



T.C.  
ÜSKÜDAR ÜNİVERSİTESİ  
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

ÇOCUK GELİŞİMİ ANABİLİM DALI  
ÇOCUK GELİŞİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI  
YÜKSEK LİSANS TEZİ

**KAYNAŞTIRILMIŞ ORTAMDAKİ NORMAL GELİŞİM  
GÖSTEREN ÇOCUKLARIN ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN  
AKRANLARINA KARŞI TUTUMLARININ İNCELENMESİ  
(PENDİK ÖRNEĞİ)**

**Amine ÖZÇELİK**

**Tez Danışmanı**

**Prof. Dr. Nilgün SARP**

**İSTANBUL-2020**

T.C.  
ÜSKÜDAR ÜNİVERSİTESİ  
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

ÇOCUK GELİŞİMİ ANABİLİM DALI  
ÇOCUK GELİŞİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI  
YÜKSEK LİSANS TEZİ

**KAYNAŞTIRILMIŞ ORTAMDAKİ NORMAL GELİŞİM  
GÖSTEREN ÇOCUKLARIN ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN  
AKRANLARINA KARŞI TUTUMLARININ İNCELENMESİ  
(PENDİK ÖRNEĞİ)**

**Amine ÖZÇELİK**

**Tez Danışmanı**

**Prof. Dr. Nilgün SARP**

**İSTANBUL-2020**



## ÖZET

### KAYNAŞTIRILMIŞ ORTAMDAKİ NORMAL GELİŞİM GÖSTEREN ÇOCUKLARIN ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN AKRANLARINA KARŞI TUTUMLARININ İNCELENMESİ (PENDİK ÖRNEĞİ)

Bu çalışmada, normal gelişim gösteren çocukların, öğrenme güçlüğü olan akranına karşı tutumlarının sosyodemografik bilgilere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, tanımlayıcı ve kesitsel tiptedir. İstanbul ili Pendik ilçesinde 2019-2020 eğitim-öğretim yılında devlet okullarında öğrenimine devam eden 10-13 yaş grubu 124'ü kız, 75'i erkek olmak üzere toplam 199 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan Aile Bilgi Formu ve Ercan (2001) tarafından geliştirilen Öğrenme Güçlüğü Olan Akrana Karşı Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Veriler SPSS 23.0 Programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma hipotezlerini test etmek amacıyla Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuğa Yönelik Akran Tutum Ölçeği ile sosyodemografik değişkenler arasındaki ilişkiler t-testi, korelasyon ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiştir. Anlamlılık tüm değerler için  $p < 0,05$  düzeyinde değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuğa Yönelik Akran Tutum Ölçeğinin sadece yardım etmeye isteklilik alt boyut puanlarının cinsiyet sosyodemografik değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaştığı bulunurken; ilişki kurma, farklılığı kabul etme, yardım etmeye isteklilik alt boyut puanları ve toplam puanı ile yaş, sınıf düzeyi, anne-baba eğitim düzeyi, ailedeki çocuk sayısı, ailede ve akraba çevresinde özel gereksinimli bireyin varlığı, özel gereksinimli bireyler hakkında bilgi alma ve sınıftaki özel gereksinimli bireyden rahatsız olma sosyodemografik değişkenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

**Anahtar kelimeler:** Akran Tutumu, Kaynaştırma, Öğrenme Güçlüğü

## **ABSTRACT**

### **AN INVESTIGATION OF THE ATTITUDES OF NORMALLY DEVELOPING CHILDREN TOWARDS THEIR PEER WITH LEARNING DISABILITIES IN INTEGRATED SCHOOL SETTINGS**

In this study, it was aimed to investigate the attitudes of normally developing children towards their peer with learning disabilities according to socio-demographic information. The research was designed as descriptive and cross-sectional, and it was conducted on total of 199 students, 10-13 years old, 124 girls and 75 boys, who continue their education in public schools in the 2019-2020 academic year in Pendik, İstanbul. In order to collect data, The Family Information Form developed by the researcher and Attitudes Towards Peer with Learning Disabilities Scale developed by Ercan (2001) were used. The data were analysed using SPSS 23.0. In order to test the research hypotheses, the relationship between the Attitudes Towards Peer with Learning Disabilities Scale and the socio-demographic variables were analysed by t-test, correlation and one-way analysis of variance (ANOVA). The significance levels were  $p < 0,05$  for all values. As a result, while the willingness to help, which is a sub-dimension of the Attitudes Towards Peer with Learning Disabilities Scale, scores differed significantly according to the gender variable; no statistically significant relationship was found between the establishing relationship, accepting difference, and willingness to help sub-dimensions score and the socio-demographic variables as age, grade level, parental education level, number of children in the family, presence of individuals with special needs in the family and relatives, getting information about individuals with special needs, and being uncomfortable with the individual with special needs in the class.

Keywords: Peer Attitude, inclusion/integration, Learning Disability

## TEŞEKKÜR

Araştırmanın her aşamasında bana yol gsteren, kıymetli bilgi, birikim ve tecrübeleriyle beni destekleyen değerli danışman hocam sayın Prof. Dr. Nilgün SARP'a sonsuz teşekkür ediyorum.

Hayatımda her zaman yanımda olup bana destek olan annem Meryem ÖZÇELİK ve babam Abdurrahim ÖZÇELİK'e teőekkürü bir borç bilirim.

Araştırmaya başladığım andan, sonlandırıldığı ana kadar birçok değerli insanın katkıları olmuştur. Abim Őukrullah, kardeşim Hamza, yeğenlerim Saadet ve Őahadet ile adını sayamadığım birçok arkadaşıma sonsuz sabır ve katkıları için teőekkürlerimi sunuyorum.



## BEYAN FORMU

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum bu çalışmanın kendi tez çalışmam olduğunu, planlanmasından yazımına kadar hiçbir aşamasında etik dışı davranışımın olmadığını, tezdeki bütün bilgileri akademik ve etik kurallar içinde elde ettiğimi, tez çalışmasıyla elde edilmeyen bütün bilgi ve yorumlara kaynak gösterdiğimi Üsküdar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Tez Yazım Kılavuzuna göre yazıldığını beyan ederim.

**21.08.2020**

**Amine Özçelik**

**İmzası**

# İÇİNDEKİLER

<b>ÖZET</b> .....	<b>i</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>ii</b>
<b>TEŞEKKÜR</b> .....	<b>iii</b>
<b>BEYAN FORMU</b> .....	<b>iv</b>
<b>İÇİNDEKİLER</b> .....	<b>v</b>
<b>TABLOLAR DİZİNİ</b> .....	<b>viii</b>
<b>ŞEKİLLER DİZİNİ</b> .....	<b>iv</b>
<b>KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ</b> .....	<b>x</b>
<b>1. GİRİŞ</b> .....	<b>1</b>
1.1.Araştırmanın önemi .....	2
1.2.Araştırmanın Amacı.....	4
1.2.1.Hipotezler (Denenceler).....	4
1.3.Araştırmanın Sayıltıları.....	5
1.4.Araştırmanın Sınırlılıkları.....	5
1.5.Tanımlar.....	5
<b>2.GENEL BİLGİLER</b> .....	<b>6</b>
2.1.Ergenlik Dönemi Çocuğun Gelişimi.....	6
2.1.1.Fiziksel Gelişim .....	6
2.1.2.Zihinsel Gelişim.....	8
2.1.3.Sosyal Duygusal Gelişim.....	7
2.1.4.Ahlaki Gelişim .....	8
2.2.Ergenlik Döneminde Akran İlişkileri .....	11
2.2.1.Kaynaştırma Öğrencisiyle Akran İlişkileri .....	13
2.3.Kaynaştırma/Bütünleştirme .....	14
2.3.1.Tanımı.....	14
2.3.2.Kaynaştırma Sürecindeki Uygulamalar .....	15



2.3.3.Destek Eğitim Hizmetleri .....	17
2.3.4.Kaynaştırma Fikrinin Gelişimi ve Yasal Dayanakları .....	18
2.3.5.Kaynaştırma Uygulamasının Yararları .....	19
2.3.6.Özel Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilerde Kaynaştırma Uygulaması.....	22
2.4.Özel Öğrenme Güçlüğü .....	23
2.4.1.Tanım... ..	24
2.4.2.Nedenleri.....	25
2.4.3.Sınıflandırılması.....	27
2.4.4.Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuğun Özellikleri .....	30
2.5.Özel Gereksinimli Bireylere Karşı Tutumlar.....	33
2.5.1.Öğretmen Tutumları .....	34
2.5.2.Akran Tutumları .....	37
<b>3.GEREÇ VE YÖNTEM.....</b>	<b>41</b>
<b>3.1.Araştırmanın Modeli.....</b>	<b>41</b>
3.2.Evren ve Örneklem .....	41
3.3.Çalışma Grubunun Seçimi .....	42
3.4.Veritoplama Araçları .....	42
3.4.1.Öğrenme Güçlüğü Olan Akrana Karşı Tutum Ölçeği .....	42
3.4.2.Sosyo-demografik Bilgi Formu (Aile Bilgi Formu) .....	43
3.5.Verilerin Toplanması .....	44
3.6.Verilerin Analizi .....	44
<b>4.BULGULAR.....</b>	<b>46</b>
4.1.Katılımcılar .....	46
4.2.Çalışmada Kullanılan Ölçeklere Yönelik Bulgular .....	47
4.2. Aileden Alınan Bilgiler ile Akrana Yönelik Tutum Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular .....	48
<b>5.TARTIŞMA.....</b>	<b>55</b>

<b>6.SONUÇ VE ÖNERİLER.....</b>	<b>70</b>
6.1.SONUÇLAR;.....	70
6.2.ÖNERİLER;.....	71
<b>KAYNAKLAR .....</b>	<b>73</b>
<b>EKLER .....</b>	<b>87</b>
EK-1. Etik Kurul Onayı.....	87
EK-2. Valilik İzni .....	88
EK-3. Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formu-Veli İzin Belgesi.....	89
EK-4. Aile Bilgi Formu .....	90
EK-5. Öğrenme Güçlüğü Olan Akarana Karşı Tutum Ölçeği.....	91
EK-6. Özgeçmiş.....	93

## TABLULAR DİZİNİ

### Sayfa

Tablo 1. Araştırmaya katılan öğrenciler.....	41
Tablo 2. Ölçeğe ait çarpıklık ve basıklık değerleri.....	45
Tablo 3. Katılımcılara ait sosyodemografik değişkenlere yönelik katılımcı ve yüzdelerik değerleri.....	46
Tablo 4. Katılımcıların özel gereksinimli bireylere yönelik sosyodemografik değişkenlerinin katılımcı ve yüzdelerik değerleri.....	47
Tablo 5. ATÖ toplam ve alt boyut puan ortalamaları, standart sapma ve minimum maksimum değerleri .....	48
Tablo 6. Yaş ile ATÖ puanları arasındaki ilişkilere dair korelasyon sonuçları.....	48
Tablo 7. Cinsiyete göre ATÖ puanlarına ilişkin sonuçları.....	49
Tablo 8. Sınıf düzeyine göre ATÖ puanlarına ilişkin sonuçları.....	49
Tablo 9. Anne eğitim durumuna göre ATÖ puanlarına ilişkin sonuçlar.....	50
Tablo 10. Baba eğitim durumuna göre ATÖ puanlarına ilişkin sonuçlar.....	50
Tablo 11. Çocuk sayısına göre ATÖ puanlarına ilişkin sonuçlar.....	51
Tablo 12. Ailede özel gereksinimli birey olma durumuna göre ATÖ puanlarına ilişkin sonuçlar.....	52
Tablo 13. Akraba çevresinde özel gereksinimli birey olma durumuna göre ATÖ puanlarına ilişkin sonuçlar.....	52
Tablo 14. Okul hayatında özel gereksinimli bireyler hakkında bilgi alma durumuna göre ATÖ puanlarına ilişkin sonuçlar.....	53
Tablo 15. Sınıfında özel gereksinimli bireyin olmasının rahatsız etme durumuna göre ATÖ puanlarına ilişkin sonuçlar.....	54

## ŞEKİLLER DİZİNİ

### Sayfa

Şekil 1. Özel Gereksinimli Bireyler İçin Eğitim Ortamı.....16



## KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ

**Akt.:** Aktaran

**ATÖ:** Akran Tutum Ölçeği

**BEP:** Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı

**DEHB:** Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu

**DSM-V:** Diagnostik and Statistical Manual of Mental Disorder/ Mental Bozuklukların Tanımsal ve Sayımsal El Kitabı

**IDEA:** Individuals With Disabilities Education Act

**MEB:** Milli Eğitim Bakanlığı

**NJCLD:** National Joint Committee on Learning Disabilities/ ABD Ulusal Öğrenme Bozukluğu Birleşik Komitesi

**RAM:** Rehberlik ve Araştırma Merkezi

**n** : Örneklem/gruptaki örneklem sayısı

**%** : Yüzde

**$X_{ort}$**  : Ortalama

**SS** : Standart sapma

**t** : t-testi puanı

**F** :ANOVA puanı

**r** : Korelasyon katsayısı

# 1. GİRİŞ

Toplumunu oluşturan bireylerin kendine has özellikleri ve bireysel farklılıkları vardır. Sahip oldukları özellikler ve bireysel farklılıklar nedeniyle topluma uyum sağlamada, değişen ve gelişen dünyaya ayak uydurmada güçlük yaşayan bu bireyler özel eğitime ihtiyaç duyar. Akranlarının yararlandığı genel eğitim hizmetlerinden yararlanamayıp özel eğitime ihtiyaç duyan bu bireylere en az kısıtlayıcı eğitim ortamının sağlanması ve destek hizmetlerin verilmesi özel gereksinimli bireyin yasal hakkıdır (MEB, 2018; Turhan, 2007).

Çocuğun uyum becerilerini geliştirip, toplumla bütünleşmesi çocuğun akranlarıyla birlikte daha fazla vakit geçirmesi ve eğitim alması ile sağlanabilmektedir. Özel gereksinimli çocukların var olan potansiyellerini en fazla akranlarıyla birlikte ortaya çıkarabildikleri çalışmalarla desteklenmektedir (Gümüş ve Tan, 2015). Kaynaştırma adı verilen uygulamayla özel gereksinimli çocuklar akranlarıyla aynı eğitim ortamına alınmış ve birlikte daha fazla vakit geçirmeleri sağlanmıştır. Kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimi olan öğrencinin destek eğitim hizmeti sağlanarak normal gelişim gösteren yaşlıları ile resmi ve özel, ilkökul, ortaokul, ortaöğretim ve yaygın eğitim verilen kurumlarında sağlanan eğitim uygulamalarıdır (Birol ve Zor, 2018).

Kaynaştırma eğitimi denilince akla özel gereksinimli çocuk gelmektedir. Ancak kaynaştırma eğitimi bir ekip işidir. Başarılı bir kaynaştırma için normal gelişim gösteren çocuklar ve bu çocukların anne-babaları, okul idaresi, öğretmenler, kaynaştırma öğrencisi ile ailesinin ortak hareket etmesi ve iş birliği yapması gerekmektedir. Ailelerin ve okulun kaynaştırmaya yönelik tutumu kaynaştırmanın başarısı etkilemektedir (Ünal, 2010).

Özel gereksinimli bireylerin çevreden kendilerine karşı yönelen tutumların farkında olmadıkları düşünülse de bu çocukların da en az diğer çocuklar kadar olumlu ve olumsuz tutumlardan etkilendikleri bilinmektedir (Selimoğlu, 2017). Bu bireylerin çevreden ve özellikle de akranları tarafından sevilme, kabul edilme, kendini yeterli ve değerli hissetme, onay görme ihtiyaçları vardır (Koyuncuoğlu, 2016; Selimoğlu, 2017).

Özel gereksinimli bireylerin eğitime devam etmesi ve kaynaştırma uygulamalarının yaygınlaştırılması günümüzde çokça vurgulanan bir durumdur.

Öğrenme güçlüğü olan çocuklar da kaynaştırma eğitimine devam etmektedir (Biol ve Zor, 2018). Öğrenme Güçlüğü, okuma, yazma ve matematik olmak üzere üç alandan birinde devam eden ve okul çağında başlayan nörogelişimsel bir bozukluktur. Kişinin öğrenme yeteneğinin temelini oluşturan problemleri ifade eder. Yapılan araştırmalarda, kaynaştırma uygulamalarından en fazla yarar sağlayan ve destek eğitim hizmeti sağlandığında okuma yazma öğretiminde ciddi başarı gösteren grubun, özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar olduğu bulunmuştur (Güngörmüş-Özkardeşler, 2012; Akyol ve Ayyıldız, 2010'dan akt. Yüksel, 2019).

### **1.1.Araştırmanın Önemi**

Akran etkisinin en yoğun yaşandığı dönem ergenlik dönemidir. Bu yüzden akarana en çok ihtiyaç duyulan dönem olarak ergenlik döneminden bahsedilebilir. Ergenlik dönemi, 10-19 yaş aralığını kapsayan, çocukluk döneminin bitişi ile başlayan fizyolojik olarak erişkinliğe ulaşmaya kadar geçen dönemi ifade eder. Bu dönemde ergenlerin önem verdiği grubun yetişkinlerden ziyade arkadaş grubu olduğu bilinen bir gerçektir.

Ergenlik dönemindeki çocuklar, hem yalnız kalma hem de bir gruba ait olma, yetişkini küçümsediği halde bir yetişkine dayanma, ciddi endişe ve kaygı içindeyken geleceğe coşku ile bakma gibi çelişkiler yaşamaktadır (Yavuzer, 2013). Yaşadıkları fırtınalı ve gergin dönemde ergenler, kendilerini anlayacak ve duygularını paylaşacak arkadaş arar. Bu dönemde sınıf arkadaşları önem kazanmakta ve etkisi büyük olmaktadır.

Okul ortamında olumlu akran ilişkileri geliştiremeyen çocuklarda değersizlik hissi, benlik saygısında azalma, yalnızlığa yönelme, kaygı ve utanma gibi duyguların yoğun yaşandığı görülmektedir (İşcan ve ark., 2015).

Akran ilişkileri bakımından güçlü bağlar kuramayan özel gereksinimli çocuklar ise, yalnızlık ve soyutlanma sürecine girmekte ve bu çocuklarda düşük benlik algısına, kendine yeterince güvenememesine, kaygı ve utanma duygularının yoğun yaşanmasına sebep olmaktadır (Koyuncuoğlu, 2016). Sosyal açıdan kabul görmeyen özel gereksinimli çocuklar, sosyal ilişkilerden kaçınan ve problemleri davranışlar geliştiren bireyler olabilmektedir (İşcan ve ark., 2015).

Öğrenme güçlüğü erken yaşta tespit edilmesi zor bir tanıdır. Tanı alması güç olduğundan çocuklar çevreleri tarafından farklı etiketlemelere maruz kalmakta ve

akranları, öğretmenleri ve aileleri tarafından yanlış anlaşılabilir (Ercan, 2001). Agarwal ve Singh (2011)'in yaptığı çalışmada öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin %33'ün üstün zihinsel yetenekleri olduğu bulunmuştur. Bu sonuçlara rağmen, öğrenme güçlüğü olan çocuklar "kalın kafalı", "yavaş öğrenen", "öğrenme özürlü" gibi etiketlenmelere maruz bırakılmakta ve dışlanmaktadır (Korkut ve ark., 2016).

Kabasakal ve ark. (2008)'nin yaptığı çalışmada akran ilişkileri ve akran istismarı konularını incelenmiştir. Normal gelişim gösteren çocukların %50'sinin sözel veya fiziksel bir şiddete maruz kaldığı, özel gereksinimi olan öğrencilerin ise %68'inin fiziksel şiddete, %25'inin sözel şiddete maruz kaldığı bulunmuştur. Ayrıca bulunan bir diğer sonuç ise özel gereksinimi olan öğrencinin arkadaş grubunda en az tercih edilen ve arkadaşına en fazla ihtiyaç duyan öğrenci olduğu belirtilmiştir.

Çocukların geldiği birincil sosyal grupları aileleridir. Çocuklar ailelerinden, toplumdan etkilenerek olumlu ya da olumsuz tutumlar edinir ve yaşamları boyunca bu tutumları çevresindeki bireylere veya gruplara yönelik sergiler. Normal gelişim gösteren çocukların tutumları aileden ayrı düşünülemez. Bu tutumlar 3-4 yaşlarında başlar. Çocukların edindikleri bu davranış ve tutumlar akran gruplarını etkiler (Ahmetoğlu ve ark., 2018; Can, 2019).

Kaynaştırma eğitimine normal gelişim gösteren çocuklar ve ailelerinin etkisi büyüktür. Araştırmalar, ailelerin normal gelişim gösteren çocukların tutumlarını etkilediğini göstermektedir. Özel gereksinimli bireyler ve kaynaştırma eğitimi hakkında ailelerin bilgilendirilmesi, anne- babaların daha olumlu tutumlara sahip olmasını ve kaynaştırma uygulamasının daha başarılı olmasını sağlayacaktır (Gümüş ve Tan, 2015).

Literatür incelendiğinde, Ercan ve Haktanır'ın 2001 yılında öğrenme güçlüğüne karşı akran tutum ölçeğinin geliştirilmesi çalışması dışında öğrenme güçlüğü olan akran karşı tutum çalışmalarına rastlanmamıştır. Araştırmalarda zihinsel engelli ve bedensel engelli çocuğa karşı akran tutumları çalışmaları ön plana çıkmıştır. Öğrenme güçlüğü olan akran yönelik tutum çalışmalarının araştırılması gereken bir konu olduğu görülmüştür. Ayrıca çalışmalar incelendiğinde, araştırmaya dahil edilen katılımcıların daha çok okul öncesi dönemindeki çocuklar ve öğretmenler olduğu görülmüştür. Akran tutumlarının ergenlik döneminde daha çok ön plana çıktığı düşünülürse bu dönem çocuklarıyla çalışmaların yürütülmesi bir kez daha önem kazanmaktadır.



Verilen bilgiler doğrultusunda, bu çalışmanın ergenlik dönemini kapsayan 10-13 yaş normal gelişim gösteren çocukların, öğrenme güçlüğü olan akranı karşı tutumlarının, demografik bilgilere göre incelenmesinin literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

## **1.2.Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı kaynaştırılmış ortamda eğitimlerine devam eden 10-13 yaş normal gelişim gösteren çocukların öğrenme güçlüğü olan akranlarına karşı tutumlarını incelemektir.

### **1.2.1. Hipotezler (Denenceler)**

**H.1:** 10-13 yaş normal gelişim gösteren çocukların, öğrenme güçlüğü olan akranına karşı tutumlarında, yaşının etkisi vardır.

**H.2:** 10-13 yaş normal gelişim gösteren çocukların, öğrenme güçlüğü olan akranına karşı tutumlarında, cinsiyetinin etkisi vardır.

**H.3:** 10-13 yaş normal gelişim gösteren çocukların, öğrenme güçlüğü olan akranına karşı tutumlarında, sınıf düzeyinin etkisi vardır.

**H.4:** 10-13 yaş normal gelişim gösteren çocukların, öğrenme güçlüğü olan akranına karşı tutumlarında, anne-baba eğitim düzeyinin etkisi vardır.

**H.5:** 10-13 yaş normal gelişim gösteren çocukların, öğrenme güçlüğü olan akranına karşı tutumlarında, ailedeki çocuk sayısının etkisi vardır.

**H.6:** 10-13 yaş normal gelişim gösteren çocukların, öğrenme güçlüğü olan akranına karşı tutumlarında, ailesinde özel gereksinimli bireyin varlığının etkisi vardır.

**H.7:** 10-13 yaş normal gelişim gösteren çocukların, öğrenme güçlüğü olan akranına karşı tutumlarında, akraba çevresinde özel gereksinimli bireyin varlığının etkisi vardır.

**H.8:** 10-13 yaş normal gelişim gösteren çocukların, öğrenme güçlüğü olan akranına karşı tutumlarında, ailesinin özel gereksinimli bireyler hakkında bilgi almasının etkisi vardır.

**H.9:** 10-13 yaş normal gelişim gösteren çocukların, öğrenme güçlüğü olan akranına karşı tutumlarında, ailesinin sınıftaki özel gereksinimli bireyden rahatsız olmasının etkisi vardır.

### 1.3.Araştırmanın Sayıltıları

- Bu araştırmada kullanılan Akran Tutum Ölçeğinde geçen sorunların çocuklar tarafından samimi, içten ve doğru yanıtlandığı varsayılmaktadır.
- Bu araştırmada kullanılan Aile Bilgi Formunda geçen soruların ebeveynler tarafından samimi, içten ve doğru yanıtlandığı varsayılmaktadır.
- Araştırmada kullanılan veri ölçme araçlarının tutumları ölçmek için bilimsel nitelikleri taşıdığı varsayılmaktadır.

### 1.4.Araştırmanın Sınırlılıkları

- Bu araştırmanın verileri 2019-2020 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Pendik İlçesinde ortaokula devam eden, 10-13 yaş normal gelişim gösteren çocuklarla sınırlıdır.
- Araştırmada elde edilen bulgular kullanılan veri toplama araçları ile sınırlıdır.

### 1.5.Tanımlar

**Özel öğrenme güçlüğü:** Zeka düzeyi normal veya normalin üzerinde olup, primer psişik bir sorunu, beyin hasarı veya duyuşsal özürlü olmayıp, okuma, hesaplama, heceleme, yazma, anlama veya ifade etme, koordinasyon, kendini kontrol etme, düşünce veya bilgileri almayla işleme problemi olarak tanımlanabilir (Siegel, 2017).

**Akran:** Bireyin kişisel gelişim ve olgunluk düzeyine, aile yapılarına, sosyal hayata hazır olma düzeyine göre yaşıtlı olma durumudur (Shpendi, 2019).

**Tutum:** Kişilerin yaşadıkları toplumda, önem arz ettiği düşünölen örtölü veya güdüleyici tepkidir (Işık, 2018).

**Kaynaştırma:** Özel gereksinimli öğrencilerin eğitimcilerin uygun görmesi halinde, destek eğitim almak koşuluyla yarı ve tam zamanlı olacak şekilde normal gelişim gösteren akranları ile eğitim aldığı programdır (Akçamete, 2015).

## 2. GENEL BİLGİLER

### 2.1. Ergenlik Dönemi Çocuğun Gelişimi

Bireyin doğumundan ölümüne kadar farklı gelişim ve değişim sürecinden geçtikleri bilinmektedir. Bu değişim ve gelişim sürecinde her yaşın kendine özgü zorlukları ve çatışmaları olacaktır (Atıcı, 2019; Keçialan ve Ocakçı, 2013).

Dünya Sağlık Örgütü ergenlik dönemini 10-19 yaşındaki bireyleri kapsayan bir dönem olarak belirlemiştir. Ancak bu yaş aralığında da ergenlik psikososyal açıdan üç farklı kategoriye ayrılır. Bazı araştırmacılar, 10-14 yaş kapsayan erken (ilk) ergenlik, 15-17 yaş kapsayan orta ergenlik, 18- 21 yaş kapsayan geç ergenlik dönemi şeklinde kategorize etmiştir (Atıcı, 2019; Parlaz ve ark.,2012). İstanbul Üniversitesi Çocuk ve Ergen kitabında ise ergenlik sınıflandırırken, erken ergenliği 11-15 yaş, orta ergenliği 15-17 yaş, geç ergenliği ise 17-20 yaş olarak üçe ayırmaktadır (Set ve ark, 2006).

Bu çalışmada ise ortaokul dönemine denk gelen 10-14 yaş aralığında erken ergenlik döneminde olan ergenlerle ilgili gelişim özelliklerine yer verilecektir.

#### 2.1.1. Fiziksel Gelişim

Ergenlik, değişimin ve büyümenin en hızlı olduğu dönemlerdendir. “Büyüme” ve “Yetişkinliğe Erişme” anlamına gelen “adolescence” veya ergenlik yıllar içerisinde farklı şekillerde adlandırılmıştır (Özatça, 2009).

Biyolojik olarak birçok süreçten geçen ergenlerde ilk klinik belirtiler kızlarda ortalama 10, erkeklerde 12 yaşlarında ortaya çıkmaktadır. Ergenler 3-5 yıl gibi kısa bir sürede erişkin hayattaki antropometrik ölçüm değerlerine ulaşabilmektedir. Büyüme ve gelişimde kız ve erkek çocuklar ayrı ayrı düşünülmelidir. Kişisel farklılıklar, bölgesel özellikler bu yaş döneminin erken ya da geç ortaya çıkmasına neden olmaktadır (Gündüz, 2014; Parlaz ve ark., 2012).

Ergenlik döneminde kız ve erkek çocukların ağırlığında hızlı bir artış olur, yağ birikimi artar. Boy uzunlukları ağırlıkla paralel şekilde hızlı olur. Kız çocuklarının ergenliğe erkek çocuklardan daha erken girmelerinden dolayı kız çocuklarında daha erken boy uzaması ve kilo artışı olmaktadır. Ergenlik döneminde vücut organların tümünde aynı

oranda büyüme gerçekleşmez, ellerde, kollarda, ayaklarda ve yüz bölgesinde büyüme hızları farklılaşır (Kalafatoğlu, 2006).

Ergenlik döneminde hızlı gelişim gösteren bir diğer konu ise üreme sisteminin gelişimi ve cinsel gelişimdir. Kızlarda adet görme, göğüslerin büyümesi ve kalçaların genişlemesi, genital organların büyümesi ve kıllanması görülürken erkeklerde sesin kalınlaşması, bıyık ve sakal çıkması, genital organlarda büyüme ve kıllanma gibi değişimler gözlemlenmektedir (Parlaz ve ark, 2012).

### **2.1.2. Sosyal Duygusal Gelişim**

Ergenlik döneminde dikkat çeken bir diğer konu, ergenlerin duygularındaki yoğun artış ve istikrarsızlıktır. Uzun bir dönem dengeli bir davranış dönemi geçiren çocuğun ergenlik dönemine geçmesiyle duygu ve davranışlarında dengesiz ve düzensiz bir dönem başlamış olmaktadır (Yavuzer, 2013).

Ergenlik dönemi çalışmalarıyla bilinen Stanley Hall, hızlı ve belirgin değişikliklerin bu dönemde yer aldığını, gencin tümüyle farklı bir kişiliği büründüğünü belirtmekte, bu dönemi “fırtına ve gerginlik” evresi olarak tanımlamaktadır (Akt. Yavuzer, 2013).

Ergen, bu dönemde hem yalnız kalma hem de bir gruba ait olma, yetişkini hor gördüğü halde bir yetişkine dayanma, ciddi endişe ve kaygı içindeyken geleceğe coşku ile bakma gibi çelişkiler yaşamaktadır (Yavuzer, 2013). Ergenin aile çatışmaları da bu dönemde artmaktadır. Kimlik gelişimi süren gencin, yetişkin ve çocuk davranışları sıklıkla karışmaktadır. Bağımsız olmaya çalışan çocuk, bir yandan da ailenin desteğine ihtiyaç duymaktadır. Ergenlik dönemine kadar ailenin her şeye yeten anlayışı, bu değişimlerle beraber yetersiz anne baba olarak değişmekte ve genç kendi seçimini yapmak için yeni roller aramaktadır (Özatça, 2009).

Üstünlük kurma ve öne çıkma dürtüleri olan ergenlerin, anne baba dışında büyüklerle iletişim kurma ve sosyalleşme istekleri olmaktadır. Özellikle akran çevresi ve öğretmenleri bu dönemde önem kazanmaktadır. Özdeşim kurduğu öğretmeninden onay alması ve ilgi görmesi ergen için büyük bir mutluluk kaynağıdır. Öğretmeni ile sağlıklı bir ilişki kuran bir ergen içinse bu durum, hem ruh sağlığını hem de öğrenimini olumsuz etkilemektedir (Doğan, 2007).

Duygusal dalgalanmalar yaşayan ergenler, karşı cinse aşık olma, aşırı hayal kurma, tedirgin ve huzursuz olma, yalnız kalma isteği, çalışma veya bir şey yapmaya karşı isteksizlik, korku endişe öfke, ruhsal zorlanmalar gibi duygulanımlar yaşamaktadır (Koç, 2004; Yavuzer, 2013).

Ergenlerin yaşı, okula devam etme durumları, aile tutumları, ergenin zeka düzeyi, ve çevrelerinden kabul görme durumlarına göre duygusal problemlerin değiştiği yapılan çalışmalarla saptanmıştır (Akt. Koç, 2004).

Toplumun bir üyesi haline gelmeye ve birey olmaya çalışan ergen için büyüklerinden ziyade arkadaş çevresi önem kazanmaya başlamaktadır. Arkadaşları ile paylaşımlarını artırmaya çalışarak onlara benzemeye ve grubun bir üyesi olmaya çalışmaktadır. Arkadaşlarının olmasını, kendisini sevmelerini ve beğenmelerini istemektedir (Doğan, 2007).

Erikson (1968), gelişimin her evresinde bireyin bir psikososyal bunalımla karşılaştığını ve ergenlik döneminde ise bu bunalımın “kimliğe karşı rol karmaşası” olduğunu belirtmiştir. Doğru kararlar alan ergenlerin deneyimlerini açıkça tanımlanmış bir kimlikle bütünleştirmeye yetenekli olacaklarını, kendine güvenen, kendinden emin bir şekilde yaşamını sürdürebileceğini, doğru kararlar alamayanların ise yetişkinlik döneminde çeşitli kimliklerle ve rollerle ilgili sorular yaşayacaklarını, bir işten diğerine atlayan ve bocalayan henüz yetişkin kimliğini kazanamayan bir birey olabileceklerini ileri sürmüştür (Gander ve Gandiner, 2010; Senemoğlu, 2013).

Hollingshead ergenliği “ergenin içinde bulunduğu toplumun onu artık çocuk olarak görmediği fakat, yetişkin statü, rol ve işlevlerini tümüyle vermediği bir dönem” olarak tanımlar (Yavuzer, 2013). Ergen toplumda saygınlık kazanma gereksinimi duymaktadır. Bu açıdan bakıldığında ergenlik yılları toplumsal gelişim ve uyum yılları olarak da açıklanabilir (Yavuzer, 2013).

### **1.1.1. Zihinsel Gelişim**

Bilişsel gelişim olarak da ifade edilen zihinsel gelişim, bireyin çevresindeki dünyayı anlamasını ve öğrenmesini sağlayan aktif bir süreçtir (Senemoğlu, 2013).

Ergende fiziksel gelişimle beraber beyinde ve beyin fonksiyonlarında birçok değişiklik meydana gelmektedir. Ergenlik döneminin başlarından itibaren çocuklar,

yetişkinlere benzer düşünme biçimlerine sahip olur. Çocuklar, bu dönemden itibaren soyut kavramları anlayarak yaşamlarında kullanmaya başlamaktadır (Senemoğlu, 2013). Tüm düşünme biçimleri değişen ergenler, daha çok geleceğe yönelik ve soyut konulara yönelik ilgiler geliştirir. İdealizm, cinsellik, din ve ahlak konularında kendilerine ait değerler takımı edinmektedir (Gander ve Gandiner, 2010).

Ergenlik dönemindeki en önemli bilişsel özellik, ergenin soyut düşünmeye başlamasıdır. Bu dönemde birey genelleme, soyut kavramlarla baş etme, kendi ile ilgili olmasa bile farklı görüşlerle ilgilenme, başkalarıyla iletişim kurma yeteneklerini arttırmaktadır (Yavuzer, 2007).

Çevreyle yapılan her etkileşim zekanın gelişmesini, zihinsel örüntüsünün değişmesini sağlamaktadır. Piaget zekayı, bireyin çevreye uyum sağlama yeteneği olarak açıklar. Piaget, yaptığı çalışmalarda bireylerin belirli yaşlarda bazı dönemlerden geçtiğini savunmuştur. Ergenlik dönemine geçmiş bireylerin ise dördüncü dönem olan formel işlemler dönemi ya da soyut işlemler döneminde olduğunu belirtmektedir. Bu dönemin ayırt edici özelliği ise sistematik problem çözme ve hipotetik tümdengelsel mantığın ortaya çıkmasıdır (Bee ve Boyd, 2009; Doğan, 2007).

Piaget, soyut işlemler dönemi öncesinde bireylerin somut işlemler döneminde olduğunu belirtmektedir. Somut işlemler döneminde çocukların bilgiyi sistemli ve mantıklı biçimde işleyebildiğini, ancak soyut bilgiler verildiğinde yetersiz kaldıklarını açıklamaktadır. Soyut işlemler döneminde ise varsayımlar kurabilen ergenlerin mantıksal sonuçlar çıkarabildiğini, soyut ve karmaşık soruları sistemli çözebildiğini belirtmektedir (Gander ve Gardiner, 2010).

### **1.1.2. Ahlaki Gelişim**

Ahlak terimi, Türk Dil Kurumu sözlüğünde “ Bir toplum içinde kişilerin uymak zorunda oldukları davranış biçimleri ve kuralları, aktöre, sağıtöre” olarak tanımlanmıştır (Akt. Karakaş ve Döner Akgül, 2020).

Senemoğlu (2013)’na göre ise, toplumun kabul ettiği değerlere kayıtsız şartsız edilgin bir uyma değil, topluma uyum sağlamada değerler sistemi oluşturma sürecidir.

Ergenlik dönemi öncesinde çocuklarda tek yanlı bir ahlak anlayışından bahsedilebilir. Kuralları tam anlayamasa bile toplumsal ilişkilerin bozulmaması,

kabullenme ve onaylanma adına yasak ve emirlere uyma eğilimindedir. Ancak ergenlik döneminde olan bireylerde ise özgürlük ahlaki kavramı karşımıza çıkmaktadır. Kurallar karşılıklı anlaşma ile eşitlik içinde yorumlanır. Kuralların içine kendi yargı ve fikirleri girer. Herhangi bir durumla karşılaştığı zaman bilgisi, sezgisi, akli ve yeteneği ile doğruyu bulmaya başlayacaktır. Özgür ahlak, bireyin fikir olgunluğundan, zekasından, toplumun değer yargıları ve tutumlarından, gelenek ve yasal uygulamalarından bağımsız değil aksine bunlarla biçimlenmiştir (Çağdaş ve ark., 2002).

Bilişsel açıdan soyut işlemlere dayanan ahlaki kabullerin kavranması ergenlik öncesinde mümkün olmamaktadır. Ergenlik çağından önce belli ölçüde hür irade ve bilgi gerektiren ahlaki davranışlar sergileme veya ahlaklı olma mümkün olamayacağı açıktır (Gündüz, 2014).

Ergenlik döneminde çocuklarda doğru ve yanlış kavramları gelişir. Bu yüzden ergenler, dürüst ve adil olma eğilimi gösterirler. Ailenin görüş ve din anlayışlarına bağlı kalsalar bile yetişkin ile çocuk ahlaki arasında çatışma yaşanmaktadır (Doğan, 2007).

Bireyin ahlak gelişimi üzerine birçok kuram geliştirilmiştir. En çok bilinenleri ise, psikanalitik kuram, toplumsal öğrenme kuramı, Piaget ve Kohlberg'in ahlaki gelişim kuramıdır.

Piaget, çocukların oyunlarını gözlemleyerek bilişsel gelişimi ile ahlaki gelişimin arasında bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Ergenlik dönemine denk gelen 10-12 yaşlarda oyunu aynı kurallarla oynayabildiklerini, kuralların herkesin anlayabileceği basit şeyler olabileceklerini ve gerekli durumlarda kuralların değişebildiğini savunmaktadır (Senemoğlu, 2013).

Piaget'in 12 yaşına kadar olan çalışmasını genişleten Kohlberg, ahlak gelişimini üç düzey ve her düzeyi iki evre olacak şekilde ortaya çıkarmayı başarmıştır. Her evrenin başlangıç ve bitiş yaşları betimlenmeye girişilse de net bir çizgi belirlenememiştir. Ancak ergenlerin büyük bir çoğunluğunun ahlaki muhakemede üçüncü evrede olduğu düşünülmektedir. Buna göre ergenlerin bakış açısı bireysel çıkarlardan önce gelen paylaşılmış duygular, anlaşmaların, beklentilerin farkındadırlar. Aile ya da başka önemli bir grubun beklentilerini karşılayan eylemler ahlakidir. İyi çocuk olmak, onay görmek önemlidir. Akran ile iş birliği gözlemlenir. Yaptıklarının amacı ceza ya da ödül değil başkalarını mutlu etmek içindir (Bee ve Boyd, 2009; Gander ve Gandiner, 2010; ve Senemoğlu, 2013).

## 1.2.Ergenlik Döneminde Akran İlişkileri

Doğumundan itibaren insanın çevresindeki kişilerle etkileşim halinde olması beklenmektedir ve ilişkiler bireyin yaşamlarını etkiler. Çocuğun sosyalleşmesi, toplum ve kültürün öngördüğü değerleri ve davranışları kazanmasında ailenin etkisi büyüktür. Aile ile başlayan, kan bağı olan kişilerle devam eden ve okul hayatı ile üst düzeye ulaşan sosyal ağ her birey için bir ihtiyaçtır. Aileye ek olarak çocuğun sosyalleşmesinde en önemli etmenlerden biri de çocuğun akranlarıdır. Kişinin sağlıklı bir gelişim gösterebilmesi, ailesiyle, arkadaşlarıyla ve içinde bulunduğu toplumla sağlıklı ilişkiler geliştirmesine bağlıdır (Atıcı, 2019; Atik ve ark., 2014; Ercan ve Haktanır, 2001; ve Shpendi, 2019).

Akran kelimesinin tanımına baktığımızda sadece aynı yaşta ve yaşıt anlamına gelmediği, kişinin gelişim ve olgunluk düzeylerine, aile yapılarına ve sosyal hayata hazır olma düzeylerine göre de aynı olma anlamı taşıdığı görülmektedir. İlişkilerde devamlılığın sağlanması inanç, duygu, düşünce ve bilgi gibi etmenleri de içermektedir (Shpendi, 2019).

Çocukların akran ilişkilerine önem verilmesi sadece sosyal gelişimini değil, zihinsel, fiziksel duygusal gelişimini de etkilemektedir. Bu yüzden küçük yaşlardan itibaren çocukların olumlu ilişkiler kurmaları için teşvik edilmesi gerekmektedir (Shpendi, 2019).

Akran ilişkileri çocuklar arasında paylaşımlar ve yardımlaşmalar sayesinde diğer kişilerle güven bağı kurmasını, bağlılık duymasını, karşılıklı özdeşim kurmasını, bir gruba ait olmayı ve o gruba sadakat duymasını, güven ilişkileri geliştirerek sır ve verilen sözlerin tutulmasını sağlamaktadır. Bu ilişkiler aynı yaş grubundaki bireylerin birbirleriyle daha kolay iletişim kurmalarını ve sürdürmelerini sağlamaktadır. Bir grubun parçası olmak çocuğun sadece kendisini değil grubun diğer bireylerini de düşünmesine, onlara destek olmasına, rehberlik ve rekabet etmesine, eleştirel düşünmesine neden olmaktadır (Atıcı, 2019; Shpendi, 2019).

Akran ilişkilerinin yapısı etkileşim, ilişki ve gruptan oluşan bir süreçtir. Etkileşim, grup içerisindeki çocukların karşılıklı sergiledikleri davranışlardır. İlişki, çocuklar arasında geçmiş paylaşımları ve gelecekle ilgili planlanan olumlu paylaşımlardır. Grup



ise bireysel farklılıklara rağmen çocukların çoklu ilişkiler kurmalarıdır. Sosyal açıdan gelişmiş çocukların akran kabulü daha kolaydır ve sosyal gelişimi desteklemek de etkileşimi arttırmaya bağlıdır. Çocukların ikili ilişkilerden çıkıp etkileşimi arttırarak bir gruba dahil olmaları, yeni tecrübeler edinmeleri akran ilişkilerini güçlendirecektir (Shpendi, 2019). İlk ergenlikte ilişkiler daha çok aynı cinsten kişilerle olmaktadır. Gruplar iki veya üç kişiden oluşan kapalı samimi grup arkadaşlıkları olmaktadır. Ergenlerin daha çok önceden tanıdıkları ve uzun zamandır birlikte paylaşımları olan kişileri seçme eğilimi vardır. Ancak liseye geçişte ise daha fazla tamamlayıcı veya benzer kişilerle arkadaşlık kurma tercihi başlar (Mermer, 2012). Robert ve Beverly Cairns (1994) yürüttükleri boylamsal çalışmada 4. sınıftaki öğrencilerin arkadaşlıklarının %20'sinin, yine aynı çocukların 10. sınıftaki arkadaşlıklarının %40'ını uzun süreli sürdürdükleri sonucu bulunmuştur (Bee ve Boyd, 2009).

Akran grupları, çocuğun aileye göre kendini daha yansız tanıtabileceği, kendine daha objektif bakarak iyi ve kötü yanlarını daha kolay anlayabileceği, insan ilişkilerinde gerçeklerle yüzleşebileceği bir ortamdır. Akran gruplarının etkisi çocuğun yaşı ilerledikçe artmakta ve ergenlik döneminde en üst düzeye ulaşmaktadır (Akduman, 2010; Atıcı, 2019).

Ergenlik dönemi insanlar için diğer gelişim dönemlerinden daha kalıcı izler bırakmaktadır. Bu yüzden ergenlik döneminde yaşanan sağlıklı ve olumlu ilişkiler bireyin yetişkinlik döneminde de sağlıklı ve olumlu ilişkiler kurmasına destek olacaktır. Özellikle gençlerin akranları ile sağlıklı ilişkiler kurmaları etkili eğitim temellerinin atılmasını sağlamakta, olumlu davranışların edinilmesini desteklemektedir (Mermer, 2012).

Ergenlik dönemine kadar ailesiyle güven içerisinde yaşayan çocuk, bu dönemde yaşanan değişimlerle birlikte aileden uzaklaşmaya, birçok bilgi ve davranışı akrandan edinmeye başlamaktadır. Ergen, akranlarının onu ailesinden daha iyi anladığını, yargılamadan dinlediğini düşünmekte, yaşlılarıyla benzer sorunlar ve sorumlulukları olduğundan daha fazla vakit geçirmeye başlamaktadır. Akranlarının kendisini onayladığını, kabul gördüğünü düşünen genç, akran grubunun kontrolüne de girmeye başlamaktadır (Atıcı, 2019; Mermer, 2012).

Ergenin başlıca ilişkileri arkadaşlarıyla olmaktadır. Ergenlik krizleri kaybolduğunda içini dökmek, konuşmak onu arkadaşlarına ve akranlarına itmekte, akranlar arası yakınlık artmakta, sırlar ve arkadaşça duygular daha fazla paylaşılmaktadır.

Sadakat, vefa gibi duygular ön plana çıkmakta ve arkadaşlığın en önemli değerleri haline gelmektedir (Bee ve Boyd, 2009).

Bireyin benlik gelişimine önemli bir etkisi olan akran istismarı, çocuk ve ergen için önemli bir konudur. Akran istismarı, her ülke ve her kültürde sıklıkla görülen bir durumdur. Fiziksel, cinsel, duygusal ve ihmal şeklinde kendini gösteren akran istismarı önemli bir sağlık sorunudur. Bunun sonucunda ergen ve çocuklarda uyku sorunları, panik, gerginlik, huzursuzluk, depresyon, okul fobisi, oku başarısında düşüş, içe kapanma, özgüven eksikliği, madde kullanımı, antisosyal davranışlar sergileme gibi sorunlar görülmektedir (Akduman, 2010; Atik ve ark., 2014; Baybörü, 2019).

### **1.2.1. Kaynaştırma Öğrencisiyle Akran İlişkileri**

Kaynaştırma uygulaması ile eğitim alan çocukların, normal gelişim gösteren çocuklarla akran ilişkilerini inceleyen çalışmalar, yetersizliği olan çocukların akranları tarafından oyunlarda ve ortak çalışmalarda bir engel olarak algılandıkları, dersi dinlemeyen, derste arkadaşlarını rahatsız eden, uyum ve iletişim güçlüğü yaşadıklarından dolayı arkadaş olarak tercih edilmeyen çocuklar olduğu sonuçlarını bulmuştur. Ayrıca kaynaştırma öğrencilerinin diğer öğrencilerden daha fazla şiddetle karşılaştıkları, daha az sevilip tercih edildikleri saptanmıştır (Girli ve Aksoy, 2012; Kabasakal ve ark., 2008; Vuran, 2005).

Sarı ve Pürsün'ün 2019 yılında yaptığı çalışmada kaynaştırma uygulamalarında arkadaşlık ilişkilerinin genel olarak iyi olduğu, bazı anlaşmazlıklar yaşandığı ve çocukların çoğunlukla duygusal ve sözel istismara uğradıkları bulunmuştur. Bir başka çalışmada ise normal gelişim gösteren çocukların kaynaştırma öğrencisini yeterli gördükleri her etkinliğe kabul ettikleri ve yardımlaşmaya çalıştıkları, yetersiz gördükleri etkinliklerde ise katılıma gönülsüz oldukları gözlemlenmiştir (Çulhaoğlu-İmrak ve Sığırtmaç, 2010).

### 1.3.Kaynaştırma/Bütünleştirme

#### 1.3.1. Tanımı

Özel gereksinimli bireylerin toplumda bağımsız hareket edebilmeleri ve üretken bireyler olabilmeleri ancak uygun eğitim sistemlerinin bu bireylere sağlanması ve desteklenmesi ile mümkündür. Farklı özellikler gösteren bireyler için farklı eğitim uygulamaları bulunmaktadır. Bu uygulamalardan en kabul göreni ise kaynaştırma eğitimidir (Gül ve Vuran, 2015).

Kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimi olan öğrencinin destek eğitim hizmeti sağlanarak normal gelişim gösteren yaşlıları ile resmi ve özel, ilkokul, ortaokul, ortaöğretim ve yaygın eğitim verilen kurumlarında sağlanan eğitim uygulamalarıdır. En genel haliyle kaynaştırma eğitimi özel gereksinimli olan öğrencilerin kendi yaşlıları ile eğitim alması şeklinde açıklanabilir (Biol ve Zor, 2018; Yüksel, 2019). Bir diğer kaynaştırma tanımı ise özel gereksinimi olan öğrencilerin eğitimcilerin uygun görmesi halinde, destek eğitim almak koşuluyla yarı veya tam zamanlı olacak şekilde normal gelişim gösteren akranlarıyla birlikte eğitim aldığı bir programdır (Akçamete, 2015).

Kaynaştırma kavramının yerini bütünleştirme kavramı almakta, kimileri için bu iki kavram birbiriyle aynı anlamda kullanılmakta kimileri için ise farklı kavramlar olarak görülmektedir. Bütünleştirme; öğrenciler, aileler ve öğretmenler için çeşitlilik/farklılıkları içeren, bireyin bireysel farklılıklarını dikkate alan, iş birliği içerisinde yansıtıcı öğretimi sunan, sadece özel gereksinimli öğrenciyi değil tüm öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik eğitim sistemini hedefleyen bir uygulamadır (Akçamete, 2015).

Bütünleştirme kavramı sadece öğrenciler ve eğitimciler ile okul personeli olarak sınırlandırılmamalı, özel gereksinimi olan ve olmayan öğrencilerin aileleri, toplumdaki diğer bireylerin ortak çalışmaları ile ele alınması gereken bir kavramdır (Akçamete, 2009; Ayrıl ve ark., 2014'den akt. Şahbaz ve ark, 2018).

Günümüzde kaynaştırma ve bütünleştirme kavramlarının benimsenmesinin bir nedeni de 'normalleştirme' kavramıdır. İskandinavya'da ortaya atılan bu kavram daha sonraları Amerika Birleşik Devletleri'nde de karşımıza çıkmaktadır. Yasalarla sağlanan bazı haklar bireylerin sadece genel eğitim sınıflarında kabul görmelerini değil, ev ve iş edinme, eğlence etkinliklerine katılma gibi toplumdaki diğer bireylere sağlanan

olanakların özel gereksinimli bireylere de sağlanması gibi konuları kapsamaktadır (Akçamete, 2015).

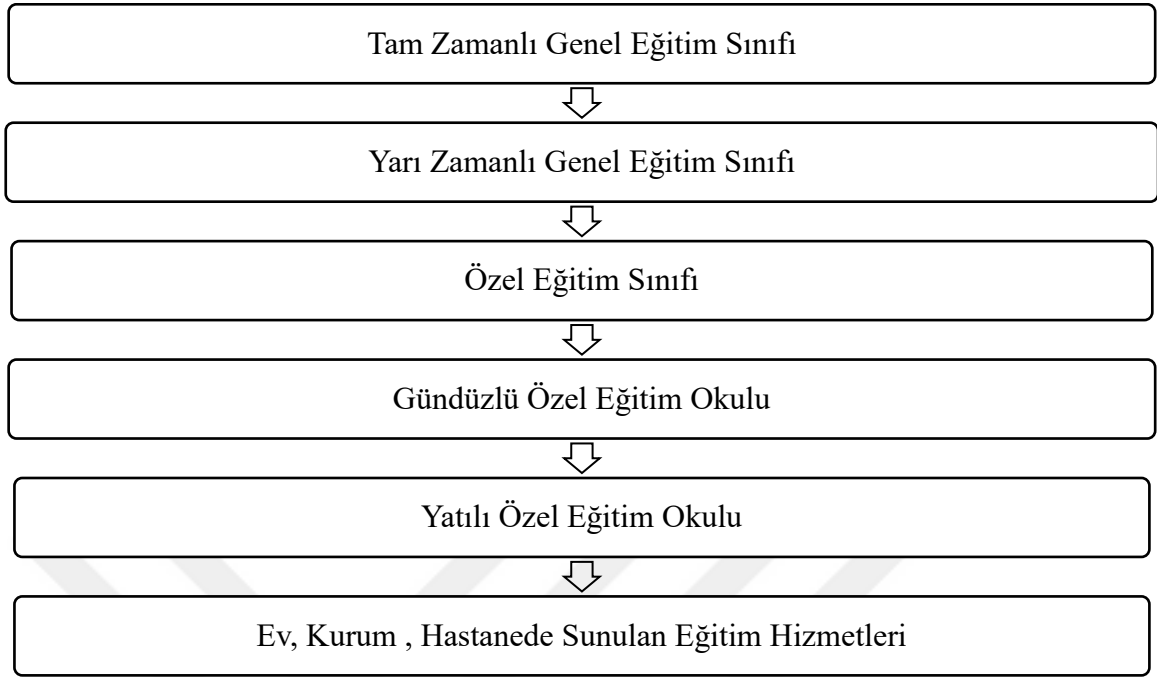
### **1.3.2. Kaynaştırma Sürecindeki Uygulamalar**

Özel eğitim alanında sıkça geçen ‘en az kısıtlayıcı eğitim ortamı’ kavramı, özel gereksinimli bireylerin özellikleri ve ihtiyaçları doğrultusunda en kaliteli eğitim ortamının sağlanmasıdır. En az kısıtlayıcı eğitim ortamının sağlanması yasal olarak güvence altındadır (Yüksel, 2019). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 5. maddede belirtildiği üzere bireyleri hem sosyal hem de fiziksel çevrelerinden mümkün olduğu kadar koparmadan, etkileşimlerinin sürdürülmesi için planların yürütülmesi hedeflenmektedir (MEB, 2018).

Özel gereksinimi olan öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik ve en üst düzeyde gelişim göstermelerini sağlamak için eğitim imkanlarından faydalanmalıdır. En iyi eğitim ortamı ise en az kısıtlanan ortamdır. Bu ancak çocuğun akranlarıyla eğitim alması ile sağlanabilmektedir. Tüm bunlarda ‘kaynaştırma eğitimi’ işaret etmektedir (Yüksel, 2019).

Özel gereksinimi olan bireyler için en az kısıtlayıcı ortam, tam zamanlı genel eğitim sınıfıdır. Bu sınıflara uygun görülmeyen bireyler yarı zamanlı genel eğitim sınıfına alınmaktadır. Aşağıdaki şekilde en az kısıtlayıcı eğitim ortamından en fazla kısıtlayıcı eğitim ortamına doğru sıralanmış bir akış gösterilmiştir.

Şekil 1. Özel Gereksinimli Bireyler İçin Eğitim Ortamı



Şekil 1’de görüldüğü üzere tam ve yarı zamanlı genel eğitim sınıfı pek çok öğrenci için en az kısıtlayıcı eğitim ortamıyken, yetersizlikten ağır şekilde etkilenmiş bireyler için de ev, kurum veya hastanede sunulan eğitim hizmetleri bu bireyler için en az kısıtlayıcı eğitim ortamıdır. Bireyin özelliklerine, yetersizlik durumlarına, ailesi ve yaşadığı çevrenin özelliklerine bağlı olarak hangi eğitim ortamının öğrenciye en az kısıtlayıcı ortam olacağına karar verilmesi gerekmektedir. Öğrencinin performansına uygun Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları (BEP)’nin hazırlanmasına dikkat edilmelidir (Kargın, 2015; Yüksel, 2019).

Tam zamanlı genel eğitim sınıfında yapılan kaynaştırmalarda, özel eğitime ihtiyacı olan öğrencinin tüm ders ve müfredat konuları genel eğitim sınıfındaki gibidir. Kaydı genel eğitim sınıfında olup sınıf öğretmenlerinden eğitim alır. Ancak sahip olduğu yetersizlik düzeyinde belli ders veya çalışmalarda sadeleştirme yoluna gidilebilir (Bahar, 2018; Turhan, 2007).

Yarı zamanlı genel eğitim sınıfında ise, öğrencinin kaydı özel sınıfta olup derslerin birçoğunu BEP’e uygun işler, başarılı olabileceği derslerde ise genel eğitim sınıfına alınıp kaynaştırma uygulaması yapılır (Bahar, 2018; Turhan, 2007).

Araştırmalar, tam zamanlı ile yarı zamanlı kaynaştırma gören öğrencilerin başarı durumlarını karşılaştırdıkları çalışmada normal akranlarıyla daha fazla eğitim gören tam

zamanlı kaynaştırma öğrencilerinin, başarı durumlarının daha yüksek olduğunu bulmuştur (Artan ve Balat, 2003'ten akt. Ayrıl ve ark., 2015).

Özel eğitim sınıfı, özel gereksinimi olan öğrencilerin tüm ders ve programlarını bu sınıfta almasıdır. Gündüzlü özel eğitim okulları, aynı yetersizlik durumunda olan öğrencilerin bir arada eğitim gördüğü, yatılı kurumlar ise geceleri de kalabilecekleri ve eğitim aldıkları kurumlardır (Turhan, 2007; Yüksel, 2019).

### **1.3.3. Destek Eğitim Hizmetleri**

Günümüzde destek eğitim hizmetleri iki şekilde verilmektedir: sınıf içi ve sınıf dışı destek eğitim hizmetleri. Sınıf içi destek eğitim hizmetleri danışman yardımcı, özel eğitim öğretmeni yardımcı ve yardımcı öğretmenle genel eğitim sınıfı şeklindedir. Sınıf öğretmenin gerekli durumlarda sınıfındaki özel öğrencisi hakkında destek aldığı, çeşitli materyalleri nasıl ve ne zaman kullanacağı gibi konularda başvurduğu hizmet danışman yardımcı destek eğitim hizmetidir. Özel eğitim öğretmenin, sınıf içerisine gelerek sınıf içinde çalışmalar yapması ve öğretmene bu konularda destek sağlaması özel eğitim öğretmeni yardımcı sağlanan destek eğitim hizmetidir. Yardımcı öğretmenle sağlanan destek eğitim hizmetinde ise yardımcı öğretmen ve sınıf öğretmenin tüm gün boyunca sınıftaki özel gereksinimli birey ve normal gelişim gösteren bireylere sağladığı hizmettir (Kargın, 2004; Şahin, 2010; Türkiye Disleksi Meclisi, 2017). Sınıf dışı destek eğitim hizmetleri ise: kaynak oda ve gezici özel eğitim öğretmeni desteği şeklinde sağlanır. Kaynak oda desteğinde öğrenci, genel eğitim sınıfında aldığı eğitimin yanı sıra günün belli bir kısmını başka bir eğitimciden dersler alarak tamamlamaktadır. Burada amaç öğrencinin geriden geldiği derslerde akranlarını yakalamasıdır ancak birçok araştırmacının bu hizmette sınıftan ayrılan çocuğun etiketlendiği ve dışlandığı şeklinde eleştirilmektedir. Bir diğer destek eğitim hizmeti ise gezici özel eğitim öğretmeni ile yapılan hizmettir. Özel eğitim öğretmenin bir okuldan diğerine giderek destek hizmeti vermesidir. Çocuk kaynak odadaki gibi ayrı bir sınıfa alınır ve özel eğitimcinin eksik kaldığı alanlarda çalışması şeklinde olmaktadır. Bu hizmet şekli de kaynak odadaki etiketlenme gibi nedenlerden dolayı eleştirilmektedir (Kargın, 2004; Şahin, 2010; Türkiye Disleksi Meclisi, 2017).

Türkiye'de kaynaştırma eğitiminde eleştirilen bir diğer nokta ise, sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf öğretmenine verilmesi gereken destek eğitim

hizmetlerinin verilememesi ve bu nedenden dolayı eğitimin etkililiği ve kalitesinin düşmesidir (Sucuoğlu ve Kargın, 2008'den akt. Can, 2019).

#### **1.3.4. Kaynaştırma Fikrinin Gelişimi ve Yasal Dayanakları**

Özel gereksinimi olan bireyler, tarih boyunca farklı biçimlerde algılanmıştır. Bu bireylere yönelik tutumlar incelendiğinde, tarihin ilk dönemlerinde yok etme veya toplum dışına itilme olarak görülürken, dinlerin gelişmesiyle acıma duyguları baskın olmuş ve bu bireylerin normal gelişim gösteren bireylerden uzak tutularak yaşadıkları evlerde korunmaları ve sosyal çevreden ayrıştırıldıkları gözlemlenmiştir (Akçamete, 2015). 16. yüzyılda bakım amacıyla yatılı kurumların açıldıkları bilinmektedir. 17. yüzyıl ile 19. yüzyılları arasında ise özel gereksinimli çocuklar için okullar açılmıştır (Bahar, 2018).

1950'li yıllardan itibaren insan hakları ve eşitlik gibi kavramların ortaya çıkmasından dolayı özel gereksinimli bireylerin de bu anlayıştan etkilendikleri ve yasal bazı hakları edindikleri bir dönem olmuştur. Bir annenin 1954 yılında çocuğu için eşit imkanlarda eğitim almak istemesi üzerine açılan davalar neticesinde kaynaştırma fikri konuşulmaya başlanmış ve 'herkes için eğitim' anlayışını içeren yasalar ortaya çıkmıştır. 1960'lı yıllarda eğitimciler 'eşit eğitim' fikrini sorgulamaya başlamış ve bu düşünce ilk kaynaştırma uygulamalarının 1975 yılında uygulanmaya başlanmasını sağlamıştır (Batu ve Uysal, 2015; Şahin, 2010).

Ülkemizde özel eğitim ve kaynaştırma/bütünleştirme fikrinin gelişimi de diğer ülkelerdekine benzer olarak özel gereksinimli bireylerin normal gelişim gösteren akranları ile birlikte eğitim alma fikrine paralel bir yol izlemiştir. Planlı olmamakla beraber Osmanlı döneminde özel gereksinimli bireyler ve yaşlılar korunmaya alınmış veya yetenekleri ölçüsünde uygun işlere yerleştirilmiştir. 1921' de İzmir'de özel bir dernek tarafından "Sağır-Dilsiz ve Körler" okulu kurulmuştur. Asıl önemli gelişmeler ise 1950'li yıllardan sonra başlamış, görme ve işitme güçlüğü yaşayan çocuklar için ayrı okullar açılmış, uygun programlar oluşturulmuş ve bu öğrenciler için öğretmen yetiştirmek adına Gazi Üniversitesi'nde Özel Eğitim Şubesi kurulmuştur (Akçamete, 2015; Özkan Yaşaran, 2019).

1960'lı yıllarda anayasa ile devlet koruması altına alınan eğitim, özel gereksinimli bireyleri de kapsamıştır. 1961'de 222 sayılı "İlköğretim ve Eğitim Kanunu" nda özel

gereksinimli çocukların eğitimleri yer almıştır. Kaynaştırma ifadesinin henüz geçmediği 1983 yılında “engelli bireylerin akranları arasında eğitilmesi” ve “eğitime erken başlanması” gibi ilkeler kullanılmaya başlanmıştır. Ayrıca 1985 yılında yayımlanan Özel Eğitim Okulu Yönetmeliği’ne bağlı olarak çok sayıda özel sınıfların açıldığı görülmüştür ve destek hizmetlerin okuldaki dersliklerde verileceği hükümleri yer almıştır (Akçamete, 2015; Batu ve Uysal, 2015).

1997 yılında yürürlüğe giren 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde kararname ile ‘kaynaştırma’, ‘en az kısıtlayıcı eğitim ortamı’ gibi kavramlara yer verilmiş, birçok ilke tanımlanmıştır. Bu karar ile özel gereksinimli bireylere yönelik yapılan en kapsamlı yasal düzenleme olmuştur (Batu ve Uysal, 2015; Özkan Yaşaran, 2019).

2000 yılında yayınlanan Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’ne göre, belli şartları sağlayan bireylerin kurum personeli ile öğrencilerin bilgilendirilmesi esas alınarak kaynaştırma uygulamalarına devam edebileceği belirtilmiştir. 2006 yılında yayınlanan yönetmelikte ise özel gereksinimli öğrencinin normal sınıfa yerleştirilme ilkeleri, eğitim planları, eğitimin izlenmesi, gereken tedbirler gibi birçok unsur açıklanmıştır (Batu ve Uysal, 2015).

### **1.3.5. Kaynaştırma Uygulamasının Yararları**

Kaynaştırmanın sağladığı yararlar dendiğinde akla özel gereksinimi olan öğrenci gelmekte ancak, eğitim ortamlarında kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının hem özel gereksinimi olan öğrenciye hem de diğer bireylere birçok yararı vardır. Eğitimin iş birliğine dayalı tarafları bu yararlıardan birçok kişinin etkilenmesini sağlar. Kaynaştırmada başarının elde edilebilmesinde ise tüm okul personelinin iş birliği içerisinde olması büyük rol oynamaktadır (Bahar, 2018; Birol ve Zor, 2018; Turhan, 2007;).

#### **1.3.5.1.Özel Gereksinimli Öğrenciye Yararları**

Kaynaştırma uygulamalarının özel gereksinimli öğrenciye sosyal ilişkiler açısından birçok fırsat sağladığı ve sosyalleşerek toplumla bütünleştirmede yardımcı olduğu, normal gelişim gösteren akranlarını model alarak belli davranışları edinmelerinde



destek olduğu bulunmuştur (Bahar, 2018; Can, 2019; Kırcaali-İftar, 1998'den akt. İşcan ve ark., 2015; Şahbaz ve ark., 2018).

Kaynaştırma öğrencileri kaynaştırma programı dahilinde BEP çerçevesinde dersler alacak, hız ve seviyelerine uygun öğrenmeler gerçekleştirebilecek, hem sosyal hem de fiziksel çevre düzenlendiği için daha iyi bir eğitim fırsatı yakalamış olacaktır (Can, 2019; Şahin, 2010).

Bu öğrenciler sınıfta kabul görme, sınıfın bir üyesi olma, toplulukla yapılan bir etkinlikte rol alma, iyi hissetme, cesaret, sorumluluk, kendine güven gibi benlik algılarını destekleyen fırsatlar yakalamaktadır. Bu çalışmalar daha da desteklendiği takdirde ve sınıfın dışında da devam ettirildiğinde bağımsız bir birey olmalarına destek verecektir (Bahar, 2018; Can, 2019; Şahbaz ve ark., 2018).

Özgür (2004), özel gereksinimli bireylerin akranlarıyla hem eğitim hem de sosyal çevrede birlikte olmalarının zamanla olumlu duygu ve düşüncelere dönüşeceğine, farklı öğrenmeler için fırsat bulan özel gereksinimli bireylerinde toplumla daha fazla kaynaşacağını belirtmiştir (Akt. Ünal, 2010).

Diamond ve Hestenes'in 1994 ve 1996 yıllarında yapmış olduğu çalışmalarda kaynaştırma uygulamasındaki öğrencilerin aldıkları gelişim test puanları ile kaynaştırma uygulamasında olmayan, sadece özel eğitim sınıfında ders alan öğrencilerin gelişim test puanları arasında bir fark olduğunu ve bu farkın kaynaştırma sınıfındaki öğrencilerin lehine olduğunu bulmuştur (Şahbaz ve Kalay, 2010).

Humphrey (2006), tarafından yapılan bir çalışmada, kaynaştırma uygulaması yapıldıktan sonra sınıflarda normal gelişim gösteren öğrencilerin farklılıkları kabul ettikleri, eksikliği olan bireylere karşı ilgilerinin ve desteklerinin arttığı bulunmuştur (Turhan, 2007).

### **1.3.5.2.Normal Gelişim Gösteren Öğrenciye Yararları**

Birçok anne-baba özel gereksinimli öğrencilerin kendi çocuklarının eğitimlerini olumsuz etkileyeceğini düşünür. Ancak çalışmalar normal gelişim gösteren çocukların kaynaştırma uygulamalarından çok olumlu etkilendiklerini göstermiştir.

Kaynaştırma uygulamaları normal gelişim gösteren öğrenciye hoşgörülü olma, farklılıklara saygı gösterme, işbirliği, yardımlaşma, ortak yaşam, yardımlaşma gibi

becerilerin artmasını sağlamaktadır (Sucuoğlu ve Kargın, 2006'dan akt. Bahar, 2018; İşcan ve ark., 2014; Şahin, 2010).

Kaynaştırma uygulamalarında normal gelişim gösteren öğrenciler programlarda yer almayan fırsatlar ve tecrübeler yaşamakta, öğretmenlerin özel gereksinimli öğrenci için kullandığı yöntem ve teknikten veya materyallerden dolayı ders işleyişlerini zenginleştirmelerden faydalanmaktadır (Bahar, 2018; Ünal, 2010).

Normal gelişim gösteren öğrenciler, özel gereksinimli akranları ile iletişime geçerek bu bireylerin ihtiyaçları hakkında daha fazla bilgi sahibi olabilmekte, kendi yetersizlikleri hakkında neler yapabilecekleri ile ilgili davranışlar geliştirebilmektedir (Atkın, 2013'ten akt. Can, 2019; Şahbaz ve Kalay, 2010;).

### **1.3.5.3.Öğretmene Yararları**

Sınıfta kaynaştırma öğrencisi bulunan bir eğitimci, çocuğun özel durumuna bağlı olarak sürekli dinamik olmalıdır. Bilgi ve becerilerini bu doğrultuda kullanması ve diğer personellerle iletişim halinde olması gerektirmektedir. Ayrıca eğitimde ve ölçme ile değerlendirmede esnek olması gerektiğinden bu çalışmalara farklı çerçevelerden bakacak, öğretmenlik becerilerini geliştirecektir (Bahar, 2018; Ünal, 2010).

Sınıfta bulunan özel gereksinimli bireyden dolayı öğretmenin, hoşgörülü, sevecen, empati kurabilen, sabırlı, bireysel özelliklere saygılı, şartsız kabul eden bir birey olması beklenmektedir. Bu yönüyle öğretmene birçok olumlu özellikler kazandırmaktadır (Şahin, 2010; Ünal, 2010).

### **1.3.5.4.Veliye Yararları**

Kaynaştırma uygulamalarının en önemli öğelerinden biri de ailedir. Her ne kadar çocuklar vakitlerinin çoğunu okulda geçiriyor olsa da çocuğu en iyi tanıyan ailedir. Ailelerin kaynaştırma uygulamalarında aktif olması ve eğitimi devam ettirmesi ile kaynaştırmanın etkililiğinden bahsedilebilir. Ailenin çalışmaları yürütülebilmesi ise eğitimi veren öğretmenlerle iş birliği içerisinde olmasına bağlıdır. Kaynaştırma uygulamaları, ailelere bu iletişim becerilerinin güçlü olmasını ve detaylı bilgi almasını sağlamaktadır (Bahar, 2018)

Kırcaali-İftar (1998), özel gereksinimi olan öğrencilerin eğitime devam etmeleri ebeveynlerin morallerin yükselttiği ve onları güdülediklerini vurgulamıştır (Ünal, 2010). Bir diğer önemli yararı ise kaynaştırma programı ile çocuğu hakkında daha detaylı bilgi

almış aileler çocukların kapasitelerine uygun daha olası beklentilere girmiş olacaktır (Şahin, 2010).

### **1.3.6. Özel Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilerde Kaynaştırma Uygulaması**

Günümüzde özel gereksinimi olan her birey için eğitim sağlanması gerektiği vurgulanmaktadır. Bu nedenle özel gereksinimli bireyler olarak geçen özel öğrenme güçlüğü olan bireyler içinde kaynaştırma eğitimleri verilmektedir (Birol ve Zor, 2018)

Ülkemizde tıbbi değerlendirmesi yapılan özel öğrenme güçlüğü olan çocuk, sonrasında eğitsel tanı ve değerlendirmeye alınmaktadır. Rehberlik ve Araştırma Merkezlerince (RAM) yapılan bu süreç sonrası birey Özel Eğitim Hizmetleri Kurulu tarafından, aile, okul ve sınıf ortamının görüşleri alınarak uygun sınıflara yerleştirilmektedir (Deniz, 2019).

Türkiye’de özel öğrenme güçlüğü tanılması için kullanılan yöntem ve teknikler henüz standartlaşmış değildir. Ancak tanılama için birçok ölçek kullanılmaktadır. Bunlar: Nöro-psikolojik ölçekler, okuma-yazma ile matematik değerlendirme formları, akademik başarı ölçekleri, zeka testi ve ölçekleri, motor beceri ölçekleri, duygusal, sosyal, dil değerlendirme ölçekleri (Güngörmüş-Özkardeşler, 2013; Türkiye Disleksi Meclisi, 2017).

Öğrenciler tanıyı okula başladıktan sonra aldıkları takdirde kaynaştırma sınıfının, öğrencinin kayıtlı olduğu sınıf olmasına ve eğitimini bu sınıfta devam etmesine dikkat edilmektedir (Deniz, 2019).

RAM’larda yapılan eğitsel değerlendirmeler, öğrencinin destek eğitim alıp almayacağı, hangi derslere uygun olduğu ve rehabilitasyon merkezlerinde bireysel ders alma hakkında kararları vermektedir (Deniz, 2019).

Diğer engel gruplarında olduğu gibi, özel öğrenme güçlüğünde de erken tanı büyük önem taşımaktadır. Akademik dersler almaya başlayan öğrencilerin okuma-yazma ve matematik becerilerinde akranlarına oranla geride kalmalarıyla genellikle fark edilir. Özel öğrenme güçlüğü en erken şekilde tanılanmalı ve uygun eğitim programı hazırlanmalıdır (Kuruyer ve Çakıroğlu, 2017).

BEP’i hazırlanan özel öğrenme güçlüğü olan öğrenci, eğitim almaya başlar ancak kaynaştırmanın etkili ve verimli olabilmesi kaynaştırmaya hazırlık etkinliklerinin uygulanmasına bağlıdır. Öğretmenin normal sınıf öğrencilerine özür türleri ve özellikleri hakkında bilgi vermesi, toplantılar düzenlenmesi, empati kurma etkinlikleri yapması, konuk konuşmacılar çağırması, kaynaştırmanın etkili olmasına yarar sağlayacaktır (Özkan Yaşaran, 2009)

Yapılan araştırmalarda, kaynaştırma uygulamalarından en fazla yarar sağlayan ve destek eğitim hizmeti sağlandığında okuma yazma öğretiminde ciddi başarı gösteren grubun özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar olduğu bulunmuştur (Güngörmüş-Özkardeşler, 2012; Akyol ve Ayyıldız, 2010’dan akt. Yüksel, 2019).

Özel öğrenme güçlüğü olan çocukların okul başarı değerlendirmeleri ise öğrencinin etkilenme durumuna bağlı olarak yazılı veya sözlü sınavların herhangi birinden muaf tutulmalarına bağlı olarak yapılır. Ayrıca sınıf öğretmeninin, öğrencilerin bireysel özelliklerini göz önüne alarak ödevler, projeler ve benzeri çalışmalarla değerlendirmeleri mümkündür (Şahin, 2010).

#### **1.4.Özel Öğrenme Güçlüğü**

Zeka düzeyleri normal akranları gibi olup akademik ve sosyal açıdan yaşitlarına oranla daha fazla problem yaşayan çocukları okul ortamında görmek mümkündür. Fiziksel açıdan görmede, işitmede ve zeka düzeyinde herhangi bir problem yaşamadığı halde okuma ve yazma güçlükleri yaşayan çocuklar yüzyılın başından beri öğretmenler ve hekimler tarafından kayıt edilmiştir (Özyürek, 2015).

İlk öğrenme güçlüğü vakası 1896 yılında İngiliz hekim Morgan tarafından ‘konjenital kelime körlüğü’ olarak açıklanmış, ‘Minimal Beyin Hasarı’, ‘Merkezi Sinir Sisteminin Fonksiyon Bozukluğu’ gibi ifadeler kullanılmıştır. Öğrenme Güçlüğü terimi ise ilk defa Kirk (1962) tarafından kullanılmıştır (Çelik, 2019).

Literatürde öğrenme güçlüğü ile ilişkili problemlere işaret edecek olan birçok sayıda terim olsa da psikiyatrik hastalıkların sınıflandırıldığı Diagnostik and Statistical Manual of Mental Disorder-V (DSM-V) (2013) ‘te ‘Nörogelişimsel Bozukluklar’ sınıfında ‘Özgül Öğrenme Bozukluğu’ terimi kullanılmış ve günümüzde ise en yaygın

olan ve bu çalışmada da kullanılacak olan terim ‘‘özel öğrenme güçlüğü’’ ve ‘‘öğrenme güçlüğü’’dür.

#### 1.4.1. Tanımı

Öğrenme güçlüğü kavramı tıp, psikoloji ve eğitim alanlarından etkilenmiştir. Her bir alan öğrenme güçlüğü'nün nedenlerini ve sınıflandırmalarını kendi kuramlarına uygun açıklamıştır. Başlangıçta nörolojik etmenler ön planda tutulurken sonraları bilişsel etmenlere ve günümüzde ise akademik alanlara vurgu yapılmaktadır (Özyürek,2015).

Öğrenme kısaca bilgiyi edinme diye açıklanırsa öğrenme güçlüğü de bu bilgiyi edinme durumunda yaşanan güçlük şeklinde tanımlanabilir (Korkmazlar, 2003).

ABD Öğrenme Bozukluğu Komitesi'nin (NJCLD) 1991 yılında yaptığı tanımında öğrenme güçlükleri; ‘‘dinleme, konuşma, okuma, yazma, akıl yürütme veya matematiksel yeteneklerin edinilmesinde ve kullanımında önemli zorluklarla kendini gösteren heterojen bir bozukluk grubunu ifade eden genel bir terimdir.’’ şeklinde tanımlamıştır (NJCLD, 2016). Bireye özgü olan ve sebebinin merkezi sinir sistemi işlev bozukluğundan kaynaklandığı düşünülmektedir (NJCLD,1991).

Özel Öğrenme Güçlüğü, zeka düzeyi normal veya normalin üzerinde olup primer psişik bir sorunu, beyin hasarı veya duyuşsal özü olmayıp; okuma, hesaplama, heceleme, yazma, anlama veya ifade etme, koordinasyon, kendini kontrol etme, düşünce ve bilgileri alma, işleme problemi olarak tanımlanmıştır (Siegel, 2017).

Öğrenme Güçlüğü, okuma, yazma ve matematik olmak üzere üç alandan birinde devam eden ve okul çağında başlayan nörogelişimsel bir bozukluktur. Kişinin öğrenme yeteneğinin temelini oluşturan problemleri ifade eder. Öğrenme güçlüğü olanların yaklaşık yüzde 80'inde özellikle okuma bozukluğu ve üçte birinde dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu (DEHB) olduğu tahmin edilmektedir. Ayrıca öğrenme güçlüğü, düşünceleri yazılı kelimelere dökebilme, heceleme, okuduğunu anlama, aritmetik hesaplama ve aritmetik problem çözme becerilerinde zorlukların yaşanmasına neden olur. Bu becerilerle birlikte güçlükler tarih, matematik, fen bilimleri ve sosyal bilgiler gibi derslerin öğrenilmesini ve günlük işlerin yerine getirilmesini etkileyebilir (APA, 2018).

Individuals with Disabilities Education Act (IDEA), özel öğrenme güçlüğü'nü ‘‘dili anlama ve kullanmada, konuşmada veya yazmada yer alan temel psikolojik

süreçlerin birinde ya da daha fazlasında bir bozukluk olarak tanımlar; bu bozukluk dinleme, düşünme, konuşma, okuma, yazma yeteneğinde kendini gösterebilir (Siegel, 2007).

Özel öğrenme güçlüğü, görsel-işitsel ve motor güçlükleri, zihinsel gerilikleri, çevresel, kültürel, ekonomik nedenlerden kaynaklı olan olan öğrenme sorunları ile psikolojik sorunları içermez (IDEA, 2018).

Özel öğrenme güçlüğü olan bireyler dili sözlü veya yazılı anlamada ve kullanmada gerekli olan süreçlerin birinde veya birden fazlasında güçlük yaşarlar. Bireyin dinleme, okuma, yazma, akıl yürütme ve matematik gibi becerilerde güçlük yaşaması akranlarına oranla düşük akademik başarı göstermesine neden olmaktadır (MEB, 2008).

Zeka bölümünde global bir bozukluk, zihin engeli, duygusal ve bedensel yetersizlik olmadığı halde beklenen ile gösterilen başarı arasındaki önemli akademik farklılıklar görülmektedir. Öğrenme güçlükleri günlük aktivitelerde kendini gösterir. Öğrenme güçlüğü, çeşitli ölçüm araçları ile tanılanması gereken bir bozukluktur (Özyürek, 2015; Şenol, 2006).

#### **1.4.2. Nedenleri**

Özel öğrenme güçlüğüne daha iyi anlayabilmek için farklı alanlarda çalışmalar yapılmasına rağmen nedeni tam olarak bilinmemektedir. Genellikle öğrenme güçlüğüne beyin temelli olduğu düşünülmektedir (Yurdakal, 2014).

Mastropieri ve Scruggs, 2010 yılında yaptıkları çalışmada öğrenme güçlüğüne nedenlerini 4'e ayırmış ve organik, genetik, çevresel ve biyokimyasal olmak üzere incelemiştir (Deniz, 2019). Öğrenme güçlüğüne nedenlerini genetik, beyin hasarı, nörolojik problemler, biyokimyasal reaksiyonlar ve hatta psikolojik sorunların sonucu şeklinde de sınıflandırmış çalışmalar mevcuttur (Siegel, 2017). Bu çalışmada ise yaygın olarak kabul gören genetik, doğum öncesi, doğum sırası, doğum sonrası ve çevresel nedenler başlıkları altında incelenecektir.

##### **1.4.2.1.Genetik nedenler**

Yapılan birçok çalışmada öğrenme güçlüğüne nedenleri arasında genetik nedenler daha belirgin bulunmuştur. Ebeveynlerin herhangi birinde öğrenme güçlüğüne

bulunması doğacak çocuğunda öğrenme güçlüğü olan birey olması ihtimalini yükseltir (Yurdakal, 2014).

Çalışmalarda öğrenme güçlüğü olan bireylerin aile ve yakın akraba çevresi incelendiğinde birinci derecede biyolojik akrabalarda ve kardeşlerde benzer sorunlar gözlemlendiği görülmüştür (Ersoy ve Avcı, 2001 akt. Altuntaş;2010).

İkiz çalışmaları öğrenme güçlüğü'nün nedenlerinin genetik olduğunu desteklemektedir. Tek ve çift yumurta ikizleri üzerinde çalışmalar yapan çalışmacılar, tek yumurta ikizlerine oranla çift yumurta ikizlerinde benzer problemlerin daha yüksek olduğunu saptamıştır (Deniz, 2019). Öğrenme güçlüğü'nün genetik temelleri akraba, kardeş ve ikiz analizleri yoluyla yapılmıştır. Sonuçlarda, ikizlerin birinde okuma güçlüğü'nün varlığı diğ erinin de tek yumurta ikizlerinde %68, çift yumurta ikizlerinde %40 olduğu görülmüştür (Vuran, 2013). Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış bireylerin %40'nın ailesinde de benzer öğrenme güçlüğü problemleri gözlemlenmiştir (Dalga, 2019). Genetik faktörlerin öğrenme güçlüğü'nün tek nedeni olamayacağı ancak büyük bir etkisi olduğu çalışmalarla desteklenmektedir.

#### **1.4.2.2.Doğum öncesi nedenler**

Öğrenme güçlüğüne yol açan bir diğ er neden ise hamilelik öncesinde yaşanan beyin travmalarıdır (Yurdakal, 2014). Anne karnındaki bebeğ in anneden aldığı besinlerden etkilendiğ i bilinmektedir. Buna bağı lı olarak annenin hamilelik sürecinde yanlış ve zararlı besinler alması bebeğ i olumsuz etkilemektedir. Annenin gebelik döneminde aldığı alkol, ilerde doğacak çocukta fetal alkol sendromu yaşamasına sebep olabildiğ i, ilerleyen süreçte çocuğ un zihinsel sorunlar yaşamasına ve öğrenme güçlüğü çekmesine neden olabildiğ i bilinmektedir (Deniz, 2019; Yurdakal, 2014).

Annenin hamilelik döneminde aldığı besinler dışında kullandığı diğ er birçok madde çocuğ u etkilemektedir. Özellikle bilinçsiz ilaç kullanımı, sigara, kokain ve uyuşturucu madde kullanımı da çocukta zihinsel geriliğ e ve öğrenme güçlüğüne neden olabilmektedir (Deniz, 2019; Yurdakal, 2014).

Gebelik dönemin zor geçmesi, prematürelilik, bebeğ in oksijensiz kalması, beyin ve merkezi sinir sistemini olumsuz etkileyecek kimyasallar gibi risk faktörleri öğrenme güçlüğü yaşanmasına sebep olabileceğ i ileri sürülmektedir (Dalga, 2019; Doğan, 2012).

### **1.4.2.3.Doğum sırasındaki nedenler**

Doğum sırasında veya hemen sonrasında bebeğin maruz kaldığı beyin hasarı, uzun ve güç bir doğum, plasenta ve göbek kordonu anomalileri, doğum aletlerinin yol açtığı yaralanmalar ve çarpmalar gibi nedenler bebeğin ölümüne, zihinsel veya fiziksel engele ya da öğrenme güçlüğü yaşamasına sebep olabilmektedir (Deniz, 2019; Yavuzer, 2000; Yurdakal, 2014).

### **1.4.2.4.Doğum sonrası nedenler**

Doğum sonrası yaşanan birçok durum öğrenme güçlüğüne neden olabilmektedir. En çok bilinen nedenler ise kafa travmaları, ateşli hastalıklar erken çocukluk döneminde alınan nörotoksik madde zehirlenmeleri, felç ve beyin iltihaplanmaları, katkılı yiyecekler ve içecekler, bu besinlere olan alerjiler, vitamin yetersizlikleridir (Deniz, 2019; Doğan, 2019; Yurdakal, 2014).

### **1.4.2.5.Çevresel nedenler**

Çevreden kaynaklı nedenler bireyin doğum sonrası yaşadığı çevre ve bu çevrenin etkileriyle ortaya çıkmaktadır. Çevresel nedenler çok çeşitli olmakla birlikte ailenin hatalı tutumları, sosyokültürel, ekonomik ve eğitimin getirdiği dezavantajlı koşullar, travma sonrası stres bozuklukları, çocuğun uygun destek ve eğitim şartlarını elde edememesi öğrenme problemleri yaşanmasına neden olabilmektedir (Deniz, 2019; Doğan, 2012).

## **1.4.3. Sınıflandırılması**

Alanyazında öğrenme güçlüğü ile ilgili yapılan çalışmalarda birçok tanım ve terim görmek mümkündür. 1989 yılına gelindiğinde öğrenme güçlüğü, akademik alanda yaşanan güçlükler ile gelişimsel alanda yaşanan güçlükler olarak ayrılmıştır (Üdücü, 2019). Bu çalışmada ise Psikiyatrik hastalıkların sınıflandırıldığı ve Amerikan Psikiyatri Birliği'nin 2013 yılında yayımladığı DSM-V esas kabul edilecektir. Nörogelişimsel bozukluk olarak tanımlanan Özel öğrenme güçlüğü 3 başlık altında incelenecektir.



### **1.4.3.1.Okuma Bozukluğu (Disleksi)**

Okuma, yazılı bir metni göz yardımıyla takip ederek kavramak, seslendirmek veya harflere ve kelimelere dönüştürmek anlamına gelen, merkezi sinir sistemine ait bir işlev olup yazılı sözcükleri saliselik zaman diliminde tanıyabilmek ve algılayabilmektir (Coşkun, 2002; Üdücü, 2019;).

Okuma Güçlüğü ise, özellikle okumayı içeren, telaffuz zorlukları ve belirli harflerin aktarılması ile yaşanan problemlerle kendini gösteren dil bozukluğu anlamına gelmekte ve bu durum çocuklarda yavaş okuma, yetersiz anlama, sesli okuma sorunları ile yetersiz yazılı anlatım şeklinde kendini göstermektedir (Sezgin ve Akyol, 2015; Siegel, 2017).

Okuma güçlüğü diğer bir ismiyle disleksi, bireyin kronolojik yaşı, yaşa uygun zeka seviyesi, standart eğitim olanakları ve dinlediğini anlama becerisine rağmen okuma başarısının beklenenin önemli derecede altında olmasıdır (Özan, 2017; Türkiye Disleksi Meclisi, 2017).

Öğrenme güçlüğü olan bireylerin okuma hızında ve akıcılığında, okuduğunu anlama ve okuma doğruluğunda ciddi güçlük yaşadıkları belirlenmiştir. Bu sebeple öğrenme güçlüğü olan bireyler, günlük aktiviteler ve okul başarısında önemli sorunlar yaşamaktadır (Koç ve Korkmaz, 2016; Üdücü, 2019).

Yapılan çalışmalar, okuma güçlüğüne büyük oranda ailesel geçişli olduğu, bireylerin dil gelişimlerinin akranlarına göre daha geç kazanıldığı ve bu bireylerde motor işlev bozuklukları görüldüğü gözlemlenmiştir (Asfuroğlu ve Fidan, 2016; Dalga, 2019).

Özgün okuma güçlüğü, gelişimsel okuma güçlüğü, kelime körlüğü gibi birçok terim olarak kullanılan okuma güçlüğüne görülme oranının kimi kaynaklarda %5 ile %10 arasında, kimi kaynaklarda ise %2 ile %8 arasında farklılık gösterdiği belirlenmiştir (Turgut, 2008; Üdücü, 2019).

### **1.4.3.2.Matematik Bozukluğu (Diskalkuli)**

Matematik bozukluğu veya diğer yaygın adıyla diskalkuli terimini, 1974 yılında psikolog Ladislav Kosc kullanmıştır. Bu terimi sayı alanlarında ve aritmetik öğrenmelerde yaşanan sorunları açıklarken kullanmıştır (Üdücü, 2019). Sayı körlüğü

olarak da adlandırılan diskalkuli, bireyin diğer alanlarda iyi olmasına rağmen matematikte istenilen düzeye ulaşamaması ve kendi yaşlarından daha alt düzeyde başarı göstermesi olarak da açıklanabilmektedir. Akranlarından daha alt düzeyde başarı göstermesi bireyin diskalkuli olabileceği anlamına gelmemektedir. Bu başarısızlığın en az iki yıl çocukta gözlenebilir olması gerekmektedir (Saygılı, 2017).

DSM-V göre sayı algısı, matematiksel olguların ezberlenmesi, doğru ve akıcı hesapların oluşturulmasında yaşanan güçlükler matematik güçlüğü denilmektedir (Özan, 2017).

En basit tanımıyla hesaplama güçlüğü olan diskalkuli, bireylerin aritmetik becerileri kazanmasını önemli ölçüde etkileyen bir bozukluktur (Akin ve Sezer, 2010; Altuntaş, 2010). Bireyin normal zeka seviyesine ve eğitim imkanlarına rağmen sayıları, sayısal ilişkileri ve nasıl kullanacağını bilememesi, problemlerde doğru yöntemi kullanamaması, çarpım tablosunu ezberlemede güçlük, on parmak kullanarak işlemi çözebilmesi, para üstünü vermede hesap yanlışları yapması gibi durumlarla kendini gösteren aritmetik becerileri etkileyen bir özel öğrenme güçlüğüdür (Altuntaş, 2010; Dalga, 2019; Turgut, 2008)

Ergenlik ve yetişkinlik dönemlerinde de etkilerinin görüldüğü matematik bozukluğunun okuma bozukluğu gibi ailesel aktarımla olabileceği yapılan çalışmalarla desteklenmektedir. Yeni teknoloji ve gelişmeler ışığında yapılan beyin inceleme çalışmalarında matematik bozukluğu olan kişilerin beyinlerinin, normal bireylerin beyin yapılarından farklı olduğu bulunmuş ancak bu farklılığın nedeninin hangi sebepten kaynaklandığı henüz ortaya çıkarılamamıştır (Üdücü, 2019).

Okuma bozukluğuna göre daha az bilinmesine rağmen, matematik bozukluğu günümüzde çok fazla tanı almaya başlamıştır ve yapılan çalışmalarla okul çağı çocukları popülasyonunun yaklaşık %5-6 oranında diskalkuli olduğu düşünülmektedir (Altuntaş, 2010; Asfuroğlu ve Fidan, 2016).

#### **1.4.3.3.Yazılı Anlatım Bozukluğu (Disgrafi)**

Yazma, araç gereç kullanarak simge ve sembollerle bilginin elde edilmesi ve ifade edilmesidir (Üdücü,2019; Göçer,2010). Yazma becerisinin kazanılabilmesi için beden

kontrolünün, el-göz koordinasyonunun, küçük kas becerilerin, işitsel, görsel ve konuma dayalı algının yaşa uygun hazırolunuşlukta olması gerekmektedir (Üdücü, 2019).

Yazılı anlatım bozukluğu veya diğer bir ismiyle disgrafi kişinin yaşı, ortalama zeka seviyesi ile aldığı standart eğitime rağmen, yazma doğruluğu, dilbilgisi ve noktalama doğruluğu, yazılı anlatımın açıklığı ve düzeninde, beklenenin önemli derecede altında bir performans göstermesi olarak tanımlanmaktadır (Özan, 2017).

Harf veya kelimeleri ifade etmede, anlatım düzeninde veya harfleri, sayıları yanlış yazmada, imla hataları yapmada gözlemlenebilen yazılı anlatım bozukluğu, okula devam eden bireylerin %4'ünde görüldüğü tespit edilmiştir (Baybörü,2019; Turgut, 2008).

#### **1.4.4. Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuğun Özellikleri**

Heterojen bir grup olan özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar; akademik, biliş ve algılama gibi alanlarda problem yaşamaktadırlar. Beyinde gerçekleşen öğrenme süreci kişiye göre farklılar gösterdiğinden çocuğun farklı özellikler edinmesine neden olmaktadır (Üdücü, 2019; Vuran, 2013). Birbirinden çok farklı özellikler göstermelerine, ortak fiziksel özelliklere sahip olmamalarına rağmen bu çocukları diğer yaşlılarından farklı kılan bazı özelliklerden bahsetmek mümkün olmaktadır (Dalga, 2019; Deniz, 2019). Hafif, orta ve ağır gibi farklı düzeylerde etkilenebilen bu çocukların ortak özelliklerini bilmek öncesinde gerekli müdahaleler geliştirebilmek, başvuru sürecine yönlendirmek ve potansiyellerine üst düzeyde gerçekleştirebilmek adına büyük önem arz etmektedir (Vuran, 2013).

Korkmazlar (2003)'e göre öğrenme güçlüğü çeken çocukların zeka düzeyleri normal veya normalin üzerinde ( $IQ \geq 85$ ) olmasına karşın dikkat süreleri çok kısadır ve kolayca dağılır. Koordinasyon, görsel, işitsel algı ve dokunarak ayırma güçlüğü sorunları vardır. Kimi çocuk yerinde oturamaz ve el, ayakları kıpır kıpır ve hiperaktifken kimi çocuk çok yavaş hareket edip hipoaktiftir. Dil problemleri yaşayan bu çocuklar kendini ifade etmede güçlükler yaşamakta, yönerge almada zorluk çekmekte, dinlemiyor gibi gözükülebilmektedir. Ayrıca bu çocukların sosyal duygusal problemler yaşadığı, ani tepkiler gösterdikleri, rekabet duygularının akranlarından geride olduğu görülmektedir.

Vuran (2013)'a göre öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların akademik başarıları düşüktür. Okuma, okuduğunu anlama, yazma ve harfleme, yazılı anlatım becerilerinde

yetersizlikler görülmektedir. Dil bozuklukları, dikkat eksiklikleri, bellek ve biliş yetersizlikleri, duygusal problemler yaşadıkları bilinmektedir.

Öğrenme güçlüğü olan çocuğun sınıf içerisinde sergilediği davranışlardan bazıları şunlardır: öyküleri dinlerken dikkatini toplayamaz ve kavramakta zorlanır, gerektiği kadar çalışmış olsa bile hatırlayamaz ve ezberleyemez, harf ve sesleri yazmada zorlanır, yapamadıkları akademik çalışmalardan dolayı çabuk sinirlenir, yapmak istemez ve kırılır. Bu çocuklar çabuk unuttuğundan çocuğa aynı konu tekrar tekrar anlatılması gerekebilir, yazı yazma güçlüğü yaşadıklarından kelime dağarcıkları zengin olsa bile kısa cümlelerle ifade etmeyi seçerler. Okul onlar için gidilmesi istenmeyen bir yer olabilmekte ve okul terki görülebilmektedir (Yavuzer, 2010).

Diskalkulik olan çocukların hesaplama güçlüğü yaşadıkları, işlem becerilerinde geride kaldıkları, problemleri uzun sürede çözdükleri ve hata yapma oranlarının yüksek olduğu görülürken, disleksili olan çocukların ise okumaya yoğunlaşamadıkları, okumanın uzaması durumunda ise yerlerinde duramadıkları ve hareket etme istekleri olduğu görülmüştür (Gilger, Pennighton ve DeFries,1992'ten aktaran Balcı, 2019; Koç, 2018).

Okul öncesi dönemde çocukların dikkat sürelerinin kısa olması, dikkatlerinin çabuk dağılması, planlama yapmada başarısızlık, zamanı etkin kullanama, bazı faaliyetlere takılıp kalması, yönerge takibinde güçlükler, sözcük dağarcığının akranlarına göre düşük olması, dili kullanmada ve anlamada yetersiz olması, artikülasyon problemleriyle birlikte konuştuklarının anlaşılmaması veya yetersiz olması, kağıt kalem kullanımında güçlük yaşaması gibi belirtiler çocuğun erken dönemde öğrenme güçlüğüne fark edilmesinde yardımcı olmaktadır (Öztürk, 2017; Yıldız, 2019). İlköğretim döneminde ise çocuklar alfabeyi öğrenmede, sesleri ve heceleri birleştirmede güçlük yaşarlar. Yazma ve okuma becerilerinde, sayıları kavrama ve işlem yapmada, matematik işaretlerini kullanmada zorluk yaşadıkları gözlemlenmiştir. Bu çocukların tereddütlü okuduğu, hazırlıksız okumalarda kaygı yaşadıkları, kağıda fikir aktarmada güçlük yaşadıkları, yazım ve noktalama yanlışları yaptıkları, olayları ve terimleri hatırlamada güçlük yaşadıkları araştırmalarla görülmektedir (Özer Şanal, 2020; Öztürk, 2017).

Öğrenme güçlüğü sadece çocukluk döneminde görülen bir durum değildir. Yetişkinlik dönemi boyunca da etkileri ile karşı karşıya kalınabilmektedir. Akıcı okuma problemleri, okuduğunu anlamada güçlük, not alma ve kağıda dökmede yaşanan

zorluklar, sağ sol kavramında devam eden sıkıntılar, bilinen bir yerde kaybolma gibi problemler yaşanabilmektedir (Barton, 2002'den akt. Balcı, 2017).

Okuma güçlüğü yaşıyan bireyin konuşmasının geciktiği, harfleri ve sesleri öğrenmede güçlük yaşıdığı, numaraları ezberlemede zorlandığı, yabancı dili öğrenmede güçlük yaşıdığı, telaffuzda, ritim tutmada, insanların isimlerini hatırlamada problem yaşıdığı söylenebilir (IDA,2009'dan akt. Balcı, 2017).

Bilgiyi edinme, işleme ve hatırlamada güçlük yaşıyan öğrenme güçlüğü olan bireyler çevrelerini anlamlandırma, bağlantı kurmada problem yaşamaktadır (İlker ve Melekoğlu, 2017).

Her çocuğun farklı sayıda ve farklı yönlerde özellikleri vardır. Öğrenme güçlüğü olan çocukların da farklı özellikler gösterdiği bilinmekle beraber ortak duygusal davranışsal özelliklerinden bahsedilebilir. Bu çocuklar bebeklik dönemlerinde kısa süreli uyuyan, huzursuz, beslenme ve emme problemleri yaşıyan, sürekli hareket eden, dokunulmaktan hoşlanmayan çocuklar olabilmektedir. Ayrıca bu çocukların anneden 'ayrılma' sürecinde problem yaşadıkları görülebilmektedir. Dış dünyaya açılmakta güçlük yaşıyan çocuk iletişim kurmakta güçlük ve akran etkileşimlerinde zorluk yaşayabilmektedir (Demir, 2005; Yıldız, 2004).

Yapılan bir çalışmada öğrenme güçlüğü yaşıyan çocuklarda kaygı ve depresyon düzeylerinin normalden ve akranlarına oranla daha yüksek olduğu bulunmuştur (Deniz ve ark., 2009; Nelsom ve Harwood, 2011; Öztürk ve Girli, 2017; Görgü, 2017; Tuğ, 2011; ve Yıldız, 2004).

Öğrenme güçlüğü olan çocukların sosyal alanda da zorlandıkları, akranlarıyla anlaşmazlıklar yaşadıkları, sosyal kuralları bozmaya yönelik hareketlerde buldukları, ani tepki, öfkelenmeyle beraber uyum problemleri yüzünden okul reddi görülen durumlardandır (Aslan, 2015; Deniz, 2019). Akademik alanda yaşadıkları problemlerden dolayı kendilerinin başarılı olamayacağına dair özgüven problemleri vardır. Akran etkileşiminde yaşadıkları zorluklardan dolayı sosyal becerilerde yetersiz kalabilmekte ve çocuğun depresyon yaşamasına neden olabilmektedir (Öztürk ve Girli, 2017).

Öğrenme güçlüğü çeken çocukların akademik alanda yaşıdığı güçlüklerin yanı sıra güçlü oldukları alanlarda mevcuttur. Bu çocuklar meraklı ve çevrelerine ilgili olabilir, ilgili oldukları alanlarda daha hızlı ve kolay kavrayabilirler. Resimlerle düşünür ve

sezgisel yollarla problem çözebilirler. Kağıt kalem kullanmayı sevmeyen bu bireyler zihinden problem çözebilir, okumak istemediği kılavuzlar yerine sadece inceleyerek bir makineyi çalıştırabilirler (MEB, 2008).

Ayrıca üstün yetenekli olabilen öğrenme güçlüğü olan bireyler yüksek akademik performans sergileyebilmektedir. Agarwal ve Singh (2011)'in yaptığı çalışmada öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin %33'ün üstün zihinsel yetenekleri olduğu bulunmuştur. Yine aynı çalışmada öğrenme güçlüğü olan öğrenciler üç gruba ayrılmış ve ilk grubun başarısız olarak kabul edildiği ve tembellikle ilişkilendirildiği, ikinci grubun öğrenme özürü olarak etiklendiği ve yeteneklerinin tanınmadığı, üçüncü grubun ise gerçek potansiyellerinin açığa çıkamadığı tipik öğrenci ortalamasında kaldığı şeklinde açıklanmıştır. Bu üç grup içinde uygun koşullar sağlanmadığında büyük bir potansiyel israfına neden olabilmektedir.

### **1.5.Özel Gereksinimli Bireylere Karşı Tutumlar**

Tutum kavramına bakıldığında alan yazıda birçok tanımı mevcuttur. Bir tanıma göre kişilerin yaşadıkları toplumda, önem arz ettiği düşünülen örtülü ve güdüleyici tepki olarak açıklanırken (Işık, 2018), bir diğer tanımı ise, bireyin bir duruma veya kişiye davranışın öncesinde veya anında koyduğu duruş, tavır şeklindedir (Doğru, 2017). Thurstone (1931) tutumu, “psikolojik bir objeye yönelen olumlu veya olumsuz bir yoğunluk sıralaması ve derecelemesidir” şeklinde tanımlamıştır (Akt. Ergin ve Özgürol, 2011).

20. yüzyılın başında farklı ülkelerden ABD'ye göç eden grupların görüş ve sorunlarını saptamak, olası toplumsal sorunları belirlemek amacıyla tutum çalışmaları yapılmıştır. Bu çalışmaların nedeni, tutumların sosyal algıları ve davranışları etkilediğinin bilinmesidir. Tutumlar, bireylerde ve gruplarda davranışa yön veren ve karar verme sürecinde olumlu veya olumsuz yöne yönlendiren süreçlerdir (Can, 2019). Tutumlar sadece davranışlarımızı veya duygularımızı etkileyen eğilimler değildir. Tutumlar biliş-duygu-davranış eğilimi bütünleşmesidir (Kazazoğlu, 2013). Bireyler bir olay, kişi veya duruma karşı olumsuz bir tutum geliştirdiğinde o şeye karşı ilgisiz kalır, sevmez, kendine uygun görmez ve uğraşmaz. Öte yandan olumlu bir tutum geliştirilen duruma ise daha fazla ilgi uyanmasını sağlar, merak ettirir ve değerlendirir (Avcı ve ark., 2011).

Zihinsel bir değerlendirme olarak kabul edilen tutumların taşıdığı özellikler vardır. Tepki vermeye hazır olmayı, bir nesneye ilişkin olmayı, güdüleme gücüne sahip olmayı gözlenebilen davranışlardan çıkarımda bulunmayı, değerlendirmeyi içerir (Çöllü ve Öztürk, 2006; Üstüner,2006)

Tutum konusunun üç yönü olduğu söylenebilir. Bunlar bilişsel, davranışsal ve duygusal öğelerdir. Bilişsel yönü, fikirler ve önermeler gibi gerçeklere dayanan (farkındalık, bilgi, inanç, algılama, ilgi) bilgi hazinesini oluşturur. O tutum hakkında sahip olunan bilgilerin sözel ifade etme biçimidir. Duyuşsal yönü, fikirlere eşlik eden duygular (arzu, hoşlanma, sevme, tercih) gibi bireyden bireye değişen ve gerçeklere dayanamayan yönünü oluşturur. Fizyolojik tepkilerle sözsöz tepkilerin tümüdür. Davranışsal yönü ise davranış için hazır olmayı içeren sözlü ya da eylemsel ifadeleri (eylem, deneme, benimseme) içerir (Arslan, 2006; Aslan, 2013; Çöllü ve Öztürk, 2006; Yaşar, 2014).

Tutumlar bir davranıştan çıkarılamamakta, birçok davranış ve tepkiden anlaşılabilen bir eğilimdir. Tutumlarımız insanlarla bir dizi etkileşimle ortaya çıkmakta, davranışın kendisi olmasa bile tutumlar davranışa hazırlayıcıdır (Aslan ve Yalçın, 2013).

Bireyin birçok durum ya da farklı alanlara karşı birçok tutumu olabilir. Kişiler yaşamları boyunca uzak veya yakın çevrelerinden tutum objesi olabilecek yaşamsal deneyimleriyle, ebeveyn, akran, çevresindeki kişiler veya kitle iletişim araçlarıyla birçok tutum öğrenebilirler (Üstüner, 2006).

Özel gereksinimli bireylere karşı tutumları etkileyen etmenler vardır. Bunlar çocuğun özellikleri ve farklılıkları ile öğretmen ve akranların yetersizliği olan bireye karşı duygu ve düşünceleridir (Sucuoğlu ve Kargın, 2006'dan akt. Özkan Yaşaran, 2009).

### **1.5.1. Öğretmen Tutumları**

Alanyazı incelendiğinde öğretmen tutumları ile ilgili birçok araştırma yapılmış ve tutumların öğretmenlerin yaşına, cinsiyetine, öğrenim düzeyine, meslekteki deneyimine, yönetsel desteğe, öğrencinin engel türüne ve derecesine, kaynaştırma öğrencileriyle çalışmalarına, özel gereksinimli öğrenciler hakkında bilgilendirilmelerine bağlı olarak değiştiği gözlemlenmiştir (Gül ve Vuran, 2015).

Öğretmenler sınıftaki öğrenciler için bir rol modeldir ve özel gereksinimli bireyi sınıfın bir üyesi olarak kabul etmesi öğrencilerinde kaynaştırma öğrencisinin kabulünü olumlu yönde etkileyecektir. Özel eğitim alanı öğretmenleri tarafından verilen destekle öğretmenin desteklenmesi, kaynaştırma öğrencisinin sınıf içerisinde kabulünü ve öğretmeni tarafından gerçekçi beklentilerin oluşmasını sağlayacaktır (Özkan Yaşaran, 2009).

Çolak ve Çetin'in 2014 yılında öğretmenlerin engelliliğe yönelik tutumlarını incelemek amacıyla yapmış olduğu çalışmada, öğretmenlerin engelliliğe yönelik tutumların beklenilenin altında olduğu ve öğretmenler arasında engelliliğin türleri hakkında bilgilerin yetersiz olduğu bulunmuştur.

Diken ve Sucuoğlu'nun 1998 yılında sınıfında zihinsel yetersizliği bulunan ve bulunmayan sınıf öğretmenlerin bu çocukların kaynaştırılmasına karşı tutumlarını incelemiş olduğu çalışmada, özel eğitim öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerine oranla daha olumlu tutumlar sergiledikleri bulunmuştur.

Babaoğlu ve Yılmaz'ın 2010 yılında Burdur merkezinde ilköğretim okullarında sınıf öğretmenliği yapan 40 sınıf öğretmenin kaynaştırma etkinliklerinde yeterliliğini ölçmeye yönelik yapmış olduğu çalışmada, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ve özel eğitim konusunda eğitim almadıkları, yeterli bilgiye sahip olmadıkları, kendilerini yetiştirmek için özel bir ders, hizmet içi eğitim veya kursa katılmadıkları, uygun programlar hazırlamak adına bilgi eksikliği olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Özel eğitime muhtaç çocuklara yönelik olumlu tutumların oluşabilmesi adına geliştirici ve önleyici programlara yer verilmesi gerektiği vurgulanmaktadır.

Öğretmenlerin tutumlarının öğrenci tutumlarını etkilediğini bulan bir diğer araştırma ise Schulz ve Carpenter'in 1995 yılında çalışmada da vurgulanmıştır. Sınıf öğretmeni kaynaştırma ortamını desteklemezse, diğer öğrenciler durumu fark edecek ve özel gereksinimli öğrenciyi kabul etmede çok gönülsüz olacaktır. Ayrıca sınıf öğretmenin özel gereksinimi olan öğrenciden de üstün başarı beklemesi gerekir. Öğrenciler çoğunlukla öğretmenin beklediği başarıyı yakalamaktadır (Turhan, 2007).

Gözün ve Yıkılmış'ın 2004 yılında öğretmen adaylarının bilgilendirme sonrası kaynaştırmaya yönelik tutumlarını inceleyen çalışmada, bilgilendirmeden önce ve sonraki aldıkları tutum puanları arasında olumlu yönde anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur.



Batu, Kırcaali ve Uzuner'in 2004 yılında yapmış olduğu çalışmada, özel gereksinimli öğrencilerin bulunduğu bir kız meslek lisesinde öğretmenlerin görüşleri alınmıştır. Öğretmenlerin bazı öneri ve beklentileri alınmış ve bu görüş ve öneriler dikkate alındığı zaman kaynaştırmanın daha verimli ve olumlu olabileceği ile ilgili görüşler belirtilmiştir. Bu öneriler arasında ise özel gereksinimli öğrencisi olan okullarda bir özel eğitim danışmanın olması, okul personelin öğrenciler hakkında bilgilendirilmesi, sınıflarda en fazla iki kaynaştırma öğrencisinin yerleştirilmesi, öğretmenin öğrenci ve yapacağı çalışmalarla teşvik edilmesi sayılmaktadır.

Ünal'ın 2010 yılında kaynaştırmanın öğretmen, normal gelişim gösteren öğrenci ve velilerin tutumları üzerine yapmış olduğu çalışmada, 41-45 yaş aralığında bulunan öğretmenlerin diğer yaş gruplarındaki öğretmenlerden daha olumlu tutumlar sergiledikleri, kıdemli öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu, sınıf öğretmenliği bölüm mezunlarının diğer bölümlerden mezun olduktan sonra sınıf öğretmenliğine geçen öğretmenlerden daha olumlu tutumlarda buldukları, kendini kaynaştırmada daha bilgili bulan öğretmenlerin tutumlarında daha olumlu sonuçlar görüldüğü bulunmuştur.

Özdemir'in 2010 yılında Edirne ilinde 31 ilköğretim okulu ve 9 anaokulunda çalışan öğretmenlerle yapmış olduğu çalışmada, öğretmenlerin kaynaştırmaya karşı tutumlarını incelemiştir. Çalışmada özel eğitim hakkında bilgi alan, kaynaştırma tecrübesi olan, kaynaştırma öğrencisini sınıfında isteyen ve onlar hakkında bilgi almak isteyen öğretmenlerin tutumlarının daha olumlu olduğu, yaş ve kıdem arttıkça tutumların daha olumsuz bir yönde olduğu bulunmuştur.

Hassanein'in 2015 yaptığı zihin engellilere yönelik öğretmenlerin tutumu adlı çalışmada, öğretmenlerin tutumlarını değiştirilmesi hedeflenmiştir. Bu doğrultuda ön test ve son testlerle üç farklı müdahalede bulunmuştur: bilişsel müdahale, bilişsel ve davranışsal müdahale, müdahale etmeme. Her grupta 6 öğretmen olmak üzere 18 öğretmenden örneklem grubu belirlemiş ve 12 haftalık müdahale programını oluşturmuştur. Çalışmanın sonucunda, sadece bilişsel müdahalede bulunan öğretmenlerin tutumlarında anlamlı bir değişiklik olmadığı, bilişsel ve davranışsal müdahale yönteminin uygulandığı öğretmenlerde ise diğer iki gruba göre anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Bu çalışma öğretmen yetiştirme programlarının içeriği hazırlanırken bilişsel- davranışsal müdahalenin etkililiğine vurgu yapmış ve öneri getirmiştir.

Öğretmenlerin sınıftaki öğrencilerle yapacağı derslerde özel gereksinimli öğrenci ile ilgili bilgi vermesi, konuk konuşmacılarla yetersizliğe sahip olmanın nasıl bir şey olduğu gibi konularla tartışmalar yapması, bu bireylerin nasıl başarılar edindiği ile ilgili filmler, kitaplar kullanması öğrencilerin olumlu tutumlar sergilemesinde yardımcı olacaktır (Özkan Yaşaran, 2009).

### 1.5.2. Akran Tutumları

İlkokul döneminde çocukların akranları tarafından kabul görmesi çok önemli bir durumdur. Bu dönemde kabul görmeyen çocukların çeşitli sorunlar yaşadıkları bilinmektedir (Özkan Yaşaran, 2009).

Özel gereksinimli öğrencilerin iyi düzeyde sosyal becerilerinin olması akran kabulünü ve beraberinde akademik başarısını etkiler. Sosyal becerilerde temel hedef ise özel gereksinimi olan öğrencinin sınıf, okul ve okul dışında topluma uyum sağlamasıdır. Sosyal beceri ve sosyal etkileşimi zayıf olan öğrencilerde akran ilişkilerini başlatma ve sürdürmede, gerekli soruları sorma ve cevapları vermede yaşadıkları sıkıntılardan dolayı etkileşime giremez ve yaşlılarından reddedilip yalnızlığa itilebilirler (Kabasakal ve ark., 2008). Öğrencilerin kaynaştırma sınıfına kaydının yapılması, özel gereksinimli öğrencinin sınıfta kabul gördüğü manasına gelmemektedir. Özel gereksinimli çocuklar gerekenden daha az iletişim kurduklarından arkadaşları tarafından daha az tercih edilmektedir. Sosyal etkileşimin sıklığı ve kalitesi de kabul düzeyleri kadar üzerinde durulması gereken konulardandır (Ahmetoğlu ve ark., 2018).

Kabasakal ve ark. 2008 yılında yaptığı çalışmada akran ilişkileri ve akran istismarı konularını incelenmiştir. Bu çalışma için 16'sı özel gereksinimli olan 235'i normal gelişim gösteren çocuklar dahil edilmiş olup bazı sonuçlara ulaşılmıştır. Normal gelişim gösteren çocukların %50'sinin sözel veya fiziksel bir şiddete maruz kaldığı, özel gereksinimi olan öğrencilerin ise %68'inin fiziksel şiddete, %25'inin sözel şiddete maruz kaldığı bulunmuştur. Ayrıca bulunan bir diğer sonuç ise özel gereksinimi olan öğrencinin arkadaş grubunda en az tercih edilen ve arkadaşına en fazla ihtiyaç duyan öğrenci olduğu belirtilmiştir.

Aral ve Dikici'nin 1998 yılında ilkokula devam eden ve normal gelişim gösteren çocuklarla tutum ve görüşleri incelenmiştir. 120 öğrenci üzerinde yapılan bu çalışmada,

akranların özel gereksinimli öğrencilere karşı tutumların olumlu olduğu ancak bu tutumların altında daha çok acıma duygusunun ön planda olduğu tespit edilmiştir (Akt. Özkan Yaşaran, 2009).

Ünal'ın 2010 yılında kaynaştırmanın öğretmen, normal gelişim gösteren öğrenci ve velilerin tutumları üzerine yapmış olduğu çalışmada, kız öğrencilerin erkek öğrencilerinden daha olumlu tutumlar sergiledikleri, sınıf düzeyi açısından tutumlarda anlamlı bir fark olmadığı ve çevrelerinde özel gereksinimli bireyin olması çocukların tutumları üzerine anlamlı bir fark yaratmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Çocukların geldiği birincil sosyal grupları aileleridir. Çocuklar ailelerinden, toplumdan etkilenerek olumlu ya da olumsuz tutumlar edinir ve yaşamları boyunca bu tutumları çevresindeki bireylere veya gruplara yönelik sergiler. Normal gelişim gösteren çocukların tutumları aileden ayrı düşünülemez. Bu tutumlar 3-4 yaşlarında başlar. Çocukların edindikleri bu davranış ve tutumlar akran gruplarını etkiler. Özel gereksinimli akranlarına karşı tutumlarını olumlu hale getirebilmek adına destekleyici stratejiler geliştirilmelidir. Bilgilendirme ve içselleştirme sağlanmadığı takdirde yapılan çalışmaların verimli olması mümkün olmamaktadır (Ahmetoğlu ve ark., 2018; Can, 2019; Gümüş ve Tan, 2015).

Özel gereksinimli bireylerde kaynaştırma uygulamalarında gerekli şartlar sağlanmadığı takdirde yetersizliği olan çocuklarda genellikle yalnızlık ve soyutlanmalar yaşanmakta ve beraberinde çocuklarda düşük benlik algısı, özgüven problemleri, kaygı ve utanma duyguları ortaya çıkmakta, bu çocuklar sınıfta az kabul edilen ve daha az arkadaşlık ilişkileri kuran çocuklar olmaktadır (Hellmich, Leoper, 2019; İşcan ve ark., 2015).

Garfinkle ve Schwart tarafından 2002 yılında yapılmış çalışmada, serbest zaman etkinlikleri ve sosyal etkinlik zamanlarında akranların özel gereksinimli öğrenciyle daha olumlu akran iletişimi kurdukları, yakınlığın ve sosyal etkileşimin arttığı gözlemlenmiştir (Akt. Turhan, 2007).

Alan yazıda akranların kaynaştırmaya yönelik görüş ve tutumlarını inceleyen çalışmalarda yaşın, cinsiyetin, sınıf düzeyinin, sosyo-ekonomik düzeyin tutumları etkilediğini bulan ve etkilenmediğini savunan çalışmalar mevcuttur

Özel gereksinimli bireylerin farkındalıklarını artırmaya yönelik 4-6 yaş grubuyla çalışılmış ve bu çalışmada kazandırılmak istenen ortopedik, işitme ve zihin engelli çocuklar için farklılığı farketme, özel gereksinimli bireylerin yaşadığı zorlukların farkına varma, farklılıklara karşı olumlu bakma, yardım etme, zorluklara çözüm üretme gibi kazanımlar ön test ve son test sonuçlarına bakılarak incelenmiştir. Çalışmada yaratıcı drama ve çocuk edebiyatından örnekler kullanılmış sonuç olarak istenilen davranışlar kazandırılmıştır (Erdoğan ve Baş, 2018).

Yapılan çalışmalar incelendiğinde bilinçlendirme ve bilgilendirme çalışmaları yapılan (Aktaş ve Küçüker, 2002; Civelek, 1990; Çiftçi, 1997; Krahe ve Altwasser, 2006; Özkan Yaşaran ve ark., 2014; Özkubat ve ark., 2016; Şahbaz, 1997; ve Tekin, 1994) çocuklarda özel gereksinimli akranlarına karşı tutumları olumlu yönde etkilediğini desteklemektedir.

Çocukların yaş ve sınıf düzeyine göre tutumlarda değişiklik olup olmadığını inceleyen çalışmalar incelendiğinde ise bazı çalışmalar yaş ilerledikçe ve sınıf düzeyi arttıkça tutumların olumlu olduğu (McDougall ve diğerleri, 2004'ten akt. Turhan, 2007), bazı çalışmalar yaşın bir etken olmadığını (Ayrıl ve ark. 2015; Ünal, 2010), bir kısım çalışmada yaş küçüldükçe ve sınıf seviyesi düştükçe olumlu tutumların arttığını (Ercan ve Haktanır, 2001; Gümüş ve Tan, 2015) bulmuştur.

Normal gelişim gösteren çocuklara uygulanan araştırmalara bakıldığında Vuran'ın 2005 yılında 999 öğrenci ile yaptığı araştırmanın sonucunda normal gelişim gösteren çocukların özel gereksinimli bireyleri bir sorun ve engel olarak gördükleri, derste rahatsızlık verdiklerini, tercih edilmedikleri sonucu bulunmuştur. Başka bir çalışmada ise özel gereksinimli çocukların bulunduğu kaynaştırma sınıfında, normal gelişim gösteren çocukların bu çocukları aynı sınıfta görmek istemedikleri, başka okulda veya sınıfta daha iyi sonuçlar olacağını belirtmişlerdir. Bir diğer çalışmada ise normal gelişim gösteren çocukların özel gereksinimli çocuklara karşı tutumların olumlu olduğu, çocukların beraber etkinlikler yapmaktan keyif aldığını, çocukların farklılıkları kabul ettiği ve velilerinde kaynaştırmaya orta düzeyde katıldıkları sonucuna varılmıştır (Can, 2019).

Kaynaştırma eğitimleri arttıkça akran tutumlarına yönelik çalışmalar da artırılmıştır. Bu çalışmalardan bir diğeri ise çocukların tutumlarını 20 farklı ülkeden seçilen araştırmaların bilişsel, duyuşsal ve davranışsal tutumlara göre negatif, pozitif ve nötr olacak şekilde tanımlanmıştır. Çalışmadan tutumlar arasında belirlen yaş, cinsiyet

engellilerle deneyim ve bilgi, ailenin etkisi gibi değişkenlerin akranların tutumlarını nötr şekilde sergiledikleri sonucu çıkmıştır (De Boer ve ark., 2012)

Cinsiyete bağlı olarak tutumlarda değişlik olduğunu gösteren çalışmalar mevcuttur. Bu çalışmalar incelendiğinde kız çocuklarının erkek çocuklarına göre olumlu tutumlarının anlamlı biçimde bir fark gösterdiği görülmüştür (Ercan ve Haktanır, 2001; Gümüş ve Tan, 2015; Turhan, 2007; ve Ünal, 2010;).

Yapılan bir çalışmada özel gereksinimli çocukları içeren spor faaliyetlerinin, normal gelişim gösteren çocuklarda yetersizliğe yönelik olumsuz tutumları ne yönde değiştireceği araştırılmıştır. Özel gereksinimli çocuğun takım üyesi veya okul arkadaşı olmasının etkisi karşılaştırılmış olup geçici anket ve örtük ilişki testi olmak üzere iki değerlendirme yapılmıştır. Sonuçlar okul yılı boyunca spor etkinliklerinde takım arkadaşıyla spor yapmanın takımın geri kalanı üzerinde olumlu bir etki yarattığını, olumsuz tutumu azalttığını göstermiştir (Ottoboni ve ark. 2017).

Maurya ve Parasar'ın 2017 yılında yaptığı yaş, cinsiyet ve eğitim düzeyinin engelli bireylere karşı tutumu çalışma sonuçlarına göre, yetersizlik ve yaşa, eğitim düzeyine yönelik tutumlar arasında pozitif, engellilik ve cinsiyete yönelik tutumlar arasında negatif ilişki bulunmuştur.

## 2. GEREÇ VE YÖNTEM

### 2.1.Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, normal gelişim gösteren öğrencilerin özel öğrenme güçlüğü olan akarana karşı tutumlarını sosyodemografik bilgilere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, mevcut olan bir durumu meydana çıkarttığı için tanımlayıcı ve kesitsel tiptedir. Bu model araştırmada yer alan kişi, durum veya nesneyi bulunduğu şartlar içerisinde var olduğu gibi açıklamayı hedeflemektedir. Ayrıca kişisel bilgiler ve ölçek arasında ilişki olup olmadığı araştırıldığı için çıkarımsal bir araştırma modelidir (Karasar, 2019).

### 2.2.Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni 2019-2020 eğitim-öğretim yılında İstanbul Pendik sınırları içerisinde üç farklı devlet okulundaki 10-13 yaş grubu öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın pilot bir çalışma olması, ayrıca zaman ve bütçe kısıtı nedeniyle iradi örnekleme yöntemiyle gönüllü olan genel eğitim sınıfında kaynaştırma öğrencisiyle birlikte eğitim görmeye devam ve normal gelişim gösteren 199 öğrenci ve bu öğrencilerin velilerinden oluşmaktadır.

**Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğrenciler**

Eğitim Ortamına Göre Öğrenciler	Kız	Erkek	Toplam
5. Sınıfa Devam Eden Öğrenciler	8	12	20
6. Sınıfa Devam Eden Öğrenciler	60	29	89
7. Sınıfa Devam Eden Öğrenciler	56	34	90
Toplam	124	75	199

Tablo 1’de araştırmaya katılan öğrenciler gösterilmiştir. Kaynaştırılmış ortamdaki normal gelişim gösteren ve beşinci sınıfa devam eden 8 kız 12 erkek, altıncı sınıfa devam eden 60 kız 29 erkek, yedinci sınıfa devam eden 56 kız 75 erkek toplam 199 öğrenci katılmıştır. Katılımcıların demografik bilgileri ise Tablo 3’de gösterilmiştir.

### **2.3.Çalışma Grubunun Seçimi**

Çalışmanın grubu seçilirken İstanbul ili Pendik ilçesinde bulunan ve kaynaştırma uygulaması yapılan ortaokullar belirlenmiştir. Bu ortaokullardan rasgele yöntemle seçilen üç ortaokul, çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır. İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğünden tüm izinler ve Valilik Onayı alındıktan sonra okullarla görüşme gerçekleştirilmiş ve çalışmaya gönüllü katılan katılımcılar örnekleme dahil edilmiştir. Kaynaştırma ortamındaki özel öğrenme güçlüğü tanısı almış, beşinci, altıncı ve yedinci sınıfa giden öğrencilerin sınıfları belirlenmiştir. Araştırmanın amacına uygun olması açısından sınıflar belirlenirken özel öğrenme güçlüğü tanısı almış öğrencilerin başka bir tanı daha almamış olmasına önem verilmiştir. Seçilen öğrenciler RAM tarafından değerlendirmeleri yapılmış olup kaynaştırma uygulamalarına uygun oldukları belirlenmiş öğrencilerdir. Sınıflarda öğrencilere uygulamanın amacı ve izin formları ile ilgili bilgilendirme yapılmış olup Veli İzin Belgeleri dağıtılmıştır. Formlar dağıtıldıktan bir hafta sonra öğrenciler tekrar ziyaret edilmiş ve onay verilen öğrencilerle çalışma gerçekleştirilmiştir. Öğrenme güçlüğü tanısı almış öğrenciler sınıf içerisinde etiketlenmesin diye sınıf içerisindeki tüm uygulamalara dahil edilmiştir. Ancak çalışma verilerine öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin formları dahil edilmemiştir.

### **2.4.Veri Toplama Araçları**

Araştırmada veri toplamak amacıyla Pendik’te kaynaştırma sınıflarında normal gelişim gösteren öğrencilere Öğrenme Güçlüğü Olan Akrana Karşı Tutum Ölçeği, bu öğrencilerin velilerine Aile Bilgi Formu uygulanmıştır.

#### **2.4.1. Öğrenme Güçlüğü Olan Akrana Karşı Tutum Ölçeği**

Ercan tarafından 2001 yılında öğrenme güçlüğü olan çocuklara yönelik akran tutumlarını ölçmek amacıyla geliştirilmiş bir ölçektir. Normal gelişim gösteren çocukların öğrenme güçlüğü olan akranlarına ilişkin duygu, davranış ve düşüncelerini araştırmak amacıyla 20 maddeden oluşan iki basamaklı likert tipi bir formdur.

Geçerlilik-Güvenirlilik Çalışması: Araştırmacının literatürdeki benzer ölçek ve temel bilgileri esas alarak danışman yardımıyla oluşturduğu bu ölçek, normal gelişim gösteren çocukların öğrenme güçlüğü olan akranına karşı duygu, davranış ve

düşüncelerini araştırmak için oluşturulmuştur. Başlangıçta üç basamaklı likert tipi bir form ve 36 maddeden oluşan bu ölçek, uygulanan 2.3.4.5. sınıflara dezavantaj yaratacağı düşünüldüğünden 30 maddelik ve iki basamaklı likert tipi bir form haline getirilmiştir. Ölçeğin deneme formu oluşturulurken ölçekte yer alan maddelerin anlaşılabilirliği ve tutumları ölçmekte yeterli olup olmadığı belirlenmesi amacıyla Ölçme ve Değerlendirme alanında uzman sekiz kişiyle görüşülmüş ve gerek görülen düzenlemeler yapılarak 30 maddelik ve iki basamaklı derecelendirme formuna dönüştürülmüştür.

Ölçeğin okullarda uygulanabilmesi için Edirne İl Milli Eğitim Müdürlüğünden izinler alınmış ve ölçek Edirne ili merkezindeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilköğretim okullarına devam eden tesadüfi atama yoluyla belirlenen 126 öğrenciyle yapılmış, ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik değerlendirilmesi yapılmıştır.

Ölçeğin yedi maddesi ‘İlişki Kurma Boyutu’, yedi maddesi ‘Farklılığı Kabul Etme Boyutu’, altı maddesi ise ‘Yardım Etmeye İsteklilik Boyutu’ nu oluşturmaktadır.

Ölçeğin yapı geçerliği faktör analizi ile incelenmiştir. Analiz sonucunda düşük faktör yük değerine sahip maddeler analiz dışında bırakılıp, analiz tekrar yapıldığında ölçeğin üç faktörden oluştuğu belirlenmiştir. Maddeler seçilirken madde faktör yük değerinin 0.45’den yüksek olması temel alınmış, fakat madde yük değeri 0.30’dan da yüksek olan az sayıdaki madde de ölçekte bırakılmıştır. Güvenirliliği için Cronbach Alfa katsayısı hesaplanmıştır. Akarana karşı tutum ölçeğinin tamamı için üç faktörün açıkladığı toplam varyans 42 olup, ölçeğin tümü için Cronbach Alfa güvenirlilik katsayısı .76 olarak hesaplanmıştır.

Ölçek son halini ise iki basamaklı likert tipi bir form ve 20 madde olacak şekilde almıştır. Her madde Evet (Katılıyorum), Hayır (Katılmıyorum) olmak üzere ikili derecelendirmeye yanıtlanacaktır. Evet cevapları 1 puan, Hayır cevapları 0 puan ile değerlendirilmektedir. Ölçeğin 3,6,7,9,13,15,17,18,20 maddeleri ise tersine puanlanmaktadır.

#### **2.4.2. Sosyo-demografik Bilgi Formu (Aile Bilgi Formu)**

Sosyo-demografik Bilgi Formu katılımcılar hakkında bilgi almak üzere oluşturulmuştur. Bu formda çocukların yaşı, cinsiyeti, annenin ve babanın mesleği, anne ve babanın eğitim durumu, aile tipi, ailedeki çocuk sayısı, ailede özel gereksinimli bireyin



varlığı, akraba çevresinde özel gereksinimli bireyin varlığı, ebeveynlerin okul hayatında özel gereksinimli bireyler hakkında bilgi alıp almadıkları, ebeveynlerin çocuklarının sınıfında özel gereksinimli bireyin varlığının rahatsızlık verip vermeyeceği gibi sorular yer almaktadır.

## **2.5.Verilerin Toplanması**

Çalışma kesitsel bir araştırma olup, nicel bir yaklaşım benimsenmiştir. Yapılan bu çalışmada geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları önceden yapılmış ölçekler kullanılmıştır. Araştırmanın veri toplama sürecinin sorunsuz sürdürülebilmesi için çalışma kapsamındaki okullar ve sınıflar okulların idari birimleri ve rehberlik servisleri ile görüşülerek belirlenmiştir. Valilik izni alındıktan sonra çocukların eğitim-öğretiminin aksamaması için okul idaresi ve öğretmenlerle ön görüşmeler yapılmış ve uygun gün ve saatler belirlenmiştir. Araştırmaya katılan çocukların reşit olamamaları sebebiyle her çocuğun ailesine Veli İzin Belgesi gönderilmiştir. Ayrıca veli izin belgesiyle birlikte her aileye Aile Bilgi Formu gönderilmiştir. Çalışmaya onay veren her aileden Aile Bilgi Formunu eksiksiz doldurması istenmiştir. Veri toplama işlemi ise çocuklara belirtilen tarihte gerçekleştirilmiş ve onay verilen her bir çocuğa Öğrenme Güçlüğü Olan Akarana Karşı Tutum Ölçeği dağıtılmıştır. Çocuklara öncesinde her insanın farklı özelliklerde olduğunu ve öğrenmede güçlük yaşayan insanların da nasıl olabileceği açıklanmıştır. Öğrencilere sınıflarındaki öğrenme güçlüğü olan birey belirtilmemiş veya yansıtılmamıştır. Her bir öğrenciye dağıtılan formların nasıl doldurulacağı açıklanmış ve forma (X) işareti konulması istenmiştir. Çalışmanın uygulanması 15-20 dakika sürmüştür. Çalışmanın formları toplandıktan sonra idari birim ve rehberlik servislerinden isimleri alınan özel öğrenme güçlüğü tanılı öğrencilerin formları analiz edilmek üzere toplanan formlardan ayrıştırılmış olup çalışmaya dahil edilmemiştir.

## **2.6.Verilerin Analizi**

Katılımcılardan elde edilen verileri istatistiksel analizlere uygun hale getirmek amacıyla basıklık ve çarpıklık değerleri incelenmiştir. Literatür incelendiğinde değişkenlerin basıklık çarpıklık değerleri -1.5 ile +1.5 (Tabachnick ve Fidell, 2013) aralığında olduğunda normal dağılım olarak kabul edildiği görülmektedir. Buna göre 200

katılımcıya ait veriler üzerinden yürütülen uç değer analizi sonucunda z değerleri  $-3.29 < z < 3.29$  aralığı dışında kalan 1 veri araştırma örnekleminde çıkarılmıştır. Bu işlemler sonucunda 199 katılımcı üzerinden araştırma analizi yürütülmüştür.

**Tablo 2. Ölçeğe ait çarpıklık ve basıklık değerleri**

ATÖ	Çarpıklık (Skewness)		Basıklık (Kurtosis)	
	Değer	Std.Hata	Değer	Std.Hata
İlişki kurma	-.95	.17	.22	.34
Farklılığı kabul etme	.25	.17	-.72	.34
Yardım etmeye isteklilik	-1.74	.17	3.43	.34
Toplam puan	-.56	.17	.06	.34

Veriler SPSS 23.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma hipotezlerini test etmek amacıyla Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuğa Yönelik Akran Tutum Ölçeği ile sosyodemografik değişkenler arasındaki ilişkiler t-testi, korelasyon ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile incelenmiştir.

### 3. BULGULAR

#### 3.1.Katılımcılar

Katılımcılar yaşları 10 ile 13 ( $X_{ort}=11.17$ ,  $ss=.71$ ) arasında değişen 124 kız (%62.3) 75 erkek (%37.7) olmak üzere toplam 199 kişiden oluşmaktadır. Aşağıdaki tabloda katılımcıların sosyodemografik özelliklerine ve aileden alınan bilgilere ilişkin katılımcı ve yüzdeler sunulmuştur.

**Tablo 3. Katılımcılara ait sosyodemografik değişkenlere yönelik katılımcı ve yüzdeler**

Değişken	N	Yüzde (%)
Çocuk sınıfı		
5	20	10.1
6	89	44.7
7	90	45.2
Anne meslek		
Ev hanımı	156	78.4
Memur	2	1.0
İşçi	25	12.6
Diğer	16	8.0
Baba meslek		
İşsiz	9	4.5
Memur	6	3.0
İşçi	110	55.3
Diğer	74	37.2
Anne eğitim		
Okuma yazması yok	9	4.5
İlkokul	96	48.2
Ortaokul	43	21.6
Lise	42	21.1
Üniversite	9	4.5
Baba eğitim		
Okuma yazması yok	2	1.0
İlkokul	73	36.7
Ortaokul	51	25.6
Lise	58	29.1
Üniversite	15	7.5
Aile tipi		
Çekirdek aile	146	73.4
Geniş aile	43	21.6
Parçalanmış	10	5.0
Ailedeki çocuk sayısı		
1	14	7.0
2	81	40.7
3	63	31.7

4 ve daha fazlası	41	20.6	
<b>Değişken</b>	<b>Ort</b>	<b>ss</b>	<b>Min-max</b>
Yaş	11.17	.71	10-13
Toplam	199	100	

Tablo 3’de görüldüğü gibi araştırmaya dahil edilen öğrencilerin ağırlıklı olarak altıncı (% 44.7) ve yedinci (%45.2) sınıf olduğu, anne mesleğinin %78.4’inin ev hanımı olduğu, baba mesleğinin %55.3’ünün işçi olduğu, anne eğitim durumunun % 4.5 ile baba eğitim durumunun % 1’inin okuma yazması olmadığı, aile tipinin %73.4’ünün çekirdek aileden oluştuğu, ailede çocuk sayısının %40.7 ile iki çocuklu ailelerden oluştuğu görülmektedir.

**Tablo 4. Katılımcıların özel gereksinimli bireylere yönelik sosyodemografik değişkenlerinin katılımcı ve yüzdeler değeri**

Değişken	N	Yüzde (%)
Ailede özel gereksinimli birey		
Var	8	4.0
Yok	191	96.0
Akraba çevresinde özel gereksinimli birey		
Var	42	21.1
Yok	157	78.9
Okul hayatında özel gereksinimli bireyler hakkında bilgi alma		
Evet	51	25.6
Hayır	148	74.4
Çocuğun sınıfında özel gereksinimli bireyin olması rahatsız eder mi?		
Evet	17	8.5
Hayır	182	91.5
Toplam	199	100

Tablo 4’de görüldüğü gibi ailelerin %96’sında, akraba çevresinde ise %78.9 ‘unda özel gereksinimli bireyin olmadığı, ailelerin özel gereksinimli bireyler hakkında bilgi almadıkları (%74.4) ve çocuğunun sınıfında özel gereksinimli bireyin varlığının kendilerini rahatsız etmediği (%91.5) sonuçları görülmektedir.

### 3.2.Çalışmada Kullanılan Ölçeklere Yönelik Bulgular

Çalışmada kullanılan Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuğa Yönelik Akran Tutum Ölçeği (ATÖ) 3 alt boyut ve toplam puan ile ele alınmıştır. Toplam puan ortalaması

( $X_{ort}=14.00$ ), ilişki kurma alt boyutu puan ortalaması ( $X_{ort}=5.63$ ), farklılığı kabul etme alt boyutu puan ortalaması ( $X_{ort}= 3.05$ ) ve yardım etmeye isteklilik alt boyutu puan ortalaması ( $X_{ort}=5.32$ ) olduğu görülmüştür. Sonuçlar Tablo 5’de gösterilmiştir.

**Tablo 5. ATÖ toplam ve alt boyut puan ortalamaları, standart sapma ve minimum maksimum değerleri**

ATÖ	Ort.	Ss	Min-Maks
İlişki kurma	5.63	1.42	1-7
Farklılığı kabul etme	3.05	1.84	0-7
Yardım etmeye isteklilik	5.32	.99	2-6
Toplam puan	14.00	3.29	4-20

### 3.3. Aileden Alınan Bilgiler ile Akarana Yönelik Tutum Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular

**Tablo 6. Yaş ile ATÖ puanları arasındaki ilişkilere dair korelasyon sonuçları**

	1	2	3	4	5
1.Yaş	1				
ATÖ					
2.İlişki kurma	-.07	1			
3.Farklılığı kabul etme	.04	.35**	1		
4.Yardım etmeye isteklilik	.01	.56**	.27**	1	
5.Toplam puan	-.01	.80**	.79**	.69**	1

\*\* :  $p < .01$

Tablo 6’da yaş ile ATÖ puanları arasındaki ilişkilere dair korelasyon sonuçları verilmiştir. Tabloda \*\* ile gösterilen değerler ölçek alt boyut puanlarının kendi aralarında anlamlı olduğunu göstermektedir. Korelasyon analizi sonuçlarına göre ATÖ ilişki kurma ( $r = -.07, p > .05$ ) farklılığı kabul etme ( $r = .04, p > .05$ ), yardım etmeye isteklilik ( $r = .01, p > .05$ ) alt boyutları ve toplam puanı ( $r = -.01, p > .05$ ) ile yaş arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemiştir.

**Tablo 7. Cinsiyete göre ATÖ puanlarına ilişkin sonuçları**

ATÖ	Cinsiyet	N	Ort.	Ss	df	t	p
İlişki kurma	Kız	124	5.69	1.49	197	.77	.44
	Erkek	75	5.53	1.31			
Farklılığı kabul etme	Kız	124	3.19	1.84	197	1.29	.20
	Erkek	75	2.84	1.83			
Yardım etmeye isteklilik	Kız	124	5.43	0.88	127.79	2.05	.04*
	Erkek	75	5.12	1.14			
Toplam puan	Kız	124	14.31	3.29	197	1.72	.09
	Erkek	75	13.49	3.24			

\*:  $p < .05$

Tablo 7’de cinsiyete göre ATÖ puanlarına ilişkin sonuçları verilmiştir. Yapılan bağımsız örneklem t- testi sonuçlarına göre kız ve erkek katılımcıların ATÖ ilişki kurma [ $t(197) = .77, p > .05$ ], farklılığı kabul etme [ $t(197) = 1.29, p > .05$ ] alt boyutları ve toplam [ $t(197) = 1.72, p > .05$ ] puan ortalamaları istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

ATÖ yardım etmeye isteklilik alt boyutunun ise [ $t(127,79) = 2.05, p < .05$ ] cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

**Tablo 8. Sınıf düzeyine göre ATÖ puanlarına ilişkin sonuçlar**

ATÖ	Sınıf düzeyi	N	Ort	Ss	F	p
İlişki kurma	5	20	5,80	1,28	.15	.86
	6	89	5.61	1.42		
	7	90	5.62	1.47		
Farklılığı kabul etme	5	20	3.30	1.87	.38	.68
	6	89	3.11	2.00		
	7	90	2.94	1.66		
Yardım etmeye isteklilik	5	20	5.20	1.15	.21	.81
	6	89	5.30	0.95		
	7	90	5.36	1.02		
Toplam puan	5	20	14.30	3.61	.11	.90
	6	89	14.02	3.41		
	7	90	13.92	3.12		

$p > .05$

Tablo 8’de sınıf düzeyine göre ATÖ puanlarına ilişkin sonuçları verilmiştir. Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre ATÖ ilişki kurma [ $F(2,196)= .15, p > .05$ ], farklılığı kabul etme [ $F(2,196)= .38, p > .05$ ], ATÖ yardım etmeye isteklilik [ $F(2,196)= .21, p > .05$ ] alt boyutları ve toplam [ $F(2,196)= .11, p > .05$ ] puan ortalamaları çocuğun sınıf düzeyine göre önemsiz bulunmuştur.

**Tablo 9. Anne eğitim durumuna göre ATÖ puanlarına ilişkin sonuçlar**

ATÖ	Anne eğitim	N	Ort	Ss	F	p
İlişki kurma	İlkokul ve altı	105	5.68	1.42	.10	.90
	Ortaokul	43	5.58	1.33		
	Lise ve üniversite	51	5.59	1.53		
Farklılığı kabul etme	İlkokul ve altı	105	3.11	1.72	.82	.44
	Ortaokul	43	2.74	1.92		
	Lise ve üniversite	51	3.20	2.01		
Yardım etmeye isteklilik	İlkokul ve altı	105	5.31	1.00	.00	.10
	Ortaokul	43	5.33	0.92		
	Lise ve üniversite	51	5.31	1.07		
Toplam puan	İlkokul ve altı	105	14.10	3.08	.32	.73
	Ortaokul	43	13.65	3.08		
	Lise ve üniversite	51	14.10	3.87		

$p > .05$

Tablo 9’da anne eğitim durumuna göre ATÖ puanlarına ilişkin sonuçlar verilmiştir. Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre ATÖ ilişki kurma [ $F(2,196)= .10, p > .05$ ], farklılığı kabul etme [ $F(2,196)= .82, p > .05$ ], ATÖ yardım etmeye isteklilik [ $F(2,196)= .01, p > .05$ ] alt boyutları ve toplam [ $F(2,196)= .32, p > .05$ ] puan ortalamaları anne eğitim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

**Tablo 10. Baba eğitim durumuna göre ATÖ puanlarına ilişkin sonuçlar**

ATÖ	Baba eğitim	N	Ort	Ss	F	p
İlişki kurma	İlkokul ve altı	75	5.48	1.52	3.14	.05
	Ortaokul	51	5.39	1.51		
	Lise ve üniversite	73	5.96	1.21		
Farklılığı kabul etme	İlkokul ve altı	75	3.05	1.89	.23	.79
	Ortaokul	51	2.92	1.65		
	Lise ve üniversite	73	3.15	1.93		

Yardım etmeye isteklilik	İlkokul ve altı	75	5.21	1.06		
	Ortaokul	51	5.27	1.02	1.12	.33
	Lise ve üniversite	73	5.45	0.91		
Toplam puan	İlkokul ve altı	75	13.75	3.37		
	Ortaokul	51	13.59	3.23	1.70	.19
	Lise ve üniversite	73	14.56	3.20		

$p > .05$

Tablo 10’da baba eğitim durumuna göre ATÖ puanlarına ilişkin sonuçlar verilmiştir. Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre ATÖ ilişki kurma [ $F(2,196)= 3.13, p > .05$ ], farklılığı kabul etme [ $F(2,196)= .23, p > .05$ ], ATÖ yardım etmeye isteklilik [ $F(2,196)= 1.12, p > .05$ ] alt boyutları ve toplam [ $F(2,196)= 1.70, p > .05$ ] puan ortalamaları baba eğitim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

**Tablo 11. Çocuk sayısına göre ATÖ puanlarına ilişkin sonuçlar**

ATÖ	Çocuk sayısı	N	Ort	Ss	F	p
İlişki kurma	1	14	5.79	1.37	1.03	.38
	2	81	5.44	1.52		
	3	63	5.67	1.39		
	4 ve fazlası	41	5.90	1.30		
Farklılığı kabul etme	1	14	3.64	2.17	1.59	.19
	2	81	2.90	1.95		
	3	63	3.33	1.71		
	4 ve fazlası	41	2.73	1.61		
Yardım etmeye isteklilik	1	14	5.57	0.65	2.57	.06
	2	81	5.11	1.08		
	3	63	5.54	0.88		
	4 ve fazlası	41	5.29	1.03		
Toplam puan	1	14	15.00	3.64	1.76	.16
	2	81	13.46	3.71		
	3	63	14.54	2.98		
	4 ve fazlası	41	13.93	2.54		

$p > .05$

Tablo 11’de çocuk sayısına göre ATÖ puanlarına ilişkin sonuçlar verilmiştir. Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına göre ailedeki çocuk sayısının ATÖ ilişki kurma [ $F(3,195)= 1.03, p > .05$ ], farklılığı kabul etme [ $F(3,195)= 1.59, p > .05$ ], ATÖ yardım



etmeye isteklilik [ $F(3,195)= 2.57, p > .05$ ] alt boyutları ve toplam [ $F(3,195)= 1.76, p > .05$ ] puan ortalamaları üzerinde anlamlı bir etkisi görülmemiştir.

**Tablo 12. Ailede özel gereksinimli birey olma durumuna göre ATÖ puanlarına ilişkin sonuçlar**

ATÖ	Özel gereksinimli	N	Ort.	Ss	df	t	p
İlişki kurma	Evet	8	6.00	1.07	195	.77	.44
	Hayır	189	5.60	1.44			
Farklılığı kabul etme	Evet	8	4.13	2.23	195	1.77	.08
	Hayır	189	2.97	1.78			
Yardım etmeye isteklilik	Evet	8	5.00	1.20	195	-.89	.37
	Hayır	189	5.32	0.99			
Toplam puan	Evet	8	15.13	3.44	195	1.04	.30
	Hayır	189	13.90	3.25			

$p > .05$

Tablo 12’de ailede özel gereksinimli birey olma durumuna göre ATÖ puanlarına ilişkin sonuçlar verilmiştir. Yapılan bağımsız örneklem t- testi sonuçlarına göre ATÖ ilişki kurma [ $t(195)= .77, p > .05$ ], farklılığı kabul etme [ $t(195)= 1.77, p > .05$ ] ATÖ yardım etmeye isteklilik alt boyutunun ise [ $t(195)= -.89, p > .05$ ] alt boyutları ve toplam [ $t(195)= 1.04, p > .05$ ] puan ortalamaları ailede özel gereksinimli birey olma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

**Tablo 13. Akraba çevresinde özel gereksinimli birey olma durumuna göre ATÖ puanlarına ilişkin sonuçlar**

ATÖ	Akrabalarda özel gereksinimli	N	Ort.	Ss	df	t	p
İlişki kurma	Evet	42	5.69	1.41	197	.29	.77
	Hayır	157	5.62	1.43			
Farklılığı kabul etme	Evet	42	3.38	1.90	197	1.30	.20
	Hayır	157	2.97	1.82			
Yardım etmeye isteklilik	Evet	42	5.43	0.91	197	0.82	.41
	Hayır	157	5.29	1.02			
Toplam puan	Evet	42	14.50	3.37	197	1.10	.27
	Hayır	157	13.87	3.26			

$p > .05$

Tablo 13’de akraba çevresinde özel gereksinimli birey olma durumuna göre ATÖ puanlarına ilişkin sonuçlar verilmiştir. Bağımsız örneklem t- testi sonuçlarına göre ATÖ ilişki kurma [ $t(197) = .29, p > .05$ ], farklılığı kabul etme [ $t(197) = 1.29, p > .05$ ] ATÖ yardım etmeye isteklilik alt boyutunun ise [ $t(197) = .82, p > .05$ ] alt boyutları ve toplam [ $t(197) = 1.09, p > .05$ ] puan ortalamaları akraba çevresinde özel gereksinimli birey olma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

**Tablo 14. Okul hayatında özel gereksinimli bireyler hakkında bilgi alma durumuna göre ATÖ puanlarına ilişkin sonuçlar**

ATÖ	Okulda bilgi alma	N	Ort.	Ss	df	t	p
İlişki kurma	Evet	51	5.49	1.59	197	-.83	.41
	Hayır	148	5.68	1.37			
Farklılığı kabul etme	Evet	51	3.24	1.81	197	.81	.42
	Hayır	148	2.99	1.85			
Yardım etmeye isteklilik	Evet	51	5.16	1.14	197	-1.33	.19
	Hayır	148	5.37	0.94			
Toplam puan	Evet	51	13.88	3.46	197	-.31	.76
	Hayır	148	14.05	3.24			

$p > .05$

Tablo 14’de okul hayatında özel gereksinimli bireyler hakkında bilgi alma durumuna göre ATÖ puanlarına ilişkin sonuçlar verilmiştir. Bağımsız örneklem t- testi sonuçlarına göre ATÖ ilişki kurma [ $t(197) = -.83, p > .05$ ], farklılığı kabul etme [ $t(197) = .81, p > .05$ ] ATÖ yardım etmeye isteklilik alt boyutunun ise [ $t(197) = -1.33, p > .05$ ] alt boyutları ve toplam [ $t(197) = -.31, p > .05$ ] puan ortalamaları özel gereksinimli bireyler hakkında bilgi alma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

**Tablo 15. Sınıfta özel gereksinimli bireyin olmasının rahatsız etme durumuna göre ATÖ puanlarına ilişkin sonuçlar**

ATÖ	Sınıfta rahatsızlık	N	Ort.	Ss	df	t	p
İlişki kurma	Evet	17	5.94	1.09	197	.93	.35
	Hayır	182	5.60	1.45			
Farklılığı kabul etme	Evet	17	3.53	1.50	197	1.11	.27
	Hayır	182	3.01	1.86			
Yardım etmeye isteklilik	Evet	17	5.29	0.99	197	-.10	.92
	Hayır	182	5.32	1.00			
Toplam puan	Evet	17	14.76	2.70	197	1.00	.32
	Hayır	182	13.93	3.33			

$p > .05$

Tablo 15'de sınıfta özel gereksinimli bireyin olmasının rahatsız etme durumuna göre ATÖ puanlarına ilişkin sonuçlar verilmiştir. Sınıfta özel gereksinimli bireylerin olup olmamasının ölçek puanları üzerindeki etkisi incelendiğinde, bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına göre ATÖ ilişki kurma [ $t(197) = .93, p > .05$ ], farklılığı kabul etme [ $t(197) = 1.13, p > .05$ ] ATÖ yardım etmeye isteklilik alt boyutunun ise [ $t(197) = -.09, p > .05$ ] alt boyutları ve toplam [ $t(197) = .99, p > .05$ ] puan ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

## 4. TARTIŞMA

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgular, araştırma ile ilgili oluşturulan hipotezler literatür çerçevesinde tartışılmış ve yorumlanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular ile çalışmalardan elde edilen bulgular kısmen benzerlik göstermektedir. Bu çalışmada elde edilen bazı bulguları destekleyecek literatür çalışmasına rastlanmamıştır.

**H.1: 10-13 yaş normal gelişim gösteren çocukların, öğrenme güçlüğü olan akranına karşı tutumlarında, yaşının etkisi vardır.**

Yapılan bu çalışmanın sonuçlarına göre ATÖ İlişki Kurma, Farklılığı Kabul Etme ve Yardım Etmeye İsteklilik alt boyutları ile yaş arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Araştırmada elde edilen bulgular aşağıda bulunan araştırma bulgularıyla benzerlik taşımaktadır.

İşcan ve ark. (2015), normal gelişim gösteren çocukların, yetersizliği olan akranına karşı tutumlarını incelemiştir. Edirne il merkezindeki normal ve devlet okullarına devam eden 78 öğrenci çalışma grubuna dahil edilmiştir. Çalışma bulgularında, yaş ile etkinlik tutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığı saptanmıştır.

Aydoğan (2017), farklı yaşam dönemlerindeki bireylerin zihin engelli bireylere yönelik sosyal kabullerini incelemiştir. Araştırmaya dahil edilen 11-14 yaşlarındaki ergenlerin sosyal kabul puanlarının, ilköğretim düzeyindeki çocuklardan yüksek olmasına rağmen yaş değişkeni bağlamında istatistiksel farkın olmadığı görülmüştür.

Ayral ve ark. (2013), kaynaştırma öğrencilerinin sosyal kabul düzeylerini incelediği araştırmada, 4-10 ve 11-14 yaşlarındaki çocukların, 15 ve üstü yaş çocuklardan daha yüksek sosyal kabul puanı almasına rağmen, farkın istatistiksel olarak anlamlı çıkmadığı saptanmıştır.

Ayral ve ark. (2015)'nin yapmış olduğu bir diğer çalışmada ise normal gelişim gösteren çocukların özel gereksinimli öğrencilere bakışını etkileyen etmenler incelenmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular bu çalışmada elde edilen bulgularla uyumlu olup yaşın sosyal kabule etkisi olmadığı tespit edilmiştir.

Gökbulut ve ark. (2017) çalışmasında, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde okula devam eden 8-10 yaş aralığındaki öğrencilerin sosyal kabul düzeylerini incelemiştir. Çalışmada elde edilen bulgulara göre yaş değişkeninin sosyal kabul puanlarında istatistiksel bir fark ortaya koymadığı görülmüştür.

Araştırmada elde edilen bulgular aşağıda bulunan bulgularla benzerlik taşımamaktadır.

Koyuncuoğlu (2016), ilköğretim ikinci kademe ve ortaöğretim kurumlarında eğitim gören öğrencilerin, özel gereksinimli akranlarına yönelik sosyal kabul düzeylerini belirlemeye yönelik çalışma yapmıştır. 580 öğrenci çalışmaya dahil edilmiş ve çocuklarda yaş ilerledikçe sosyal kabul ölçeğinde alınan puanların arttığı tespit edilmiştir.

De Boer ve ark. (2012), öğrencilerin özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarını derleme çalışması olarak yürütmüştür. Bu çalışmada kapsamında incelenen iki araştırmada, yaşça büyük çocukların diğer çocuklardan daha olumlu tutumlar içerisinde oldukları belirlenmiştir.

Tekeş (2013) çalışmasında, engelli bireylere yönelik önyargıyı incelemiştir. Türkiye ve Birleşik Krallık'ta yürütülen çalışmada yaşla birlikte, engelli bireylere yönelik önyargının azaldığı bulgularına ulaşılmıştır.

Ercan ve Haktanır (2001) öğrenme güçlüğü olan akranına karşı tutumlarını incelediği çalışmada ise, yaş küçüldükçe tutum puanlarının arttığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Swaim ve Morgan (2001), normal gelişim gösteren çocukların otistik olan akranına karşı tutumlarını incelediği çalışmada, yaşça genç olan öğrencilerin diğer öğrencilerden daha olumlu tutumlara sahip olduğunu belirlemiştir.

Literatür taraması yapıldığında, 10-13 yaş normal gelişim gösteren çocukların yaş aralığı faktörüne göre öğrenme güçlüğü olan akranına karşı tutumlarında çeşitli sonuçlara rastlanmıştır. Araştırma sonuçlarının bir kısmında, yaşın tutum ve sosyal kabul puanlarında istatistiksel bir fark ortaya koymadığı, diğer kısmında ise yaş büyüdükçe olumlu tutumların arttığı veya azaldığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Yaşın ilerlemesiyle birlikte bireylerde, sağlıklarının bozulabileceği veya engelli adayı olabileceği fikri gelişmektedir. Bu nedenle bireylerin özel gereksinimi olan insanlara daha empatik yaklaşım, hoşgörü geliştiriyor olabileceği düşünülmekte ve tutumların yaşa bağlı farklılık

göstereceği beklenmekteydi. Bu araştırma sonuçları düşünülenin aksine, çocukların yaşlarına göre tutum puanlarında bir fark oluşturmadığı, öğrenme güçlüğü olan akranı yaşa bakılmaksızın kabul ettikleri sonuçlarını elde etmiştir.

**H.2: 10-13 normal gelişim gösteren çocukların, öğrenme güçlüğü olan akranına karşı tutumlarında, cinsiyetinin etkisi vardır.**

Araştırmanın sonuçlarına göre, kız ve erkek katılımcıların ATÖ yardım etmeye isteklilik alt boyut puanlarının cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaştığı bulunurken; ilişki kurma, farklılığı kabul etme alt boyut puanları ve toplam puanında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Araştırmada elde edilen bulgular aşağıda bulunan araştırma bulgularıyla benzerlik taşımaktadır.

Gonçalves ve Lemos (2014), Portekizli 200 öğrenci ile yaptığı çalışmada, özel gereksinimi olan akranına karşı tutumları etkileyen kişisel ve sosyal faktörler incelenmiştir. 6. ve 12. sınıfa kadar öğrenimine devam eden öğrencilerin dahil edildiği çalışmada cinsiyete özgü farklılık saptanmamıştır.

Ayral ve ark. (2013)'nın Sosyal Kabul Ölçeği kullanılarak 1491 öğrenci ile yaptığı çalışmada, cinsiyete özgü tutumlarda bir farklılık bulunmamıştır.

Ayral ve ark. (2015) tarafından yapılan bir başka çalışmada ise 1435 öğrenci çalışmaya dahil edilmiş ve normal gelişim gösteren çocukların, özel gereksinimli bireylere karşı tutumları incelenmiştir. Çocukların cinsiyeti ile tutum puanları arasında istatistiksel bir farklılık tespit edilmemiştir.

Çiftçi (1997), normal gelişim gösteren 5. sınıf öğrencilerine yönelik yapılan bilgilendirme programının, öğrencilerin zihin engelli akranlarına karşı tutumlarına etkisi incelenmiştir. Tesadüfi atama yoluyla seçilen 40 öğrenciye, haftada bir ders, toplamda altı hafta bilgilendirme çalışmaları uygulanmıştır. Araştırma sonuçları, çocukların cinsiyetlerinin zihin engelli akranlarına yönelik tutumlarda farklılığa yol açmadığını göstermiştir.

İşcan ve ark. (2015), normal gelişim gösteren ilkökul öğrencilerin, yetersizlikten etkilenen akranlarına karşı tutumlarını incelemiştir. 78 ilkökul öğrencisi, rastgele örnekleme yöntemi ile araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırma bulgularına göre, cinsiyet ve tutum puanları arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir.

Kargın ve Baydık (2002), kaynaştırma ortamındaki normal gelişim gösteren çocukların, işitme engelli akranına yönelik tutumlarını incelemiştir. Araştırmaya meslek lisesinde eğitimine devam eden 189 öğrenci dahil edilmiştir. Araştırmada, işiten kız ve erkek çocukların işitme engelli akranlarına yönelik tutumları arasında fark olmadığı saptanmıştır.

Ercan ve Haktanır (2001), normal gelişim gösteren çocukların, öğrenme güçlüğü olan akranına karşı tutumlarını incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, ATÖ yardım etmeye isteklilik ve ilişki kurma alt boyutlarında, kız öğrencilerin erkek öğrencilerine nazaran daha olumlu tutumlara sahip olduğu, farklılığı kabul etme alt boyutunda ise kız ve erkek çocuklar arasında benzerlik olduğu saptanmıştır. Araştırma sonuçları yaptığımız çalışmanın sonuçlarını kısmen destekler niteliktedir.

Araştırmada elde edilen bulgular aşağıda bulunan bulgularla benzerlik taşımamaktadır.

De Boer ve ark. (2012), öğrencilerin özel gereksinimli akranlarına karşı tutumları üzerine yapılan çalışmaları derlemiştir. Farklı engel türlerine yönelik akran tutumları incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre kız çocuklarının erkek çocuklarına göre daha olumlu akran tutumları sergiledikleri saptanmıştır.

Aktan ve ark. (2019), İlkokula devam eden ve normal gelişim gösteren öğrencilerin, kaynaştırma öğrencilerine yönelik sosyal kabul düzeylerini incelemiştir. Araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın nicel çalışma grubunu 275, nitel çalışma grubunu 10 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada, özel gereksinimli bireylere yönelik sosyal kabul düzeylerinin, cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık olduğu, bu farklılığın kız çocuklarının lehine olduğu belirlenmiştir.

Bahar (2018), kaynaştırma sınıflarında normal gelişim gösteren öğrencilerin empatik eğilimlerini incelediği çalışmada, kız öğrencilerin empatik eğilimlerinin, erkek öğrencilere göre anlamlı bir şekilde fazla çıktığı tespit edilmiştir.

Gonçalves ve Lemos (2013), özel gereksinimi olan akranına karşı tutumları etkileyen kişisel ve sosyal faktörler incelenmiştir. Veri toplama aracı olarak CATCH (Rosenbaum, Armstrong ve King;1986) ölçeği kullanılmış, ölçeğin bilişsel-duygusal alt boyutunda kızların erkek öğrencilerden daha olumlu tutumlara sahip olduğu belirlenmiştir.

Gümüş ve Tan (2015), ilkokul ve ortaokul dönemi normal gelişim gösteren öğrencilerin, kaynaştırma öğrencilerine ilişkin tutumlarını incelemiştir. Şırnak il ve ilçelerinde kaynaştırma yapılan okullardaki 1330 öğrenci çalışma örneklemine alınmıştır. Araştırma sonucunda, cinsiyetin özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarda farklılaşmaya yol açtığı görülmektedir.

Karataş ve Arslan (2018), ortaokulda eğitimine devam eden normal gelişim gösteren öğrencilerin, kaynaştırma öğrencisi olan akranı karşı sosyal kabullerini incelemiştir. Zihin engelli öğrencilerin normal akranları tarafından sosyal kabullerinde, akran cinsiyetine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre sosyal kabul düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

Alanyazın incelendiğinde birçok çalışmada (Campbell ve ark., 2004; Gökbulut ve ark., 2017; Koyuncuoğlu, 2016; Kuo, 2007; Nikolarazi ve De Reybekiel, 2001; Ünal, 2010; Vignes ve ark., 2009) cinsiyete yönelik özel gereksinimli bireylere karşı tutum ve akran ilişkileri incelendiğinde, kız çocuklarının erkek çocuklarına göre daha olumlu tutumlara sahip olduğu ve sosyal kabul düzeyinin daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Literatür incelendiğinde, yapmış olduğumuz araştırmayı destekleyen çalışmalara rastlanmış ancak, bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmeyen daha fazla çalışma görülmüştür. Yapılan bu çalışmada ATÖ ilişki kurma, farklılığı kabul etme alt boyutları ve toplam puan ortalamaları istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamasına rağmen, yardım etmeye isteklilik alt boyutunun cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulunmuştur. Kız çocuklarının erkek çocuklara göre yardım etmeye isteklilik alt boyutunda daha yüksek tutum puanlarına sahip olmaları, kız çocukların duygusal açıdan daha duyarlı ve empatik eğilimlerinin yüksek olmasına bağlanabilir. Toplam puanda cinsiyetin akran tutumu üzerinde etkili çıkmamasının, alanyazın çalışmalarından farklı bulgular tespit edilmesinin nedeni olarak, çalışmada seçilen örneklemin ve araştırma evreninin özellikleri olduğu düşünülmektedir.

**H.3: 10-13 yaş normal gelişim gösteren çocukların, öğrenme güçlüğü olan akranına karşı tutumlarında, sınıf düzeyinin etkisi vardır.**



Bu çalışmanın sonuçlarına göre ATÖ İlişki Kurma, Farklılığı Kabul Etme ve Yardım Etmeye İsteklilik alt boyutları ile sınıf düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Araştırmada elde edilen bulgular aşağıda bulunan araştırma bulgularıyla benzerlik taşımaktadır.

Aydoğan (2017), farklı yaşam dönemlerindeki bireylerin zihinsel engeli olan bireye karşı sosyal kabullerini incelemiştir. Ergenin sınıf düzeyinin, özel gereksinimi olan bireye ilişkin sosyal kabulünde etkisi olmadığı saptanmıştır.

Fırat ve Koyuncu (2019), lise öğrencilerinin özel gereksinimi olan bireylere yönelik sosyal kabullerini incelemiştir. Araştırma sonuçlarında lise öğrencilerinin sosyal kabul düzeyleri, sınıf seviyeleri açısından farklılaşmamaktadır.

Ayral ve ark. (2013), kaynaştırma öğrencilerinin sosyal kabul düzeylerini incelediği çalışmada, öğrencilerin sosyal kabul puanı sınıf düzeyine göre düşmekle birlikte, aradaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Ayral ve ark. (2015), normal gelişim gösteren öğrencilerin, özel gereksinimli öğrencilere yönelik bakışını etkileyen etmenleri incelemiştir. Öğrencilerin sınıf düzeyinin, özel gereksinimli öğrencilere karşı sosyal kabul puanlarına etkisi olmadığı saptanmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgular aşağıda bulunan bulgularla benzerlik taşımamaktadır.

Kargın ve Baydık (2002), normal gelişim gösteren çocukların işitme engelli akarana karşı tutumları incelediği çalışmada, sınıf düzeyinin tutum puanlarına etki ettiği bulgularına ulaşılmıştır. Araştırmaya dahil edilen 9. sınıfların diğer 10. ve 11. sınıf öğrencilerinden daha olumlu tutumlara sahip olduğu saptanmıştır.

Gümüş ve Tan (2015), ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarını incelemiştir. Araştırmada 3. sınıfa devam eden öğrencilerin en yüksek, 7. sınıfa devam eden öğrencilerin ise en düşük tutum puanlarına sahip olduğu bulunmuştur.

Swaim ve Morgan (2001), çocukların otizmli akarana yönelik tutumlarını incelemiştir. Araştırmada, üçüncü sınıfa ve altıncı sınıfa devam eden çocukların tutum puanları karşılaştırılmıştır. Bulgularda, üçüncü sınıfa devam eden çocukların tutum

puanları, altıncı sınıfa devam eden çocukların tutum puanlarından daha yüksek bulunmuştur.

Bahar (2018), kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıfların empatik eğilimlerini incelemiştir. Kayseri ili, Melikgazi ilçesinde 1545 öğrencinin dahil edildiği araştırmada, sınıf düzeyi açısından 6. ve 7. sınıf düzeyindeki çocukların 8. sınıf düzeyindeki çocuklarda daha olumlu tutumlara sahip olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Uysal (2019), ilkokula devam eden öğrencilerinin, kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutum ve empatik eğilim düzeylerini incelediği çalışmada, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumlarının ve empatik eğilimlerinin, birinci ve ikinci sınıf öğrencilerinden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Kırbaç (2018), ilkokul üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin kaynaştırma öğrencileri hakkındaki görüşlerini incelemiştir. Araştırma bulgularında, dördüncü sınıf öğrencilerinin, üçüncü sınıf öğrencilerine göre daha olumlu görüş bildirdikleri saptanmıştır. Ayrıca üçüncü sınıf öğrencilerinin, empati kurmakta ve kaynaştırma öğrencisini kabullenmede de zorluk çektikleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

Literatür incelendiğinde, yapılan bu araştırmayla benzer sonuçlar elde eden ve araştırmayı desteklemeyen çalışmalara rastlanmıştır. Yaşın artmasıyla tutumların değiştiğini ve büyük yaş çocukların özel gereksinimli bireylere olumsuz tutumlar sergilediğini savunan çalışmalar vardır. Öte yandan yaşın küçüldükçe daha olumlu tutumlar gözlemlendiğini destekleyen araştırmalar da vardır. Bu çalışmada ise yaş grubuna benzer sonuçlardan söz edilebilir. Sınıf düzeyine göre tutumlarda farklılık olmamasının nedeni, sınıf düzeyinin yakınlığı ve yaş farkının çok düşük olmasından kaynaklanıyor olabilir.

**H.4: 10-13 yaş normal gelişim gösteren çocukların, öğrenme güçlüğü olan akranına karşı tutumlarında, anne-baba eğitim düzeyinin etkisi vardır.**

Araştırmanın sonuçları ATÖ İlişki Kurma, Farklılığı Kabul Etme ve Yardım Etmeye İsteklilik alt boyutları ile anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Araştırmada elde edilen bulgular aşağıda bulunan araştırma bulgularıyla benzerlik taşımaktadır.

Aktan ve ark. (2019), Düzce ili Merkez ilçesinde ilkokul eğitimine devam eden öğrencilerin, özel gereksinimli akranlarına yönelik sosyal kabul düzeylerini incelemiştir. Araştırma bulgularında anne ve baba eğitim düzeyinin çocukların sosyal kabul düzeylerine etki etmediği sonuçları elde edilmiştir.

Ayral ve ark. (2015), normal gelişim gösteren öğrencilerin, özel gereksinimli öğrencilere yönelik bakışını etkileyen etmenleri incelediği araştırmada, anne-baba eğitim düzeyinin öğrencilerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik bakışına etki etmediği sonucu saptanmıştır.

Gümüş ve Tan (2015), ilkokul ve ortaokul dönemi normal gelişim gösteren öğrencilerin, kaynaştırma öğrencilerine ilişkin tutumlarını incelediği araştırmada, anne ve baba eğitim düzeyinin bu yaş çocukların tutumlarına etki eden bir etmen olmadığı tespit edilmiştir.

İşcan ve ark (2014), normal gelişim gösteren çocukların özel gereksinimli akranlarına karşı tutumlarını incelediği çalışmada, anne-baba eğitim düzeyi ve sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunma durumuna göre farkın anlamlı olmadığı tespit edilmiştir.

Selimoğlu (2017), akran aracılı öğretim yönteminin çocukların özel gereksinimli akranlarına yönelik sosyal kabulüne etkisini incelemiştir. Zihin yetersizliği olan öğrencilere yönelik yapılan bu araştırmada, ebeveyn eğitim durumunun farklılaşmaya etkisi olmadığı saptanmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgular aşağıda bulunan bulgularla benzerlik taşımamaktadır.

Ayral ve ark (2013), kaynaştırma öğrencilerinin sosyal kabul düzeylerini incelediği çalışmada, anne eğitim düzeyi lise ve üniversite, baba eğitim düzeyi lise olan çocukların diğer çocuklardan daha yüksek sosyal kabul düzeyinde olduğu sonucu elde etmiştir. Ancak anne eğitim düzeyinin istatistiksel olarak anlamlı etkisi olmadığı tespit edilmiştir.

Gökbulut ve ark. (2017), özel gereksinimi olan öğrencilerin akran sosyal kabul düzeylerini incelediği çalışmada, baba eğitim düzeyinin yükseldikçe çocukların tutumlarında daha olumsuz gözlemler yaşandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Karataş ve Arslan (2018), ortaokul öğrencilerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik sosyal kabul düzeylerini incelediği çalışmada, üniversite düzeyinde eğitimi olan

babaların çocuklarında akran tutumlarının daha olumlu olduğu saptanmıştır. Öte yandan anne eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur.

Literatür incelendiğinde anne eğitim durumunun, tutum ve sosyal kabul düzeyine etkisi olmadığı bulunmuştur. Araştırmalar bu yönüyle bu çalışmayı desteklemektedir. Baba eğitim durumunun ise incelen çalışmaların bir kısmı ile tutarlılık gösterdiği görülmektedir. İncelenen çalışmaların tamamında anne eğitim durumunun tutum ve sosyal kabul düzeylerine etkisinin olmadığı görülmüştür. Bu bulgular bize annenin eğitim durumu ne olursa olsun, annelerin çocuk yetiştirmede çocukları ayırmadığı ve kaynaştırma öğrencilerini reddetmediklerini düşündürmüştür. Annelerini gözlemleyerek bazı davranış kalıplarını, sosyal etkileşimle ilgili bazı kural ve rolleri öğrenen çocukların bu davranışı da görerek öğrenmiş oldukları düşünülmektedir. Yapılan bu araştırmada eğitim durumunda farkın anlamlı çıkmamasında, meslek gruplarındaki örneklem sayılarının dengeli olmamasının etkisi de olduğu söylenebilir.

**H.5: 10-13 yaş normal gelişim gösteren çocukların, öğrenme güçlüğü olan akranına karşı tutumlarında, ailedeki çocuk sayısının etkisi vardır.**

ATÖ İlişki Kurma, Farklılığı Kabul Etme ve Yardım Etmeye İsteklilik alt boyutları ile ailedeki çocuk sayısı arasındaki ilişki bu çalışmada incelenmiş olup istatistiksel olarak bir farklılık saptanmamıştır.

Araştırmada elde edilen bulgular aşağıda bulunan araştırma bulgularıyla benzerlik taşımaktadır.

Özgünel ve Girli (2016), ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin, otizmlili akranlarına yönelik sosyal kabullerini arttırmak için geliştirilmiş programın etkililiğini incelemiştir. Araştırma bulgularında, akranların kardeş sayısının sosyal kabule etkisinin bulunmadığı görülmüştür.

Ayral ve ark. (2015), normal gelişim gösteren öğrencilerin, özel gereksinimli öğrencilere yönelik bakışını etkileyen etmenleri incelemiştir. Araştırmada, kardeşi olmayan çocukların diğer gruplardan daha az puan aldıkları, ancak bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Sonuç olarak çalışmada kardeş sayısının, sosyal kabul düzeyine etki etmediği saptanmıştır.

Ayral ve ark. (2013), kaynaştırma öğrencilerinin sosyal kabul düzeylerini incelemiştir. Araştırma bulgularında kardeş sayısının, kaynaştırma öğrencisine yönelik sosyal kabul düzeyinde bir etken olmadığı görülmüştür.

Karataş ve Arslan (2018), ortaokul öğrencilerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik sosyal kabul düzeylerini incelemiştir. Öğrencinin kardeşe sahip olmaması, bir veya birden fazla kardeşe sahip olmasının sosyal kabul düzeyine etkisi olmadığı saptanmıştır.

Gümüş ve Tan (2015), ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumlarını incelediği çalışmada, ailedeki birey sayısı veya çocuk sayısının akarana yönelik tutumda anlamlı bir farklılaşmaya yol açmadığı saptanmıştır.

Selimoğlu (2017), akran aracılı öğretim yönteminin çocukların özel gereksinimli akranlarına yönelik sosyal kabulüne etkisini incelediği çalışmada, ön test ve son test sosyal kabul puanlarının kardeş sayısına göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Araştırmada elde edilen bulgular aşağıda bulunan araştırma bulgusuyla benzerlik taşımamaktadır.

Gökbulut ve ark (2017), kaynaştırma öğrencilerinin sosyal kabul düzeylerini incelediği çalışmada, tek kardeş olan çocukların diğer çocuklara göre tutum puanlarında daha düşük puanlar aldıkları, kardeşi olmayan çocukların ise diğer gruplardan daha da düşük puanlar aldıkları saptanmıştır.

Literatür incelendiğinde, kardeş sayısının tutum ve sosyal kabul düzeylerine etki etmediği birçok çalışmayla desteklenmektedir. Yapılan bu çalışma, literatür çalışmalarıyla tutarlılık göstermektedir. Kardeş sayısının, akarana yönelik tutumda bir etmen olmadığı söylenebilir.

**H.6: 10-13 yaş normal gelişim gösteren çocukların, öğrenme güçlüğü olan akranına karşı tutumlarında, ailesinde özel gereksinimli bireyin varlığının etkisi vardır.**

Bu çalışmanın sonuçlarına göre ATÖ İlişki Kurma, Farklılığı Kabul Etme ve Yardım Etmeye İsteklilik alt boyutları ile ailede özel gereksinimli bireyin varlığı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Araştırmada elde edilen bulgular aşağıda bulunan araştırma bulgularıyla benzerlik taşımaktadır

Kargın ve Baydık (2002), işiten çocukların işitme engeli olan çocuklara ilişkin tutumlarını incelemiş ve ailede engelli bireyin varlığının akrana karşı tutumlarda farklılaşmaya neden olmadığı saptanmıştır.

Selimoğlu (2017), akran aracılı öğretim yönteminin çocukların özel gereksinimli akranlarına yönelik sosyal kabulüne etkisini incelediği çalışmada, ön test ve son test sosyal kabul puanlarının ailede özel gereksinimli bireyin varlığına göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir.

Koyuncuoğlu (2016), sağlıklı gelişim gösteren çocukların ailesinde veya yakın çevresinde engelli bireyin varlığının, sosyal kabule etki etmediği bulgusuna ulaşmıştır.

Ayral ve ark. (2015), özel gereksinimli bireylere yönelik bakışları etkileyen etmenleri incelediği çalışmada, özel gereksinimli kardeşe sahip olma değişkeninin, sosyal kabule etkisinin olmadığı tespit edilmiştir.

Gümüş ve Tan (2015), şırnak il ve ilçelerinde kaynaştırma yapılan okullardaki öğrencilerin, kaynaştırma uygulamasındaki akrana yönelik tutumlarını incelemiştir. Araştırma bulgularında, ailede engelli bireyin varlığının normal gelişim gösteren çocukların kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumlarında farklılaşmaya neden olmadığı saptanmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgular aşağıda bulunan bulgularla benzerlik taşımamaktadır.

Metin ve şenol (2015), okul öncesi eğitim sınıflarında bulunan çocukların, sınıflarında kaynaştırma öğrencisi olarak bulunan otistik çocuklara karşı sosyometrik statülerini ve sosyal konumlarını incelediği çalışmada, ailesinde engelli birey olan çocukların tercih düzeylerinin daha yüksek olduğunu bulmuştur.

Aktan ve ark. (2019), ilkokul öğrencilerinin kaynaştırma uygulamasında eğitim gören akranlarına yönelik sosyal kabul düzeylerini incelemiştir. Araştırma bulgularına göre, aile veya yakın çevrede özel gereksinimli bireyin varlığının sosyal kabulde farklılaşmaya neden olduğu görölmüştür. Farklılığın aile ve yakın çevresinde özel gereksinimli birey olan çocukların lehine olduğu saptanmıştır.

Çalışmalar incelendiğinde ailede özel gereksinimli bireyin varlığının çocukların tutumlarına etki etmediği görülmüştür. Ancak incelenen araştırma örneklemindeki katılımcıların arasındaki dengeli olmayan dağılım, farkın istatistiksel olarak anlamlı çıkmamasına yol açtığı düşünülmektedir. Bu çalışmada da katılımcılar arasındaki dengeli olmayan dağılımdan dolayı literatür bulgularına benzer sonuçlar elde edildiği düşünülmektedir.

**H.7: 10-13 yaş normal gelişim gösteren çocukların, öğrenme güçlüğü olan akranına karşı tutumlarında, akraba çevresinde özel gereksinimli bireyin varlığının etkisi vardır.**

Araştırmaya göre ATÖ İlişki Kurma, Farklılığı Kabul Etme ve Yardım Etmeye İsteklilik alt boyutları ile akraba çevresinde özel gereksinimli bireyin varlığı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Literatür incelendiğinde, akraba çevresinde özel gereksinimli bireyin varlığının, tutum puanlarına etkisini inceleyen çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak literatürde, özel gereksinimi olan çocuğun kabulü veya çocuğa karşı tutum çalışmalarında arkadaş çevresi ve yakın çevrede engelli bireyin varlığı ile ilgili çalışmalar mevcuttur.

Kargın ve Baydık (2002), işiten çocukların işitme engeli olan çocuklara ilişkin tutumlarını incelemiş, çocukların yakın çevresinde özel gereksinimli bireyin varlığının, tutumlarda anlamlı bir farklılık oluşturmadığını saptamıştır.

Koyuncuoğlu (2016)'nin yaptığı çalışmada, yakın çevrede veya arkadaş çevresinde özel gereksinimi olan bireyin varlığının, öğrencilerin tutum puanlarına ve sosyal kabulüne etki etmediğini tespit etmiştir.

Aydoğan (2017), farklı yaşam dönemlerindeki bireylerin zihinsel engeli olan bireye karşı sosyal kabullerini incelediği çalışmada, zihinsel engelli yakını olup olmamasına göre, yakını olan bireylerin sosyal kabul düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Gonen ve Grinberg (2016), akademik öğrencilerin, öğrenme güçlüğü çeken öğrencilere yönelik tutumları incelediği çalışmada, öğrenme güçlüğü arkadaşı olan çocukların, öğrenme güçlüğü olmayan çocuklara göre daha olumlu tutumlara sahip oldukları saptanmıştır.

Gökbulut ve ark. (2017), Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde özel gereksinimi olan öğrencilerin sosyal kabullerini inceledikleri araştırmada, özel gereksinimi olan arkadaşına sahip olmanın, tutum puanlarına olumlu etkisi olduğu sonucunu tespit etmiştir.

Vignes ve ark. (2009) çalışmalarında ise yakın çevrede ve arkadaş çevresinde özel gereksinimli bireyin olmasının sosyal kabul ve tutum puanlarının daha yüksek olmasına sebep olduğunu bulmuştur.

Literatür incelendiğinde, akraba çevresinde özel gereksinimli birinin varlığının, öğrenme güçlüğüne yönelik tutumlarda ne yönde etkisi olacağı araştırılmış ancak benzer bir sonuç bulunamamıştır. Öte yandan araştırmalar yakın çevre ve arkadaş çevresinde özel gereksinimli birinin varlığının tutum ve kabul puanlarında ne tür etkileri olduğunu araştırmıştır. Araştırma bulgularında, özel gereksinimli bireyin varlığının tutum ve sosyal kabul puanlarında daha olumlu sonuçlar elde edildiğini göstermektedir. Literatür çalışmaları bu yönüyle yapılan bu çalışmayla farklı sonuçlar elde etmiştir. Çalışmada farklı sonuçlar elde edilmesinin örneklemin niteliğinden kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Araştırma grubundaki katılımcıların yakın çevresinde yeteri sayıda özel gereksinimli bireylerin bulunmaması sonucun farklı çıkmasına neden olabileceği düşünülmektedir.

**H.8: 10-13 yaş normal gelişim gösteren çocukların, öğrenme güçlüğü olan akranına karşı tutumlarında, ailesinin özel gereksinimli bireyler hakkında bilgi almasının etkisi vardır.**

Araştırma sonunda ATÖ İlişki Kurma, Farklılığı Kabul Etme ve Yardım Etmeye İsteklilik alt boyutları ile ailelerin okul hayatları süresince özel gereksinimli bireyler hakkında bilgi almaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Literatür incelendiğinde, bu araştırmaya benzer araştırmalara rastlanmamıştır. Ancak ailelerin özel gereksinimli bireyler hakkındaki tutum ve görüşlerinin incelendiği çalışmalar mevcuttur.

Öncül ve Batu (2005), normal gelişim gösteren annelerin kaynaştırmaya yönelik tutumlarını incelediği araştırmada, ailelerin özel gereksinimli bireyler hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları, kaynaştırma öğrencileri hakkında bilgiye ancak kendi çocukları aracılığıyla edindikleri bilgilerle sahip oldukları bulunmuştur



Sezer (2012), engellilere yönelik tutum geliştirmeye yönelik deneysel bir çalışama yapmıştır. Deney ve kontrol grupları belirlenmiş ve deney grubunun özel gereksinimli bireyler hakkında bilgi alması, birlikte yaşantı geçirmeleri ve ziyaret etmeleri sağlanmıştır. Çalışmanın sonucunda uygulanan deneysel çalışmanın özel gereksinimli bireylere ilişkin olumlu tutumlar oluşturmada etkili olduğu saptanmıştır.

Toran ve ark. (2017), ebeveynlerin özel gereksinimli bireylere ilişkin algılarını incelemiş, ailelerin özel gereksinimli bireylerin farkında oldukları ve bu bireylerin ihtiyaçlarına yönelik düzenlemeler yapılmasına yönelik farkındalıkları olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ailelerin zel gereksinimli bireyler hakkında bilgi aldıktan sonra tutumlarında olumlu sonuçların arttığı sonuçları görülmüştür.

Literatür incelendiğinde, ailenin özel gereksinimli bireyler hakkında bilgi almasının, öğrenme güçlüğüne yönelik akran tutumlarında ne yönde etki edeceği araştırılmış ancak benzer bir sonuç bulunamamıştır. Ailelerin zel gereksinimli bireyler hakkında bilgi almasının tutumları olumlu yönde değiştireceği ve çocukların da ailelerinden etkilenip daha olumlu tutumlara sahip olunacağı düşünülmüştür. Ancak alışma bulguları düşünülenin tersine sonuçlar elde etmiştir. Bu çalışmanın sonuçlarında bir anlamlı bir fark çıkmamasının nedeni olarak katılımcı grubun dengeli olmayan dağılımı düşünülmektedir.

**H.9: 10-13 yaş normal gelişim gösteren çocukların, öğrenme güçlüğü olan akranına karşı tutumlarında, ailesinin sınıftaki özel gereksinimli bireyden rahatsız olmasının etkisi vardır.**

Yapılan bu çalışmada AT İlişki Kurma, Farklılığı Kabul Etme ve Yardım Etmeye İsteklilik alt boyutları ile ailelerin, çocuğunun sınıfındaki özel gereksinimli bireyden rahatsız olma durumu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Ercan (2001)'nin öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklarla yaptığı çalışmada ailelerin %57.8'nin çocukların sınıflarında özel gereksinimli bireyin varlığından rahatsız olmadığı, olumlu baktıkları sonucu bulunmuştur. Bu çalışmada ise ailelerin %91.4'nn çocuklarının sınıflarında özel gereksinimli ğrenci olmasından rahatsızlık duymadıkları, olumlu baktıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Öncül ve Batu (2005)'nün normal gelişim gösteren çocuk annelerinin kaynaştırmaya yönelik görüşlerini incelediği çalışmada ailelerin sınıflardaki kaynaştırma öğrencilerine olumlu baktıkları bulunmuştur.

Toran ve ark. (2017), da ebeveynlerin normal gelişim gösteren çocuklarının, özel gereksinimli bireylerle aynı ortamda bulunmalarını önerdiği sonucu bulunmuştur.

Literatür incelendiğinde, bu çalışmaya benzer araştırmaya pek rastlanmamıştır. Yapılan çalışmalarda da ailelerin özel gereksinimli bireylerden rahatsızlık duymadığı halde çocukların tutumlarına olumlu yönde etki etmediği görülmüştür. Çalışmaya katılan ailelerin birçoğunun sınıftaki özel gereksinimli bireyden rahatsızlık duymadığını belirttiği halde sonuçlarda farkın çıkmaması, çocukların ergenlik dönemiyle birlikte ailelerin etkisinden koptukları ve akran etkisinin ön plana çıktığı düşünülmektedir.

## 5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada, 10-13 yaş normal gelişim gösteren çocukların, öğrenme güçlüğü olan akarana karşı tutumları bazı demografik bilgilere göre incelenmiştir. Araştırma bulgularından hareketle elde edilen sonuçlar ve öneriler aşağıda yer almaktadır.

### 5.1.SONUÇLAR;

1. Araştırma sonucuna göre, ATÖ ilişki kurma, farklılığı kabul etme, yardım etmeye isteklilik alt boyut puanları ve toplam puanlar yaş değişkenine göre anlamlı bulunmamıştır.
2. Araştırma sonucuna göre, kız ve erkek katılımcıların ATÖ ilişki kurma, farklılığı kabul etme alt boyut puanları ve toplam puanları cinsiyet değişkenine göre anlamsız, **yardım etmeye isteklilik alt boyut puanı** ise cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Araştırmada kız öğrencilerin lehine anlamlı bir fark tespit edilmiştir (ort=5.43).
3. Araştırma sonucuna göre, ATÖ ilişki kurma, farklılığı kabul etme, yardım etmeye isteklilik alt boyut puanları ve toplam puanlar sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bulunmamıştır.
4. Araştırma sonucuna göre, ATÖ ilişki kurma, farklılığı kabul etme, yardım etmeye isteklilik alt boyut puanları ve toplam puanlar anne-baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bulunmamıştır.
5. Araştırma sonucuna göre, ATÖ ilişki kurma, farklılığı kabul etme, yardım etmeye isteklilik alt boyut puanları ve toplam puanlar ailedeki çocuk sayısı değişkenine göre anlamlı bulunmamıştır.
6. Araştırma sonucuna göre, ATÖ ilişki kurma, farklılığı kabul etme, yardım etmeye isteklilik alt boyut puanları ve toplam puanlar ailedeki özel gereksinimli bireyin varlığı değişkenine göre anlamlı bulunmamıştır.
7. Araştırma sonucuna göre, ATÖ ilişki kurma, farklılığı kabul etme, yardım etmeye isteklilik alt boyut puanları ve toplam puanlar akraba çevresinde özel gereksinimli bireyin varlığı değişkenine göre anlamlı bulunmamıştır.
8. Araştırma sonucuna göre, ATÖ ilişki kurma, farklılığı kabul etme, yardım etmeye isteklilik alt boyut puanları ve toplam puanlar ailenin özel gereksinimli bireyler hakkında bilgi alması değişkenine göre anlamlı bulunmamıştır.

9. Araştırma sonucuna göre, ATÖ ilişki kurma, farklılığı kabul etme, yardım etmeye isteklilik alt boyut puanları ve toplam puanlar ailenin sınıftaki özel gereksinimli bireyden rahatsız olması değişkenine göre anlamlı bulunmamıştır.

## **5.2.ÖNERİLER;**

1. Yapılacak yeni çalışmalarda, öğrenme güçlüğü olan akarana karşı tutumların farklı değişkenler (okul türü, sosyoekonomik düzey) açısından incelenmesi literatüre katkı sağlayabilir.
2. Araştırmanın evreni ve örneklemini genişletilerek, farklı özelliklerdeki ilçelerde benzer çalışmalar yürütülebilir.
3. Araştırmada normal gelişim gösteren çocukların, öğrenme güçlüğü olan akarana karşı tutumu incelenmiştir. Öğrenme güçlüğü olan çocukların, algılanan akaran tutumları incelenip iki çalışmanın sonuçları karşılaştırılabilir.
4. Öğrenme güçlüğü diğer engel grupları gibi gözle görülür şekilde fark edilemediğinden bu çocuklar yanlış anlaşılıp farklı etiketlenmelere maruz bırakılmakta ve dışlanmaktadır. Olumsuz tutumların tanınması, nedenlerinin tespit edilmesi ve sınıf ortamında olumsuz tutumların giderilmesi için aktiviteler yapılması için çalışmalar yapılabilir.
5. Araştırma sonuçlarına göre, özel gereksinimli bireyler hakkında bilgi almadıklarını belirten ailelerin oranı yüksektir. Eğitim kurumlarında, öğretmen, veli ve normal gelişim gösteren çocuklara öğrenme güçlüğü hakkında bilgilendirici çalışmalar yapılabilir.
6. Öğrenme güçlüğü olan çocuklar yetersizliklerinin farkındadır. Çevrenin kendisine bakış açısı çocuğu duygusal olarak yıpratır ve özgüven eksikliğine neden olabilir. Kendini yeterince ifade edemeyen, çözüm bulmakta güçlük yaşayan bu çocuklar destek hizmetlerine ihtiyaç duyabilmektedir. Bu nedenle eğitsel, tıbbi ve psikolojik destek alması gereken çocuklara destek hizmetler artırılabilir.
7. Çalışmalar incelendiğinde, araştırma konusu olarak öğrenme güçlüğü olan çocukların akademik çalışmalarına ağırlık verildiği görülmüştür. Tutum çalışmaları ise neredeyse yok denecek kadar azdır. Literatüre farklı şehir ve bölgelerden yapılmış tutum çalışmalarının dahil edilmesi, öğrenme güçlüğü olan akarana yönelik tutumu konusunun daha iyi tespit edilmesini sağlayacaktır.

8. Araştırma sürecinde öğretmenlerin sınıf içindeki öğrenme güçlüğü tanımlı öğrenciyi tanımadıkları, öğrenme güçlüğü olan öğrencilere yönelik çalışmalar yapmadıkları ve özel gereksinimli bireyler hakkında yetersiz bilgiye sahip oldukları belirtilmiştir. Öğretmenlerin bu konularda bilgilendirilmeleri, sınıf içindeki öğrenme güçlüğü tanımlı öğrenciyeye yönelik ne çalışmalar yapacağı hakkında hizmet içi eğitim almaları için çalışmalar yapılabilir.



## KAYNAKLAR

- Akçamete, G. (2015). Genel Eğitim Okullarında Özel Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Akduman, G. G. (2010). 7-14 Yaş Grubu Çocuklarda Akran İstismarı ve Kendi Çözüm Önerileri. Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 3(2).
- Akın, A., & Sezer, S. (2010). Diskalkuli: Matematik Öğrenme Bozukluğu. Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim, (126-127), 41-48.
- Aktan, O., Budak, Y., & Botabekovna, A. B. (2019). İlkokul Öğrencilerinin Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Sosyal Kabul Düzeylerinin Belirlenmesi: Bir Karma Yöntem Çalışması. İlköğretim Online, 18(4), 1520-1538.
- Aktaş C, Küçüker S. (2002). Bilişsel Duyuşsal Odaklı Bir Programın İlköğretim Öğrencilerinin Fiziksel Engelli Yaşlıtlarına Yönelik Sosyal Kabul Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 2002, 3(2):15-25
- Altuntaş, F. (2010). Sınıf Öğretmenlerinin Disleksiye İlişkin Bilgileri ve Dislektik Öğrencilere Yönelik Çalışmaları. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- American Psychiatric Association (APA).(2018). What is Specific Learning Disorder?,
- Arslan, A. (2006). Bilgisayar Destekli Eğitim Yapmaya İlişkin Tutum Ölçeği. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3(2), 24-33.
- Aslan, S. Yalçın, M. (2013). Öğretmenliğe İlişkin Tutumun Beş Faktör Kişilik Tipleriyle Yordanması. Milli Eğitim. Sayı: 197/Kış.
- Asfuroğlu, B., & Fidan, S. (2016). Özgül Öğrenme Güçlüğü. Osmangazi Tıp Dergisi, 38(1).
- Atıcı, S. O. (2019). İlk Ergenlik Döneminde Benlik Saygısının, Evlilik Çatışması, Akran İlişkileri ve Ebeveyn Tutumu ile Olan İlişkisinde, Duygusal Güvenliğin Aracı Rolü. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Işık Üniversitesi.
- Atik, Z. E., Çoban, A. E., Çok, F., Doğan, T., & Karaman, N. G. (2014). Akran İlişkileri Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 14(2), 433-446.

- Avcı, E., Coşkuntuncel, O., İnandı, Y. (2011). Ortaöğretim On İkinci Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersine Karşı Tutumları. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt: 7 Sayı: 1 (50-58).
- Aydoğan, C. (2017). Farklı Yaşam Dönemlerindeki Bireylerin Zihinsel Engelli Bireylere İlişkin Sosyal Kabulleri (Doktora tezi), Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Ayral, M., Özcan Ş., Can, R., Ünlü, A., Bedel, H., Şengün, G., Demirhan, Ş., Çağlar, K. (2013). Kaynaştırma Öğrencilerinin Sosyal Kabul Düzeyleri. Elmis 2013 Uluslararası Özel Eğitim Kongresi.
- Ayral, M., Özcan Ş., Can, R., Ünlü, A., Bedel, H., Şengün, G., Demirhan, Ş., Çağlar, K. (2015). Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Bakışını Etkileyen Etkenler. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15(Özel Sayı), 218-230.
- Babaoğlan, E., & Yılmaz, Ş. (2010). Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimindeki Yeterlikleri. Kastamonu Eğitim Dergisi, 18(2), 345-354.
- Bahar, M. (2018). Kaynaştırma Öğrencisi Bulunan Sınıfların Empatik Eğilimlerinin İncelenmesi. Ahi Evran Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Kırşehir.
- Balcı, E. (2017). Dyslexia: Definition, Classification and Symptoms. Sdu International Journal Of Educational Studies, 4(2), 166-180.
- Balcı, E. (2019). İlkokul ve Ortaokulda Disleksi Riski Taşıyan Öğrencilerin Oranı ve Bazı Karakteristik Özellikleri. Milli Eğitim Dergisi, 48(1), 717-736.
- Barton, S. (2002). Warning Signs of Dyslexia. <http://www.interdys.org>. Erişim Tarihi: 18.04.2020
- Batu, E.S. & Uysal, A. (2015). Günümüz Sınıflarına Engelli Çocukların Katılımını Destekleme. G. Akçamete (Editör). Genel Eğitim Okullarında Özel Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim (S.113-138). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Batu, S , İftar, G , Uzuner, Y . (2004). Özel Gereksinimli Öğrencilerin Kaynaştırıldığı Bir Kız Meslek Lisesindeki Öğretmenlerin Kaynaştırmaya İlişkin Görüş ve Önerileri. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 5 (02).

- Baybörü. G.A.(2019). Özel Öğrenme Güçlüğü Tanısı Almış İlkokul Dönemi Çocuklarında Akran Zorbalığının Çocukluk Çağı Depresyonuna Etkisi (Örnekleme: İstanbul/Bağcılar İlçesi). Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Bee, H. L., Boyd, D. R., & Gündüz, O. (2009). Çocuk Gelişim Psikolojisi. İstanbul. Kaknüs Yayınları.
- Biol, Z. N., & Zor, E. A. (2018). Sınıf Öğretmenlerinin Özel Öğrenme Güçlüğü Tanılı Öğrencileriyle Yaşadıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 38(3), 887-918.
- Campbell, J. M., Ferguson, J. E., Herzinger, C. V., Jackson, J. N., & Marino, C. A. (2004). Combined Descriptive and Explanatory Information Improves Peers' Perceptions of Autism. Research in Developmental Disabilities, 25(4), 321-339.
- Can, İ. (2019). Kaynaştırma Sınıflarında Öğrenim Gören Normal Gelişim Gösteren Çocukların Etkinlik Tercihleri ile Velilerin Kaynaştırmaya Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yakın Doğu Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Civelek, A. (1990). Eğitilebilir Zihinsel Özürlü Çocukların Sosyal Kabul Görmelerinde Bütünleştirimin Etkileri. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Anlra Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Coşkun, Y. D. D. E. (2002). Okumanın Hayatımızdaki Yeri ve Okuma Sürecinin Oluşumu. Türklük Bilimi Araştırmaları, (11).
- Çağdaş, A., Arı, R., & Zarife, S. (2002). Çocuk ve Ergende Sosyal ve Ahlak Gelişimi. Nobel.
- Çelik, C. (2019). Özgül Öğrenme Güçlüğünde Zihinsel İşlevlerin Değerlendirilmesi ve Müdahale Yöntemlerinin Etkililiği. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Çiftçi, İ. (1997). Normal Çocukları Bilgilendirmenin Zihinsel Engelli Yaşlılarına Yönelik Tutumlarına Etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Çolak, M., & Çetin, C. (2014). Öğretmenlerin Engelliliğe Yönelik Tutumları Üzerine Bir Araştırma. Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 29(1), 191-211.



- Çöllü, E. F., & Öztürk, Y. E. (2006). Örgütlerde İnançlar-Tutumlar Tutumların Ölçüm Yöntemleri ve Uygulama Örnekleri Bu Yöntemlerin Değerlendirilmesi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi, 9(1-2), 373-404.
- Çulhaoğlu-İmrak, H., & Sığırtmaç, A. (2010). Kaynaştırma Uygulanan Okulöncesi Sınıflarında Akran İlişkilerinin İncelenmesi. International Journal of Early Childhood, 3(1), 38-65.
- Dalga, R. A. (2019). Destek Eğitim Odasında Görev Alan Öğretmenlerin Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerle Yaptıkları Eğitim Öğretime İlişkin Görüş ve Önerileri.
- De Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2012). Students' Attitudes Towards Peers with Disabilities: a Review of the Titerature. International Journal Of Disability, Development And Education, 59(4), 379-392.
- Deniz, M. E., Yorgancı, Z., & Özyeşil, Z. (2009). Öğrenme Güçlüğü Görülen Çocukların Sürekli Kaygı ve Depresyon Düzeylerinin İncelenmesi Üzerine Bir Araştırma. İlköğretim Online, 8(3), 694-708.
- Deniz, S., & Sarı, H. (2019). Özel Öğrenme Güçlüğüne Sahip Öğrencilerle Çalışan Öğretmenler İçin Geliştirilen Öğretmen Yeterlikleri Eğitim Programının Etkililiği. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Diken, İ. H., & Sucuoğlu, B. (1998). Sınıfında Zihin Engelli Çocuk Bulunan ve Bulunmayan Sınıf Öğretmenlerinin Zihin Engelli Çocukların Kaynaştırılmasına Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılması. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 2(03).
- Doğan, Y. (2007). İlköğretim Çağındaki 10-14 Yaş Grubu Öğrencilerinin Gelişim Özellikleri. Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, 8(13), 155-187.
- Doğru, D. (2017). Üniversite Öğrencilerinde Algılanan Anne Baba Tutumlarının Eş Seçme Stratejileri ve Evlilik Tutumu ile İlişkisi. İstanbul Gelişim Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Er, A. (2005). Yabancı Dil Öğretiminde" Okuma". Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, (12), 208-218.

- Ercan, Z. G., & Haktanır, G. (2001). Kaynaştırılmış Ortamdaki Normal Gelişim Gösteren Çocukların 8-11 Yaşları Arasındaki Öğrenme Güçlüğü Olan Akranlarına Karşı Tutumlarının İncelenmesi. Ankara Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Erdoğan, F. K., & Baş, S. (2018). Özel Gereksinimli Birey Farkındalığının 4-6 Yaş Çocuklarına Kazandırılması. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 13(1), 101-113.
- Ergin, D.Y., Özgürol, M.B. (2011). Bilimsel Tutum ve Duygusal Zeka Arasındaki İlişki. Second International Conference on New Trends in Education and Their Implications. Antalya.
- Fırat, T., & Koyuncu, İ. (2019). Lise Öğrencilerinin Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Sosyal Kabul Düzeyleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(1), 503-525.
- Gander, M. J., & Gardner, H. W. (2010). Çocuk ve Ergen Gelişimi (7. Baskı). Ankara: İmge.
- Girli, A., & Atasoy, S. (2012). The Views of Students with Intellectual Disabilities or Autism Regarding Their School Experience and Their Peers in Inclusion.
- Gonçalves, T., & Lemos, M. (2014). Personal and Social Factors Influencing Students' Attitudes Towards Peers with Special Needs. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 112, 949-955.
- Gonen, A., & Grinberg, K. (2016). Academic Students' Attitudes Toward Students with Learning Disabilities. *Journal of Education and Training Studies*, 4(9), 240-246.
- Göçer, A. (2010). Türkçe Öğretiminde Yazma Eğitimi. *Journal Of International Social Research*, 3(12).
- Gökbulut, Ö. D., Gökbulut, B., & Yeniasır, M. (2017). Social Acceptance of Students with Special Needs from Peer Viewpoint. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 13(11), 7287-7294.
- Görgü, E. (2017). Özgül Öğrenme Güçlüğü Tanılı Çocuklarla Yapılan Grupla Psikolojik Danışmanın Çocukların Depresyon ve Kaygı Düzeylerine Etkisi. *Electronic Turkish Studies*, 12(33).

- Gözün, Ö., & Yıkılmış, A. (2004). Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Konusunda Bilgilendirilmelerinin Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlarının Değişimindeki Etkililiği. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 5(02).
- Gül, S. O., & Vuran, S. (2015). Normal Sınıflara Devam Eden Özel Gereksinimli Öğrencilerin Kaynaştırma Uygulamasına İlişkin Görüşleri ve Karşılaştıkları Sorunlar. Eğitim ve Bilim, 40(180).
- Gümüş, M., & Tan, Ç. (2015). ‘İlkokul ve Ortaokul Çağında Kaynaştırma Eğitimi Gören Öğrencilere Karşı Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Tutumlarının İncelenmesi. Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 3, 79-94.
- Gündüz, T. (2014). Gençlik Dönemi Din Eğitimi. M. Köylü (Editör). Gelişimsel Basamaklara Göre Din Eğitimi. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Güngörmüş-Özkardeş, O. (2013). Türkiye’de Özel Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Yapılan Araştırmaların Betimsel Analizi. Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi, 30(2), 123-153
- Hassanein, E. E. A. (2015). Changing Teachers’ Negative Attitudes Toward Persons with Intellectual Disabilities. Behavior Modification, 39(3), 367-389.
- Hellmich, F., & Loeper, M. F. (2019). Children’s Attitudes Towards Peers with Learning Disabilities–The Role of Perceived Parental Behaviour, Contact Experiences and Self-Efficacy Beliefs. British Journal Of Special Education, 46(2), 157-179.
- IDA. (2009). Testing and evaluation. <http://www.interdys.org>. Erişim Tarihi: 18.04.2020
- Individuals With Disabilities Education Act (IDEA),  
(2018)<https://sites.ed.gov/idea/reg/b/a/300.8/c/10> Erişim Tarih: 20.02.2020
- Işık, H.K. (2018). Çalışan/Çalışmayan Ebeveynlerin Çocuklarına Karşı Tutumları ve Bu Tutumların 5-6 Yaş Grubu Çocukların Davranış Problemleri ile İlişkisinin İncelenmesi. Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- İlker, Ö., & Melekoğlu, M. A. (2017). İlköğretim Döneminde Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Yazma Becerilerine İlişkin Çalışmaların İncelenmesi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, Elektronik Yayın. Doi: 10.21565/Ozelegitimdergisi.318602

- İşcan, G. Ç., Fazlıoğlu, Y., & Parlak, C. (2015). İlkokula Devam Eden Normal Gelişim Gösteren Çocukların Yetersizliği Olan Akranlarına Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- Kabasakal, Z., Girli, A., Okun, B., Çelik, N., & Vardarlı, G. (2008). Kaynaştırma Öğrencileri, Akran İlişkileri ve Akran İstismarı. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (23).
- Kalafatoğlu, R. (2006). Zonguldak Merkez Çocuk Yuvasında Bakım Altında Bulunan Çocukların Fiziksel Gelişimleri ile Ailesinin Yanında Yaşayan Çocukların Fiziksel Gelişimlerinin Karşılaştırılması (Tez). Zonguldak: Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Karakaş, E. & Dönel Akgül, G. (2020). Sınıf Öğretmen Adaylarının Çevresel Duyarlılık ve Ahlak İlişkisi Üzerine Görüşler, *Journal Of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 6(26):572-582.
- Karasar, N. (2019). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar İlkeler Teknikler*. Ankara. Nobel Yayıncılık.
- Karataş, Z., & Arslan, E. (2018). Ortaokulda Öğrenim Gören Zihin Engelli Kaynaştırma Öğrencilerinin Normal Gelişim Gösteren Akranları Tarafından Sosyal Kabullerinin İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (48), 495-513.
- Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, İlkeleri ve Gelişimi. *Özel Eğitim Dergisi*,3(2), 1-13.
- Kargın, T. (2015). Özel Gereksinimi Olan Öğrencilerin Yerleştirilmesi ve Bep. G. Akçamete (Editör). *Genel Eğitim Okullarında Özel Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim (S.77-112)*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Kargın, T., & Baydık, B. (2002). Kaynaştırma Ortamındaki İşiten Öğrencilerin İşitme Engelli Akranlarına Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 3(2), 27-39.
- Kazazoğlu, S. (2013). Türkçe ve İngilizce Derslerine Yönelik Tutumun Akademik Başarıya Etkisi. *Karadeniz Teknik Üniversitesi. Eğitim ve Bilim*. Cilt: 38 Sayı:170.
- Keçialan, R., & Ocakçı, A. F. (2013). Ergenlere Yapılan Sosyal Beceri Eğitiminin İletişim ve Öfke Kontrolüne Etkisi. *Medical Sciences*, 13(3), 58-65.

- Kırbaş, F. (2018). İlkokul 3. ve 4. Sınıf Kaynaştırma Öğrencileri Hakkında Akran Görüşleri: Bir Olgubilim Çalışması. Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Koç, B. Ve Korkmaz, İ. (2016). Öğrenme Güçlüğü. İçinde, N. Sargın, S. Avşaroğlu & A. Ünal. (Ed.), Eğitimden Psikolojik Yansımalar, (Ss.151-162). Konya: Çizgi Kitabevi
- Koç, B., & Korkmaz, İ. (2018). Diskalkulik Öğrencilere Toplama ve Çıkarma Öğretimine Yönelik Bir Eylem Araştırması.
- Koç, M. (2004). Gelişim Psikolojisi Açısından Ergenlik Dönemi ve Genel Özellikleri. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 1(17), 231-238.
- Korkmazlar, Ü. Ve Kulaksızoğlu, A. (2003). Farklı Gelişen Çocuklar. İstanbul. Epsilon
- Korkut, A., Keskin, İ., & Can, S. (2016). Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilere Yönelik Öğretmen Yeterlilikleri Ölçeğinin Geliştirilmesi. Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5(1), 133-155.
- Koyuncuoğlu, E. (2016). İlköğretim İkinci Kademe ve Ortaöğretim Kurumlarında Eğitim Gören Öğrencilerin Engelli Akranlarını Sosyal Kabul Düzeylerinin Belirlenmesi. Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Krahé, B., & Altwasser, C. (2006). Changing Negative Attitudes Towards Persons with Physical Disabilities: an Experimental Intervention. Journal of Community & Applied Social Psychology, 16(1), 59-69.
- Kuo, H. W. (2007). Attitudes of Young Adolescents Toward Their Peers with Intellectual Disabilities.
- Kuruyer, H. G., & Çakıroğlu, A. (2017). Sınıf Öğretmenlerinin Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Eğitsel Değerlendirme ve Eğitimsel Müdahale Sürecinde Görüş ve Uygulamaları.
- Maurya, A. K., & Parasar, A. (2017). Attitudes Toward Persons with Disabilities: A Relationship of Age, Gender, and Education of Students. The International Journey Of Indian Psychology. Volume 4, Issue 4.
- MEB. (2018). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. Resmî Gazete. Yayımlanma Tarihi:07.07.2018. Sayısı: 30471.

- MEB. (2008). Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi Özel Öğrenme Güçlüğü Destek Eğitim Programı. Ankara
- Mermer, F. (2012). Ortaöğretim Öğrencilerinde Akran Çatışmasının İncelenmesi. Hemşirelik Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- National Joint Committee On Learning Disabilities. (1991). Learning Disabilities: Issues on Definition. *Asha*, 33, (Suppl. 5), 18–20. Güncellendi: 2016. <https://njcld.org/ld-topics/> Erişim Tarihi: 02.06.2020.
- Nelson, J. M., & Harwood, H. (2011). Learning Disabilities and Anxiety: A Meta-Analysis. *Journal Of Learning Disabilities*, 44(1), 3-17.
- Nikolarazi, M., & De Reybekiel, N. (2001). A Comparative Study of Children's Attitudes Towards Deaf Children, Children in Wheelchairs and Blind Children in Greece and in the UK. *European Journal of Special Needs Education*, 16(2), 167-182.
- Ottoboni, G, Milani, M, Setti, A, Ceciliani, A, Chattat, R, Tessari, A (2017) An Observational Study on Sport-induced Modulation of Negative Attitude towards Disability. *Plos One* 12(11).
- Öncül, N., & Batu, E. S. (2005). Normal Gelişim Gösteren Çocuk Annelerinin Kaynaştırma Uygulamasına İlişkin Görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*. 6 (2). 37-54.
- Özan, G. B. (2017). Dikkat Eksikliği, Hiperaktivite Bozukluğu ve Özel Öğrenme Güçlüğü Olan 9-12 Yaş Aralığındaki Çocuklarda Bibliyoterapi Kullanımının Kişilerarası Sorun Çözme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi, İstanbul Ticaret Üniversitesi
- Özatça, A. (2009). Ergenlerde Sosyal ve Duygusal Yalnızlığın Yordayıcısı Olarak Aile İşlevleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özdemir, H. (2010). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamasına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. Trakya Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname. (1997). Resmî Gazete. Yayımlanma Tarihi:06.06.1997. Sayısı: 23011.

- Özer Şanal, S. (2020). Fabl Animasyon İçerikli İşbirlikli E-Kitabın Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuma Performansına Etkisi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özkan Yaşaran, Ö. (2009). Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Özel Gereksinimli Bireylerin Sosyal Kabullerini Sağlamada Kaynaştırmaya Hazırlık Etkinliklerinin Etkisi (Master's Thesis, Anadolu Üniversitesi).
- Özkan Yaşaran, Ö., Batu, S., & Özen, A. (2014). Özel Gereksinimli Bireylerin Sosyal Kabullerini Sağlamada Normal Gelişim Gösteren Öğrencilere Sunulan Kaynaştırmaya Hazırlık Etkinliklerinin Etkisi. Anadolu Üniversitesi. Sosyal Bilimler Dergisi. Cilt:14 Sayı:3 (167-180).
- Özkubat, U., Sanır, H., Töret, G., & Babacan, A. (2016). Yetersizlikten Etkilenmiş Çocukların Sosyal Kabullerini Sağlamada Kaynaştırmaya Hazırlık Etkinliklerinin Etkisi. Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi, 2(3), 211-232.
- Öztürk, H. (2017). Özel Öğrenme Güçlüğü Tanılı Öğrencilerin Yazma Sürecinde Yaşadığı Problemler. Dokuz Eylül Üniversitesi
- Öztürk, H., & Girli, A. (2017). Özel Öğrenme Güçlüğünde Yazılı Anlatım ve Yazma Kaygısı. Journal Of International Social Research, 10(51).
- Özyürek, M. (2015). Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Eğitimi. G. Akçamete (Editör). Genel Eğitim Okullarında Özel Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim (S.315-336). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Parlaz, E. A., Tekgül, N., Karademirci, E., & Öngel, K. (2012). Ergenlik Dönemi: Fiziksel Büyüme, Psikolojik ve Sosyal Gelişim Süreci. Turkish Family Physician, 3(2), 10-16.
- Sarı, H., & Pürsün, T. (2019). Kaynaştırma Sınıflarında Akran Zorbalığının Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri Açısından İncelenmesi. Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi, 19(44), 731-768.
- Saygılı, S. (2017). Diskalkuli ile Başetme Üzerine Bir Derleme. Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi. Cilt 2, Sayı 3, 34-56.
- Selimoğlu, H. (2017). Akran Aracılı Öğretim Yönteminin Normal Gelişim Gösteren Çocukların Sosyal Kabulüne ve Özel Gereksinimli Bireylerin Benlik Saygısına Etkisi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Senemoğlu, N. (2013). Gelişim Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya. Yargı Yayınevi.
- Set T., Dağdeviren N. Ve Aktürk Z. (2006) Ergenlerde Cinsellik. Genel Tıp Dergisi 16(3) 137-141
- Sezer, F. (2012). Engelli Bireylere Karşı Olumlu Tutum Geliştirmeye Yönelik Önleyici Rehberlik Çalışması; Deneysel Bir Uygulama. Education Sciences, 7(1), 16-26.
- Sezgin, Z. Ç., & Akyol, H. (2015). Okuma Güçlüğü Olan Dördüncü Sınıf Öğrencisinin Okuma Becerilerinin Geliştirilmesi. Turkish Journal of Education, 4(2), 4-16.
- Shpendi şirin, T. (2019). Okul Öncesi Dönem Kaynaştırma ve Bütünleşme Öğrencilerinin Sosyal Kabulüne “Arkadaş Edinme” Programının Etkisi.
- Siegel, L. M. (2017). Nolo's Iep Guide: Learning Disabilities. Nolo.
- Swaim, K. F., & Morgan, S. B. (2001). Children's Attitudes and Behavioral Intentions Toward a Peer with Autistic Behaviors: Does a Brief Educational Intervention have an Effect?. Journal of Autism and Developmental Disorders, 31(2), 195-205.
- şahbaz, Ü. (1997). Öğretmenlerin Özürlü Çocukların Kaynaştırılması Konusunda Bilgilendirilmelerinin Kaynaştırmaya İlişkin Tutumlarının Değişmesindeki Etkililiği. Unpublished M. Sc. Thesis, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu, Türkiye.
- şahbaz, Ü., & Kalay, G. (2010). Okulöncesi Eğitimi Öğretmen Adaylarının Kaynaştırmaya İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (19), 116-135.
- şahbaz, Ü., Atılgan, H., & Aydemir, D. (2018). Bütünleştirmenin Özel Gereksinimli Çocuklar Üzerindeki Etkisini Belirlemeye Yönelik Ölçek Uyarlama Çalışması. Kastamonu Eğitim Dergisi, 26(6), 1843-1850.
- şahin, A. (2010). Kaynaştırma Yoluyla Eğitim Gören Öğrencilerin Sosyalleşme Sürecinde Karşılaştığı Sorunların Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi (Erzurum İli Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Erzurum.
- şenol, S. (2006). Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı. Hyb.



- Tekeş, B. (2013). Engellilere Yönelik Önyargıyı Yordayan Değişkenler: Kültürler Arası Bir Araştırma. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Tabachnick, B., & Fidell, L. (2013). BG Tabachnick. LS Fidell Using Multivariate Statistics (sixth ed.) Pearson, Boston.
- Tekin, E. (1994). "The Effects of Exposure to Information Techniques on Forth Grade Children's Social Acceptance Level of Exceptionality." Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Toran, M., Etgüer, D., & Ünsever, Ö. (2017). Ebeveynlerin Özel Gereksinimli Çocuklara Yönelik Algılarının İncelenmesi. Hacettepe Üniversitesi. Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi. Cilt:4, Sayı: 3.
- Tuğ, S. (2011). Özel Öğrenme Bozukluğu, Özel Öğrenme Bozukluğu Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Tanısı Almış Çocuklarda Depresyon ve Kaygı Düzeylerinin Nörogelişimsel, Eğitsel, Kültürel ve Sosyal Özellikleri Temelinde Araştırılması (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Turgut, S. (2008). Özgül Öğrenme Güçlüğü'nde Nöropsikolojik Profil. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Turhan, C. (2007). Kaynaştırma Uygulaması Yapılan İlköğretim Okuluna Devam Eden Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Kaynaştırma Uygulamasına İlişkin Görüşleri (Master's Thesis, Anadolu Üniversitesi).
- Türkiye Disleksi Meclisi. (2017). Türkiye'de Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Bireylerin Tanılanması Sürecinde ve Destek Eğitim Hizmetlerinde Yaşanan Sorunlar ve Çözüm Önerileri,
- Uysal, A.Z. (2019). İlkokul Öğrencilerinin Kaynaştırma Öğrencilerine Yönelik Tutumları ile Empatik Eğilim Düzeyleri Arasındaki İlişki (Kocaeli İli Örneği). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Uzamaz, F., & Güçray, S. (2004). Sosyal Beceri Eğitiminin Ergenlerin Kişilerarası İlişki Düzeylerine Etkisi.

- Üdücü, E. (2019). Özel Öğrenme Güçlüğü Tanısı Almış ve Almamış 10-16 Yaş Arası Öğrencilerin İnternet Bağımlılığı Düzeylerinin Karşılaştırılması (Master's Thesis, İstanbul Gelişim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Ünal, F. (2010). Kaynaştırma Uygulamasının Yapıldığı Sınıflardaki, Öğretmen, Normal Gelişim Gösteren Öğrenci ve Engelli Öğrenci Velilerinin Kaynaştırmaya Yönelik Tutumları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Üstüner, M. (2006). Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 45(45), 109-127.
- Vignes, C., Godeau, E., Sentenac, M., Coley, N., Navarro, F., Grandjean, H. Ve Arnaud, C. (2009). Determinants of Students' Attitudes Towards Peers with Disabilities. *Developmental Medicine & Child Neurology*. 51 (6), 473-479.
- Vuran, S. (2005). The Sociometric Status of Students with Disabilities in Elementary Level Integration Classes in Turkey. *Eurasian Journal Of Educational Research (Ejer)*, (18).
- Vuran, S. (Ed.). (2013). Özel Eğitim. Maya Akademi.
- Yaşar, M. (2014). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 259-279.
- Yavuzer, H. (2000). Eğitim ve Gelişim Özellikleriyle Okul Çağı Çocuğu. İstanbul. Remzi Kitapevi.
- Yavuzer, H. (2007). Gençleri Anlamak: Ana-Babaların En Çok Sorduğu Sorular ve Cevaplarıyla. İstanbul. Remzi Kitabevi.
- Yavuzer, H. (2013). Çocuk Psikolojisi, 36. Baskı. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yıldız, S. (2004). Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Psikososyal Özellikleri, Sorunları ve Eğitimi. *Hayef Journal Of Education*, 1(2), 169-180.
- Yıldız, S. (2019). Özel Öğrenme Güçlüğü Tanısı Almış 7-12 Yaş Arası Çocukların Anne Babalarında Depresyon, Anksiyete ve Evlilik Uyumu Arasındaki İlişkiler. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yakın Doğu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yurdakal, İ. H. (2014). İlkokullarda Okuma Güçlüğünde Yaşanan Sorunlar ile Eğitim Uygulamalarına İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri (Master's Thesis, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü).

Yüksel, D.K. (2019). Özel Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Çocukların Okuma Yazma Eğitimine Anne Katılımı: Bir Eğitim Programı Taslağı. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayımlanmamış Doktora Tezi.



## EKLER

### EK-1. Etik Kurul Onayı



[www.uskudar.edu.tr](http://www.uskudar.edu.tr)

Altunizade Mahallesi Haluk Türksöy Sokak No:14 34662 Üsküdar/İSTANBUL  
T: 0216 400 22 22 F: 0216 474 12 56 bilgi@uskudar.edu.tr

**T.C.  
ÜSKÜDAR ÜNİVERSİTESİ  
GİRİŞİMSSEL OLMAYAN ARAŞTIRMALAR  
ETİK KURULU BAŞKANLIĞI**

SAYI: 61351342/2019-319

31/05/2019

**Sayın Prof. Dr. Arife Kebire Nilgün Sarp  
(Amine Özçelik)**

Üsküdar Üniversitesi Girişimsel Olmayan Araştırmalar Etik Kurulunun 31/05/2019 tarihinde yapılan 05 No.lu toplantısında “**Kaynaştırılmış Ortamdaki Normal Gelişim Gösteren Çocukların Öğrenme Güçlüğü Olan Akranlarına Karşı Tutumlarının İncelenmesi**” adlı araştırma projenizin kurum izni getirme koşulu ile şerhli olarak etik açıdan uygun olduğuna karar verilmiştir.

Bilgilerinize rica ederim.

Doç. Dr. Cumhuriyet TAŞ  
Girişimsel Olmayan Araştırmalar Etik  
Kurulu Başkanı



ÜÜ.FR.075 Revizyon No: 01(15.03.2017)

## EK-2. Valilik İzni



T.C.  
İSTANBUL VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-44-E.14741414  
Konu : Anket Araştırma İzni

09.08.2019

Sayın: Amine ÖZÇELİK

İlgi: a) 29.07.2019 tarihli ve 14134402 Gelen Evrak No'lu dilekçeniz.  
b) Valilik Makamının 08.08.2019 tarih ve 14708320 sayılı oluru.

**"Kaynaştırılmış Ortamdaki Normal Gelişim Gösteren Çocukları Öğrenme Güçlüğü Olan Akranlarına Karşı Tutumları İncelenmesi"** konulu araştırma çalışmanız hakkındaki ilgi (a) dilekçe ve ekleri ilgi (b) valilik onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve söz konusu talebiniz; bilimsel amaç dışında kullanmaması, **uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması**, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılması koşuluyla, gerekli duyurunun araştırmacı tarafından yapılması, okul idarecilerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda uygulanması ve işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini rica ederim.

Levent ÖZİL  
Müdür a.  
Müdür Yardımcısı

EK:  
1- Valilik Onayı  
2- Ölçekler

Millî Eğitim Müdürlüğü Binbirdirek M. İmran Öktem Cad.  
No:1 Eski Adliye Binası Sultanahmet Fatih/İstanbul  
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKİ  
Tel: (0 212) 455 04 00-239

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 5ed9-da31-36b4-acea-eaaa kodu ile teyit edilebilir.

### EK-3. Bilgilendirilmiş Gönüllü Olur Formu-Veli İzin Belgesi

.../.../...

#### BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ OLUR FORMU

Bu araştırma Üsküdar Üniversitesi Çocuk Gelişimi yüksek lisans öğrencisi Amine Özçelik tarafından yapılmaktadır. “Kaynaştırılmış ortamdaki normal gelişim gösteren çocukların öğrenme güçlüğü olan akranlarına karşı tutumlarının incelenmesi” çalışmasına katılımınız istenmektedir.

Çalışmaya katılıp katılmama kararı tamamen size aittir. Katılmak isteyip istemediğinize karar vermeden önce araştırmanın neden yapıldığını, bilgilerinizin nasıl kullanılacağını, çalışmanın neleri içerdiğini anlamanız önemlidir. Lütfen çalışmanın neler içerdiğini dikkatlice okuyunuz. Eğer çalışmaya katılmaya karar verirsiniz, Çalışmaya katılmaya “Kabul Ediyorum” kutucuğunu işaretleyiniz. Çalışmadan herhangi bir zamanda ayrılmada özgürsünüz. Çalışmaya katıldığınız için size herhangi bir ödeme yapılmayacak veya sizden herhangi bir ödeme alınmayacaktır. Çalışmanın verileri toplu olarak değerlendirilecek, sorulara verdiğiniz yanıtlar gizli tutulacak, araştırmacılar dışında kimseyle paylaşılmayacaktır.

Amine Özçelik

Araştırmacı e-posta: amineozcelik@gmail.com

#### VELİ İZİN BELGESİ

Velisi bulunduğum öğrencinin Amine Özçelik’in yaptığı yüksek lisans çalışması için gerekli olan çalışmaya katılmasını

KABUL EDİYORUM

KABUL ETMİYORUM

Velinin adı soyadı:

Velinin imzası

## EK-4. Aile Bilgi Formu

### AİLE BİLGİ FORMU

Bu anket ‘Kaynaştırılmış ortamdaki normal gelişim gösteren çocukların öğrenme güçlüğü olan akranlarına karşı tutumlarının incelenmesi’’ amacıyla düzenlenmiştir. İçtenlikle vereceğiniz cevaplar bu çalışmaya en büyük katkıyı sağlayacaktır. Sonuçlar araştırma amacıyla kullanılacak ve kesinlikle gizli tutulacaktır. Yardımlarınız için teşekkür ederim.

Amine Özçelik

**1. Çocuğun İsmi:**

Çocuğun devam ettiği okul:

Çocuğun devam ettiği sınıf:

**2. Çocuğun cinsiyeti:**

a)kız b)erkek

**3. Çocuğun Doğum Tarihi:**

**4. Annenin Mesleği**

a) ev hanımı b) memur c)işçi d)diğer (Açıklayınız.....)

**5. Babanın Mesleği**

a) işsiz b) memur c)işçi d)diğer (Açıklayınız.....)

**6. Annenin Öğrenim Durumu**

a)okuma yazması yok b)ilkokul c)ortaokul d)lise e)üniversite

**7. Babanın Öğrenim Durumu**

a)okuma yazması yok b)ilkokul c)ortaokul d)lise e)üniversite

**8. Aile Tipi**

a)çekirdek aile b) Geniş Aile c)Parçalanmış Aile(ölüm, boşanma veya başka sebepten dolayı tek ebeveynle kalma)

**9. Ailedeki Çocuk Sayısı**

a)1 b)2 c)3 d)4 ve daha fazlası

**10. Ailede özel gereksinimli birey var mı?**

a) Evet b)Hayır

**11. Akraba çevresinde özel gereksinimli birey var mı?**

a)Evet b)Hayır

**12. Okul hayatınız boyunca özel gereksinimli bireyler hakkında bilgi aldınız mı?**

a)Evet b)Hayır

**13. Çocuğunuzun sınıfında özel gereksinimli bireyin olması sizi rahatsız eder mi?**

A)Evet b)Hayır

Anket bitmiştir. Teşekkür ederiz.

## EK-5. Öğrenme Güçlüğü Olan Akarana Karşı Tutum Ölçeği

### 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 birtakım 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 Özel Gereksinimli 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 ağlıyorsa onunla oynamak istemem.		



<b>NO</b>	<b>MADDELER</b>	<b>Evet Katılıyorum</b>	<b>Hayır Katılmıyorum</b>
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 hesabı yapmasını öğrenememiş olan bir çocukla alışveriş yapmak istemem.		

## EK-6. Özgeçmiş

### ÖZGEÇMİŞ

#### Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı: Amine ÖZÇELİK

Doğum Yeri ve Tarihi: Mardin/ 16.09.1994

İletişim: [amineozcelik@gmail.com](mailto:amineozcelik@gmail.com)

#### Eğitim

Yüksek Lisans (2018-2020): Üsküdar Üniversitesi

Lisans (2012-2017): Üsküdar Üniversitesi

Lise (2010-2012): Pendik Tarık Buğra Lisesi

(2008-2010): Mardin Mehmet Edip Fatma Yüksel Anadolu Lisesi

#### İş/İstihdam

Özel Yükselen Ayyıldız Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi (Haziran, 2018-...)

Özel Dünyalar Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi (Haziran, 2017-Haziran, 2018)