile ilgili yaklaşımları değerlendirmek için sınıf içinde çok düşük statüde olan 86 tane 4. 5. 6. Sınıf öğrencisini incelemiştir. Bu öğrenciler 86 tane engeli olmayan aynı cinsiyetten ve yüksek kabul gören öğrenci ile karşılaştırılmıştır. Araştırmaya katılan çocuklar “karşılıklı ilgi”, “işbirliğine dayalı akademik çalışma”, “Hawthorne etki/kontrol” ve “sınıf kontrol” gruplarına ayrılmıştır. Çalışmanın sonucunda öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin, engeli olmayan akranlarınca kabul edilme oranları, karşılıklı ilgi grubu kapsamında kayda değer oranlarda artış göstermiştir. İşbirliğine dayalı akademik çalışma ve Hawthorne kontrol grubunda değişme saptanmamış ancak sınıf kontrol grubunun kabul oranında zaman içerisinde düşüş tespit edilmiştir.

Jenkins et.al. (1989) engelli çocukların sosyal kabullerinde etkileşim ağırlıklı oyunların etkilerini incelemiştir. Bu amaçla normal gelişim gösteren çocuklarla engelli çocuklara etkileşim ağırlıklı oyun deneyimleri sunmuşlardır. Araştırmanın sonucunda etkileşim ağırlıklı oyunlar ile normal gelişim gösteren çocukların kaynaştırılmasıyla engelli çocukların sosyal kabulünün arttığı görülmüştür.

Benzer şekilde Acton and Zarbatany(1988) engelli çocuklarla normal gelişim gösteren çocukları iyi organize edilmiş ortaklaşa oynanan oyunlar ile kaynaştırmıştır. Bu uygulamanın sonucunda engelli çocukların sosyal kabullerinin yükseldiği, kendilerine yöneltilen olumsuz ifade ve tutumların azaldığı tespit edilmiştir.

Sarbonie et.al. (1990) öğrenme güçlüğü olan 50 tane öğrenci ve öğrenme güçlüğü olmayan 50 tane ilkökul öğrencisini sosyometrik açıdan değerlendirmiştir. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin entegre ortamda akranları tarafından reddedildiğini bulmuştur. Bu sonuçlar Bryan(1976) ve Bryan (1978)'in yaptığı çalışmalar ile tutarlılık göstermektedir. Kronick(1978)'e göre bunun nedeni öğrenme güçlüğü olan kişilerin akranlarıyla başarılı ilişkiler geliştirmeye yarayan sosyal

davranışlara sahip olmamasıdır. Bryan (1976)' a göre ise problemin bir sebebi öğrenme güçlüğü olan çocukların sözlü olmayan iletişimi doğru şekilde anlayamamasıdır. Sarbonie et.al.(1990), öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin gerekli sosyal becerilere sahip olduğunu ancak gerektiğinde bu becerileri uygun sosyal davranışlara dökemediklerini söylemiştir. Schumaker and Hazel (1984) öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin bilişsel ve davranışsal becerilerde bir çok yetersizlik sergilediklerini belirterek sosyal problemlerini( istenmedik sosyal davranışlar) performans, beceri eksikliği ve davranış fazlalığına bağlamıştır. Guerin (1974) eğitim müfredatında bu öğrencilere yönelik alanlara yer verilmemesinden dolayı eksikliklerinin sosyal kabullerini olumsuz yönde etkilediğini belirtmiştir.



## 4.MATERYAL ve YÖNTEM

### 4.1.Materyal

Bu çalışma kaynaştırılmış ortamda normal gelişim gösteren 8-11 yaşları arasındaki çocukların öğrenme güçlüğü olan akranlarına karşı tutumlarını incelemek amacıyla betimsel bir çalışma olarak düzenlenmiştir.

Araştırmanın evrenini 2000-2001 eğitim öğretim yılında Edirne ili merkezinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı 10 ilköğretim okuluna devam eden öğrenciler oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini ise bünyesinde öğrenme güçlüğüne sahip çocuklar bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı olan, bu çalışmanın yapılmasına izin veren 10 okulun 2.,3.,4.,5. sınıflarına devam eden normal gelişim gösteren 8-11 yaşları arasındaki 1015 çocuk oluşturmaktadır.

Edirne Rehberlik ve Araştırma Merkezinden elde edilen bilgiye göre 10 ilköğretim okulunda öğrenme güçlüğü olan 69 çocuk tespit edilmiştir. Bu çocuklardan 58'ine çocuğa ulaşılmıştır. 11 çocuğa başka şehire yerleşme, ailesinin tayin olması, okuldan mezun olma gibi nedenlerle ulaşılamamıştır. Öğrenme güçlüğüne sahip çocuklardan 16 sı kız, 42 si erkektir.

Öğrenme güçlüğü olan bu öğrenciler aileleri tarafından ya da okula başladıkları zaman öğretmenleri tarafından farkedilerek Rehberlik ve Araştırma Merkezine yönlendirilmiş olan öğrencilerdir. Rehberlik ve Araştırma Merkezinde bu öğrencilerin eğitsel değerlendirilmelerinde, çocuğun genel performansına ve durumuna göre WISC-R Zeka Testi, Gessel Gelişimsel Figürler Testi, Bender-Gestalt Görsel Motor Testi, Head Sağ-Sol Ayırtma Testi, Harris Lateralleşme Testi, Davranış Değerlendirme Ölçeği, WRAT Geniş Kapsamlı Başarı Testi, Okuma-Yazma Değerlendirmesi ve Öğrenme Bozukluğu Belirti Listesi kullanılabilmektedir(Korkmazlar 1999).

## 4.2 Yöntem

Kaynaştırılmış ortamda normal gelişim gösteren 8-11 yaşları arasındaki çocukların öğrenme güçlüğü olan akranlarına yönelik tutumlarını incelemek amacıyla “Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuğa Yönelik Akran Tutum Ölçeği”, “Aile Bilgi Formu”, “Öğretmen Bilgi Formu” olmak üzere üç araç kullanılmıştır.

*Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuğa Yönelik Akran Tutum Ölçeği.* Araştırmacı tarafından literatür tarama çalışması sonucunda öğrenme güçlüğü olan çocuklara yönelik akran tutumlarını ölçmek amacıyla geliştirilmiş bir ölçektir. (Siperstein et.al. 1977, Voeltz 1980, Guralnick 1980, Towfigh and Zingle 1984, Civelek 1990, Başaran 1992, Anderson 1992, Özyürek 1995, Şenel 1995)

### *Geçerlilik-güvenirlilik çalışması*

Normal gelişim gösteren çocukların öğrenme güçlüğü olan akranlarına ilişkin duygu davranış ve düşüncelerini araştırmak amacıyla araştırmacı literatürdeki benzer ölçeklere ve temel bilgilere dayanarak danışmanla birlikte 36 maddeden oluşan üç basamaklı likert tipi bir form oluşturmuştur. Daha sonra yapılacak 2.3.4.5. sınıfa devam eden çocukların hem yaşlarının hem de gelişim düzeylerinin formun doldurulmasında dezavantaj yaratacağı düşünülerek Özel Eğitim ile Ölçme ve Değerlendirme konusunda uzman öğretim üyelerine danışılarak form 30 maddeli ve iki basamaklı derecelendirme formuna dönüştürülmüştür. Ölçeğin deneme formu oluşturulurken ölçekte yer alan ifadelerin anlaşılabilirliği ve normal gelişim gösteren çocukların öğrenme güçlüğü olan akranlarına yönelik duygu davranış ve düşüncelerini ölçmeye yeterli olup olmadığının belirlenmesi amacıyla alanında uzman olan sekiz kişinin görüşüne başvurulmuştur. Ölçek uzman görüşleri ve önerileri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılarak ön deneme için düzenlenmiştir.

Ön deneme amacıyla ölçeğin okullarda uygulanabilmesi için Edirne ili Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izin alınmıştır. Düzenlenen ölçek Edirne ili merkezinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı, Şehit

Asım, Kadripaşa, İnönü, Yusufhoca, Kurtuluş, Atatürk, Trakya Birlik, İstiklal, Yüksel Yeşil, Merkez ilköğretim okullarına devam eden öğrenciler arasından tesadüfi atama yoluyla belirlenen 126 öğrenci üzerinde uygulanmıştır elde veriler kullanılarak ölçeğin geçerliği ve güvenirliği değerlendirilmiştir.

Çizelge 4.1-4.3' de ölçeğin maddelerinin toplandığı üç alt boyut ile ilgili faktör analizi ve madde analizi sonuçları verilmiştir.

**Çizelge 4.1. Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuğa Yönelik Akran Tutum Ölçeği İlişki Kurma Boyutu faktör analizi ve madde analizi sonuçları**

Madde No	Birinci Faktör Yük Değeri (Rotasyon Öncesi)	Rotasyon Sonrası Kendi Faktöründeki Yük değeri	Madde-Toplam Korelasyonu
8-Matematik problemini çözmekte zorlanan bir çocukla okuldan sonra çalışmak isterim.	.63	.80	.65
9- Eğer bir çocuk sebepsiz yere çok fazla ağlıyorsa onunla oynamak istemem.	.31	.51	.35
10- Öğretmenimin okumada güçlük çeken bir çocukla ilgilenmesi beni rahatsız etmez.	.57	.75	.62
11- Okuduğunu anlamakta güçlük çeken bir çocuğa dersten sonra o konuyu anlatırım.	.56	.73	.52
12-Öğrenme güçlüğü olan bir çocuğa derste bulunmadığı günlerde ev ödevini söylerim.	.58	.49	.40
14- Öğrenme güçlüğü olan bir çocuk hata yaptığında (hatalı davrandığında) düzeltmesi için onu uyarırım.	.50	.68	.48
15-Dersi dinlemeyen bir çocukla öğretmenimin daha çok ilgilenmesi beni üzer.	.48	.47	.42
Açıkladığı Varyans: %16 Alfa=.76			

Öğrenme güçlüğü olan çocuğa yönelik akran tutumunun **İlişki Kurma Boyutunu** oluşturan birinci faktörde yedi madde (8,9,10,11,12,14,15) bulunmaktadır. Birinci faktöre ilişkin rotasyon öncesi faktör yük değerleri .31 ile .63 arasında değişmektedir. Rotasyon sonrasında ise

faktör yük değerleri .47 ile .80 arasında değişmektedir. Bu boyut, ölçekle ilgili toplam varyansın % 16'sını açıklamaktadır. Bu boyutta yer alan maddelere ait madde toplam korelasyonu ise .35 ile .65 arasında değişmektedir. Bu boyutun Cronbah Alfa güvenirlik katsayısı .76 dır.

**Çizelge 4. 2 Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuğa Yönelik Akran Tutum Ölçeği Farklılığı Kabul Etme Boyutu faktör analizi ve madde analizi sonuçları**

Madde No	Birinci Faktör Yük Değeri (Rotasyon Öncesi)	Rotasyon Sonrası Kendi Faktöründeki Yük değeri	Madde-Toplam Korelasyonu
3- Derslerde çok konuşan bir çocuğun dikkatimi dağıtması beni sinirlendirir.	.30	.56	.39
6-Düzenli yemek yemeyi başaramayan birinin yanına oturmak istemem.	.40	.70	.56
7-Derslerde çok hareketli olan bir çocukla sıramı paylaşmak istemem.	.26	.52	.33
13-Eğer bir çocuk anlattıklarımı dinlemiyor ve konuşmalarımı sık sık kesiyorsa ona kızırım.	.47	.66	.50
17-Arkadaşlarıyla anlaşamayan bir çocuğu doğum günüme çağırarak istemem	.31	.62	.44
18-Okul eşyalarını düzensiz kullanan bir çocukla sıramı paylaşmak istemem.	.33	.68	.55
20-Para hesabını öğrenememiş bir çocukla alış-veriş yapmak istemem.	.34	.56	.40
Açıkladığı Varyans: %13 Alfa=.74			

Öğrenme güçlüğü olan çocuğa yönelik akran tutumunun Farklılığı Kabul Etme Boyutunu oluşturan 2.faktörde yedi madde(4,12,14,22,26,28,30) bulunmaktadır. İkinci faktöre ilişkin rotasyon öncesi faktör yük değerleri .30 ile 47 arasında değişmektedir. Rotasyon sonrasında ise faktör yük değerleri .52 ile .70 arasında değişmektedir. Bu boyut, ölçekle ilgili toplam varyansın % 13'ünü

açıklamaktadır. Bu boyutta yer alan maddelere ait madde toplam korelesyonu ise .33 ile .56 arasında değişmektedir. Bu boyutun Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .74 tür.

**Çizelge 4.3 Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuğa Yönelik Akran Tutum Ölçeği Yardım Etmeye İsteklilik Boyutu faktör analizi ve madde analizi sonuçları**

Madde No	Birinci Faktör Yük Değeri (Rotasyon Öncesi)	Rotasyon Sonrası Kendi Faktördeki Yük değeri	Madde Toplam Korelesyonu
1- Okulumda özürürlü çocuklar olsa onlara merhaba derim.	.30	.48	.32
2-Yazı yazmada güçlük çeken bir çocuğa yardım ederim.	.35	.52	.37
4- Okumakta güçlük çeken bir çocuğa yardım ettiğimde çok mutlu olurum.	.32	.61	.38
5- Sağını solunu öğrenememiş bir çocuğa teneffüste bunu öğretmek beni mutlu eder.	.53	.72	.53
16- Televizyonda öğrenme güçlüğü olan çocuklar hakkında yapılmış bir filmi izlemek isterim.	.54	.61	.48
19- Sık sık yanlış okuyan bir çocukla diğer çocuklar alay ederlerse onu korurum.	.38	.60	.42
Açıkladığı Varyans: %13 Alfa=.68			
Açıklanan toplam Varyans: %42 Ölçeğin tümü için Alfa=.76			

Öğrenme güçlüğü olan çocuğa yönelik akran tutumunun Yardım Etmeye İsteklilik Boyutunu oluşturan 3.faktörde altı madde (1,2,4,5,16,19) bulunmaktadır. Üçüncü faktöre ilişkin rotasyon öncesi faktör yük değerleri .30 ile .54 arasında değişmektedir. Rotasyon sonrasında ise faktör yük değerleri .48 ile .72 arasında değişmektedir.

Bu boyut, ölçekle ilgili toplam varyansın % 13'ünü açıklamaktadır. Bu boyutta yer alan maddelere ait madde toplam korelesyonu ise .32 ile .53 arasında değişmektedir. Bu boyutun Cronbah Alfa güvenilirlik katsayısı .68 dir.

Ölçeğin yapı geçerliği faktör analizi ile incelenmiştir. Yapılan faktör analizi sonucunda ölçekte yer alan düşük faktör yük değerine sahip maddeler analiz dışında bırakılıp, analiz tekrar yapıldığında ölçeğin üç faktörden oluştuğu belirlenmiştir. Madde seçiminde madde faktör yük değerlerinin 0.45'den yüksek olması temel alınmış, ancak yük değeri 0.30'un üzerinde olan az sayıda madde ölçekte bırakılmıştır. Ölçeğin güvenilirliği için Cronbach Alfa katsayısı hesaplanmış ve ek olarak her bir maddenin olumlu ve olumsuz tutuma sahip olanları ne derece ayırt ettiği madde-toplam korelasyonları bulunarak değerlendirilmiştir. Madde-toplam korelasyonlarının 0.30 ve daha yüksek olması maddenin iyi ayırt ettiğinin ölçüsü olarak alınmıştır.

Tutum ölçeğinin tamamı için üç faktörün açıkladığı toplam varyans 42 olup, ölçeğin tümü için Cronbah Alfa güvenilirlik katsayısı .76 olarak hesaplanmıştır.

Son şekli ile ölçek 20 maddeden oluşmaktadır. Her madde Evet (Katılıyorum), Hayır (Katılmıyorum) olmak üzere ikili dereceleme ile cevaplandırılmaktadır. Evet (Katılıyorum) şeklindeki cevaplar 1 puan ile Hayır (Katılmıyorum) şeklindeki cevaplar 0 puan ile değerlendirilmektedir. Bazı maddeler ise tersine puanlanmaktadır. Bu maddeler şunlardır: 3.,6.,7.,9.,13.,15.,17.,18.,20. Puanlama sonucunda puanların yükselmesi öğrenme güçlüğü olan çocuklara yönelik tutumların daha olumlu olduğunu göstermektedir. Ölçekteki 20 madde aşağıda verilmiştir:

- 1- Okulumda özürlü çocuklar olsa onlara merhaba derim.
- 2- Yazı yazmada güçlük çeken bir çocuğa yardım ederim.
- 3- Derslerde çok konuşan bir çocuğun dikkatimi dağıtması beni sinirlendirir.
- 4- Okumakta güçlük çeken bir çocuğa yardım ettiğimde çok mutlu olurum

- 5- Sağını solunu öğrenememiş bir çocuğa teneffüste bunu öğretmek beni mutlu eder.
- 6- Düzgün yemek yemeyi başaramayan birinin yanına oturmak istemem.
- 7- Derslerde çok hareketli olan bir çocukla sıramı paylaşmak istemem.
- 8- Matematik problemini çözmekte zorlanan bir çocukla okuldan sonra çalışmak isterim
- 9- Eğer bir çocuk sebepsiz yere çok fazla ağlıyorsa onunla oynamak istemem
- 10- Öğretmenimin okumada güçlük çeken bir çocukla ilgilenmesi beni rahatsız etmez.
- 11- Okuduğunu anlamakta güçlük çeken bir çocuğa dersten sonra o konuyu anlatırım
- 12- Öğrenme güçlüğü olan bir çocuğa derste bulunmadığı günlerde ev ödevini söylerim.
- 13- Eğer bir çocuk anlattıklarımı dinlemiyor ve konuşmalarımı sık sık kesiyorsa ona kızarım.
- 14- Öğrenme güçlüğü olan bir çocuk hata yaptığında (hatalı davrandığında) düzeltmesi için onu uyarırım.
- 15- Dersi dinlemeyen bir çocukla öğretmenimin daha çok ilgilenmesi beni üzer.
- 16- Televizyonda öğrenme güçlüğü olan çocuklar hakkında yapılmış bir filmi izlemek isterim.
- 17- Arkadaşlarıyla anlaşamayan bir çocuğu doğum günüme çağırarak istemem
- 18- Okul eşyalarını düzensiz kullanan bir çocukla sıramı paylaşmak istemem.
- 19- Sık sık yanlış okuyan bir çocukla diğer çocuklar alay ederlerse onu korurum.
- 20- Para hesabını yapmasını öğrenememiş olan bir çocukla alış-veriş yapmak istemem.

Ölçekte tersine puanlanan maddeler ise şunlardır.

3-Derslerde çok konuşan bir çocuğun dikkatimi dağıtması beni sinirlendirir.



- 6-Düzgün yemek yemeyi başaramayan birinin yanına oturmak istemem.
- 7-Derslerde çok hareketli olan bir çocukla sıramı paylaşmak istemem.
- 9-Eğer bir çocuk sebepsiz yere çok fazla ağlıyorsa onunla oynamak istemem
- 13-Eğer bir çocuk anlattıklarımı dinlemiyor ve konuşmalarımı sık sık kesiyorsa ona kızarırım.
- 15-Dersi dinlemeyen bir çocukla öğretmenimin daha çok ilgilenmesi beni üzer.
- 17-Arkadaşlarıyla anlaşamayan bir çocuğu doğum günüme çağırmak istemem
- 18-Okul eşyalarını düzensiz kullanan bir çocukla sıramı paylaşmak istemem.
- 20-Para hesabını yapmasını öğrenememiş olan bir çocukla alış-veriş yapmak istemem.

#### *Verilerin toplanması*

Ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları böylece tamamlandıktan sonra araştırmanın örneklemini oluşturan adı geçen ilköğretim okullarının 35 sınıfındaki normal gelişim gösteren ve öğrenme güçlüğü olan 1015 çocuğa ölçek uygulanmıştır.

Araştırmacı ölçeği uygulamadan önce çocuklara insanların farklı özelliği olduğunu vurgulayarak bu özellikler hakkında genel bir bilgi vermiştir(Ek-1). Öğrenme güçlüğü özellikleri gösteren bir çocuğu tanımlayarak sınıflarına böyle bir çocuğun katılacağını hayal etmelerini istemiştir. Bu açıklamalardan sonra araştırmacı çocuklara düşüncelerini işaretlemeleri için hazırlanmış olan cevap formlarını dağıtmış ve formun nasıl doldurulacağını anlatmıştır(Ek-2). Daha sonra araştırmacı çocuklara, Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuğa Karşı Akran Tutum Ölçeğindeki maddeleri sırayla okumuştur. Çocuklar kendi düşüncelerini cevap formuna (X) işareti koyarak belirtmişlerdir.

Araştırmacı tarafından aile bireylerinin demografik özelliklerini, aile, akraba ve yakın çevre içerisinde engelli birey olup olmadığını,

engelli bireylere yönelik bilgi, tutum ve deneyimleri ile engelli bireyler hakkında çocuklarına bilgi verip vermediklerini araştırmak üzere 22 sorudan oluşacak şekilde hazırlanan “Aile Bilgi Formu” ise daha sonra çocuklara dağıtılarak doldurmaları istenmiştir.

Araştırmacı tarafından sınıf öğretmenlerinin öğrenim düzeyleri, deneyimleri engelli bireylere yönelik tecrübeleri hizmet içi seminer alıp almadıkları, okul veya sınıf içi düzenlemeler yapıp yapmadıklarını belirlemek ve öğrencileri ile engelli bireylere yönelik yaptıkları çalışmalar hakkında bilgi edinmek üzere 20 sorudan oluşacak şekilde hazırlanan “Öğretmen Bilgi Formu” öğretmenlere sunulmuştur.

### *Verilerin Analizi*

Bu çalışmada kaynaştırılmış ortamda, normal gelişim gösteren 8-11 yaşları arasındaki çocukların öğrenme güçlüğü olan akranlarına yönelik tutumlarını incelenmek üzere geliştirilen “Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuğa Yönelik Akran Tutum Ölçeği”nden elde edilen veriler SPSS İstatistik programı ile analiz edilmiştir.

Aile Bilgi Formu ve Öğretmen Bilgi Formundan elde edilen bilgiler frekanslarına ve yüzdelik dağılımlarına göre değerlendirilmiştir.

Ölçekten elde edilen veriler, yaş değişkenine, cinsiyet değişkenine, cinsiyet ve yaş ortak etkisine bağlı olarak tek yönlü ANOVA, T-testi ve çift yönlü ANOVA testleri ile değerlendirilmiştir.

## 5. ARAŞTIRMA BULGULARI ve TARTIŞMA

Araştırmadan elde edilen bilgiler istatistiksel açıdan değerlendirilerek çizelgeler halinde sunulmuştur.

**Çizelge 5.1** Araştırmaya katılan öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin cinsiyete göre dağılımı

CİNSİYET	N	%
Kız	16	27,5
Erkek	42	72,5
<b>Toplam</b>	<b>58</b>	<b>100,0</b>

Araştırmaya katılan öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin cinsiyete göre dağılımı incelendiğinde erkeklerin % 72,5 ile çoğunluğu oluşturduğu, kızlarının oranının % 27,5 olduğu görülmektedir.

**Çizelge 5.2** Araştırmaya katılan normal gelişim gösteren öğrencilerin cinsiyete göre dağılımı

CİNSİYET	N	%
Kız	513	50,5
Erkek	502	49,5
<b>Toplam</b>	<b>1015</b>	<b>100,0</b>

Araştırmaya katılan normal gelişim gösteren öğrencilerin cinsiyete göre dağılımı incelendiğinde kızların % 50,5 erkeklerin % 49,5 oranına sahip olduğu görülmektedir.

**Çizelge 5.3** Araştırmaya katılan normal gelişim gösteren öğrencilerin okullara göre dağılımı

OKULLAR	N	%
Şehit Asım İlköğretim okulu	109	10,7
Kadripaşa İlköğretim okulu	168	16,6
İnönü İlköğretim okulu	93	9,2
Yusuf Hoca İlköğretim okulu	106	10,4
Kurtuluş İlköğretim okulu	131	12,9
Atatürk İlköğretim okulu	46	4,5
Trakya Birlik İlköğretim okulu	77	7,6
İstiklal İlköğretim okulu	74	7,3
Yüksel Yeşil İlköğretim okulu	103	10,1
Merkez İlköğretim okulu	108	10,6
<b>Toplam</b>	<b>1015</b>	<b>100,0</b>

Araştırmaya katılan öğrencilerin okullara göre dağılımı incelendiğinde öğrencilerin çoğunlukla Kadripaşa ilköğretim okuluna (% 16,6), Kurtuluş ilköğretim okuluna(% 12,9), Şehit Asım ilköğretim okuluna(% 10,7), ve Merkez ilköğretim okuluna (% 10,6) devam etmekte oldukları görülmektedir. Atatürk ilköğretim okuluna devam eden öğrenciler(% 4,5)ise en düşük yüzdeye sahip olduğu görülmektedir.

**Çizelge 5.4** Araştırmaya katılan öğrenme güçlüğü olan ve normal gelişim gösteren öğrencilerin sınıflara göre dağılımı

SINIF	Öğrenme güçlüğü olan çocuk		Normal gelişim gösteren çocuk	
	N	%	N	%
2.Sınıf	12	20,6	227	22,4
3.Sınıf	22	38,0	342	33,7
4.Sınıf	18	31,0	283	27,9
5.Sınıf	6	10,3	163	16,1
<b>Toplam</b>	<b>58</b>	<b>100,0</b>	<b>1015</b>	<b>100,0</b>

Araştırmaya katılan öğrenme güçlüğü olan ve normal gelişim gösteren öğrencilerin devam ettikleri sınıflara göre dağılımı incelendiğinde

üçüncü sınıf öğrencilerinin en yüksek yüzdeye sahip olduğu(%38,0 % 33,7) dördüncü sınıf öğrencilerinin(%31,0 %27,9)ikinci en yüksek yüzdeye sahip olduğu görülmüştür. Beşinci sınıf öğrencileri ise en düşük yüzdeye sahip olan gruptur(%10,3 % 16,1).

Araştırmaya katılan 1015 çocuğun 898'inin anne ve babası bilgi formlarını değerlendirip geri verdikleri için ebeveynlerle ilgili çizelgelerde toplam sayı 898 olarak görülmektedir.

**Çizelge5.5** Araştırmaya katılan öğrencilerin anne ve babalarının öğrenim durumlarına göre dağılımı

Öğrenim Durumu	ANNE		BABA	
	N	%	N	%
Okuma yazma bilmiyor	17	1,9	5	0,6
İlkokul	478	53,2	330	36,7
Ortaokul	112	12,5	152	16,9
Lise	197	21,9	269	30,3
Üniversite	94	10,5	142	15,8
<b>Toplam</b>	<b>898</b>	<b>100,0</b>	<b>898</b>	<b>100,0</b>

Araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin öğrenim durumu incelendiğinde % 53,2 ile çoğunluğunun ilkokul mezunu olduğu, % 21,9 unun lise mezunu olduğu, % 1.9 unun ise okuma yazma bilmediği görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin babalarının öğrenim durumu incelendiğinde % 36,7 ile ilkokul mezunu olduğu, % 30,3 nün lise mezunu olduğu, % 0,6 sının ise okuma yazma bilmediği görülmektedir.

**Çizelge 5.6** Araştırmaya katılan öğrencilerin anne ve babalarının mesleklerine göre dağılımı

MESLEK	ANNE		BABA	
	N	%	N	%
İşsiz	4	0,4	36	4,0
Ev Hanımı	686	76,4	---	---
Serbest	21	2,3	390	43,4
Memur	107	11,9	277	30,8
İşçi	80	8,9	136	15,1
Çiftçi	---	---	59	6,6
<b>Toplam</b>	<b>898</b>	<b>100,0</b>	<b>898</b>	<b>100,0</b>

Araştırmaya katılan öğrencilerin anne ve babalarının mesleklere göre dağılımı incelendiğinde annelerin büyük bir kısmının ev hanımı olduğu (% 76,4) babaların ise çoğunluğunun serbest meslekle(% 43,4) ilgilendiği görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin(% 0,4) ve babalarının (% 4,0) işsiz olduğu, annelerin (% 2,3) serbest meslekle ilgilendiği,babaların (% 6,6) çiftçilikle ilgilendiği görülmektedir.

**Çizelge 5.7** Araştırmaya katılan öğrencilerin aile yapısına göre dağılımı

AİLE TİPİ	N	%
Çekirdek Aile	718	80
Geniş Aile	153	17
Parçalanmış Aile	27	3
<b>Toplam</b>	<b>898</b>	<b>100</b>

Araştırmaya katılan öğrencilerin aile yapısı incelendiğinde yoğunluğun “çekirdek aile” grubunda (% 80) toplandığı, bunu “geniş aile” grubunun (% 17) izlediği görülmektedir. En az yoğunluğun olduğu grup ise “parçalanmış aile” grubu(% 3)dur.

**Çizelge 5.8** Araştırmaya katılan ailelerin sahip oldukları çocuk sayısına göre dağılımı

Çocuk Sayısı	N	%
Tek Çocuk	222	24,7
İki Çocuk	480	53,5
Üç Çocuk	125	13,9
Dört veya daha fazlası	71	7,9
<b>Toplam</b>	<b>898</b>	<b>100,0</b>

Araştırmaya katılan öğrencilerin ailelerinin çoğunluğunun (% 53,5) bundan sonra en büyük oranı oluşturan grubun tek çocuklu aileler olduğu (% 24,7) görülmektedir. Dört çocuk ya da daha fazla çocuğa sahip olan ailelerin oranının ise (% 7,9) görülmektedir.

**Çizelge 5.9** Araştırmaya katılan ailelerin “Aile Bilgi Formu”ndaki maddelere verdikleri yanıtların dağılımı

Madde	Düzye	N	%
11.Ailede engelli birey var mı?	Hayır	866	96.4
	Evet	32	3.6
	Toplam	898	100.0
12.Akraba çevresinde engelli birey var mı?	Hayır	775	86.3
	Evet	123	13.7
	Toplam	898	100.0
13.Yakın çevre içinde engelli birey var mı?	Hayır	751	83.6
	Evet	147	16.4
	Toplam	898	100.0
14.Yaşamınız boyunca engelli bireyle hiç karşılaştınız mı?	Hayır	193	21.5
	Evet	705	78.5
	Toplam	898	100.0
15.Okul eğitiminiz boyunca engelli bireyler hakkında bilgi aldınız mı?	Hayır	574	63.9
	Evet	324	36.1
	Toplam	898	100.0
16.Engelli bireyler hakkında kitle iletişim araçlarından bilgi edindiniz mi?	Hayır	471	52.4
	Evet	427	47.6
	Toplam	898	100.0

**Çizelge 5.9'un devamı**

Madde	Düzye	N	%
17.Yakın çevrenizde engelli bireylere hizmet veren kurumlar var mı?	Hayır	598	66.6
	Evet	300	33.4
	Toplam	898	100.0
18.Bu kurumlardan bilgi edinebildiniz mi?	Hayır	212	70.6
	Evet	88	29.4
	Toplam	300	100.0
19.Çocuklarınız ile engelli bireyler hakkında konuştunuz mu?	Hayır	447	49.8
	Evet	451	50.2
	Toplam	898	100.0
20.Çocuğunuzun okulunda engelli bireyler olsun ister misiniz?	Hayır	365	40.6
	Evet	533	59.4
	Toplam	898	100.0
21.Çocuğunuzun sınıfında engelli birey olsun ister misiniz?	Hayır	379	42.2
	Evet	519	57.8
	Toplam	898	100.0
22.Yakın çevrenizde veya iş yerinizde engelli birey olsun ister misiniz?	Hayır	364	40.5
	Evet	534	59.5
	Toplam	898	100.0

Araştırmaya katılan ailelerin % 3,6sının ailesinde engelli birey bulunmaktadır % 13,7sinin akraba çevresinde, % 16,4 ünün ise yakın çevresinde engelli birey bulunmaktadır. Toplam olarak incelendiğinde ailelerin % 66,3 ünün yakın çevrelerinde bile engelli bir birey bulunmadığı görülmektedir.

Araştırmaya katılan ailelerin % 78,5'i hayatları boyunca engelli bireylerle karşılaştıklarını, % 63,9'u okul eğitimleri boyunca engelli bireyler hakkında bilgi aldıklarını, % 52,4'ü ise engelli bireyler hakkında kitle iletişim araçlarından bilgi aldıklarını belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan ailelerin % 33,4'ü buldukları yerde özel eğitim veren kurumlar olduğunu bilmektedirler. Bu ailelerin % 29,4'ü bu özel eğitim kurumlarından bilgi edinebilmişlerdir.

Araştırmaya katılan ailelerin % 50,2'si çocuklarıyla engelli bireyler hakkında konuşmuşlardır. Araştırmaya katılan ailelerin % 59,4'ü



çocuklarının okullarında engelli bireyler olmasına olumlu bakmaktadırlar. Araştırmaya katılan ailelerin % 57,8'i çocuklarının sınıflarında engelli çocuk olmasına olumlu bakmaktadırlar. Araştırmaya katılan ailelerin %59,4'ü çevrelerinde ya da iş yerlerinde engelli birey olmasına olumlu bakmaktadırlar.

**Çizelge 5.10** Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyete göre dağılımı

CİNSİYET	N	%
Kadın	22	62,9
Erkek	13	37,1
<b>Toplam</b>	<b>35</b>	<b>100,0</b>

Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyete göre dağılımı incelendiğinde Öğretmenlerin % 62,9 çoğunlukla kadın olduğu, % 37,1inin erkek-olduğu görülmektedir.

**Çizelge 5.11** Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşa göre dağılımı

YAŞ	N	%
21-25 Yaş	1	2,9
26-30 Yaş	1	2,9
31-35 Yaş	3	8,6
36-40 Yaş	10	28,6
41 ve üzeri	20	57,1
<b>Toplam</b>	<b>35</b>	<b>100,0</b>

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu 41 yaş ve üzeri grubunda bulunmaktadır (% 57,1). Öğretmenlerin en az bulunduğu yaş grubu ise 21-25 yaş ve 26-30 yaş gruplarıdır(% 2,9, % 2,9).

**Çizelge5.12** Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre dağılımı

<b>ÖĞRENİM DURUMU</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Lisans	15	42,9
Lisans Üstü	4	11,4
Diğer ( öğretmen yetiştiren lise dengi okullar, Önlisans vb )	16	45,7
<b>Toplam</b>	<b>35</b>	<b>100,0</b>

Araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenim durumları yüzdelere göre incelendiğinde yoğunluğun “Diğer” grubunda olduğu görülmektedir (45,7). “Lisans üstü” öğrenim almış olan öğretmenler ise en düşük yüzdeye sahiptirler(% 11,4)

**Çizelge 5.13** Araştırmaya katılan öğretmenlerin hizmet sürelerine göre dağılımı

<b>HİZMET SÜRESİ</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
3 Yıldan az	1	2,9
3-5 Yıl	1	2,9
6-10 Yıl	1	2,9
11-15 Yıl	6	17,1
16 Yıl ve üzeri	26	74,3
<b>Toplam</b>	<b>35</b>	<b>100,0</b>

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu çalışmalarını 16 yıldan fazla sürdürmektedirler (% 74,3). Öğretmenlerin % 2,9’u 3yıldan az, % 2,9’u 3-5 yıl, % 2,9’u 6-10 yıllık sürelerle öğretmenlik yaptıkları belirlenmiştir. .

**Çizelge 5.14** Araştırmaya katılan öğretmenlerin “Öğretmen Bilgi Formu”ndaki maddelere verdikleri yanıtların dağılımı

Madde	Düzyey	N	%
7.Öğretmenlik mesleğini yaptığınız sürede hiç engelli öğrenciniz oldu mu?	Hayır	11	31.4
	Evet	24	68.6
	Toplam	35	100.0
8.Kaç yıldır engelli çocuğa eğitim veriyorsunuz?	1.3 yıldan az	14	58.3
	2.3-5 yıl	8	33.3
	3.6-10 yıl	1	4.2
	4.11-15 yıl	1	4.2
	Toplam	24	100.0
9.Yakın çevrenizde ya da aile bireylerinde engelli olan bir kişi ya da kişiler var mı?	Hayır	29	82.9
	Evet	6	17.1
	Toplam	35	100.0
10.Öğretmenlik mesleğine başlamadan önce özel eğitim ile ilgili eğitim gördünüz mü?	Hayır	33	94.3
	Evet	2	5.7
	Toplam	35	100.0
11.Öğretmenlik mesleğine başladıktan sonra özel eğitim ile ilgili hizmet içi eğitim gördünüz mü?	Hayır	23	65.7
	Evet	12	34.3
	Toplam	35	100.0
12.Katıldığınız özel eğitim ile ilgili hizmet içi program “kaynaştırma ile ilgili konuları kapsadı mı?	Hayır	28	80.0
	Evet	7	20.0
	Toplam	35	100.0
13.Sınıfınızda öğrenme güçlüğünden başka engelli öğrenciniz var mı?	Evet	2	5.7
	Hayır	33	94.3
	Toplam	35	100.0
14.Sınıfınızdaki engelli öğrencinin engelinin tipi nedir?	1.Fiziksel engel	1	2.8
	5.Öğrenme güçlüğü	33	94.3
	İşitme engelli	1	2.8
	Toplam	35	100.0

**Çizelge 5.14'ün devamı**

Madde	Düzyey	N	%
15.Sınıfınızda bulunan engelli öğrenci için rehberlik ve destek hizmeti aldınız mı?	Hayır	24	68.6
	Evet	11	31.4
	Toplam	35	100.0
16.Sınıfınızda engelli öğrenci için eğitsel ve fiziksel düzenlemeler yapıldı mı?	Hayır	24	68.6
	Evet	11	31.4
	Toplam	35	100.0
17.Okulunuzda ya da sınıfınızda engelli bireyler hakkında eğitici çalışmalar yapıldı mı?	Hayır	30	85.7
	Evet	5	14.3
	Toplam	35	100.0
18.Bu öğrenim yılı içinde uygulamakta olduğunuz müfredat içinde engelli bireyler ve eğitimleri ile ilgili konular var mı?	Hayır	32	91.4
	Evet	3	8.6
	Toplam	35	100.0
19.Sınıfınızdaki öğrencilerin engelli bireyler hakkında bilgi sahibi olduğunu düşünüyor musunuz?	Hayır	20	57.1
	Evet	15	42.9
	Toplam	35	100.0
20.Sınıfınızda insiyatifiniz doğrultusunda engelli bireyler hakkında bilgilendirici çalışmalar yaptınız mı?	Hayır	6	17.1
	Evet	29	82.9
	Toplam	35	100.0

Araştırmaya katılan öğretmenlerden % 68,6 sınıfın öğretmenlikleri süresince engelli öğrencileri olmuştur. Öğretmenlerin % 58,3'ü 3 yıldan az sürede, % 33,3'ü 3-5 yıl arasında, % 4,2'si 6-10 yıl ve 11-15 yıl arasında engelli çocuğa eğitim vermiştir. Öğretmenlerin % 17,1'inin ailelerinde yada yakın çevresi içersinde engelli bireyler bulunmaktadır.

Öğretmenlik mesleğine başlamadan önce öğretmenlerin % 5,7'si özel eğitim ile ilgili bir eğitim görmüşlerdir. Öğretmenlik mesleğine başladıktan sonra öğretmenlerin % 34,3'ü özel eğitim ile ilgili hizmetiçi eğitim programına katılmışlardır. Katıldıkları hizmetiçi eğitim programlarının % 20'si kaynaştırma ile ilgili konuları kapsamaktadır.

Öğretmenlerin % 94,3'ünün sınıfında sadece öğrenme güçlüğü olan çocuk bulunmaktadır. % 2,8 inde fiziksel engelli çocuk(çok hafif derecede tek elde el palsisi olan çocuk) % 2,8 inde hafif derecede işitme sorunu olan çocuk(okuma yazma ve konuşma becerisini kazanmış işitme cihazı kullanan çocuk) ve öğrenme güçlüğü olan çocuk bulunmaktadır.

Öğretmenlerin % 31,4'ü sınıfında bulunan engelli öğrenci için rehberlik ve destek hizmeti almıştır. Öğretmenlerin % 31,4'ünün sınıfında engelli öğrenci için eğitsel ve fiziksel düzenlemeler yapılmıştır.

Öğretmenlerin % 14,3 okullarında ya da sınıflarında engelli bireyler hakkında eğitici çalışmalar yapıldığını belirtmiştir. Öğretmenlerin % 8,6'sı öğrenim yılı içerisinde uygulanmakta olan müfredat programının içinde engelli bireylere yönelik konuları içerdiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin % 42,9'u öğrencilerinin engelli bireyler hakkında bilgi sahibi olduklarını düşündüklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin % 82,9'sınıflarında kendi inisiyatifleri doğrultusunda öğrencilerine engelli bireyler hakkında bilgi verici çalışmalar yapmışlardır.

Bu araştırmada kaynaştırılmış ortamda normal gelişim gösteren 8-11 yaşları arasındaki çocukların öğrenme güçlüğü olan akranlarına karşı tutumlarının yaş, cinsiyet ile yaş ve cinsiyetin ortak etkisine bağlı olarak farklılık gösterip göstermediğini incelemek amaçlandığı için "Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuğa Yönelik Akran Tutum Ölçeği" nden elde edilen veriler Tek yönlü ANOVA, T-testi ve Çift Yönlü ANOVA istatistik değerlendirmeleri yapılarak sonuçlar bu bölümde verilmiştir.

**Çizelge 5.15 Öğrencilerin ölçeğin “İlişki Kurma Boyutu”nda yer alan maddelerden aldıkları ortalama puanlar**

MADDELER	CİNSİYET		YAŞ				Toplam
	Kız	Erkek	8	9	10	11	
8-Matematik problemini çözmekte zorlanan bir çocukla okuldan sonra çalışmak isterim.	0.84	0.78	0.81	0.79	0.85	0.80	0.81
9-Eğer bir çocuk sebepsiz yere çok ağlıyorsa onunla oynamak istemem.	0.47	0.46	0.43	0.86	0.49	0.43	0.47
10-Öğretmenimin okumada güçlük çeken bir çocukla ilgilenmesi beni rahatsız etmez.	0.82	0.80	0.81	0.33	0.87	0.77	0.81
11-Okuduğunu anlamakta güçlük çeken bir çocuğa dersten sonra o konuyu anlatırım.	0.87	0.80	0.85	0.93	0.92	0.77	0.84
12- Öğrenme güçlüğü olan bir çocuğa, derste bulunmadığı günlerde ev ödevini söylerim.	0.90	0.89	0.87	0.59	0.91	0.94	0.89
14- Öğrenme güçlüğü olan bir çocuk hata yaptığında(hatalı davrandığında) düzeltmesi için onu uyarırım.	0.95	0.91	0.89	0.55	0.95	0.95	0.93
15-Dersi dinlemeyen bir çocukla öğretmenimin daha çok ilgilenmesi beni üzer.	0.58	0.54	0.47	0.59	0.63	0.51	0.56

Öğrencilerin, öğrenme güçlüğü olan çocukla ilişki kurmalarına yönelik maddelere verilen cevaplar cinsiyete göre incelendiğinde, kızların ve erkeklerin en yüksek puan ortalamasına sahip olduğu maddenin 14. Madde olduğu görülmektedir ( $\bar{X} = 0,95$  ,  $\bar{X} = 0,91$ ).Bunu 12. Madde ( $\bar{X} = 0,90$  ,  $\bar{X} = 0,89$ ) ve 11.madde ( $\bar{X} = 0,87$  ,  $\bar{X} = 0,80$ ) izlemektedir.

9.Madde ise kızların ve erkeklerin en düşük puan ortalaması ile birleştikleri madde olmuştur ( $\bar{X} = 0,47$  ,  $\bar{X} = 0,46$ ).

İlişki kurma boyutunu oluşturan maddeler yaşa göre incelendiğinde 14. Madde 8,10,11 yaşlarında en yüksek puan ortalamasını alırken ( $\bar{X} = 0,89$  ,  $\bar{X} = 0,95$  ,  $\bar{X} = 0,95$ ) 9 yaşta en yüksek puan ortalaması alan maddenin 11.madde olduğu görülmektedir ( $\bar{X} = 0,93$ ).

8,10,11 yaşlarında 9. Madde en düşük puan ortalaması alırken ( $\bar{X} = 0,43$  ,  $\bar{X} = 0,49$  ,  $\bar{X} = 0,43$ ) 9 yaşta en düşük puan ortalaması alan maddenin 10. Madde olduğu görülmektedir ( $\bar{X} = 0,33$ ).

Yaş ya da cinsiyete bakmaksızın toplam puan ortalamalarına bakıldığında çocukların en olumlu tutuma sahip olduğu madde 14. Maddedir ( $\bar{X} = 0,93$ ). Buna karşılık en düşük olumlu tutuma sahip olduğu maddenin 9.madde olduğu gözlenmektedir ( $\bar{X} = 0,47$ ).

Bu durum hem kızların hem erkeklerin çoğunlukla sebepsiz yere çok ağlayan bir çocukla oynamak istemediklerini ancak öğrenme güçlüğü olan bir çocuk hata yaptığına ise düzeltilmesi için onu uyarmaya istekli olduklarını göstermektedir.

Bu ölçeğin ilişki kurma boyutu incelendiğinde normal gelişim gösteren çocukların öğrenme güçlüğü olan akranlarına karşı olumlu bir tutum sergiledikleri görülürken Bender (1985) geleneksel eğitim sisteminde öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okul içerisinde ve sınıf ortamında düşük sosyal statüde olduğunu belirtmiştir. Araştırmacılar öğrenme güçlüğü olan ve öğrenme güçlüğü olmayan çocuklar arasında sınıf içerisinde gerek ders gerekse ders dışı aktivitelerde uygun etkileşimin olmadığını, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin arkadaşları tarafından derslerde ve ders dışı zamanlarda sosyal açıdan tercih edilmediğini, buna bağlı olarak da düşük sosyal statüye sahip olduklarını belirtmişlerdir.

Araştırmacıların yapmış oldukları bu araştırmalar öğrenme güçlüğü olan çocukların sınıf içersinde dikkatlerini toplamada okuma yazmada ve matematik alanlarında başarısız oldukları ve daha fazla desteğe

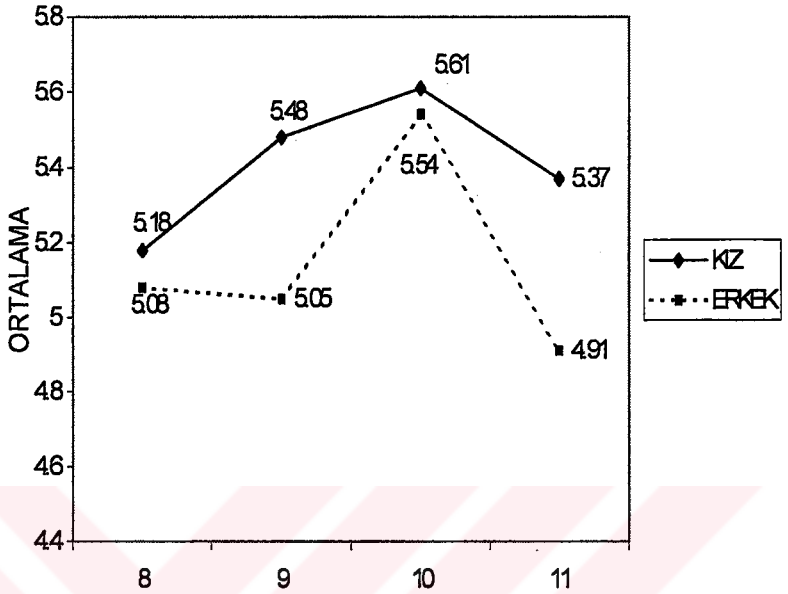
ihtiyaçları olduğunu ortaya koymuştur(Sarbonie et.al. 1990, Hollingsworth and Woodward 1993, Swanson and Howel 1996). Tutum ölçeğinin bu boyutundan elde edilen veriler incelendiğinde sınıf içerisinde normal gelişim gösteren çocukların, öğrenme güçlüğü olan akranlarına yardım etmek istedikleri, uygun olmayan davranışlarına karşı ise olumsuz yaklaşıtları tespit edilmiştir.

**Çizelge 5.16 Öğrencilerin,ölçeği “İlişki Kurma Boyutu”ndan aldıkları puanların cinsiyete ve yaşa göre ortalama ve standart sapma değerleri**

CİNSİYET	YAŞ	N	X	S
Kız	8	100	5.18	1.38
	9	157	5.48	1.42
	10	138	5.61	1.59
	11	118	5.37	1.46
	Toplam	513	5.43	1.47
Erkek	8	108	5.08	1.66
	9	166	5.05	1.78
	10	139	5.54	1.42
	11	89	4.91	1.73
	Toplam	502	5.17	1.66
Toplam	8	208	5.13	1.53
	9	323	5.26	1.63
	10	277	5.57	1.51
	11	207	5.17	1.59
	Toplam	1015	5.30	1.58

Öğrenme güçlüğü olan çocuğa yönelik akran tutumlarının ilişki kurma boyutu cinsiyete ve yaşa göre incelendiğinde kızların ( $\bar{X}=5,43$ ) erkeklerin ( $\bar{X}=5,17$ ) puan ortalamasına sahip olduğu görülmektedir.





Şekil 5.1 Cinsiyete ve yaşa bağlı olarak öğrenme güçlüğüne yönelik akran tutumlarının “ilişki Kurma Boyutu”

Şekil 5.1de akranlarının öğrenme güçlüğü olan çocuğa yönelik tutumlarının ilişki kurma boyutuna cinsiyet ve yaşın etkisi incelendiğinde kızların erkeklere nazaran daha olumlu tutuma sahip olduğu düşünülebilir. Her iki cinsiyetin de 10 yaşta diğer yaşlara göre daha olumlu tutuma sahip olduğu ve 9 yaş ile 11 yaşta kızların erkeklere göre tutumlarında daha belirgin bir fark olduğu söylenebilir.

**Çizelge 5.17 Öğrenme güçlüğü olan çocuğa yönelik akran tutumlarının “İlişki Kurma Boyutu”nun cinsiyete ve yaşa göre varyans analizi sonuçları**

VARYANSIN KAYNAĞI	KT	SD	KO	F	P	GRUPLARARASI ANLAMLI FARK
Yaş	32.105	3	10.702	4.38	0.005	8-10, 9-10,
Cinsiyet	17.024	1	17.024	6.97	0.008	11-10
Cinsiyet*Yaş	8.301	3	2.767	1.13	0.335	
Hata	2461.008	1007	2.444			
Toplam	2518.144	1014				

Çizelge 5.17’de görüldüğü gibi, öğrenme güçlüğü olan çocuğa yönelik akran tutumlarının ilişki kurma boyutunun cinsiyete ve yaşa göre farklılaşp farklılaşmadığı iki faktörlü varyans analizi ile incelenmiştir. Bulgulara göre akranların öğrenme güçlüğü olan çocukla ilişki kurmaya yönelik tutumlarında yaş temel etkisi anlamlıdır  $F_{(3,1014)} = 4.38$  ;  $p < .05$ ) Bu bulgu akranlarının öğrenme güçlüğü olan çocuğa yönelik ilişki kurma boyutunda yer alan tutumlarının 10 yaşındaki çocukların ( $\bar{X} = 5,57$ ), 8 yaşındakilere ( $\bar{X} = 5,17$ ), 9 yaşındakilere ( $\bar{X} = 5,26$ ) ve 11 yaşındakilere ( $\bar{X} = 5,17$ ) nazaran daha olumlu olduğunu göstermektedir.

Yavuzer (1993 a)son çocukluk döneminde 10 yaşın düzenli huzurlu ve elde edilen bilgilerin özümlendiği toplandığı ve dengelendiği bir ara devre ve kritik bir yaş olduğunu belirtmiştir. Yavuzer’e göre 10 yaşındaki çocuk, çocukluğun kendine özgü tüm özelliklerini taşımakla beraber fiziksel ve duygusal anlamda ergenlik dönemine hazırlığın başladığı ancak gelecekteki ergenlik döneminin gerilim ve huzursuzluklarının henüz başlamadığı altın bir dönemdedir. 10 yaşındaki çocuğun 7-9 yaş arasındaki gerginliklere sahip olmadığı, uysal uyumlu ve hoş görülmesi olduğu ve farklı ilgilerinin geliştiği görülmektedir.

10 yaşındaki çocukların 8,9,11 yaşındaki çocuklara göre engelli olan akranlarına yönelik tutumlarının daha olumlu olması, içinde bulunduğu bu kritik dönemle ilişki olabilir.

Akranların öğrenme güçlüğü olan çocuklara yönelik tutumlarının ilişki kurma boyutunda cinsiyet temel etkisi anlamlıdır( $F_{(1,1014)} = 6,97$  ;  $p < .05$ )

Bu bulguya göre kızların ( $\bar{X} = 5,43$ ) erkeklere( $\bar{X} = 5,17$ ) göre daha olumlu tutumlara sahip olduğu görülmektedir.

Araştırmadan elde edilen bu sonuç, Towfigh and Zingle(1984) ile Fox (1989)'un yaptıkları araştırmalardaki”kızların engelli akranlarına yönelik tutumları daha olumludur” şeklindeki sonuçla paralellik göstermektedir.

Öğrenme güçlüğü olan çocuğa yönelik akran tutumlarında yaş ve cinsiyet ortak etkisi incelendiğinde ( $F_{(3,1014)} = 1,13$  ;  $p > .05$ ) bu değer anlamlı olmadığı görülmektedir. Bu bulgu, anılan tutumların yaş ve cinsiyetin ortak etkisine bağlı olarak değişmediğini gösterir.

**Çizelge5.18 Öğrencilerin ölçeğin “Farklılığı Kabul Etme Boyutu”nda yer alan maddelerden aldıkları ortalama puanlar**

MADDELER	CİNSİYET		YAŞ				Toplam
	Kız	Erkek	8	9	10	11	
3-Derslerde çok konuşan bir çocuğun dikkatimi dağıtması beni sinirlendirir.	0.25	0.31	0.39	0.34	0.21	0.16	0.28
6-Düzgün yemek yemeyi başaramayan birinin yanına oturmak istemem.	0.54	0.56	0.59	0.62	0.59	0.36	0.55
7-Derslerde çok hareketli olan bir çocukla sıramı paylaşmak istemem.	0.43	0.43	0.52	0.48	0.38	0.31	0.43
13-Eğer bir çocuk anlattıklarımı dinlemiyor ve konuşmalarımı sık sık kesiyorsa ona kızarım.	0.27	0.26	0.33	0.87	0.25	0.13	0.26
17- Arkadaşlarıyla anlaşamayan bir çocuğu doğum gününe çağırarak istemem.	0.48	0.46	0.46	0.55	0.47	0.38	0.47
18- Okul eşyalarını düzensiz kullanan bir çocukla sıramı paylaşmak istemem	0.42	0.46	0.49	0.53	0.40	0.30	0.44
20-Para hesabı yapmasını öğrenememiş bir çocukla alışveriş yapmak istemem.	0.58	0.53	0.60	0.60	0.51	0.49	0.55

Öğrencilerin, öğrenme güçlüğü olan çocuktaki farklılığı kabul etmelerine yönelik maddelere verdikleri cevaplar cinsiyete göre incelendiğinde kızların en yüksek puan ortalamasına sahip olduğu maddenin 20. madde olduğu görülmektedir ( $\bar{X} = 0,58$ ). Erkeklerin en yüksek puan ortalamasına sahip olduğu madde ise 6. Maddedir ( $\bar{X} = (0,56)$ ).

Kızların en düşük puan ortalamasına sahip olduğu madde 3. Maddedir ( $\bar{X} = 0,25$ ). Erkeklerin en düşük puan ortalamasına sahip olduğu madde ise 13. madde olmaktadır ( $\bar{X} = 0,26$ ).

Farklılığı kabul etme boyutunu oluşturan maddeler yaşa göre incelendiğinde 8,11 yaşlarında en yüksek puan ortalaması alan maddenin 20. Madde olduğu görülmektedir ( $\bar{X}=0,60$  ,  $\bar{X}=0,49$ ). Benzer şekilde 8,11 yaşlarında en düşük puan ortalaması alan madde 13. Madde olmaktadır ( $\bar{X}=0,33$  ,  $\bar{X}=0,13$ )

9 yaşta çocukların aldıkları en yüksek puan ortalamasının 13. Madde olduğu görülmektedir ( $\bar{X}=0,87$ ). 10 Yaşta deneklerin en yüksek puan ortalaması aldığı madde ise 6. Maddedir ( $\bar{X}=0,59$ ). 9,10 yaşta çocukların en düşük puan ortalaması aldıkları madde 3. Maddedir ( $\bar{X}=0,34$  ,  $\bar{X}=0,21$ ).

Yaş ya da cinsiyete bakmaksızın toplam puan ortalamalarına bakıldığında öğrenme güçlüğü olan çocuğa yönelik akran tutumlarının farklılığı kabul etme boyutunda en yüksek puan ortalaması alan maddeler 6. ve 20. madde olmuştur ( $\bar{X}=0,55$  ,  $\bar{X}=0,55$ ). En düşük puan ortalaması alan madde ise 13. Madde olmuştur ( $\bar{X}=0,26$ ).

Başaran(1974)'te yaptığı çalışmasında 7-11 yaşlarındaki çocukların psiko-sosyal gelişimlerini incelemiş ve bu yaşlar arasındaki kız ve erkek çocukların kendi kendini yönetme boyutundaki yemek yeme, temizlik giyinme para kullanımı okuma ve kitap ,sosyal yaşama katılma gibi alanlarda bağımsızlık ve yeterlilik kazanmaya başladıklarını belirtmiştir(Başaran 1992).

Kronick (1978)'de, öğrenme güçlüğü gösteren çocukların akademik motor ve sosyal yetersizliklerine bağlı olarak öğretmeninden ailesinden

ve arkadaşlarından aldığı uyarıları anlamlı olarak değerlendiremediğini bunun sonucunda kendisinden istenilen beklenen davranışları sergileyemediklerini arkadaşlarının da buna bağlı olarak tutarsız, olumsuz davranışlar gösterdiklerini belirtmiştir.

Schumaker and Hazel (1984) öğrenme güçlüğü olan çocukların daha az kabul gören davranışları tercih ettiklerini ve sözel ve sözel olmayan becerileri daha az kullandıklarını belirtmişlerdir. Araştırmacılar, öğrenme güçlüğü olan çocukların arkadaşlarından gelen sözel ve sözel olmayan ipuçlarını değerlendirememelerini, davranışlarının sonucunu tahmin edememelerini, sözel iletişime daha az duyarlılık göstermelerini ve uygunsuz davranışlar sergilemelerini onların arkadaşları tarafından reddedilmelerinin nedenleri olarak açıklamışlardır.

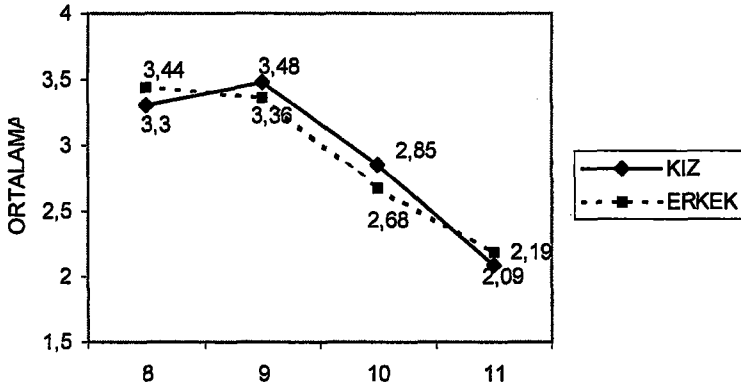
Hansen (1989) yaptığı araştırmasında akran grubu etkileşimlerinde engelli çocukların sosyal mesajları anlamada, iletmede ve başladıkları konuşmayı sürdürmede güçlük çektiklerini bildirmiştir. Araştırmacılara göre bu durum çocuklar arasındaki etkileşimi azaltmakta, akranlarına yönelik tutumlarını olumsuzlaştırmakta ve sosyal kabulü olumsuz yönde etkilemektedir.

Ölçeğin bu boyutundan elde edilen sonuçlar normal gelişim gösteren çocukların kendileri gibi davranamayan yemek yeme, temizlik, giyinme, para kullanımı, sosyal aktivitelere katılım gibi günlük yaşam becerilerini kazanamamış ve sosyal ilişkilerde, sosyal kurallara uymada yetersiz olan akranlarına yönelik tutumlarının olumsuz olduğunu göstermiştir. Bu bulgu yukarıda ifade edilen sonuçlarla da tutarlılık göstermektedir.

**Çizelge 5.19** Öğrencilerin ölçeğin “Farklılığı Kabul Etme Boyutu”ndan aldıkları puanların cinsiyete ve yaşa göre ortalama ve standart sapma değerleri

CİNSİYET	YAŞ	N	X	S
Kız	8	100	3.30	2.12
	9	157	3.48	2.13
	10	138	2.85	2.12
	11	118	2.09	1.81
	Toplam	513	2.96	2.12
Erkek	8	108	3.44	2.18
	9	166	3.36	1.93
	10	139	2.68	1.96
	11	89	2.19	1.82
	Toplam	502	2.98	2.03
Toplam	8	208	3.38	2.15
	9	323	3.42	2.03
	10	277	2.77	2.04
	11	207	2.14	1.81
	Toplam	1015	2.97	2.07

Akranlarının öğrenme güçlüğü olan çocuğa yönelik tutumlarının farklılığı kabul etme boyutu, cinsiyete ve yaşa göre incelendiğinde kızların ( $\bar{X}=2,96$ ) erkeklerin ( $\bar{X}=2,98$ ) puan ortalamasına sahip olduğu görülmektedir.



Şekil 5.2 Cinsiyete ve yaşa bağlı olarak öğrenme güçlüğüne yönelik Akran Tutumlarının “Farklılığı Kabul Etme Boyutu”

Şekil 5.2 ye göre akranlarının öğrenme güçlüğü olan çocuğa yönelik tutumlarının farklılığı kabul etme boyutuna cinsiyet ve yaş etkisinin kız ve erkek öğrenciler arasında benzer olduğu söylenebilir. Ancak, 9 yaştan sonra 10 ve 11 yaşlarda tutumların olumsuz yönde değiştiği ve 11 yaşta ise en düşük düzeyde olduğu gözlenmektedir. Bu da 11 yaşındaki çocukların farklı özellikler gösteren akranlarının davranışlarını 8,9,10 yaşındaki çocuklara nazaran daha az kabul ettiklerini ortaya koymaktadır.

Çizelge5. 20 Öğrenme güçlüğü olan çocuğa yönelik akran tutumlarının “Farklılığı Kabul Etme Boyutu”nun cinsiyet ve yaşa göre varyans analizi sonuçları

VARYANSIN KAYNAĞI	KT	SD	KO	F	P	GRUPLARARASI ANLAMLI FARK
Yaş	250.352	3	83.451	20.519	0.000	8-10, 8-11, 9-
Cinsiyet	0.106	1	0.106	0.026	0.872	10, 10-11, 9-
Cinsiyet	3.673	3	1.224	0.301	0.825	11
*Yaş						
Hata	4095.462	1007	4.067			
Toplam	4355.113	1014				



Öğrenme güçlüğü olan çocuğa yönelik akran tutumlarının farklılığı kabul etme boyutunda yaş temel etkisinin anlamlı olduğu görülmektedir ( $F_{(3,1014)}=20,519$  ;  $p<.05$ ) 11 Yaşındaki çocuklar ( $\bar{X}=2,14$ ), 8 yaşındakilere ( $\bar{X}=3,38$ ), 9 yaşındakilere ( $\bar{X}=3,42$ ) ve 10 yaşındakilere ( $\bar{X}=2,77$ ) nazaran arkadaşlarındaki farklılığı kabul etmede daha olumsuz tutuma sahip olmaktadır. Akran tutumlarının farklılığı kabul etme boyutunun cinsiyete göre ise farklılaşmadığı görülmektedir ( $F_{(1,1014)}=0,026$ ;  $p>.05$ ).

Öğrenme güçlüğü olan çocuğa yönelik akran tutumlarında yaş ve cinsiyet ortak etkisi incelendiğinde ( $F_{(3,1014)} = 0,301$  ;  $p>.05$ ) bu değer anlamlı olmadığı görülmektedir. Bu bulgu, anılan tutumların yaş ve cinsiyetin ortak etkisine bağlı olarak değişmediğini gösterir.

Stormshak et.al.(1999) saldırganlık, olumsuz iletişim ve etkileşim, geri çekilme dikkatsiz ve hiperaktif davranışlar vb. problem davranışlar ile akran tercihleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırma sonucunda çocukların grup içerisinde problem davranışları nadiren ve doğal olmayan şartlarda sergileyen akranlarını reddetmedikleri ya da düşük oranda reddettikleri bunu sürekli ya da sık sık tekrarlayan arkadaşlarını reddettiklerini tespit etmişlerdir. Araştırmacılar çocukların şartlara bağlı olarak gelişen problem davranışlar ile süreklilik gösteren (hiperaktivite, öğrenme güçlüğü, sendroma bağlı davranış problemleri) ve belirgin özellikler taşıyan davranışları ayırdıklarını belirtmişlerdir.

Realmuto et.al.(2000) yaptıkları araştırmada akademik güçlükler, aşırı hareketlilik, yıkıcı davranışlar, DEHB, ihmal, ilaç kullanımı yanında üzgün uysal olmayan aşırı sokulgan (sırnaşık) davranışların da akranların olumsuz tepkide bulunduğu davranışlar olduğunu tespit etmişlerdir. Araştırmacılara göre bu, normal gelişim gösteren çocukların akranlarını reddinden başka sosyal izolasyon uygulamalarına da neden olmaktadır.

Stormshak et.al (1999) ve Realmuto et.al(2000)'ün araştırmaları, bu araştırmadan elde edilen, öğrencilerin akranındaki farklılığı kabul

etmeye yönelik olumsuz tutumları olduğu şeklindeki bulgunun nedenini açıklamaktadır.

**Çizelge 5.21 Öğrencilerin ölçeğin”Yardım Etmeye İsteklilik Boyutu”nda yer alan maddelerden aldıkları ortalama puanlar**

MADDELER	CİNSİYET		YAŞ				Toplam
	Kız	Erkek	8	9	10	11	
1-Okulumda özürümlü çocuklar olsa onlara merhaba derim	0.92	0.91	0.88	0.89	0.93	0.97	0.92
2-Yazı yazmada güçlük çeken bir çocuğa yardım ederim.	0.96	0.94	0.91	0.96	0.96	0.97	0.95
4-Okumakta güçlük çeken bir çocuğa yardım ettiğimde çok mutlu olurum.	0.98	0.95	0.89	1.00	0.96	0.97	0.96
5-Sağını ve solunu öğrenememiş bir çocuğa teneffüste bunu öğretmek beni mutlu eder.	0.95	0.92	0.89	0.94	0.94	0.96	0.94
16-Televizyonda öğrenme güçlüğü olan çocuklar hakkında yapılmış bir filmi izlemek isterim.	0.89	0.83	0.82	0.87	0.87	0.87	0.86
19-Sık sık yanlış okuyan bir çocukla diğer çocuklar alay ederlerse onu korurum.	0.89	0.88	0.84	0.91	0.92	0.84	0.88

Öğrencilerin öğrenme güçlüğü olan çocuğa yardım etmeye istekli olmaya ilişkin maddelere verdikleri cevaplar cinsiyete göre incelendiğinde kızların ve erkeklerin en yüksek puan ortalamasına sahip oldukları maddenin 4. Madde olduğu görülmektedir ( $\bar{x}=0,98$ ,  $\bar{x}=0,95$ ). Kız ve erkeklerin en düşük puan ortalamasına sahip oldukları madde 16.maddedir ( $\bar{x}=0,89$ ,  $\bar{x}=0,83$ )

Yardım etmeye isteklilik boyutunu oluşturan maddeler yaşa göre incelendiğinde 8 yaşta en yüksek puan ortalamasını alan maddenin 2.madde ( $\bar{x}=0,91$ ), 9 yaşta en yüksek puan ortalaması alan madde 4.maddenin ( $\bar{x}=1,00$ ), 10 yaşta en yüksek puan ortalaması alan maddenin 2. ve 4. Madde ( $\bar{x}=0,96$ ,  $\bar{x}=0,96$ ), 11 yaşta en yüksek puan ortalaması alan maddenin ise 1.,2.,4. madde olduğu görülmektedir ( $\bar{x}=0,97$ ,  $\bar{x}=0,97$ ,  $\bar{x}=0,97$ ).

8,9,10 yaşlarında en düşük puan ortalaması alan madde 16. Maddedir( $\bar{X} = 0,82$ ,  $\bar{X} = 0,87$ ,  $\bar{X} = 0,87$ ).11.yaşta ise en düşük puan ortalamasını alan madde 19. Maddedir( $\bar{X} = 0,84$ ).

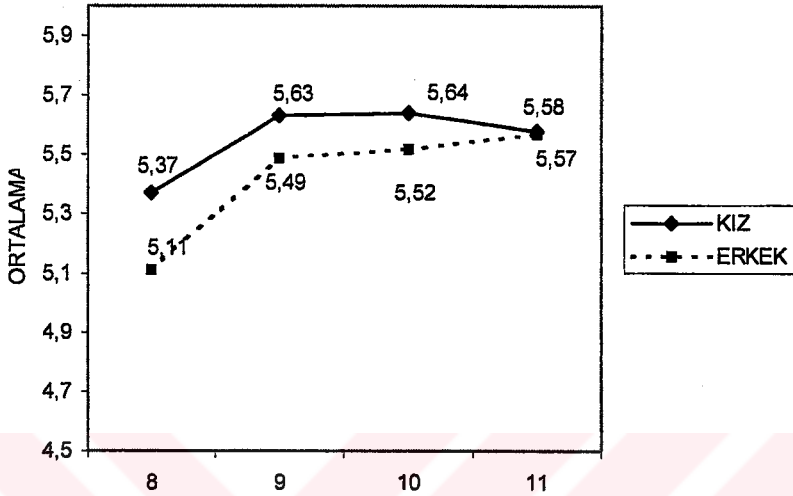
Yaş ya da cinsiyete bakmaksızın toplam puan ortalamalarına bakıldığında çocukların en olumlu tutuma sahip oldukları madde 4. maddedir ( $\bar{X} = 0,96$ ). Buna karşılık en düşük olumlu tutuma sahip oldukları madde 16. maddenin olduğu gözlenmektedir ( $\bar{X} = 0,86$ ).

Bu durum hem kızların hem erkeklerin yardıma ihtiyacı olan arkadaşlarına yardım etmeye istekli olduklarını göstermektedir.

**Çizelge 5.22 Öğrencilerin ölçeğin “Yardım Etmeye İsteklilik Boyut”undan aldıkları puanların cinsiyet ve yaşa göre ortalama ve standart sapma değerleri**

CİNSİYET	YAŞ	N	X	S
Kız	8	100	5.37	0.97
	9	157	5.63	0.83
	10	138	5.64	0.69
	11	118	5.58	0.71
	Toplam	513	5.57	0.80
Erkek	8	108	5.11	1.27
	9	166	5.49	0.95
	10	139	5.52	0.90
	11	89	5.57	0.80
	Toplam	502	5.43	1.00
Toplam	8	208	5.24	1.14
	9	323	5.56	0.90
	10	277	5.58	0.81
	11	207	5.57	0.75
	Toplam	1015	5.50	0.91

Öğrenme güçlüğü olan çocuğa yönelik akran tutumlarının yardım etmeye isteklilik boyutu, cinsiyete ve yaşa göre incelendiğinde kızların ( $\bar{X} = 5,57$ ), erkeklerin  $\bar{X} = (5,43)$  puan ortalamasına sahip oldukları görülmektedir.



**Şekil 5.3** Cinsiyete ve yaşa bağlı olarak öğrenme güçlüğüne yönelik akran tutumlarının “Yardıma Etme İsteklilik Boyutu”

Şekil 5.3 de Öğrenme güçlüğü olan çocuğa yönelik akran tutumlarının yardıma etmeye isteklilik boyutuna cinsiyet ve yaşın etkisi incelendiğinde her iki cinsiyette de 8 yaşa göre 9,10,11 yaşlarında kararlı ve daha olumlu tutumlar olduğu ifade edilebilir.

**Çizelge 5.23** Öğrenme güçlüğü olan çocuğa yönelik akran tutumlarının “Yardıma Etme İsteklilik Boyut”unun cinsiyete ve yaşa göre varyans analizi sonuçları

VARYANSIN KAYNAĞI	KT	SD	KO	F	P	GRUPLARARASI ANLAMLI FARK
Yaş	18.074	3	6.025	7.426	0.000	8-9, 8-10, 8-11
Cinsiyet	4.296	1	4.296	5.296	0.022	
Cinsiyet*Yaş	1.687	3	0.562	0.693	0.556	
Hata	816.921	1007	0.811			
Toplam	841.748	1014				

Öğrenme güçlüğü olan çocuğa yönelik akran tutumlarının yardım etmeye isteklilik boyutunda yaş temel etkisi anlamlıdır ( $F_{(3,1014)} = 7,426$  ;  $p < .05$ ). 9 yaşındaki çocukların ( $\bar{X} = 5,56$ ), 10 yaşındaki çocukların ( $\bar{X} = 5,58$ ) ve 11 yaşındaki çocukların ( $\bar{X} = 5,57$ ) 8 yaşındaki çocuklara ( $\bar{X} = 5,25$ ) göre arkadaşlarına yardım etmeye daha istekli tutumlara sahip oldukları görülmektedir.

Öğrenme güçlüğü olan çocuğa yönelik akran tutumlarının yardım etmeye isteklilik boyutunda cinsiyet temel etkisi anlamlıdır ( $F_{(1,1014)} = 5,296$  ;  $p < .05$ ). Kızların ( $\bar{X} = 5,57$ ) erkeklere ( $\bar{X} = 5,43$ ) nazaran arkadaşlarına daha fazla yardım etmek istedikleri görülmektedir.

Johnson and Pugach (1991), hafif derecede öğrenme ve davranış problemlili öğrencilerin problem çözme süreçleri ile akran yardımlaşmasını ve sınıf öğretmenlerine katkısını incelemiştir. Yapılandırılmış ortamda akran dayanışmasına gönüllü olan öğrencilerin öğrenme ve davranış problemlerini çözme sürecinde problem durumların anlaşılmasında ortaya konmasında çözüm üretilmesinde ve çözümlerin uygulanmasında etkili olduğu tespit edilmiştir. Çocuklar arasındaki bu durum iletişimin sıklığını arttırmış, öğretmenlerin öğrencilerin gereksinimlerini algılayışını, sınıf içerisindeki toleransını yükseltmesini ve öğrenme problemi olan öğrencilerle ilgilenmesini arttırmıştır.

Baykoç-Dönmez vd (1997) yaptıkları çalışmada kaynaştırmaya katılmayan normal gelişim gösteren çocukların engelli arkadaşlarına yardım etmek istediklerini tespit etmişlerdir.

Benzer şekilde Dikici ve Aral (1998) ilkokul 4. ve 5. Sınıfa devam eden normal gelişim gösteren çocukların özel gereksinimli olan akranlarına yönelik tutumlarını incelemişler her iki cinsiyette ve sınıfta öğrencilerin engelli akranlarına yardımcı olmak istediklerini tespit etmişlerdir.

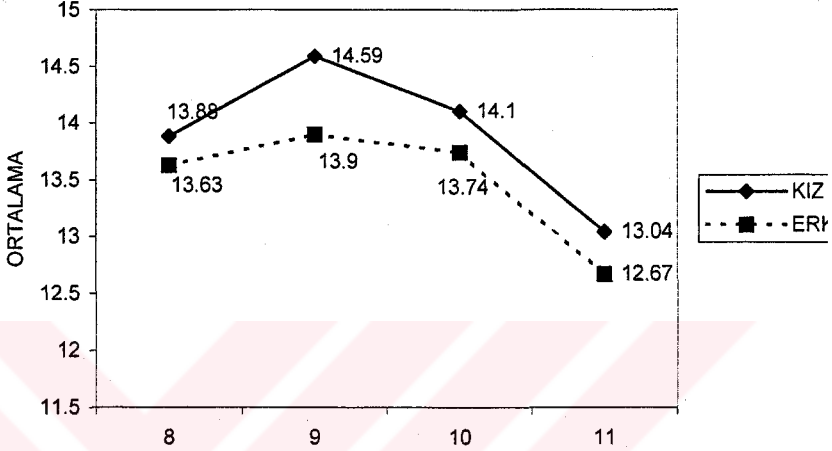
Öğrenme güçlüğü olan çocuğa yönelik akran tutumlarında yaş ve cinsiyet ortak etkisi incelendiğinde ( $F_{(3,1014)} = 0,693$ ;  $p > .05$ ) bu değer

anlamli olmadığı görülmektedir. Bu bulgu, anılan tutumların yaş ve cinsiyetin ortak etkisine bağı olarak değişmediğini gösterir.

**Çizelge 5.24 Öğrencilerin ölçekten aldıkları toplam puanların cinsiyete ve yaşa göre ortalama ve standart sapma değerleri**

CİNSİYET	YAŞ	N	$\bar{X}$	S
Kız	8	100	13.88	3.15
	9	157	14.59	3.28
	10	138	14.10	3.11
	11	118	13.04	2.93
	Toplam	513	13.96	3.17
Erkek	8	108	13.63	3.77
	9	166	13.90	3.37
	10	139	13.74	3.00
	11	89	12.67	2.99
	Toplam	502	13.58	3.32
Toplam	8	208	13.75	3.48
	9	323	14.24	3.34
	10	277	13.92	3.06
	11	207	12.88	2.95
	Toplam	1015	13.77	3.25

Akranlarının öğrenme güçlüğü olan çocuğa yönelik tutumları cinsiyete ve yaşa göre incelendiğinde ölçeğin tamamından kızların ( $\bar{X}=13,96$ ), erkeklerin ( $\bar{X}=13,58$ ) puan ortalamasına sahip oldukları görülmektedir.



Şekil 5.4 Cinsiyete ve yaşa bağlı olarak öğrenme güçlüğüne yönelik akran tutumları

Şekil 5.4'te Öğrenme güçlüğü olan çocuğa yönelik akran tutumları incelendiğinde kızların öğrenme güçlüğü olan çocuğa yönelik tutumlarının, erkeklerden daha olumlu olduğu görülmektedir. Akranlarının öğrenme güçlüğü olan çocuğa yönelik tutumlarının 9 yaşta 8,10,11 yaşlara nazaran daha olumlu olduğu ve özellikle 11 yaşta tutumlarda olumsuz yönde bir değişme yaşandığı söylenebilir.

**Çizelge 5.25** Öğrenme güçlüğü olan çocuğa yönelik akran tutumlarının cinsiyete ve yaşa göre varyans analizi sonuçları

VARYANSIN KAYNAĞI	KT	SD	KO	F	P	GRUPLARARASI ANLAMLI FARK
Yaş	247.840	3	82.613	7.985	0.000	8-11, 9-11,
Cinsiyet	42.575	1	42.575	4.115	0.043	10-11
Cinsiyet*Yaş	7.794	3	2.598	0.251	0.861	
Hata	10418.51	1007	10.346			
Toplam	10715.33	1014				

Öğrenme güçlüğü olan çocuğa yönelik akran tutumları incelendiğinde, yaş temel etkisinin anlamlı olduğu görülmektedir ( $F_{(3,1014)} = 7,985$  ;  $p < .05$ ). 8 yaşındaki çocuklar ( $\bar{X} = 13,75$ ), 9 yaşındaki çocuklar ( $\bar{X} = 14,24$ ) ve 10 yaşındaki çocuklar ( $\bar{X} = 13,92$ ), 11 yaşındaki çocuklara ( $\bar{X} = 12,88$ ) göre daha olumlu tutuma sahiptirler.

Öğrenme güçlüğü olan çocuğa yönelik akran tutumları incelendiğinde, cinsiyet temel etkisinin anlamlı olduğu görülmektedir ( $F_{(1,1014)} = 4,115$  ;  $p < .05$ ). Öğrenme güçlüğü olan çocuğa yönelik akran tutumlarında kızların ( $\bar{X} = 13,96$ ) erkeklere ( $\bar{X} = 13,58$ ) nazaran daha olumlu tutuma sahip olduğu görülmektedir.

Öğrenme güçlüğü olan çocuğa yönelik akran tutumlarında yaş ve cinsiyet ortak etkisinin anlamlı olmadığı görülmektedir ( $F_{(3,1014)} = 0,251$  ;  $p > .05$ ). Bu bulgu, anılan tutumların yaş ve cinsiyetin ortak etkisine bağlı olarak değişmediğini gösterir.

Gottlieb and Semmel(1980) yaptıkları çalışmada ilkokul üçüncü dördüncü beşinci sınıf öğrencilerinin engelli arkadaşlarını akademik performans ve olumsuz davranışlar yönünden sınıflandırmalarını istemiştir. Araştırmacılar akademik yetersizliğin ve olumsuz davranışların engelli çocuğun normal gelişim gösteren çocuklar tarafından dışlanması etkili olduğunu tespit etmişlerdir.

Voeltz (1980), 2392 normal gelişim gösteren çocukla yaptığı çalışmada çocukların engelli akranlarına yönelik tutumlarını incelemiştir.



İlkokul,orta okul, liseye devam eden çocuklar içerisinde ortaokula devam eden çocukların ve bu gruptaki kız çocuklarının diğer okullara devam edenlerden daha çok ve diğer okullara devam eden kız çocuklarından daha fazla engelli akranlarına yönelik olumlu tutum sergilediklerini bulmuştur.

Engelli çocuklarla yapılan bir araştırmada ilkokula devam eden çocukların arkadaş olarak engelli akranlarını daha az seçtikleri, erkeklerin reddedici tutuma sahip oldukları, kızların ise reddedici tutuma sahip olmadıkları tespit edilmiştir(Karamanlı 1998). Kız çocuklarının daha uysal, merhametli, yardımsever, hassas, duyarlı yetiştirilirken erkek çocuklarının daha güçlü , bağımsız, hareketli, girişken bir şekilde yetiştirilmesi, toplumda cinsiyetlere atfedilen rollere bağlı olarak kız ve erkek çocukların yetiştiriliş biçimlerinde ve tutumlarının farklılaşmasında etkili olabilmektedir.

Gander and Gardiner (1998) 10-12 yaş çocukları arasındaki etkileşimi kararlı formel ve tutkun olarak tasvir etmiştir. Araştırmacılara göre bu dönemdeki çocuklar benzer ilgilere sorunlara duygulara ve düşüncelere sahiptir. Bu dönemdeki çocuklar kendi beceri düşünce ve konumundaki çocuklar ile arkadaşlık etmek istemektedirler. Grubun gereksinim duyduğu atletik,sanatsal,akademik ya da özel becerilere sahip olmak çocukların kabul edilmesinde etkili olmaktadır.

Yaşın büyümesiyle beraber çocuğun somut işlemler döneminden soyut işlemler dönemine geçmesi, sebep sonuç ilişkilerinde ayrıntılara önem vermesi kuracağı ilişkilerde ve arkadaş seçiminde önemli olmaktadır. Arkadaşlarla paylaşılan duygu ve düşüncelerin derinleşmesi paylaşımların süresinin artması ve çeşitlenmesi de akranlarına yönelik tutumlarını etkileyebilmektedir.

Öğrenme güçlüğü olan çocukların sahip oldukları yetersizlikler, normal gelişim gösteren akranlarıyla bir arada buldukları süre, ortak deneyimleri öğrenme güçlüğünün çoğunlukla erkek çocuklarda görülmesi onların 10-12 yaş döneminde bulunan çocuklar tarafından kabulünü olumsuz yönde etkilemiş olabilir.

## 6. SONUÇ

Bu araştırmada kaynaştırılmış ortamda normal gelişim gösteren 8-11 yaşlarındaki çocukların öğrenme güçlüğü olan akranlarına yönelik tutumları incelenmiştir.

Araştırmaya Milli Eğitim Bakanlığına bağlı 10 İlköğretim okulunun 2., 3., 4., 5. sınıflarına devam eden ve sınıfında öğrenme güçlüğüne sahip akranları olan normal gelişim gösteren 8-11 yaşlarındaki 1015 ocuk ile Edirne Rehberlik ve Araştırma Merkezi tarafından tespit edilmiş 58 öğrenme güçlüğü olan ocuk katılmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilere araştırmacı tarafından geliştirilen “ğrenme Güçlüğü Olan ocuğa Yönelik Akran Tutum leği” uygulanmıştır. Ölçeğin yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmaları sonucunda, ilişki kurma, farklılığı kabul etme ve yardım etmeye isteklilik olmak üzere üç alt boyuta ayrıldığı grlmştir. Bu ölçekten elde edilen veriler Tek Yönlü ANOVA, T-testi, ift Yönlü ANOVA istatistik analizleri ile incelenmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin ailelerine “Aile Bilgi Formu”, ğretmenlerine “ğretmen Bilgi Formu” uygulanmıştır. Bu formlardan elde edilen bilgiler frekanslarına ve yüzdelik dağıllımlarına göre incelenmiştir.

Araştırmanın örneklemini oluşturan çocuklara, ailelere ve öğretmenlerine ilişkin bilgiler aşağıda sunulmuştur.

Araştırmaya katılan öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin % 72,5’ini erkekler,% 27,5’ini kızlar, normal gelişim gösteren öğrencilerin % 50,5’ini kızlar, % 49,5’ini erkekler oluşturmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunlukla Kadripaşa ilköğretim okuluna( % 16,6),Kurtuluş ilköğretim okuluna(% 12,9), şehit Asım ilköğretim okuluna(% 10,7), ve Merkez ilköğretim okuluna (% 10,6) devam ettikleri grlmştir. Araştırmaya katılan normal gelişim gösteren öğrencilerin % 33,7’sinin üçüncü sınıfa, % 27,9’unun

dördüncü sınıfa, % 22,4'ünün ikinci sınıfa, % 16,1'inin beşinci sınıfa devam ettikleri görülmüştür. Araştırmaya katılan normal gelişim gösteren ve öğrenme güçlüğü olan çocuklar en az iki yıl sürelerle bir arada bulunmuşlardır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin % 53,2' sinin ilkökul mezunu olduğu, % 21,9' unun lise mezunu olduğu, % 1.9 unun ise okuma yazma bilmediği görülmektedir. Babalarının öğrenim durumu incelendiğinde ise % 36,7'sinin ilkökul mezunu olduğu, % 30,3 ünün lise mezunu olduğu, % 0,6 sının ise okuma yazma bilmediği tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin, annelerinin % 76,4'ünün ev hanımı olduğu, % 11,9'unun memur olduğu, % 0,4'ünün işsiz olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin babalarının % 43,4'ünün serbest meslek sahibi olduğu, % 30,8'inin memur, % 15,1 inin işçi olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin % 80'inin çekirdek aileden geldiği, % 17'sinin geniş ailelerden geldiği, % 3'ünün parçalanmış ailelerden geldiği tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin ailelerinin % 53,5 inin iki çocuğa sahip olduğu, % 24,7'sinin tek çocuğa sahip olduğu, % 7,9'unun dört çocuk ya da daha fazla çocuğa sahip olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan ailelerin % 3,6sının ailesinde engelli birey bulunmaktadır. % 13,7sinin akraba çevresinde, % 16,4 ünün ise yakın çevresinde engelli birey bulunmaktadır. Toplam olarak incelendiğinde ailelerin % 66,3 ünün yakın çevrelerinde bile engelli bir birey bulunmadığı görülmektedir.

Araştırmaya katılan ailelerin % 78,5'i hayatları boyunca engelli bireylerle karşılaştıklarını, % 63,9'u okul eğitimleri boyunca engelli bireyler hakkında bilgi aldıklarını, % 52,4'ü ise engelli bireyler hakkında kitle iletişim araçlarından bilgi aldıklarını belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan ailelerin % 33,4'ü buldukları yerde özel eğitim veren kurumlar olduğunu bilmektedirler. Bu ailelerin % 29,4'ü bu özel eğitim kurumlarından bilgi edinebilmişlerdir.

Araştırmaya katılan ailelerin % 50,2'si çocuklarıyla engelli bireyler hakkında konuşmuşlardır. Araştırmaya katılan ailelerin % 59,4'ü çocuklarının okullarında engelli bireyler olmasına olumlu bakmaktadırlar. Araştırmaya katılan ailelerin % 57,8'i çocuklarının sınıflarında engelli çocuk olmasına olumlu bakmaktadırlar. Araştırmaya katılan ailelerin % 59,4'ü çevrelerinde ya da iş yerlerinde engelli birey olmasına olumlu bakmaktadırlar.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 62,9'unun kadın, % 37,1'inin erkek olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin % 57,1'i 41 yaş ve üzerinde, % 28,6'sı 36-40 yaşlar arasında, % 2,9'u 21-25 yaş ile 26-30 yaşlar arasındadırlar. Öğretmenlerin % 45,7'si öğretmen yetiştiren lise, dengi okullar ve ön lisans programlarından, % 42,9'u öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerden, % 11,4'ü bu alandaki lisans üstü programlardan mezun olmuşlardır. Hizmet süreleri açısından, öğretmenlerin % 74,3'ü 16 yıldan fazla, % 17,1'i 11-15 yıl arasında, % 2,9'u 3 yıldan az, 3-5 yıl ve 6-10 yıllık sürelerle görev yapmışlardır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden % 68,6 sının öğretmenlikleri süresince engelli öğrencileri olmuştur. Öğretmenlerin % 58,3'ü 3 yıldan az sürede, % 33,3'ü 3-5 yıl arasında, % 4,2'si 6-10 yıl ve 11-15 yıl arasında engelli çocuğa eğitim vermiştir. Öğretmenlerin % 17,1'inin ailelerinde yada yakın çevresi içerisinde engelli bireyler bulunmaktadır.

Öğretmenlik mesleğine başlamadan önce öğretmenlerin % 5,7'si özel eğitim ile ilgili bir eğitim görmüşlerdir. Öğretmenlik mesleğine başladıktan sonra öğretmenlerin % 34,3'ü özel eğitim ile ilgili hizmetiçi eğitim programına katılmışlardır. Katıldıkları hizmetiçi eğitim programlarının % 20'si kaynaştırma ile ilgili konuları kapsamaktadır.

Öğretmenlerin % 94,3'ünün sınıfında sadece öğrenme güçlüğü olan çocuk bulunmaktadır. % 2,8 inin sınıfında fiziksel engelli çocuk (çok hafif derecede tek elde el palsisi olan çocuk) % 2,8 inin sınıfında hafif

derecede işitme sorunu olan çocuk(okuma yazma ve konuşma becerisini kazanmış işitme cihazı kullanan çocuk) ve öğrenme güçlüğü olan çocuk bulunmaktadır.

Öğretmenlerin % 31,4'ü sınıfında bulunan engelli öğrenci için rehberlik ve destek hizmeti almıştır. Öğretmenlerin % 31,4'ünün sınıfında engelli öğrenci için eğitsel ve fiziksel düzenlemeler yapılmıştır.

Öğretmenlerin % 14,3'ü okullarında ya da sınıflarında engelli bireyler hakkında eğitici çalışmalar yapıldığını belirtmiştir. Öğretmenlerin % 8,6'sı öğrenim yılı içerisinde uygulanmakta olan müfredat programının engelli bireylere yönelik konuları içerdiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin % 42,9'u öğrencilerinin engelli bireyler hakkında bilgi sahibi olduklarını düşündüklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin % 82,9'usunun sınıfında kendi inisiyatifleri doğrultusunda öğrencilerine engelli bireyler hakkında bilgi verici çalışmalar yapmışlardır.

Araştırmada kaynaştırılmış ortamda normal gelişim gösteren 8-11 yaşlarındaki çocukların öğrenme güçlüğü olan akranlarına yönelik tutumlarının yaş, cinsiyet ile yaş ve cinsiyetin ortak etkisine bağlı olarak farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre;

Ölçeğin ilişki kurma boyutunda cinsiyetin ve yaşın önemli bir etkisi olduğu; kızların öğrenme güçlüğü olan akranlarına karşı erkeklere nazaran daha olumlu tutumlara sahip olduğu bulunmuştur. 10 yaşındaki çocukların 8,9,11 yaşlarındaki çocuklara nazaran daha olumlu tutuma sahip olduğu, 9 ve 11 yaşlarında kızlar ile erkeklerin tutumlarında belirgin farkların olduğu tespit edilmiştir.

Ölçeğin farklılığı kabul etme boyutunda yaşın etkili olduğu bulunmuştur. 8 ve 9 yaşlarında tutumların birbirine benzediği, 9 yaştan sonra 10,11 yaşlarında tutumların farklılığı kabul etme boyutunda olumsuz yönde değiştiği 11 yaşında en olumsuz düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu boyutta tutumların kız ve erkek çocuklar arasında benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir.

Ölçeğin yardım etmeye isteklilik boyutunda cinsiyet ve yaş etkisinin önemli olduğu her iki cinsiyette de çocukların 8 yaşa göre 9,10,11 yaşlarında daha olumlu ve kararlı olduğu tespit edilmiştir.

Ölçeğin tümünden elde edilen veriler incelendiğinde cinsiyetin ve yaşın tutumlar üzerinde etkili olduğu bulunmuştur. Kızların öğrenme güçlüğü olan çocuğa yönelik tutumlarının erkeklerden daha olumlu olduğu görülmüştür. Öğrenme güçlüğü olan çocuğa yönelik akran tutumlarının 9 yaşta 8,10,11 yaşlara nazaran daha olumlu olduğu ve özellikle 11 yaşta tutumlarda olumsuz yönde bir değişme yaşandığı tespit edilmiştir.

Öğrenme güçlüğü olan çocuğa yönelik akran tutumlarında yaş ve cinsiyet ortak etkisinin ölçeğin her üç boyutundan ve tamamından alınan puanlar üzerinde anlamlı olmadığı tespit edilmiştir.

### *Öneriler*

Bu alanda çalışan araştırmacılara göre bazı alanlardaki öğrenme güçlüğü, nörolojik kökeni olduğu düşünülen kronik bir durumdur ve bu durum kişinin gelişimini, toplumla bütünleşmesini sözel ve/veya sözel olmayan yeteneklerini ortaya koymasını etkilemektedir. Zekanın normal ya da normal üstü olmasına rağmen bazı alanlarda yeterli duyu ve motor sistemi ile yeterli öğrenme olanaklarının var olması durumunda ortaya çıkan bir özür durumudur. Ağırılık derecesi ve ortaya çıkış biçimi değişebilir. Bu durum kişinin yaşam boyunca benlik saygısını, eğitimini mesleğini, sosyalleşmesini ve/veya günlük yaşam becerilerini etkilemektedir. (Şenel 1995)

Öğrenme güçlüğü ile ilgili tanımlar incelendiğinde araştırmacılar temel olarak zekanın normal ya da normal üstü olmasına rağmen sözel ya da sözel olmayan yeteneklere, dinleme konuşma, akıl yürütme, okuma yazma ve matematik alanlarındaki gelişim bozukluğuna değinmişlerdir. Bununla beraber "okul başarısızlığı"terimi önem kazanmıştır.

Araştırmacılar öğrenme güçlüğü olan çocukların diğer engel tiplerindeki spesifik özelliklere benzeyen belirtileri olmadığı için tespit edilmelerinde güçlük yaşandığını belirtmişlerdir (McCaul and Schutz 1991). Öğrenme güçlüğü olan çocukların tespitinde çoğunlukla okula uyumsuz, davranış problemlili ya da zihinsel/konuşma/işitme/görme problemlili oldukları veya psikiyatrik problemleri olduğu düşünöldüğü için gönderildikleri belirtilmiştir. Bundan dolayı araştırmacılar, öğrenme güçlüğüne karar vermek için daha fazla değerlendirme yapılmasının önemine değinmişler bu konuda öğretmenlerin idarecilerin, bu konuda eğitilmelerinin bu alandaki ihtiyaçların giderilmesi, yeni kanuni düzenlemelerin yapılmasına fırsat sağlayacağını ifade etmişlerdir.

Öğrenme güçlüğü olan çocukların tipik özellikleri olmadığı için ailenin, öğretmenlerin çocukları iyi gözlemlemesi, değerlendirmesi önem kazanmaktadır. Toplumun da özel gereksinimli bireyler hakkında ve onların özellikleri, gelişimleri, yaşam normları hakkında bilgi edinmeleri ve eğitilmeleri gerekmektedir. Öğrenme güçlüğü olan çocukların uzmanlarca değerlendirilmesi, maruz kaldıkları yanlış etiketlemeyi, dışlanmayı, reddedilmeyi, hakları olan eğitimden yoksun bırakılmalarını önleyecek ve uygun yaşam fırsatlarına eğitim olanaklarına ve bir mesleğe sahip olmalarını sağlayacaktır.

Öğrenme güçlüğü olan çocuğun ailesi tarafından kabulünde problemler yaşanmaktadır. Aileler çocuklarındaki bu farklılıkları anlamlandıramamaktadırlar. Çocukları diğer çocuklar gibi olmamakla beraber engelli çocuklar gibi de değildir ve aile için buna neden olan somut bir delil yoktur. Bu durum ailenin çocuğunu kabul etmesinde ve çocuğuna uygun yardıma ulaşmasında bir engel olarak ortaya çıkmaktadır. Çünkü çocukları normal gelişim göstermemekte ve özel eğitim alması gerekmektedir. Öte yandan çocukları zihinsel, fiziksel, konuşma, görme, işitme, otizm gibi bir engele sahip olmadığı için kendi ihtiyaçlarına göre eğitim ve rehabilitasyon alamamaktadır. Çoğu zaman da aile özel eğitim ve rehabilitasyon programlarına gerek duymamaktadır. Bu sebeple öğrenme güçlüğü olan çocukların aileleri, uzmanlardan profesyonel yardım almalı ve programlara katılmalıdırlar.

Öğrenme güçlüğü olan çocuk yetersizliklerinin farkındadır. Ancak kendini ifade etmekte, kontrol etmekte zorlandığı gibi kendi problemlerine çözüm bulmakta ve yardım istemekte de güçlük çeker. Çevresi tarafından anlaşılammakta, ya da yanlış anlaşıldığı için kendine yönelik olumsuz duygular yaşamakta, kişilik bozuklukları geliştirebilmektedir. Düşük benlik saygısı geliştiren çocuk sürekli olarak başarısızlıklar yaşamaktadır. Çocuğun sağlıklı bir kişilik geliştirebilmesi yaşamını kendini tanıyarak kabul ederek geçirebilmesi için önce psikolojik destek, sonra tıbbi ve eğitimsel destek alması gerekmektedir.

Öğrenme güçlüğü olan çocukların yetersiz olduğu alanlar ile bu alanlarda meydana gelen problemlerin giderilmesine (matematik alanında temel dört işlem becerisinin olmaması ile günlük yaşam içerisinde alışveriş yapmak gibi para ile ilgili işlemlerde zorluklar yaşama) ağırlık verilmelidir. Özellikle sosyal beceri programları bu noktalara dikkat edilerek planlanmalı hazırlanmalı ve uygulanmalıdır.

Öğrenme güçlüğü olan çocukların tespiti çoğunlukla ilkokula başladıktan sonra gerçekleşmektedir. Bunun sonucunda öğrenme güçlüğü olan çocuklar herhangi bir ön hazırlık yapılmaksızın ve yetersizliği olan alanlara yönelik kaynak oda hizmeti ya da özel destek hizmeti almadıkları için kaynaştırma programlarında başarısız olmakta ve zorluklar yaşamaktadırlar. Bu zorlukların başında öğrenme güçlüğü olan çocuğun okul programına uyum sağlayamaması, sınıf içerisinde ve sınıf dışında yetişkinlerle ve akranlarıyla ilişkilerinde uygun davranışları gösterememeleri sonucunda sosyal açıdan reddedilmek gelmektedir. Yapılan araştırmaların sonuçları da bunu desteklemektedir. Öğrenme güçlüğü olan çocukların yaşadıkları bu sorunların giderilebilmesi için, öğrenme güçlüğü tespit edildikten sonra öğretmen ve ailenin destek hizmeti alabileceği kurumlarla ilişkiye girmesi problemin anlaşılması açısından önemli olacaktır. Çocuğun ihtiyaçlarına göre düzenlenen öğretmen aile ve uzman tarafından oluşturulan destek programının okulda ve evde uygulanması çocuğun başarısını arttıracaktır.

Öğrenme güçlüğü olan çocuğa yönelik olumsuz tutumların giderilmesi için tutumların tanımlanması, nedenlerinin tespit edilmesi ve uygun tutum ve davranış değiştirme yöntemleri (bilgi verici çalışmalar, rol



alma, psikodrama, problem davranışların azaltılması gibi...) ile giderilmesi sağlanmalıdır. Bu programlar zamana bağlı olarak yaşamın her alanında uzun dönemde gelişecek hedeflere yönelik olarak hazırlanmalı ve değerlendirilmelidir.

Tutumların değiştirilmesi için sınıf içinde yapılandırılmış ortam ve aktiviteler düzenlenmesi, davranış değiştirme müdahaleleri yanı sıra, gün geçtikçe anlamı ve önemi artan "akran öğreticiliği (peer tutoring)" programları uygulamalarına yer verilmelidir. Akran öğreticiliği programları her iki grup çocuk için olumlu etkileşim fırsatları sunacaktır (Beirne-Smith 1991). Araştırmacılar öğrenme güçlüğü olan çocukların yakın çevre içersinde bulunan bireylerin normal çocuklar gibi olduğunu belirtmişlerdir. Öğrenme güçlüğü olan çocukların kendi yetersizliklerinin farkında olmaları ve bunu göz önüne çıkarmak istememelerinden dolayı problem durumlarında arkadaşlarından destek almadıklarını tespit etmişlerdir (Stormshak et al.1999). Akran öğreticiliği programları bu aşamada öğrenme güçlüğü olan çocuklarla öğrenme güçlüğü olmayan çocuklar arasındaki etkileşimi arttıracak, öğrenme güçlüğü olan çocukların akademik ve sosyal becerilerinin gelişimini, öğrenme güçlüğü olmayan çocukların farklı özellikleri ve yetersizlikleri olan çocukları kabul etmelerini yardımcı olmalarını ve hoşgörülü olmalarını sağlayacaktır.

Normal gelişim gösteren çocuklar için okul zamanı dışında onları yaşama hazırlayacak çeşitli programlar aktiviteler ve kamplar düzenlenmesi çocuklar için en iyi öğrenme deneyimleridir. Bu deneyimlerin engelli çocuklar ile paylaşılması tutumların olumlu yönde gelişmesini sağlayacaktır.

Araştırmacılar uygun destek özel eğitim hizmetlerinin sunulması ile öğrenme güçlüğü olan çocukların üniversite eğitimi alabileceklerini ifade etmişlerdir (Idol 1987). Öğrenme güçlüğü olan çocukların eğitimlerini tamamlamaları için uğraş vermek, akademik eğitimini tamamlayamayacak çocukların gereksinimi olan temel eğitimlerini aldıktan sonra meslek edinmeye yönelik programlara katılmalarını desteklemek onların toplum yaşamına aktif katılımını sağlayacaktır.



## KAYNAKLAR

- Acarlar,F.1991. Öğrenme bozukluğu tanımları ve özellikleri. Okulöncesi eğitimciler için el kitabı. Yapa Yayınları,147-151, İstanbul.
- Acton,H.M. and Zarbatany, L.1988. İnteraction anda performance within cooperative groups;effects on nonhandicapped students' attitudes toward their mildly mentally retarded peers.American Association on Mental Retardation, 93(1);16-23.
- Akçamete,G. ve Ceber,H.1999. Kaynaştırılmış sınıflardaki işitme engelli ve işiten öğrencilerin sosyometrik statülerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. Özel Eğitim Dergisi,2(3);64-74.
- Alexander, C. , Strain, P. 1978. Attitudes toward handicapped children and the concept of mainstreaming. Psychology in the schools,15 (3);390-396
- Alves,A.J. and Gottlieb,J.1986. Teacher interactions with mainsteramed handicapped students and their nonhandicapped peers. Learning Disability Quarterly,10;231-236.
- Anderson,L.W.1992. Tutumların ölçülmesi(çeviri N. Çıkırcı), A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi,24(1);241-250.
- Arı,M.1992. Öğrenme güçlüğü ve duygusal sorunlar.I. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Bildiri Kitabı. Yapa Yayınları,175-179s, Ankara.
- Atay,M.1995. Özürlü çocukların normal yaşlılarıyla birlikte eğitim aldıkları kaynaştırma programlarına karşı öğretmen tutumları üzerine bir inceleme. Doktora tezi(basılmamış). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Austin,A.B., Draper, D.C. 1984. The relationship among peer acceptance social impact and academic achievement in middle school. American Educational Research Journal 21;597-604.

- Aydın,B. 1997. Çocuk ve ergen psikolojisi. Marmara Üniversitesi Vakfı Yayınları No 1. 190s., İstanbul.
- Aydın,A.2000. Gelişim ve öğrenme psikolojisi. Alfa Basım Yayım Dağıtım Ltd.Şti.2.Baskı. 310s., İstanbul.
- Bacanlı, H. 1999. Eğitim psikolojisi,gelişim ve öğrenme. Nobel Yayın Dağıtım Ltd. Şti. 2.Baskı. 190s., Ankara
- Bak,J.J. and Siperstein,G.N. 1987. Smilarity as a factor effecting change in children's attitudes toward mentally retarded peers. American Journal of Mental Deficiency, 91(5); 524-531.
- Başaran, F. 1992. Psiko-sosyal gelişim, 7-11 yaş çocukları üzerinde yapılan bir araştırma. Ankara Üniversitesi Basımevi,219s,Ankara.
- Başaran,İ.E. 1996. Eğitim Psikolojisi. Eğitimin psikolojik temelleri. Gül Yayınevi. 5.Baskı. 384s.,Ankara
- Baykoç-Dönmez,N., Aslan,N. ve Avcı,N. 1997. Normal gelişim gösteren öğrencilerin ve velilerin engellilere ve entegrasyona bakışları. I. Ulusal Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongresi Bildiri kitabı Cilt I,243-261s, Ankara.
- Baykoç-Dönmez,N., Aslan,N. ve Avcı,N. 1998. Engelli ve engelsiz çocuğa sahip anne babaların engellilere ve entegrasyona ilişkin düşünceleri. Destek, 1(1);25-33.
- Beirne-Smith,M.1991. Peer tutoring in arithmetic for children with learning disabilities. Exceptional Children, 57(4);330-337.
- Bender,W.N.1985. Differential diagnosis based on the task related behavior of learning disabled and low-achieving adolescents. Learning Disability Quarterly,8;261-266.

- Bilgin,N.1988. Sosyal psikolojiye giriş. Ege Üniversitesi Edebiyat fakültesi yayınları, no: 47, 87s, İzmir.
- Bryan, T.H. 1976. Peer popularity of learning disabled children: A replication. *Journal of learning disabilities*,9;307-311.
- Bryan, T.H. 1978. Social interactions of learning disabled children. *Learning Disability Quarterly* 1; 33-38.
- Bryan,T.H.,Donahue,M. and Pearl,R. 1981. Learning disabled children's peer interactions during a small group problem solving task. *Learning Disability Quarterly*, 4;13-20.
- Booth,T.1983. Integrating special education. In Booth,T. And Potts,P.(Eds). *Integrating special education*. Oxford; Basil Blackwell. Alınmıştır: Atay,M.1995. Özürlü çocukların normal yaşlılarıyla birlikte eğitim aldıkları kaynaştırma programlarına karşı öğretmen tutumları üzerine bir inceleme. Doktora tezi(basılmamış). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Bulgren,J.A. and Carta,J.J.1992. Examining the instructional contexts of students with learning disabilities. *Exceptional Children* 59(3);182-191.
- Burns,R.B.1982. Self-concept development and education. New York: Holt, Rinehard and Winston. Alınmıştır: Kaner,S. 1995. Görme ve ortopedik engelli ve engelli olmayan ergenlerin benlik saygılarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(1); 11-18.
- Cardell,C.D. and Parmar,R.S.1988. Teacher perceptions of temperament characteristics of children classified as learning disabled. *Journal of Learning Disabilities*, 21;497-502.
- Charles, C.M. 1992. Öğretmenler için Piaget ilkeleri(çevri:G.Ülgen), Lazer Ofset Matbaacılık Ltd Şti, 59s., Ankara.

- Civelek,A.1990. Eğitilebilir zihinsel özürlü çocukların sosyal kabul görmelerinde normal çocukların bilgilendirilmelerinin ve iki grubun resim-iş ile beden eğitimi derslerinde bütünleştirilmelerinin etkileri. Doktora tezi(basılmamış).Ankara Üniversitesi,Ankara.
- Coie,J.D. and Kupersmidt,J.B.1983. A behavioral analysis of emerging social status in boy's groups. *Child Development*, 54;1400-1416.
- Coie,J., Terry, R., Lenox,K., Lochman,J., Hyman,C. 1995. Childhood peer rejection and aggression as predictors of stable patterns of adolescent disorder. *Development and Psychology* 7;697-713.
- Coleman, J.M. 1983. Self concept of institutionalized adolescents: A framework for conceptualizing labeling effects. *Journal of abnormal psychology*, 90(2);143-151. Alınmıştır: Kaner,S. 1995. Görme ve ortopedik engelli ve engelli olmayan ergenlerin benlik saygılarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(1); 11-18.
- Darıca, N.1992. Özürlü çocukların eğitiminde entegrasyonun önemi. I. Ulusal Eğitim Kongresi, Ya-Pa Yayınları.183-185s., Ankara.
- De Rosier,M.E., Kupersmidt,J.B., Patterson, C.J. 1994. Children's academic and behavioral adjustment as a function of the chronicity and proximity of peer rejection. *Child Development*, 65;1799-1813.
- Diken ,İ.H. ve Sucuoğlu,B.1999. Sınıfında zihin engelli çocuk bulunan ve bulunmayan sınıf öğretmenlerinin zihin engelli çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumlarının karşılaştırılması. *Özel Eğitim Dergisi*,2(3);25-39.
- Dikici,A. ve Aral,N. 1998.Normal gelişim gösteren çocukların özel gereksinimi olan akranları hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. 8. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Bildiri kitabı. Eser Matbaası, 49-58s, Edirne.

- Dunn,J., McGuire,S. 1992. Sibling and peer relationship in childhood. *Journal of psychology and psychiatr*, 33;67-105.
- Ekşi,A. 1999. Çocuğun ruhsal ve bilişsel gelişim dönemleri ve dönemlere özgü sorunlar. Ben hasta değilim,Çocuk sağlığı ve hastalıklarının psikososyal yönü, Editör: A. Ekşi, Nobel Tıp Kitabevleri,89-98s, İstanbul.
- Ekşi,A. 1999. Çocukluk döneminde uyum ve davranış sorunları. Ben hasta değilim,Çocuk sağlığı ve hastalıklarının psikososyal yönü, Editör: A.Ekşi, Nobel Tıp Kitabevleri,98-105s,İstanbul.
- Ercan,E.S. ve Aydın,C. 1999. Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu. Ben hasta değilim,Çocuk sağlığı ve hastalıklarının psikososyal yönü, Editör: A.Ekşi, Nobel Tıp Kitabevleri,270-285s,İstanbul.
- Erden.M. ve Akman, Y. 1995. Eğitim psilolojisi. Gelişim-öğrenme-öğretme. Arkadaş yayınları.272s. Ankara.
- Fellers, G. and Saudargas, R.A.1987. Clasroom behaviors of learning disability and nonhandicapped. *Learning Disability Quarterly*, 10;231-236.
- Fırat,A.1994. Normal çocuğu olan anne babalar ile zihinsel özürülü çocuğu olan anne babaların zihinsel özüre karşı tutumu. Yüksek lisans tezi(basılmamış).Ankara Üniversitesi,Ankara.
- Fortini,M.E. 1987. Attitudes and behavior toward students with handicaps by their nonhandicapped peers. *American Journal of Mental Deficiency*. 92(1); 78-84.
- Fox, C.L. 1989. Peer acceptance of learning disabled children in the regular classroom. *Exceptional Children* 56;50-59.

- Fox,C.L. and Weaver,F. 1989. Social acceptance of students identified as learning disabled. *Teacher Education and Special Education*, 12(3);83-90.
- Gander,M.J.and Gardiner,H.W.1993. Çocuk ve ergen gelişimi(çevri, A.Dönmez, N.Çelen, B.Onur, yayıma hazırlayan B.Onur),3.Baskı.,İmge Kitapevi Yayınları,543s Ankara.
- Garret,M.K. and Crump,W.D. 1980. Peer acceptance, teacher preference and self-appraisal of social status among learning disabled students. *Leraning Disability Quarterly*, 3;42-47.
- Goodman,H.,Gottlieb,J. and Harrison,R.H. 1972. Social acceptance of EMRs integrated into a non graded elementary school. *American Journal of Mental Deficiency*,76;412-417.
- Gottlieb,J.and Semmel,M. 1980. Among mainstramed mentally retarded children. *Journal of Developmental Psychology*, 9;396-404. Alınmıştır: Karamanlı,D. 1998. Okulöncesi dönemde entegrasyon sınıflarında bulunan 5-6 yaş grubundaki normal çocukların ve sınıf öğretmenlerinin zihinsel engelli çocukların sosyal uyum davranışları hakkındaki algılamalarının incelenmesi. Yüksek lisans tezi(basılmamış). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Graffi, S.and Minnes, M.P. 1988. Attitudes of primary school children toward the physical appearance and labels associated with down syndrome. *American Journal of Mental Retardation* ,95(1);28-35.
- Greenbaum,B., Graham,S., and Scales,W. 1995. Adults with learning Disabilities: Educational and Social Experiences during college. *Exceptional Children*, 61(5);469-471.
- Gresham,F.M. and Reschly,D.J.1986. Social skilldeficit and low peer acceptance of mainstramed learning disabled children. *Learning Disability Quarterly*,9;23-32.



- Guerin,G.R. and Szotlocky,K. 1974. Integration programs for the mildly retarded. *Exceptional Children*, November, 173-179.
- Gurney,P.W. 1988. Self esteem in children with special educational needs. New York:Routledge. Alınmıştır: Kaner,S. 1995. Görme ve ortopedik engelli ve engelli olmayan ergenlerin benlik saygılarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(1); 11-18.
- Guralnick,M.J.1980. Social inteactions among preschool children. *Exceptional Children*, 46;248-253.
- Hammill,D. 1990. On defining learning disabilities: An emerging concensus. *Journal of Learning disabilities*,23(2);74-83
- Hansen,J. 1989. Handicaps in childhood. *Child Healt Development*, 1;156-161. Alınmıştır: Karamanlı,D. 1998. Okulöncesi dönemde entegrasyon sınıflarında bulunan 5-6 yaş grubundaki normal çocukların ve sınıf öğretmenlerinin zihinsel engelli çocukların sosyal uyum davranışları hakkındaki algılamalarının incelenmesi. Yüksek lisans tezi(basılmamış). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Higgs,R.W. 1975. Attitude formation-contact or information? *Exceptional Children* 41;496-497.
- Hoffman, M.L. 1976. "Emphaty, role-taking guilt and development of altrutic motive" *Moral Development and Behavior*, ed T.Lickona. New York: Holt, Rinehard and Winston,1976. Alınmıştır: Gander,M.J., Gardiner,H.W.1993.Çocuk ve ergen gelişimi(çevri, A.Dönmez, N.Çelen, B.Onur, yayıma hazırlayan B.Onur),3.Baskı.,İmge Kitapevi Yayınları,543s Ankara.
- Hollingsworth,M. and Woodward,J. 1993. Integrated learning: Explicit strategies and their role in problem soving instruction for students with learning disabilities. *Exceptional Children*, 59(5);444-455.

- Horne, M.D. 1982. Attitude and learning disabilities. A literature review for school psychologist. *Psychology in the schools*, 19(1) 75-85.
- Idol, L. 1987. Group story mapping: A comprehension strategy for both skilled and skilled readers. *Journal of Learning Disabilities* 19;130-138.
- Jamieson, J.D. 1984. Attitudes for educators towards handicapped. In Jones, R.L. (eds). *Attitudes and attitude change in special education*. ERIC, Council for exceptional children. Alınmıştır: Şenel, H.G. 1996. Yetersizliği olan ve olmayan gençlerin yetersizliğe yönelik tutumlarının karşılaştırılması. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(2);68-75.
- Jenkins, R.J., Odom, L.S. and Speltz, L.M. 1989. Effects of social integration preschool children with handicaps. *Exceptional Children*, 55;420-428.
- Johson, L.J. and Pugach, M. 1991. Peer collaboration: Accommodating students with mild learning and behavior problems. *Exceptional Children*, 57(5) 454-461.
- Kağıtçıbaşı, Ç. 1983. *İnsan ve insanlar*. Beta Basım Yayım, 377s, İstanbul.
- Kaner, S. 1995. Görme ve ortopedik engelli ve engelli olmayan ergenlerin benlik saygılarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(1); 11-18.
- Karamanlı, D. 1998. Okulöncesi dönemde entegrasyon sınıflarında bulunan 5-6 yaş grubundaki normal çocukların ve sınıf öğretmenlerinin zihinsel engelli çocukların sosyal uyum davranışları hakkındaki algılamalarının incelenmesi. Yüksek lisans tezi (basılmamış). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

- Karatepe,H.1987.Öğrenme yetersizliği olan çocuklar ile normal çocukların kaynaştırılması. Karatepe yayınları,140s,Ankara.
- Kavale,K.A. and Forness,S.R. 1986. School learning time and learning disabilities: The associated learner. Journal of learning Disabilities,19;130-138.
- Kavashoğlu,Z.S. 1993. Öğrenme güçlükleri.Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi,26(2);601-607.
- Kılıççı,Y.1992. Okulda ruh sağlığı. Şafak Matbaacılık .30-54,Ankara .
- Kırcaali-İftar,G. 1992. Bir özel eğitim kategorisi olarak “Öğrenme güçlükleri”. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,5(1-2);95-118.
- Korkmazlar,Ü. 1999. Özel öğrenme bozukluğu(öğrenme güçlükleri).Ben hasta değilim, Çocuk sağlığı ve hastalıklarının psikososyal yönü. Editör:A.Ekşi Nobel Tıp Kitabevleri,285-300s, İstanbul.
- Kronick, D. 1978. An examination of psychological aspects of learning disabled adolescents. Learning Disability Quarterly, 1:86-89.
- Kupersmidt,J.B. and Coie J.D. 1990. Preadolescent peer status, agression and school adjustment as predictors externalizing problem in adolescence. Child Development 61;1350-1362.
- Küçüker,S. ve Kanık-Richter,N.1994. Normal çocuğa sahip anne-babaların özürlü çocuklara yönelik tutumları. Özel Eğitim Dergisi,1(4);20-28.
- Küçüker,S. 1997. Bilgi verici Psikolojik danışmanlık programının zihinsel özürlü çocukların kardeşlerinin özürle ilgili bilgi düzeylerine ve özürlü kardeşlerine yönelik tutumlarına etkisi. Doktora tezi(basılmamış). Ankara Üniversitesi, Ankara.

- Lombana,J.H.1980. Fostering positive attitudes toward handicapped students: A guidance challenge. School Counselor, January, 176-183. Alınmıştır.:Küçükler,S.,Kanık-Richter,N.1994. Normal çocuğa sahip anne-babaların özürülü çocuklara yönelik tutumları. Özel Eğitim Dergisi,1(4);20-28.
- Larrivee,B. 1981. Effect on service training intensity on teachers' attitudes toward mainstreaming. Exceptional Children, 48;34-49.
- Mc Caul,E.J. and Schutz, P.N. 1991. Learning disability identification criteria; impact of a state discrepancy standard in a rural state. Teacher Education and Special Education, 14(2); 116-120.
- McKinney,J.D. and Feagans,L. 1984. Academic and Behavioral characteristics of learning disabled children and average achievers: Longitudinal studies. Learning Disability Quarterly, 7;251-256.
- Mc Leskey,J. and Pachiano,D. 1994. Mainstreaming students with Learning Disabilities: Are we making progress?. Exceptional Children, 60(6);508-517.
- Metin,N.1989. Okulöncesi dönemde down sendromlu ve normal gelişim gösteren çocukların entegrasyonunda sosyal iletişim davranışlarının incelenmesi. Doktora tezi(basılmamış).Hacettepe Üniversitesi,Ankara.
- Metin,N.1997. Okulöncesi Dönemde Entegrasyon ve Entegrasyonun Başarısını Etkileyen Faktörler. Okulöncesi Eğitimi Sempozyumu,Okulöncesi Eğitimde Yeni Yaklaşımlar. Yayına hazırlayan:G.Haktanır, Ankara Üniversitesi Basımevi,45-50s, Ankara.
- Myles, S. And Simpson,L.R.1989. Regular educators modification preferences for mainstreaming mildly handicapped children. Journal of Special Education, 22;479-491.

Mutluer ,F. 1991. Fonksiyonalist ve sembolik etkileşimci yaklaşımların sapmaya ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması. Yüksek lisans tezi(basılmamış).Selçuk Üniversitesi, Konya. Alınmıştır:Anonim1999.Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı, 1. Özürlüler Şurası, Çağdaş toplum yaşamı ve özürlüler komisyon raporları genel kurul görüşmeleri, Takav Matbaası ve Yayıncılık A.Ş. 768s, Ankara.

O'Neil,R., Welsh,M., Parker,R.D., Wong,S. and Strand, C. 1997. A longitudinal assesment of the academic correlates of early peer acceptance and rejection. Journal of Clinical Child Psychology, 26;290-303.

Öktem,Ö. 1999. Gelişimsel bir öğrenme güçlüğü(gelişimsel disleksi). Ben hasta değilim, Çocuk sağlığı ve hastalıklarının psikosozyal yönü. Editör: A. Ekşi Nobel Tıp Kitabevleri,300-310s, İstanbul.

Özdoğan,B. 1997. Çocuk ve oyun. Anı Yayıncılık,237s,Ankara.

Özdoğan,B.1982. Dokuz yaş çocuklarında davranış bozukluklarının çevresel nedenleri. Doçentlik tezi(basılmamış).Ankara Üniversitesi,Ankara.

Özsoy,Y., Özyürek,M. ve Eripek,S. 1996. Özel eğitime giriş. Karatepe Yayınları 4. Basım,249s,Ankara.

Özyürek, M.1995. Engelli kişilere yönelik değiştirilen tutumların sürekliliği. Gazi Eğitim Fakültesi Yayın No 25, 77s., Ankara.

Polat, F.1993.Changing attitudes of school counselors toward exceptional persons;an experimental study. Yüksek lisans tezi(basılmamış),ODTÜ,Ankara.

Ray,M.B. 1985. Measuring the social position of the mainsteramed handicapped child. Exceptional Children, 52(1);57-62.

- Razon,N. 1987. Öğrenme olgusu ve okul başarısını etkileyen faktörler. Eğitim ve Bilim Dergisi, 11(63);13-21.
- Realmuto,G.M. August, G.J. and Hektner,J.M. 2000. Predictive power of behavioral assessment for subsequent maladjustment in community samples of disruptive and nondisruptive children. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 41(2); 181-190.
- Roberts,C., Pratt,C. and Leach,D.1991. Classroom and playground interaction of students with and without disabilities.Exceptional Children, 57(3);212-224.
- Salend, S.J. 1984. Factors contributing to the development of successful mainsteraming programs. Exceptional Children, February 50;408-416.
- Saraçoğlu,B., Binden,H., Wilchesky,M. 1989. The adjustment of students with learning disabilities to university and its relationship to self esteem and self efficacy. Journal of Learning Disabilities, 22(9);590-592.
- Sarbonie,E.J. Marshall,K.J.and Ellis,E.S. 1990.Restructuring of mainstream sociometry with learning disabled and nonhandicapped students. Exceptional Children 56(4)314-323.
- Schemelkin,L.P. 1981. Teachers' and nonteachers' attitudes toward mainstreaming. Exceptional Children, 38(9);677-683.
- Schumaker,J.B.and Hazel,J.S.1984. Social skills assessment and training for the learning disabled: Who's on first and what's on second?. Journal of learning disabilities.17;492-499.
- Schultz;B.J., Carpenter,C.D. and Turnbull,A.P.1991. Mainstreaming exceptional students: A guide for classroom teachers,Allyn and Bacon Inc. Alınmıştır: Akçamete,G. ve Ceber,H.1999. Kaynaştırılmış sınıflardaki iştirme engelli ve iştirten öğrencilerin

sosyometrik statülerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. Özel Eğitim Dergisi,2(3);64-74.

Selçuk,Z.1999.Gelişim ve Öğrenme. Nobel Yayın Dağıtım,172s,Ankara.

Selçuk,Z.2000. Dikkat eksikliği ve hiperaktif çocuklar.Pegem Yayıncılık,193s,Ankara.

Share,B.J. 1974.Social acceptance of EMR adolescents in integrated programs.American Journal of Mental Deficiency78(6);678-682

Shotel,R.J., Iano,R.R. and Mc Gettigan,F.J. 1972. Teacher attitudes associated with integration of handicapped children. Exceptional Children, May,677-683.

Silver,L.B. 1989. Learning Disabilities. Journal of Academy Child Adolescent Psychiatry 28(3); 309-313.

Siperstein,G.N., Bak,J.J.and Gottlieb,J. 1977. Effects of group discussion on children's attitudes toward handicapped peers. The Journal of Educational Research 70;131-134.

Siperstein, G.N. and Goding, M.J. 1985. Teachers behavior toward learning disabled and non-learning disabled: A strategy for change. Journal of Learning Disabilities. 18(3); 139-144.

Siperstein,G.N. and Bak,J.J.1989. Social relationship of adolescents with moderate mental retardation.American Association on Mental Retardation. 27(1);5-10.

Slate,J.R. and Saudargas,R.A. 1986. Differences in learning disabled and average students' classroom behaviors. Learning Disability Quarterly, 9;61-67.

Stainback,G., Stainback,W.C. and Stainback,S.1988. Superintendents' attitudes toward integration. Education and Training in Mental Retardation ,92-95.

- Staub,D.and Hunt,P. 1993. The effects of social integration training on high school peer tutors of schoolmates with severe disabilities. *Exceptional Children*, 60(1);41-57.
- Stormshak,E.A., Bierman,K.L., Bruschi,C. and Dodge,J.D.1999. The relation between behavior problems and peer preference in different classroom contexts. *Child Development*, January/February,70(1); 169-182.
- Swanson,S. and Howell,K.1996. Test anxiety in adolescents with learning disabilities and behavior disorders. *Exceptional Children* 62(5);389-397.
- Şenel, H.G. 1995. Yetersizliğe sahip kardeşi olanlarla, olmayanların yetersizliğe yönelik tutumları ve kaygı düzeyleri yönünden karşılaştırılması. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(3);33,39.
- Şenel, H.G. 1996. Yetersizliği olan ve olmayan gençlerin yetersizliğe yönelik tutumlarının karşılaştırılması. *Özel Eğitim Dergisi*,2(2);68-75.
- Şenel,H.G. 1998. Okuma güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin okuma düzeylerinin ve dislektik özelliklerinin karşılaştırılması. Doktora tezi(basılmamış). Ankara Üniversitesi,Ankara.
- Tanaydı,Z. 1985.Okulöncesi eğitim kurumlarında özel eğitime muhtaç çocuklar. Yapa okulöncesi eğitimi yaygınlaştırma semineri II-III. Yapa yayınları,163-167s, İstanbul.
- Tezbaşaran,A.A.1997. Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu. *Türk Psikologlar Derneği Yayınları II.Basım*,55s,Ankara.
- Thurlow, M., Graden, J., Greener, J. and Ysseldyke, J. 1983. Learning Disabled and non learning disabled students' oppotunities to learn.*Learning Disability Quarterly* 6;172-183.



- Thurlow,M., Ysseldyke,J.E., Graden, J. and Algozzine, B. 1984. Opportunity to learn for Learning disabled students receiving different levels of special education services. Learning Disability Quarterly, 7;55-67.
- Torgeson,J.K. 1977. The role of nonspecific factors in the task performance of learning disabled children.A theoretical assessment. Journal of Learning Disabilities 10;27-34.
- Tolan ,B., İsen,G.ve Batmaz,V.1991.Sosyal psikoloji. Adım Yayınları, 310s.,Ankara.
- Towfigh,N. and Zingle,H.W.1984. Regular class students' attitudes toward integrated multiply handicapped peers.American Journal of Mental Deficiency,88(6);630-637.
- Uğurlu, H.1993. Okulöncesi Eğitimde Entegrasyon. 9. Ya-Pa Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri, Ya-Pa Yayınları.321-328s., Ankara.
- Vassaf, B.H. 1994. Öğrenme yetersizlikleri. Öğretmen yazarlar dizisi. Milli Eğitim Bakanlığı Basımevi. 222s.,Ankara.
- Voeltz,L.M. 1980. Children's attitudes toward handicapped peers. American Journal of Mental Deficiency, 94;455-464.
- Wenz-Gross,M. and Siperstein, G.N.1997. Importance of social support in the adjustment of children with learning problem. Exceptional Children 61(2);183-193.
- Woodward,L.J. and Fergusson, D.M.2000. Childhood peer relationship problems and later risks of educational under-achievement and unemployment.Journal of Child Psychology and Psychiatry, 41(2);191-201.
- Yavuzer,H. 1993 a. Ana-baba ve çocuk. Remzi Kitabevi,262s, İstanbul.

- Yavuzer,H. 1993 b. Çocuk Psikolojisi.Remzi Kitabevi, 368s, İstanbul.
- Yavuzer,H. 2000. Eğitim ve gelişim özellikleriyle okul çağı çocuğu. Remzi Kitabevi,229s, istanbul.
- Ysseldyke,J.E. and Foster,G.G. 1978. Bias in teachers' observations of emotionally disturbed and learning disabled children Exceptional Children 44;613-615.
- Ysseldyke,J.E., Algozzine,B, Skinn,M.R. and McGue,M.1982. Similarities and differences between low achievers and students classified as learning disabled. Journal of Special Education 16;73-85.
- Zigmond, N. and Baker,J. 1990. Mainstream experiences for learning disabled students (Project MELD) Preliminary report. Exceptional Children, 52;2, 176-185.

## ÖZ GEÇMİŞ

1973 yılında Tekirdağ'da doğdu. İlk, orta lise öğrenimi Tekirdağ'ın Muratlı ilçesinde tamamladı. 1991 yılında Hacettepe Üniversitesi Ev Ekonomisi Yüksekokulu Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümüne girdi. 1995 yılında bu bölümden mezun oldu. 1995-1997 yılları arasında Gaziantep'te Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilkokulda anasınıfı öğretmenliği yaptı. 1997 yılından bu yana Trakya Üniversitesi Zihin ve Hareket Engelli Çocuklar için Uygulama Eğitim ve Araştırma Merkezinde görev yapmaktadır.

1998 yılında Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ev Ekonomisi(Çocuk Gelişimi) Anabilim Dalında yüksek lisans öğrenimine başladı.



## EKLER

### EK-1

Araştırmacı tarafından çocuklara ölçek uygulaması sırasında verilen bilgi:

Çevremize baktığımız zaman insanların farklı özellikleri olduğunu görürüz. Her insanın fiziksel, kişisel özellikleri, zevkleri, becerileri ve meslekleri farklıdır. Uzun boylu, kısa boylu, zayıf ya da şişman, esmer, sarışın hızlı ya da yavaş koşan, güzel ya da çirkin şarkı söyleyen, kitap okumaktan hoşlanan, sinemaya gitmeyi seven veya seyahat etmeyi seven insanlar, hemşire, öğretmen, bakkal, manav, çiftçi, doktor, asker olan insanlar vardır.

Çevremizdeki insanlar bazı işleri kolay ve iyi bir şekilde yaparlarken bazı işleri de kolay yapamayabilirler. Örneğin annelerimiz güzel yemek yapabilirlerken babalarımız güzel yemek yapamayabilirler, babalarımızın iyi yaptığı tamir işlerini annelerimiz iyi yapamayabilirler. Basketbol oyuncuları iyi futbol oynayamayabilirlerken güzel şarkı söyleyen birisi iyi resim yapamayabilir bir çiftçi toprak işlerini çok iyi bilirken bir balıkçı denizdeki işleri iyi bilir ve yapar.

Benzer şekilde sınıfımızdaki arkadaşlarımızın hepsi işlerini yaparken aynı şekilde yapamayabilir. Örneğin, bazı çocuklar beden eğitimi derslerindeki hareketleri kolaylıkla yapabilirken bazı çocuklar, müzik dersini ya da türkçe, matematik, hayat bilgisi, sosyal bilgisi, fen bilgisi derslerini sevebilirler ve daha çok derse katılabilirler bazı çocuklar ise daha çok dersi dinlemeyi tercih ederler.

Okulumuzda ya da çevremizdeki bazı çocuklar da hatırlamada, düşünmede, matematikte, okuma yazmada, duygularını ifade etmekte, konuşmakta zorluk çekebilmekte ve okulda bazı görevleri başarmakta zorlanmaktadırlar. Bunun nedeni onların zihinsel bir problemleri olmamasına rağmen beyinlerinin farklı çalışmasından kaynaklanmaktadır.

## EK-2

### ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN AKRANA KARŞI TUTUM ÖLÇEĞİ

Sınıfınıza öğrenme güçlüğü olan bir çocuğun katılacağını ve sizinle birlikte okuyacağını düşün. Ona nasıl davranırsın, onunla birlikte neler yapmak istersin? Bunun için sana bir takım davranış örnekleri sunacağım. Sunduğum örneklerde senin tercihini en iyi gösteren cevabı (+) içine al. Teşekkür ederim.

Sunulan örnekteki düşünceye katılıyorsan “Evet, Katılıyorum”  
Sunulan örnekteki düşünceye katılmıyorsan “Hayır katılmıyorum”  
işaretlenecektir.

No	MADDELER	Evet Katılıyorum	Hayır Katılmıyorum
1	Okulumda özürlü çocuklar olsa onlara merhaba derim.		
2	Yazı yazmada güçlük çeken bir çocuğa yardım ederim.		
3	Derslerde çok konuşan bir çocuğun dikkatimi dağıtması beni sinirlendirir.		
4	Okumakta güçlük çeken bir çocuğa yardım ettiğimde çok mutlu olurum.		
5	Sağını solunu öğrenememiş bir çocuğa teneffüste bunu öğretmek beni mutlu eder.		
6	Düzenli yemek yemeyi başaramayan birinin yanına oturmak istemem.		
7	Derslerde çok hareketli olan bir çocukla sıramı paylaşmak istemem.		
8	Matematik problemini çözmekte zorlanan bir çocukla okuldan sonra çalışmak isterim.		

No	MADDELER	Evet Katılıyorum	Hayır Katılmıyorum
9	Eğer bir çocuk sebepsiz yere çok ağlıyorsa onunla oynamak istemem.		
10	Öğretmenimin okumada güçlük çeken bir çocukla ilgilenmesi beni rahatsız etmez.		
11	Okuduğunu anlamakta güçlük çeken bir çocuğa dersten sonra o konuyu anlatırım.		
12	Öğrenme güçlüğü olan bir çocuğa derste bulunmadığı günlerde ev ödevini söylerim.		
13	Eğer bir çocuk anlattıklarımı dinlemiyor ve konuşmalarımı sık sık kesiyorsa ona kızarım.		
14	Öğrenme güçlüğü olan bir çocuk hata yaptığında (hatalı davrandığında) düzeltmesi için onu uyarırım.		
15	Dersi dinlemeyen bir çocukla öğretmenimin daha çok ilgilenmesi beni üzer.		
16	Televizyonda öğrenme güçlüğü olan çocuklar hakkında yapılmış bir filmi izlemek isterim.		
17	Arkadaşlarıyla anlaşamayan bir çocuğu doğum gününe çağırarak istemem.		
18	Okul eşyalarını düzensiz kullanan bir çocukla sıramı paylaşmak istemem.		
19	Sık sık yanlış okuyan bir çocukla diğer çocuklar alay ederlerse onu korurum		
20	Para hesabı yapmasını öğrenememiş olan bir çocukla alışveriş yapmak istemem.		

**EK -3**

## **AİLE BİLGİ FORMU**

Bu anket “Kaynaştırılmış ortamda normal gelişim gösteren 8-11 yaşları arasındaki çocukların öğrenme güçlüğü olan arkadaşlarına karşı tutumlarını” incelemek amacıyla düzenlenmiştir. İçtenlikle vereceğiniz cevaplar bu çalışmaya en büyük katkıyı sağlayacaktır. Sonuçlar araştırma amacıyla kullanılacak ve kesinlikle gizli tutulacaktır. Yardımlarınız için teşekkür ederim.

Zülfiye Gül Ercan  
T.Ü Armağan Dönertaş  
Engelli Çocuklar Merkezi

**1-Çocuğun ismi**

Ev adresi:

Ev tel:

İş tel:

Çocuğun devam ettiği okul:

Çocuğun devam ettiği sınıf:

**2-Çocuğun cinsiyeti**

a)Kız

b)Erkek

**3-Doğum tarihi ve yeri**

**4-Annenin mesleği**

a)Ev hanımı b)Serbest c)Memur d)İşçi

e)Diğer(Açıklayınız).....



5- Babanın mesleği

- a) İşsiz b)serbest c)Memur d)çiftçi  
e)Diğer(Açıklayınız).....

6-Annenin öğrenim durumu

- a)İlkokul b)Ortaokul c)Lise d)Üniversite

7-Babanın öğrenim durumu

- a)İlkokul b)Ortaokul c)Lise d)Üniversite

8-Aile tipi

- a)Çekirdek Aile b)Geniş Aile  
c)Parçalanmış Aile(Ölüm, boşanma veya herhangi sebepten dolayı uzun süre tek ebeveynle kalma)

9-Ailedeki çocuk sayısı

- a)1 b)2 c)3 d) 4 ve daha fazlası

10- Çocukların yaşları

- a)1. çocuk.... b)2. Çocuk.... c)3. Çocuk....

11- Ailede engelli birey var mı?

- a)Evet b)Hayır

12- Akraba çevresinde engelli birey var mı?

- a)Evet b)Hayır

13-Yakın çevre içinde engelli birey var mı?

- a)Evet b)Hayır

14-Yaşamınız boyunca engelli bir bireyle hiç karşılaştınız mı?

- a)Evet b)Hayır

15-Okul eğitiminiz boyunca engelli bireyler hakkında bilgi aldınız mı?

- a)Evet b)Hayır

16-Engelli bireyler hakkında kitle iletişim araçlarından bilgi edindiniz mi?

a)Evet b)Hayır

17-Yakın çevrenizde engelli bireylere hizmet veren kurumlar var mı?

a)Evet b)Hayır

\*Eğer yanıtınız 'Evet 'ise 18. soruya, yanıtınız 'Hayır' ise 19. soruya geçiniz.

18-Bu kurumlardan bilgi edinebildiniz mi?

a)Evet b)Hayır

19-Çocuklarınız ile engelli bireyler hakkında konuştunuz mu?

a)Evet b)Hayır

20- Çocuğunuzun okulunda engelli bireyler olsun ister misiniz?

a)Evet b)Hayır

21- Çocuğunuzun sınıfında engelli birey olsun ister misiniz?

a)Evet b)Hayır

22-Yakın çevrenizde ve ya iş yerinizde engelli birey olsun ister misiniz?

a)Evet b)Hayır

EK-4

## ÖĞRETMEN BİLGİ FORMU

Bu anket “Kaynaştırılmış ortamda normal gelişim gösteren 8-11 yaşları arasındaki çocukların öğrenme güçlüğü olan akranlarına karşı tutumlarını” incelemek amacıyla düzenlenmiştir. Sizin yardımınız ve cevaplarınızın farklı özellikler gösteren bireylere yönelik tutumların belirlenmesine, gelecekte hazırlanacak öğretmen eğitim programlarına ve normal ilkokullardaki kaynaştırma programlarına yardımcı olabileceği düşünülmektedir. Sonuçlar araştırma amacıyla kullanılacak ve kesinlikle gizli tutulacaktır. Yardımlarınız için teşekkür ederim

Zülfiye Gül Ercan  
T.Ü. Armağan Dönertaş  
Engelli Çocuklar Merkezi

**Okulun Adı:**

**Sınıf:**

**1-Cinsiyetiniz ?**

- a) Kadın b)Erkek

**2-Yaşınız ?**

- a)21-25 b)26-30 c)31-35 d)36-40 e)40'ın üstü

**3-Çalıştığınız okul**

**4-Daha önce çalıştığınız okul tipi?**

- a)Özel alt sınıfı olmayan ilkokul  
b)Özel alt sınıfı olan ilkokul

**5- Öğrenim düzeyiniz**

- a)Üniversite b)Yüksek lisans c)Diğer

6-Kaç yıldır öğretmenlik mesleğini yürütüyorsunuz?

a)3yıldan az b)3-5yıl c)6-10yıl d)11-15yıl e)16 yıldan çok

7-Öğretmenlik mesleğini yaptığınız sürede hiç engelli öğrenciniz oldu mu?

a)Evet b)Hayır

\*Eğer cevabınız 'Evet' ise 8. soruya geçiniz,'Hayır' ise 9.soruya geçiniz.

8-Kaç yıl(dır) engelli çocuğa eğitim verdiniz?

a)3yıldan az b)3-5 yıl c)6-10 yıl d)11-15yıl

9-Yakın çevrenizde ya da aile bireylerinde engelli olan bir kişi ya da kişiler var mı?

a)Evet b)Hayır

10- Öğretmenlik mesleğine başlamadan önce özel eğitim ile ilgili eğitim gördünüz mü?

a)Evet b)Hayır

11-Öğretmenlik mesleğine başladıktan sonra özel eğitim ile ilgili hizmet içi eğitim gördünüz mü?

a)Evet b)Hayır

\*Eğer cevabınız 'Evet' ise 12.soruya geçiniz,'Hayır' ise 13. Soruya geçiniz

12- Katıldığımız özel eğitim ile ilgili hizmet içi program "kaynaştırma" (entegrasyon) ile ilgili konuları kapsadı mı?

a)Evet b)Hayır

13-Sınıfınızda engelli öğrenciniz var mı?

a)Evet b)Hayır

\*Eğer cevabınız 'Evet' ise 14.soruya 'Hayır' ise 17. soruya geçiniz.

- 14-Sınıfınızdaki engelli öğrencinin engelini tipi nedir?  
a)Fiziksel engel b)Zihinsel engel c)İşitme/konuşma engeli  
d)Görme engeli e)Öğrenme güçlüğü f)Diğer
- 15-Sınıfınızda bulunan engelli öğrenci için rehberlik ve destek hizmeti aldınız mı?  
a)Evet b)Hayır
- 16-Sınıfınızda engelli öğrenci için eğitsel ve fiziksel düzenlemeler/çalışmalar yapıldı mı?  
a)Evet b)Hayır
- 17-Okulunuzda ya da sınıfınızda engelli bireyler hakkında eğitici çalışmalar yapıldı mı?  
a)Evet b)Hayır
- 18- Bu öğretim yılı içinde uygulamakta olduğunuz müfredat içinde engelli bireyler ve eğitimleri ile ilgili konular var mı?  
a)Evet b)Hayır
- 19-Sınıfınızdaki öğrencilerin engelli bireyler hakkında bilgi sahibi olduğunu düşünüyor musunuz?  
a)Evet b)Hayır
- 20-Sınıfınızda inisiyatifiniz doğrultusunda engelli bireyler hakkında bilgilendirici çalışmalar yaptınız mı?  
a)Evet b)Hayır