

**KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI**

**ÖZGÜL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN ÖĞRENCİLERİN BENLİK
KAVRAMLARINI AÇIKLAMADA ÖZ-YETERLİK İNANÇLARININ VE
SOSYAL BECERİLERİNİN ROLÜ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Pakize URFALI DADANDI

**TRABZON
Haziran, 2015**

**KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
REHBERLİK VE PSİKOLOJİK DANIŞMANLIK BİLİM DALI**

**ÖZGÜL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN ÖĞRENCİLERİN BENLİK
KAVRAMLARINI AÇIKLAMADA ÖZ-YETERLİK İNANÇLARININ VE
SOSYAL BECERİLERİNİN ROLÜ**

Pakize URFALI DADANDI

**Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nce Yüksek
Lisans Unvanı Verilmesi İçin Kabul Edilen Tezdir.**

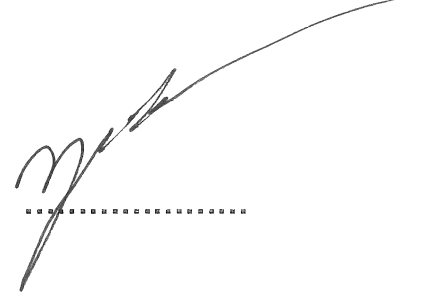
**Tezin Danışmanı
Doç. Dr. Mustafa ŞAHİN**

**TRABZON
Haziran, 2015**

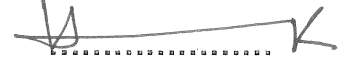
KTÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

**Bu çalışma jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı'nda YÜKSEK
LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir. 15 / 06 / 2015**

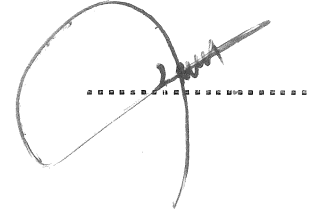
Tez Danışmanı : Doç. Dr. Mustafa ŞAHİN



Üye : Doç. Dr. Hikmet YAZICI



Üye : Yrd. Doç. Dr. Levent YAYCI



Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

**Doç. Dr. Nevzat YİĞİT
Enstitü Müdürü**

BİLDİRİM

Tezimin içerdiği yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadığımı ve bu tezi KTÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsünden başka bir bilim kuruluşuna akademik gaye ve unvan almak amacıyla vermediğimi; tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yapıldığını, aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonucu kabul ettiğimi beyan ediyorum.

Pakize URFALI DADANDI

15 / 06 / 2015

ÖN SÖZ

Öğrenme güçlüğü olan bireylerin öğrenme süreçlerindeki farklılıklar onların akademik olduğu kadar sosyal ve duygusal özelliklerini de etkileyebilmektedir. Bu çalışmada, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin benlik kavramlarını açıklamada öz-yeterlik algılarının ve sosyal beceri düzeylerinin rolü incelenmiştir.

Yüksek lisans eğitimim boyunca ve tez çalışmam sürecinde bilgisi ve deneyimi ile destek veren, değerleri ve yaşam içindeki duruşuyla bana akademik becerilerin ötesinde de katkı sağlayan, öğrencisi olmaktan mutluluk ve gurur duyduğum tez danışmanım Doç. Dr. Mustafa ŞAHİN'e teşekkür ederim.

Tezime sağlamış oldukları katkılardan dolayı Doç. Dr. Hikmet YAZICI'ya ve Yrd. Doç. Dr. Levent YAYCI'ya; yüksek lisans eğitimim boyunca bilgileriyle bana destek olan Prof. Dr. Hatice ODACI'ya, Doç. Dr. Taner ALTUN'a, Yrd. Doç. Dr. Vesile OKTAN'a, Öğretim Görevlisi Serpil REİSOĞLU'na; iyi niyet ve yardımseverliğinin her zaman olduğu gibi tez sürecinde de hissettiğim Arş. Gör. Fatma ALTUN'a; ihtiyaç duyduğum her an yardım ve desteklerini esirgemeyen Dr. Serkan Volkan SARI'ya, Dr. Betül AYDIN'a, Arş. Gör. Ayşe KALYON'a, Arş. Gör. İsmail BALCI'ya ve Arş. Gör. Cansu TOSUN'a; yüksek lisans eğitimi sürecinde tanıdığım ve benim için çok değerli arkadaşlıkları olan Esra BEKTAŞ KÖROĞLU'na, Semra APAYDIN (KELEŞ)'a, Buket KARAHAN CAN'a, Melek YARAŞ AYAZ'a ve Sema DOĞAN'a teşekkür ederim.

Almış olduğum tüm kararlarda beni her zaman destekleyen, sahip oldukları değerlerle hayatı anlamlandırmama rehberlik eden ve varlıklarını her daim hissettiğim annem Yurdağül URFALI ve babam Tunay URFALI'ya; kardeşe sahip olmanın güven, paylaşım ve derin bir sevgi olduğunu her zaman hissettiren kardeşlerim Serkan ve Sercan URFALI'ya; yaşamımın her alanında olduğu gibi akademik boyutunda da bana hep inanan ve manevi desteğiyle güç veren canım dostum Gülşah ERKEK'e, Trabzon'da beni dostluğuyla her zaman güçlü hissettiren Songül HACIOSMANOĞLU ve güzel ailesine; son olarak arkadaşım, dostum, meslektaşım ve eşim olarak hayatımın her anını varlığıyla anlamlandıran ve mutlu kılan, yardımını, desteğini, sabrını ve iyi niyetini tez sürecimde de fazlasıyla gördüğüm Arş. Gör. İbrahim DADANDI'ya teşekkürden çok daha öte şeyler borçluyum...

Haziran, 2015
Pakize URFALI DADANDI

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ	iv
İÇİNDEKİLER.....	v
ÖZET	viii
ABSTRACT	ix
TABLolar LİSTESİ	x
KISALTMALAR LİSTESİ	xi
1. GİRİŞ	1
1. 1. Araştırmanın Amacı	4
1. 1. 1. Araştırmanın Alt Amaçları.....	4
1. 2. Araştırmanın Denenceleri	4
1. 3. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi	5
1. 4. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	6
1. 5. Araştırmanın Varsayımları	6
1. 6. Tanımlar.....	6
2. LİTERATÜR TARAMASI	7
2. 1. Özgül Öğrenme Güçlüğü	7
2. 1. 1. Özgül Öğrenme Güçlüğü'nün Tanımları	7
2. 1. 2. Özgül Öğrenme Güçlüğü'nün Tanısı.....	9
2. 1. 2. 1. Türkiye'de Özgül Öğrenme Güçlüğü'nün Tanılanması.....	12
2. 1. 3. Özgül Öğrenme Güçlüğü'nün Görülme Sıklığı	13
2. 1. 4. Özgül Öğrenme Güçlüğü'nün Nedenleri	14
2. 1. 5. Özgül Öğrenme Güçlüğü'nün Alt Tipleri.....	15
2. 1. 6. Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Bireylerin Özellikleri.....	18
2. 1. 7. Özgül Öğrenme Güçlüğüne Müdahale	20
2. 1. 7. 1. Müdahaleye Yanıt Verme Modeli (Response to Intervention)	22
2. 1. 7. 2. Türkiye'de Özgül Öğrenme Güçlüğüne Müdahale.....	24
2. 2. Benlik Kavramı	26
2. 2. 1. Benliğin Doğası	26
2. 2. 2. Benlik Kavramının Teorik Çerçevesi	29
2. 2. 2. 1. Çocuklarda Benlik Kavramının Gelişimi.....	32

2. 2. 2. 2. Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklarda Benlik Kavramı	33
2. 3. Öz-Yeterlik	35
2. 3. 1. Sosyal Bilişsel Öğrenme Teorisi (SBÖT).....	35
2. 3. 2. Öz-Yeterliğin Teorik Çerçevesi.....	38
2. 3. 2. 1. Öz-Yeterliğin Kaynakları	39
2. 3. 2. 2. Öz-Yeterliğin Gelişimi	41
2. 3. 2. 3. Yüksek ve Düşük Öz-Yeterlik Algısına Sahip Bireylerin Özellikleri	43
2. 3. 2. 4. Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklarda Öz-Yeterlik.....	43
2. 4. Sosyal Beceriler	44
2. 4. 1. Çocuklarda Sosyal Becerilerin Gelişimi.....	44
2. 4. 1. 1. Çocuğun Sosyalleşme Sürecinde Ailenin Rolü.....	47
2. 4. 1. 2. Çocuğun Sosyalleşme Sürecinde Akranların Rolü	49
2. 4. 2. Sosyal Yeterlik.....	51
2. 4. 3. Sosyal Becerilerin Teorik Çerçevesi.....	52
2. 4. 3. 1. Sosyal Beceri Eksikliği	55
2. 4. 3. 2. Sosyal Becerilerin Değerlendirilmesi	56
2. 4. 3. 3. Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklarda Sosyal Beceriler	57
2. 5. Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerde Benlik Kavramı, Öz-Yeterlik İnançları ve Sosyal Becerilerle İlgili Yapılan Araştırmalar	58
3. YÖNTEM	61
3. 1. Araştırma Modeli	61
3. 2. Araştırma Grubu	61
3. 3. Araştırmada Kullanılan Veri Toplama araçları	62
3. 3. 1. Katılımcı Bilgi Formu	63
3. 3. 2. Piers-Harris Çocuklar İçin Öz- Kavramı Ölçeği	63
3. 3. 3. Çocuklar İçin Öz-Yeterlik Ölçeği.....	63
3. 3. 4. Matson Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (MESSY).....	64
3. 4. Araştırmanın İşlem Yolu.....	64
3. 5. Araştırmada Kullanılan Veri Analizi Teknikleri	65
4. BULGULAR.....	67
4. 1. Tanımlayıcı Bulgular	67
4. 2. Katılımcıların Benlik Kavramı, Öz-Yeterlik ve Sosyal Beceri Puanlarına İlişkin Tanımlayıcı Bulgular	68

4. 3. Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Benlik Kavramlarının Açıklanmasına İlişkin Bulgular	69
4. 4. Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerde Demografik Değişkenlere Dayalı Farklılıklara İlişkin Bulgular	70
4. 5. Özgül öğrenme Güçlüğü Olan ve Olmayan Öğrencilerin Benlik Kavramları, Sosyal Becerileri ve Öz-Yeterlik İnançları Arasındaki Farklılıklar.....	72
5. TARTIŞMA	74
6. SONUÇ VE ÖNERİLER	83
6. 1. Sonuçlar	83
6. 2. Öneriler	84
6. 2. 1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler.....	84
6. 2. 2. Gelecekte Yapılacak Çalışmalara Yönelik Öneriler.....	84
7. KAYNAKLAR	86
8. EKLER.....	105
9. ÖZ GEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİLERİ.....	112

ÖZET

Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Benlik Kavramlarını Açıklamada Öz-Yeterlik İnançlarının ve Sosyal Becerilerinin Rolü

Özgül öğrenme güçlüğü olan çocukların akademik güçlüklerinin yanında sosyal, kişisel ve duygusal sorunlarının da olduğu belirtilmektedir. Bu çalışmanın temel amacı özgül öğrenme güçlüğü olan çocukların benlik kavramlarını açıklamada sosyal beceri düzeyleri ile öz-yeterlik inançlarının rolünü incelemektir. Çalışmada özgül öğrenme güçlüğü olan ve normal gelişim gösteren öğrencilerin benlik kavramları, öz-yeterlik inançları ve sosyal becerileri açısından aralarındaki fark da incelenmiştir. Ayrıca özgül öğrenme güçlüğü olan çocukların benlik kavramları, öz-yeterlik inançları ve sosyal becerileri bazı demografik değişkenler (cinsiyet, kardeş sayısı, sosyal-kültürel faaliyet içinde olma durumu, destek eğitimi alma durumu) açısından da incelenmiştir.

Araştırma grubunu Ankara ilinin merkez ilçelerindeki okullarda öğrenim gören, özgül öğrenme güçlüğü tanısı almış 111 (K=40, E=71) ve normal gelişim gösteren 115 (K=70, E=45) ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Verilerin toplanmasında; Piers-Harris Çocuklar İçin Öz-Kavramı Ölçeği, Çocuklar için Öz-Yeterlik Ölçeği, Matson Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği ve araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde SPSS 16.00 programı kullanılmış ve Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı Tekniği, çoklu doğrusal regresyon analizi ve bağımsız grup t testinden yararlanılmıştır.

Araştırma bulguları, özgül öğrenme güçlüğü olan çocukların benlik kavramları, öz-yeterlik inançları ve sosyal beceri düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğunu göstermiştir. Araştırmada öz-yeterliğin alt boyutlarının (duygusal ve akademik) ve sosyal becerilerin özgül öğrenme güçlüğü olan çocukların benlik kavramlarının anlamlı yordayıcıları olduğu bulunmuştur. Ayrıca normal gelişim gösteren öğrencilerin benlik kavramı, öz-yeterlik ve sosyal beceri puanlarının, özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulunmuştur.

Bulgular, alanyazın bağlamında tartışılmış, araştırma sonuçlarına dayalı ve gelecekte yapılacak çalışmalara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Özgül Öğrenme Güçlüğü, Benlik Kavramı, Öz-Yeterlik, Sosyal Beceri.

ABSTRACT

The Role of Self-efficacy Beliefs and Social Skills of Students with Learning Disabilities on Predicting Their Self-concepts

It is expressed that children with learning disabilities have social, personal and emotional problems as well as academic deficits. The main purpose of this study was to investigate role of self-efficacy beliefs and social skills to predict self- concept of children with learning disabilities. Also in this study, children with learning disabilities and non-disabled children were compared in terms of these variables. In addition, self- concept, self-efficacy beliefs and social skills of students with learning disabilities were investigated in terms of some demographic variables (gender, number of siblings, social-cultural activities and special education).

Research group consisted of 111 (F:40, M:71) students with learning disabilities and 115 (F=70, M=45) non-disabled students who were on secondary schools in Ankara. The data were collected with "Piers-Harris Children's Self-Concept Scale", "Self-Efficacy Scale For Children", "Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters (MESSY)" and "Personal Information Form" which is prepared by researcher. In data analysis, SPSS 16.00 was used and Pearson Product- Moment Correlation Technique, multiple linear regression analysis and independent samples t-test were applied.

The results indicated that there were a positive significant relationship between self-concept, self-efficacy and social skills of children with learning disabilities. Further more subdimensions of self-efficacy (emotional and academic) and social skills were found as significant predictors of self-concept of children with learning disabilities. Also it was found that, self-concept, self-efficacy and social skills scores of non-disabled children were significantly higher than children with learning disabilities.

The results were discussed in the context of literature and some suggestions were made for the future studies.

Key Words: Learning Disabilities, Self-Concept, Self-Efficacy, Social Skills.

TABLolar LİSTESİ

<u>Tablo No</u>	<u>Tablo Adı</u>	<u>Sayfa No</u>
1.	Çocuklarda Benlikle İlgili Değerlendirmelerin Gelişimsel Değişimi.....	32
2.	Araştırmaya Katılan Okullar ve Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrenci Sayıları.....	62
3.	Araştırma Grubuna Ait Tanımlayıcı İstatistik Bulguları	67
4.	Benlik Kavramı, Öz-Yeterlik ve Sosyal Becerilere Ait Tanımlayıcı Analizler	68
5.	Yordayıcı Değişkenler Arasındaki İlişkiler	69
6.	Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Benlik Kavramının Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları	70
7.	Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Benlik Kavramı, Sosyal Beceri ve Öz-Yeterliklerinin Cinsiyete Dayalı Farklılıkları	71
8.	Kardeşe Sahip Olma Durumuna Dayalı Farklılıklara İlişkin Bulgular	71
9.	Sosyal-Kültürel Faaliyete Katılıp Katılmama Durumuna Dayalı Farklılıklara İlişkin Bulgular.....	71
10.	Destek Eğitim Alıp Almama Durumuna Dayalı Farklılıklara İlişkin Bulgular	72
11.	Özgül öğrenme güçlüğü Olan ve Olmayan Öğrencilerin Benlik Kavramları, Sosyal Becerileri ve Öz-Yeterlik İnançları Arasındaki Farklılıklar	72

KISALTMALAR LİSTESİ

NDCCD	: National Dissemination Center for Children with Disabilities
RAM	: Rehberlik ve Araştırma Merkezi
BEP	: Bireysel Eğitim Programı
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
NJCLD	: National Joint Committee on Learning Disabilities
NACH	: National Advisory Committee for the Handicapped
BCME	: British Columbia Ministry of Education
RTI	: Response to Intervention
IDEA	: Federal Education Law
MYV	: Müdahaleye Yanıt Verme
NASP	: National Association of School Psychologists
NASET	: National Association of Special Education Teachers
NICHCY	: National Dissemination Center for Children with Disabilities
PACFOLD	: Putting a Canadian Face on Learning Disabilities
WHO	: World Health Organisation
CSDE	: Connecticut State Department of Education
SBÖT	: Sosyal Bilişsel Öğrenme Teorisi
MYV	: Müdahaleye Yanıt Verme Yaklaşımı
NASP	: National Association of School Psychologists

1. GİRİŞ

Özgül öğrenme güçlüğü, öğrenme süreçlerindeki farklılıklar ve algılamadaki sorunlar ile kendini gösteren gelişimsel bir bozukluktur. İlk bulguların 1890'larda kayıtlara geçirildiği bu durum (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2007), 1920'li yıllara kadar farklı bir sınıflandırma alanı olmadığı için zihinsel yetersizlik olarak değerlendirilmiştir (Bender, 2012: 8-15). 1920'li yılların başlarında zihinsel yetersizliği olan çocuklardan farklı özellik gösteren, davranışsal ve bilişsel güçlükleri olan bir grup çocuğun kısmen tanımlanmasıyla ilk klinik çalışmalar başlamış olmasına rağmen bu çocuklar, 1940'lı yıllara kadar ayrı bir grup olarak ele alınmamışlardır (Bender, 2012: 8-15; Torgesen, 2004: 8-12). 1940-1950 yılları arasında nöroloji alanında yapılan araştırmaların etkisiyle özgül öğrenme güçlüğü'nün beyin hasarından kaynaklandığı düşünülmüş ve bu sorunlara sahip olanlar için "minimal beyin hasarlı birey" ifadesi kullanılmıştır (Kirk, 1977; Korkmazlar, 1999). 1950'li yıllardan sonra özel eğitim alanına yapılan politik yardımların da etkisiyle özgül öğrenme güçlüğü alanında çalışmalar devam etmiş ve özgül öğrenme güçlüğü kavramı, 1962 yılında ilk kez Samuel Kirk tarafından kullanılmıştır (Hammil, 1990; Bender, 2012: 17). Kirk'in 1962'deki tanımına göre özgül öğrenme güçlüğü; olası serebral işlev yitimi, duyuşsal veya davranışsal bozukluklardan kaynaklanan, konuşma, dil, okuma, yazma, aritmetik ve psikolojik bir engelle sonuçlanan, diğer okul becerilerinin birinde veya birkaçında görülen gelişimsel gecikme, bozukluk ya da geriliktir; bu durum zekâ geriliğinin, duyuşsal yoksunluğun ya da kültürel ve eğitimsel faktörlerin sonucu değildir (Hammil, 1990).

Literatürde özgül öğrenme güçlüğü'nün bazı tanımları bulunmaktadır. Yaygın olarak kullanılan tanımlardan bir tanesi National Dissemination Center for Children with Disabilities'e (NDCCD) aittir. Buna göre özgül öğrenme güçlükleri; dinleme, konuşma, okuma, yazma, akıl yürütme ya da matematik becerilerinin edinilmesi ve kullanımında önemli güçlüklerle kendini gösteren heterojen bir grup bozukluğu ifade eden genel bir kavramdır (NDCCD, 1991). L. Danielson ve R. Bradley (2002) ise tanımlarında birey için içsel olan öğrenme süreçlerindeki ve bilişsel süreçlerdeki bozukluklara vurgu yaparlar. Bireyin akademik becerileri ve performansları bu durumdan etkilenir. Özgül öğrenme güçlüğüne başka güçlükler eşlik etse de bunlar zihinsel gerilikten, davranışsal bozukluktan, öğrenme fırsatlarının eksikliğinden veya duyuşsal bozukluklardan kaynaklanmaz (Torgesen, 2004: 23).

Okul dönemi, özgül öğrenme güçlüğü olan bireylerin tanılanma sürecinde önemli rol oynamaktadır. Özgül öğrenme güçlüğü yaşayan bireydeki problemlerin çoğu akademik yaşamla ilişkili olduğundan bu kişilerin tanılanma zamanları da genellikle okul çağına denk

gelmektedir. Öğrenme süreçlerindeki farklılığı dikkat çeken birey, Rehberlik ve Araştırma Merkezi'ne (RAM) yönlendirilmekte, merkezdeki çeşitli uzmanlar ve sağlık kurumlarındaki yetkililerin yaptıkları eğitsel ve tıbbi değerlendirmelerle öğrenme güçlüğü'nün varlığına karar verilirse, tanı almaktadır. Tanılama işlemi tamamlanan birey için kendi özelliklerine uygun, öğrenme sürecini destekleyecek bir eğitim programı (Bireysel Eğitim Programı [BEP]) hazırlanır (MEB, 2012).

Özgül öğrenme güçlüğü olan bireylerin düşük akademik başarı göstermeleri ve eğitim-öğretimden beklentinin ağırlıklı olarak akademik başarı olması, bu alanda yapılan çalışmaların öncelikli olarak öğrenme süreçleri üzerinde yoğunlaşmasına sebep olmuştur. Bunun sonucu olarak özgül öğrenme güçlüğüyle ilgili ilk çalışmalarda bu öğrencilerin zekâ düzeyleri, akademik güçlükleri, öğrenme stratejileri, sözel hafızaları ve öğrenme süreçleri üzerinde durulmuştur (Cole ve Traupmann, 1981; Pesternak, 2002; Heiman ve Precel, 2003; Richards, 2008). İlerleyen dönemlerde ise araştırmalarda psiko-sosyal alanlara yönelme olmuş; benlik saygısı, depresyon (Alesi, Rappo ve Pepi, 2014), benlik kavramı (Elbaum, 2002), sosyal beceriler (Swanson,1999) ve öz-yeterlik (Hampton ve Mason, 2003) gibi kavramlar özgül öğrenme güçlüğüyle ilgili araştırmalarda ele alınmıştır.

Son otuz yılda (1980'lerin başından itibaren) "benlik" ve benlikle ilgili kavramlar özgül öğrenme güçlüğü olan bireylerle ilgili çalışmalara konu olmuştur (Klassen, 2002). Özgül öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerin benlik kavramları ise üzerinde en çok durulan psikolojik kavramlardan biri haline gelmiştir. Benlik, her bireyin kendi kişilik gelişiminin bileşenleri hakkındaki kişisel algısı olarak ifade edilmektedir (Sanchez ve Roda, 2007). Bu kavramın okul eğitimiyle pozitif yönde ilişkili olduğu düşünülmekte ve öğrenme süreçleri ile birbirlerini etkiledikleri varsayılmaktadır (Shunk, 2007). Bu bağlamda özgül öğrenme güçlüğü yaşayan, dolayısıyla da akademik başarıları akranlarından düşük olan bireylerin benlik kavramlarını incelemeye yönelik bazı araştırmalar yapılmıştır. Özgül öğrenme güçlüğü olan bireylerde benlik kavramı; akran kabulüyle (Vaughn, Haager, Hogan ve Kouzekanani, 1992); depresyonla (Tam ve Hawkins, 2012); içsel motivasyon, akademik başarı ve öz-belirlemeyle (Othman ve Leng, 2011); öz saygıyla (Sternke, 2010); kendini algılamayla (Rothman ve Cosden, 1995'den aktaran Berner, 2012), algılanan sosyal destekle (Akıncı, 2011) ve anne-baba tutumlarıyla (Tarhan, 2014) birlikte incelenmiştir.

Özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle yapılan çalışmalarda yer alan "benlik" ile ilgili kavramlardan biri de öz-yeterliktir. Bandura'ya (1982) göre öz-yeterlik, bireyin belirli bir görevi ya da performansı gerçekleştirip gerçekleştiremeyeceğine dair kendi kapasitesine duyduğu inançtır. Öz-yeterlik inancı bireyin hisleri, düşünceleri, motivasyon biçimleri ve davranış tercihleri üzerinde belirleyicidir (Bandura, 1994). Öğrencilerin öz-yeterlikleri akademik başarılarıyla ilişkili olup okuldaki performansları ve akademik

görevlerdeki başarı düzeylerinden etkilenmektedir (Bergen, 2013; Klassen, 2002; Slemon, 1997). Özgül öğrenme güçlüğü olan öğrenciler yazılı ifadeleri ve sayısal sembolleri anlama gibi akademik becerileri yerine getirmede zorluklar yaşamakta ve akranlarından daha düşük akademik başarı sergilemektedirler (MEB, 2008). Bu nedenle okul yaşantısı içinde şekillenen ve bireyin akademik performansından etkilendiği varsayılan öz-yeterlik inancının özgül öğrenme güçlüğünden etkilendiği düşünülmektedir (Klassen, 2007). Kendilerine verilen görevleri yerine getirmede zorluk yaşayan özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin öz-yeterlik algılarının bu durumdan etkilenebileceği varsayılmaktadır. Bu varsayımdan hareketle az sayıda da olsa, özgül öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerin öz-yeterlik algıları ve özel öz-yeterlik algıları ile ilgili araştırmalar yapılmıştır. Ancak bu araştırmalarda (Bergen, 2013; Fincher, 2008; Klassen, 2007; Klassen, 2002; Slemon, 1997) akademik öz-yeterlik gibi özel yeterlik alanlarına yoğunlaşmış, genel öz-yeterlikle ilgili yeterli düzeyde araştırma yapılmamıştır.

Özgül öğrenme güçlüğü olan çocukların benlik kavramlarıyla ilişkili olduğu düşünülen kavramlardan biri de sosyal becerilerdir. Okul yaşamı içinde akademik anlamda akranları kadar başarı gösteremeyen ve bunun sonucunda yetersizlik duyguları, akran baskısı, sosyal dışlanma yaşayan özgül öğrenme güçlüğü olan bireylerin sosyal özelliklerinin de bu durumdan etkileneceği varsayılmıştır (MEB, 2008; Willoughby, 2012; Bergen, 2013). Özgül öğrenme güçlüğü olan bireylerde sosyal beceriler ve davranışlarla ilgili araştırmalara 1980'lerde başlanmıştır (Bender, 2012). Bu bireylerin tanımlanması sürecinde akademik başarılarının yanında akranları tarafından çok az kabul görmeleri ve hatta reddedilmeleri, sosyal becerileriyle ilgili araştırmalar için anlamlı hale gelmiştir (Vaughn, Sinagub ve Kim, 2004: 343). Yapılan araştırmalara göre özgül öğrenme güçlüğü olan bireylerin; sözel olmayan ipuçlarını kavramada, problem çözmede, verilen bir görevi devam ettirmede, bir toplum üyesi olarak akran rollerini anlamada, akranlarla ve ebeveynlerle güçlü ilişkiler kurmada, sosyal iletişimde ve akran tarafından kabul edilmede sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir (Cartledge, 2005; Vaugh ve diğ., 2004: 343-344; Pierangelo ve Giuliani, 2008:101-102).

Özgül öğrenme güçlüğü tanısı almış bireylerin özelliklerinin betimlenmesi ile ilgili araştırmalar bilişsel boyuttan, kişisel-sosyal boyuta doğru bir yönelim izlemiş, alanla ilgili çalışmaların ve kavramların artması birbirini olumlu yönde etkilemiştir. Artan tanımlamalar, yeni araştırmalara olanak sağlamış ve son 30 yılda kişisel-sosyal alanda yapılan çalışmalara ağırlık verilmiştir.

Bireyin benlik kavramı, çevreyle olan yaşantıları ve bu yaşantılara yönelik değerlendirmelerinin sonucundan etkilenmektedir (Sternke, 2010). Dolayısıyla benlik algısının bireyin hem kendi performansı hem de sosyal yaşantılarından etkilendiği ifade

edilebilir. Bu noktadan hareketle okul yaşamlarında çeşitli zorluklar yaşayan özgül öğrenme güçlüğü tanısı almış öğrencilerin benlik kavramlarının, öz-yeterlik algıları ve sosyal becerilerine dayalı olarak açıklanması bu çalışmanın amacını oluşturmaktadır. Araştırmadan elde edilecek sonuçlar özgül öğrenme güçlüğü olan ortaokul öğrencilerinin benlik kavramlarının, öz-yeterlik inançları ve sosyal becerileri bağlamında anlaşılmasına yardımcı olacaktır. Daha önce bu konuda bir çalışmanın yapılmamış olmasının literatüre önemli katkı sağlayacağı ve özellikle özel eğitim rehberlik hizmetlerinde çalışan uzmanlara yol göstereceği düşünülmektedir.

1. 1. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın temel amacı; özgül öğrenme güçlüğü tanısı almış öğrencilerin benlik kavramlarını açıklamada öz-yeterlik inançları ile sosyal becerilerinin rolünü incelemektir.

1. 1. 1. Araştırmanın Alt Amaçları

1. Özgül öğrenme güçlüğü tanısı almış öğrencilerin benlik kavramlarının, öz-yeterlik inançlarının ve sosyal becerilerinin bazı demografik değişkenler (cinsiyet, kardeş sayısı, sosyal-kültürel faaliyet içinde olup olmama, destek eğitimi alıp almama) açısından farklılaşıp farklılaşmadığını incelemektir.
2. Özgül öğrenme güçlüğü tanısı almış öğrenciler ile böyle bir tanı almamış, normal gelişim gösteren öğrencilerin benlik kavramları, öz-yeterlik inançları ve sosyal becerileri açısından aralarındaki farkı incelemektir.

1. 2. Araştırmanın Denenceleri

1. Özgül öğrenme güçlüğü tanısı almış öğrencilerin öz-yeterlik inançları ile sosyal becerileri, benlik kavramlarını anlamlı düzeyde açıklamaktadır.
2. Özgül öğrenme güçlüğü tanısı almış öğrencilerin benlik kavramları, öz-yeterlik inançları ve sosyal becerileri bazı değişkenlere (cinsiyet, kardeş sayısı, sosyal-kültürel faaliyet içinde olup olmama, destek eğitimi alıp almama) göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.
3. Özgül öğrenme güçlüğü tanısı almış öğrenciler ile böyle bir tanı almamış, normal gelişim gösteren öğrencilerin benlik kavramları, öz-yeterlik inançları ve sosyal becerileri anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

1. 3. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi

Son yıllarda, her bireyin öğrenmeye ve potansiyeline ulaşmaya hakkının olduğuna dair anlayışın eğitim sistemimize yerleşmesiyle birlikte özel eğitim hizmetlerine verilen önem giderek artmaktadır. Bu kapsamda özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin tespiti, tanınması ve eğitsel ihtiyaçlarının giderilmesine yönelik çalışmalar hız kazanmaktadır. Kaynaştırma eğitimi, destek eğitim odaları, bireysel eğitim planı gibi uygulamalarla bu öğrencilerin eğitsel eksiklikleri giderilmeye çalışılsa da rehberlik ihtiyaçlarına yönelik uygulamaların aynı paralellikte gelişmediği görülmektedir.

Mevcut durumda özgül öğrenme güçlüğü olan öğrenciler normal gelişim gösteren çocukların sınıflarına yerleştirilerek kaynaştırma eğitimine tabi tutulmaktadır. Öğretim uygulamalarında, özgül öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencinin yetersizliğine yönelik BEP (Bireysel Eğitim Planı) hazırlanarak çocuğun dezavantajlı durumuna yönelik öğretim tedbirleri uygulanmakta fakat rehberlik hizmetleri kapsamında özel bir uygulama yapılmamaktadır.

Özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler içinde özgül öğrenme güçlüğü olanlar ayrı bir dezavantajlı grubu oluşturmaktadır. Son yıllara kadar diğer gelişimsel bozukluklar kadar yaygın şekilde bilinmemesi, tanı alan kişi sayısının az olması ve bu gruba ulaşmadaki zorluklar bu öğrencilerle ilgili yapılan çalışmaların nicelik olarak sınırlı kalmasına sebep olmuştur. Dolayısıyla özgül öğrenme güçlüğüne sahip olan öğrencilerin eğitsel, psikolojik ve sosyal özelliklerini ortaya koyacak çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

Özellikle okul çağındaki çocukların benlik kavramlarının, akademik başarılarıyla ilişkili olduğu bilinmektedir. Aynı zamanda gelişim görevi de olan okulda başarılı olma duygusunu tadan çocuklar kendilerine yönelik olumlu algılara sahip olabilirken, okul yaşamında başarısız olan çocuklar ise kendilerine yönelik olumsuz tutumlar geliştirebilirler. Bu nedenle, akademik görevleri yerine getirmekte zorlanan bir grup olan özgül öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin benlik kavramlarının yaşadıkları yetersizlikten etkilendiği düşünülmektedir.

Bu çalışmada, özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin benlik kavramları ile benlik kavramının gelişimine katkıda bulunduğu düşünülen öz-yeterlik ve sosyal beceriler arasındaki ilişkiler araştırılmış ve özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle normal gelişime sahip öğrenciler araştırma değişkenleri açısından karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucu ortaya çıkacak bulgular özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilere yönelik rehberlik programlarının geliştirilmesine katkıda bulunacaktır. Bunun yanı sıra alanyazında özgül öğrenme güçlüğü olan ortaokul öğrencilerinin benlik kavramlarını, öz-yeterlik ve sosyal beceriler kapsamında açıklayan ve ilişkilerini ortaya koyan, diğer karıştırıcı değişkenlerle ele alan bir çalışmanın olmaması nedeniyle bu çalışmanın, alandaki önemli bir eksikliği

gidereceđi ve rehberlik hizmeti uygulamalarına yol gstererek alana katkı sađlayacađı dűşünűlmektedir

1. 4. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Araştırmada kullanılan ölçme araçlarının öz bildirime dayalı olması bir sınırlılıktır.
2. Elde edilen veriler Ankara ilinden seçilen ortaokullarla sınırlıdır.

1. 5. Araştırmanın Varsayımları

1. Katılımcıların ölçme araçlarını içtenlikle cevapladıkları varsayılmaktadır.

1. 6. Tanımlar

Özgöl Öğrenme Güçlüğü: Öğrenme güçlükleri, dinleme, konuşma, okuma, yazma, akıl yürütme ya da matematik becerilerinin edinilmesi ve kullanımında önemli güçlüklerle kendini gösteren, heterojen bir grup bozukluğu ifade eden genel bir terimdir (National Joint Committee on Learning Disabilities [NJCLD], 1991).

Öz-Yeterlik: Bireylerin, yaşamlarını etkileyen olaylar üzerinde belli bir performansı gösterme kapasitelerine ilişkin inançlarıdır (Bandura, 1998).

Sosyal Beceriler: Bireyin diğer bireylerle etkileşime girmesini sağlayan, önemli sosyal sonuçları tahmin etmesine yardımcı olan, bireyi sosyal olarak uygun olmayan tepkilerden kaçınıp sosyal yönden kabul edilebilir davranışa yönlendiren, öğrenilmiş davranışlardır (Gresham ve Elliot, 1987).

Benlik Kavramı: Kişinin kendi kimliği, değer, yetenekleri, sınırları, değer yargıları ve amaçları gibi kendisi hakkındaki görüşlerinin, duygularının ve tutumlarının toplamıdır (Budak, 2003).

2. LİTERATÜR TARAMASI

Bu bölümde, alanyazına dayalı olarak özgül öğrenme güçlüğü, benlik kavramı, öz-yeterlik ve sosyal becerilerle ilgili ortaya konmuş kuramsal bilgiler ile araştırma sonuçlarına yer verilmiştir.

2. 1. Özgül Öğrenme Güçlüğü

2. 1. 1. Özgül Öğrenme Güçlüğü'nün Tanımları

Özgül öğrenme güçlüğü ile yapılan araştırmaların geçmişi 1920'lere kadar dayanmasına rağmen bu bozukluğun ayrı bir yetersizlik kategorisi olarak tanımlanması yaklaşık 40 yıl sonra gerçekleşmiştir. 1960'ların başında Samuel Kirk daha önceleri çeşitli alanlardaki araştırmacılar tarafından önerilmiş olan beyin özürlü, okuma bozukluğu vb. kategorileri "öğrenme güçlükleri" adı altında birleştirerek özgül öğrenme güçlüğü'nü tanımlamıştır. Aynı dönemlerde ABD hükümeti, eğitimde gerçekleştirdiği bir dizi reformun da etkisiyle Kirk'in önerdiği öğrenme güçlükleri kategorisini kabul ederek bu tanıyı alan öğrenciler için özel eğitim hizmetleri sağlanmasını başlatmıştır (Topbaş, 1998; Kırcaali-İftar, 2000). Özgül öğrenme güçlüğü'nün politik desteğin de etkisiyle ayrı bir yetersizlik alanı olarak ortaya konmasının ardından bu alanda yapılan çalışmaların sayısı artmaya başlamıştır. Artan çalışmalara ve bu yetersizlik alanına ilişkin oluşan yeni bakış açılarına bağlı olarak 1960'lardan günümüze kadar farklı tanımlar ortaya konmuştur. Yapılan tanımlar, özgül öğrenme güçlüğü olan bireylerin algılama ve öğrenme süreçlerinde yaşadıkları zorluklar gibi temel özellikleri içermeleri bakımından birbirine benzese de konuya bakış açılarıyla (Dayandıkları kuramsal temellerle) birbirinden ayrılmaktadır.

Özgül öğrenme güçlüğü ile ilgili ortaya konan ilk tanımlardan biri Kirk'in öğrencisi Bateman'a aittir. Bateman'ın 1965 yılında yaptığı tanıma göre özgül öğrenme güçlüğü olan çocuklar, öğrenme süreçlerindeki bozukluktan dolayı eğitimsel açıdan gerçek performans düzeyleri ile tahmini potansiyelleri arasında anlamlı fark görülen bireylerdir. Bu durum kanıtlanabilir bir merkezi sinir sistemi bozukluğunun, genellenmiş zihinsel geriliğin, eğitimsel ve duygusal yoksunluğun, duygusal bozuklukların veya duyu yitiminin sonucu değildir (Hallahan ve Mercer, 2001). Bu tanım, özgül öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerin potansiyelleri ile gerçekteki başarıları arasındaki farka vurgu yapması bakımından Kirk'in tanımından farklıdır (Hammil, 1990).

Özgül öğrenme güçlüğü'nün bilinirliğinin artmasıyla birlikte 1970'lerden itibaren araştırmacıların yanı sıra eğitim ve özel eğitimle ilgili profesyonel kuruluşlar da bu

yetersizlik alanına ilgi göstermeye başlamış ve tarihsel süreç içinde özgül öğrenme güçlüğü ile ilgili farklı tanımlar öne sürmüşlerdir. Bu kuruluşlardan biri olan National Advisory Committee for the Handicapped (NACH) 1968 yılında özgül öğrenme güçlüğüne şu şekilde tanımlamıştır (Kirk, 1977):

“Özgül öğrenme güçlüğü olan çocuklar; konuşma ve yazma dilini kullanmayı veya anlamayı içeren, psikolojik süreçlerin birinde veya birkaçında bozukluğa sahiptirler. Bunlar dinleme, düşünme, konuşma, okuma, yazma, heceleme ve aritmetikteki bozukluklar olarak ortaya çıkabilir. Bu durum algısal yetersizlikler, beyin hasarı, minimal beyin işlevsizliği, disleksi, gelişimsel afazi olarak ifade edilen durumları içerir ancak görmede, işitmede ve motor becerilerde var olan engellerden, zihinsel gerilikten, duygusal yoksunluktan ve çevresel olumsuzluktan kaynaklanan öğrenme güçlüklerini içermez.”

U.S. Office of Education ise 1977 yılında özgül öğrenme güçlüğüne; dil, konuşma ve yazmanın kullanılması ya da anlaşılmasını içeren, temel psikolojik süreçlerin birinde veya birkaçında görülen bir bozukluk olarak tanımlamıştır. Bu durum kendini; algısal güçlükler, beyin hasarı, minimal beyin işlevsizliği, disleksi ve gelişimsel afazi gibi durumları içermeyen, dinleme, düşünme, konuşma, okuma, heceleme ya da matematiksel işlem yapma yeteneğinde bir sorun olarak gösterebilir (Shores ve Bender, 2007).

1991 yılında, National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD) özgül öğrenme güçlüğüne, merkezi sinir sistemindeki fonksiyonel sorundan kaynaklandığı tahmin edilen ve ömür boyu devam eden, bireye özgü bozukluk olarak ele alıp, yeni bir tanım geliştirmiştir. Bu tanıma göre özgül öğrenme güçlüğü; dinleme, okuma, konuşma, yazma, akıl yürütme ve matematiksel yeteneklerinin kullanımında ve edinilmesinde anlamlı güçlüklerle kendini gösteren heterojen bir grup bozukluğu ifade eden genel bir kavramdır.

2000'li yıllara gelindiğinde özgül öğrenme güçlüğüne tanımlama çalışmaları devam etmiş ve tanımlamada zekâ ile ilgili açıklamalar daha belirgin hale gelmiştir. Amerikan Psikiyatri Birliği (APA, 2001) özgül öğrenme güçlüğüne; zekâsı normal ya da normalin üstünde olan bireylerin, standart testlere göre yaş, zekâ düzeyi ve aldığı eğitim göz önünde bulundurulduğunda okuma, matematik ve yazılı anlatım düzeyinin beklenenin önemli ölçüde altında olmasıyla tanısı konulan bir bozukluk olarak tanımlamıştır (MEB, 2008).

MEB (2008), özgül öğrenme güçlüğü tanımında dili, yazılı ya da sözlü anlama ve kullanabilme için gerekli olan, bilgi alma işlemlerindeki sorunlara değinerek psikolojik süreçlere vurgu yapmıştır. Özgül öğrenme güçlüğü olan bireyin dinleme, konuşma, okuma, yazma, heceleme, dikkat yoğunlaştırma, matematik, akıl yürütme, motor ve organizasyon becerilerini olumsuz etkileyen yapısal bir sorun olması nedeniyle, bu

güçlüğü olan bireylerin örgün eğitim programlarında zekâ düzeyine ve yaşitlarına oranla düşük başarı gösterdikleri belirtilmiştir. Bu bireylerin, özgül öğrenme güçlüğü nedeniyle yaşadıkları sorunlarla baş edebilmesi için özel eğitime ihtiyaçları olduğu ifade edilmiştir.

Silver (2011) konuya farklı bir bakış açısıyla yaklaşmış, özgül öğrenme güçlüğünü nörolojik kapsamda tanımlamıştır. Ona göre özgül öğrenme güçlüğü; beyin zarındaki bağlarda bulunan bir sorundan kaynaklanan, nörolojik temelli bir işlem bozukluğudur. Beyin zarının herhangi bir kısmına bağlı olarak meydana gelen sorun, bireyin öğrenme, dil ve ya motor fonksiyonlarında sorunlar oluşturur. Bu işlem bozuklukları; dinleme, düşünme, konuşma, okuma, heceleme ya da matematiksel işlem yapma yeteneğinde bir sorunla sonuçlanan, dil, konuşma ve yazmanın kullanılmasını ya da anlaşılmasını içermektedir.

Öğrenme güçlüklerine ilişkin yapılan tanımlarda genellikle bu bozukluğun olası sebeplerine ve bu bozukluklara sahip olanlarda görülen özelliklere vurgu yapılmaktadır. Zihinsel engelin bulunmaması, akademik becerileri edinmede yaşanan zorluk ve düşük akademik başarı birçok tanımda ifade edilen ortak özellikler olarak ön plana çıkmaktadır. Ancak alanyazında yer alan bazı tanımlara bunların dışında; düşük sosyal beceriler (Interagency Committee on Learning Disabilities, 1987'den aktaran: Hammil, 1990), kendini idare etme, sosyal algılama ve sosyal etkileşim (Korkmazlar, 1999), hafıza, plan yapma, karar verme ile ilgili sorunların (British Columbia Ministry of Education [BCME], 2011: 6) da eklendiği görülmektedir. Yapılan farklı tanımlardan yola çıkarak özgül öğrenme güçlüğü;

1. Zekâsı normal veya normalin üzerinde olan,
2. Herhangi bir algısal güçlük, beyin hasarı, minimal beyin işlevsizliği, gelişimsel afazi, duyuşsal ve motor işlevlerde var olan bozukluklardan, zihinsel gerilikten, duyuşsal yoksunluktan ve çevresel olumsuzluklardan kaynaklanmayan,
3. Dinleme, konuşma, okuma, yazma, heceleme, dikkat yoğunlaştırma, matematik, akıl yürütme, motor ve organizasyon becerilerinde bozukluklarla kendini gösteren,
4. Kişisel, sosyal ve duyuşsal sorunların eşlik ettiği,
5. Gerçek potansiyelleri ile başarıları arasında fark bulunan bireylerde görülen durumu ifade eden bir kavram olarak açıklanabilir.

2. 1. 2. Özgül Öğrenme Güçlüğü'nün Tanısı

Özgül öğrenme güçlüğü olan bireyin gelişimsel problemlerini, öğrenme engellerini ve risk faktörlerini belirleyebilmek için erken tanının önemli olduğu ifade edilmektedir (NJCLD, 2006). Bu nedenle tanılamamanın üzerinde önemle durulmuş ve çeşitli modeller

geliştirilmiştir. Bunlar, geleneksel modeller (psiko-eğitimsel, nöropsikolojik) ve alternatif modeller olarak ele alınmaktadır.

Geleneksel modellerden biri olan psiko-eğitimsel değerlendirme üç farklı aşamadan oluşmaktadır. Bu aşamaların ilkinde, çocuğa IQ testi yapılır ve bu testin her parçası arasındaki tutarsızlıklar çocuğun entelektüel potansiyeli hakkında önemli bilgi verir. İkinci aşama, başarı testleri bataryasını içerir ve bu aşamada öğrencinin akademik becerileri ölçülür. Üçüncü aşama ise çocuğun yeteneklerini ve güçlüklerini belirleyen bir ya da bir grup testten oluşur (Silver, 2011). Bir başka geleneksel tanılama modeli ise temelini nörolojik kuramdan alan nöropsikolojik modeldir. Bu model özgül öğrenme güçlüğünü tanılamada sağ-sol uyumsuzluğu, parmak agnosisini, dilsel ve algısal problemleri ve motor beceri problemlerini dikkate alır (Fletcher, 2012: 9). Tanılamada bir diğer model ise yüksek zekâ ve düşük akademik başarı arasındaki farka odaklanan bilişsel uyumsuzluk yöntemidir. Bu modelde, yapılan test ve ölçümler doğrultusunda çocuğun, zekâ seviyesine ve yaşına göre daha düşük bir akademik başarı sergilediği saptanırsa çocuğun özgül öğrenme güçlüğü olabileceği varsayılır (Fletcher, 2012: 12-13).

Çocukla ilgili bir karar verme durumu olan tanılama sürecinin, tek bir kritere dayalı olarak gerçekleşmemesi gerektiğine (Fletcher, 2012: 18) dair görüşler tanılamada alternatif bir yöntemin ortaya çıkmasına yol açmıştır. Müdahaleye Yanıt Verme (Response to Intervention [RTI]) olarak adlandırılan alternatif yaklaşım Federal Education Law'ın (IDEA) son yayınında ortaya konmuştur (Silver, 2011). Çok yönlü bir model olan MYV, çocukları özel eğitime yönlendirmeden önce bu öğrencileri genel eğitim içinde tutmaya çalışmayı ve özel eğitime karar vermeden önce etkin müdahalelerle normal sınıflarında öğretimi denemeyi önerir (National Association of School Psychologists [NASP], 2010). Bu yaklaşıma göre, öğrenme sürecinde zorluk yaşayan öğrencilere yardımcı olmak için öncelikle genel öğretim sürecinde farklı öğretim yaklaşımları denenerek bu öğrencilerin başarıları artırılmaya çalışılmalıdır. Eğer bu şekilde sorun giderilemezse ikinci aşamada, okuma ya da matematik gibi sorun yaşanan alanlarda, birey okul temelli çalışma gruplarına dâhil edilmeli, daha fazla zaman ayrılarak, daha fazla imkân sunularak öğrenciye yardım edilmeye çalışılmalı ve öğrencinin gelişimi gözlenmelidir. Eğer bu tedbirlere rağmen halen öğrencinin öğrenme ile ilgili sorunları devam ediyorsa, öğrencide özgül öğrenme güçlüğü olabileceği göz önüne alınarak özel eğitim kurumuna yönlendirilmelidir (NASP, 2010; Silver, 2011). Tüm bu işlemlerdeki amaç, çocuklardaki başarısızlığın sebebinin yetersiz öğretimden mi yoksa özgül öğrenme güçlüğünden mi kaynaklandığını belirleyerek, öğrenciye yönelik yanlış değerlendirmeleri engellemektir (Melekoğlu, 2010: 95).

Özgül öğrenme güçlüğü olan çocukları tanılama süreci; tarama, risk durumları ile koruyucu faktörlerin açıklanması, sistematik gözlemler ve kapsamlı değerlendirmeden oluşmaktadır. Bu sürece göre, doğru tanı koyabilmek ve kapsamlı bir değerlendirme yapabilmek için aşağıdaki alanların incelenmesi gereklidir.

1. Algısal organizasyonu, hafızayı, kavram oluşumunu, dikkati, problem çözmeyi içeren bilişsel yapı.
2. Konuşmayı/dil biçimini, içeriği, alıcı ve ifade edici amaçları kullanmayı içeren iletişim.
3. Fonolojik farkındalık ile baskı farkındalığını içeren okuryazarlık; sayıları tanıma ve sayı kavramını içeren matematiksel beceriler (matematik okuryazarlığı).
4. Motor fonksiyonlar.
5. Duyumsal fonksiyonlar (işitsel, dokunsal, kinestetik ve görsel sistemler).
6. Sosyal-duygusal yapı (Davranış, mizaç, öz düzenleme, oyun ve sosyal etkileşim) (NJCLD, 2006).

Korkmazlar (1999: 294) sorunun iyi tanımlanabilmesi için doğru tanılamının üzerinde durmuş ve tanı işleminde dört ayrı değerlendirme sürecinden bahsetmiştir. Bunlar:

1. Psikiyatrik değerlendirme: Özgül öğrenme güçlüğüne neden olabilecek herhangi bir psikopatoloji olup olmadığını açıklamayı amaçlar.
2. Tıbbi değerlendirme süreci: Bireylerin öğrenme yeteneğini etkileyebileceği düşüncesiyle sağlık durumlarının incelenmesidir.
3. Psiko-pedagojik değerlendirme süreci: Bilişsel, akademik ve nörolojik değerlendirme işlemlerini içermektedir. Zekâ testleri, görsel motor testleri, gelişimsel algı testleriyle bireyin güçlü yanları ve zayıf yanları ortaya konulur.
4. Ailenin değerlendirilmesi: Ebeveyn tutumlarının, beklentilerinin, aile içi iletişimin ve sorunların öğrenme süreçlerini etkileyip etkilemediğini araştırmayı amaçlar.

Özgül öğrenme güçlüğü'nün tanılanması sürecinde, açıklanan hususlar dışında önemli bilgiler sağlayacak bir diğer kaynak ise Amerikan Psikiyatri Birliği tarafından belirlenen tanı kriterleridir. Amerikan Psikiyatri Birliği (APA, 2014: 34-35) DSM V'te özgül öğrenme güçlüğü'nü, özgül öğrenme bozukluğu olarak adlandırmış ve tanı ölçütlerini yeniden düzenleyerek şu şekilde açıklamıştır:

1. Gerekli girişimlerde bulunulmuş olmasına rağmen, en az altı aydır süren, aşağıdaki belirtilerden en az birinin varlığı ile belirli öğrenme ve okul becerilerini kullanma güçlükleri:
 - a) Sözcük okumanın yavaş ya da çok yavaş ve çok çaba gerektiriyor olması
 - b) Okunanın anlamını anlama güçlüğü

- c) Harf harf söyleme/yazma güçlükleri
 - d) Yazılı anlatım güçlükleri
 - e) Sayı algısı, sayı gerçekleri ya da hesaplama güçlükleri
 - f) Sayısal akıl yürütme güçlükleri
2. Etkilenen okul becerileri, kişisel olarak uygulanan geçerli başarı ölçümleri ve kapsamlı klinik değerlendirme ile doğrulandığı üzere, kişinin kronolojik yaşına göre beklenenin önemli ölçüde ve ölçülebilir derecede altındadır ve okul ya da işle ilgili başarıyı ya da günlük yaşam etkinliklerini ileri derecede bozar.
 3. Öğrenme güçlükleri okul yıllarında başlar. Ancak okul becerileriyle ilgili gerekler, kişinin sınırlı yeterliğini aşmadıkça tam olarak kendini göstermeyebilir.
 4. Öğrenme güçlükleri; anlık yeti yitimleri, düzeltilmemiş görme ya da duyma keskinliği, diğer ruhsal ve sinirsel bozukluklar, ruhsal-toplumsal güçlükler, okulda kullanılan dili tam olarak bilmeme ya da eğitsel yönergelerin yetersizliği ile açıklanamaz.

Belirlenen dört tanı ölçütü; kişinin öyküsü (gelişimsel, aile, sağlık, eğitim), okuldan edinilen bilgiler ve ruhsal-eğitsel değerlendirmenin klinik açıdan bir araya getirilmesiyle karşılanmalıdır.

2. 1. 2. 1. Türkiye’de Özgül Öğrenme Güçlüğü’nün Tanılanması

Türkiye’de özgül öğrenme güçlüğü’nün tanılanmasında, özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin tanılanmasındaki usul ve esaslar izlenir. Bu süreç Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nin (2006) ilgili maddelerinde şu şekilde açıklanmıştır: Özel eğitime ihtiyacı olan çocuğun tanılanması ve eğitsel değerlendirme yapılması amacıyla rehberlik araştırma merkezlerine yönlendirilmesinde millî eğitim müdürlükleri, örgün ve yaygın eğitim kurumları, sağlık kuruluşları, üniversiteler, Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumuna bağlı birimler ve yerel yönetim birimleri sorumluluğu paylaşırlar. Tanılanması ve eğitsel değerlendirme yapılması istenen birey tıbbi tanısını içeren sağlık kurulu raporu ve öğrencinin okulu tarafından düzenlenen bireysel gelişim raporu ile rehberlik araştırma merkezlerine yönlendirilir. Rehberlik araştırma merkezlerinde oluşturulan özel eğitim değerlendirme kurulu tarafından standart testler ve bireyin özelliklerine uygun ölçme araçlarıyla öğrencinin tanılanması ve eğitsel değerlendirmesi yapılır. Tanılamada kullanılan ölçme araçlarının yanı sıra bireyin sağlık kurulu raporu ile zihinsel, fiziksel, ruhsal, sosyal gelişim özellikleri ve akademik disiplin alanlarındaki yeterlilikleri, eğitim performansı, ihtiyacı, eğitim hizmetlerinden yararlanma süresi ve bireysel gelişim raporu da dikkate alınır. Eğitsel değerlendirme işleminin sonucunda özel eğitim kurulu tarafından öğrencinin akademik performansı ve bireysel özelliklerine göre

eğitim planı hazırlanır. Eğitim planında, bireyin tüm gelişim ve akademik disiplin alanlarındaki performansı ile öncelikli eğitim ihtiyaçlarına göre belirlenen yıllık amaçlar yer alır.

Milli Eğitim Bakanlığı 2008 yılında “Özel Öğrenme Güçlüğü Destek Eğitim Programı”, 2009 yılında ise “Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler İçin Performans Belirleme Formu” hazırlamıştır (MEB, 2008; 2009). Ancak bu çalışmalarda güçlüğü olan bireylerin tanılanmasına yönelik bir bilgi yer almadığından, Türkiye’de özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin tanılama sürecinde kullanılabilecek uygun ölçme araçlarının olmadığı belirtilmektedir (Melekoğlu, 2010: 95).

2. 1. 3. Özgül Öğrenme Güçlüğünün Görülme Sıklığı

Standart bir özgül öğrenme güçlüğü tanımının ve tanılama kriterlerinin olmamasından dolayı (National Association of Special Education Teachers [NASSET], 2007) özgül öğrenme güçlüğünün görülme sıklığı ile ilgili farklı veriler ve oranlar bildirilmektedir. Yapılan bazı çalışmalarda, özgül öğrenme güçlüğünün okul çağındaki çocuklarda görülme oranının yaklaşık %5 olduğu belirtilmektedir (Lyon, 1996). Farklı kaynaklarda ise bu oranının %8 ila %15 arasında olduğu ifade edilmektedir (NASSET, 2007).

İngiltere’de 2011 yılında yapılan araştırmalar sonucunda 286.000’i çocuk olmak üzere 1.191.000 kişinin özgül öğrenme güçlüğüne sahip olduğu bildirilmiştir (Emerson ve diğ., 2012: 2). Amerika’da ise 2.4 milyon öğrencinin (Devlet okullarında öğrenim gören öğrencilerin yaklaşık %5’i) özgül öğrenme güçlüğü tanısı aldığı açıklanmış (Cortiella ve Horowitz, 2014: 12; Pierangelo ve Giuliani: 2008: 8) ve özel eğitim hizmeti alan öğrencilerin 1/3’ünü özgül öğrenme güçlüğü olan çocukların oluşturduğu belirtilmiştir (National Dissemination Center for Children with Disabilities [NICHCY], 2011). Buna karşın Amerika’nın Güney Indiana eyaletinde bu oranın daha yüksek olduğu tespit edilmiş, 8-11 yaş arasındaki çocuklarda özgül öğrenme güçlüğünün yaygınlığı %15-17 olarak bulunmuştur (V.V. Mogasale, V. D. Patil, N. M. Patil ve V. Mogasale, 2012). Benzer bir durum Kanada’da da görülmektedir. Kanada genelinde özgül öğrenme güçlüğünün görülme oranının %5 ila %10 arasında (Integra, 2009) olduğu ifade edilirken; Kanada’nın bir eyaleti olan British Columbia Eğitim Bakanlığı’nın, özel eğitim servislerinden aldıkları raporlara bağlı olarak yaptığı çalışma sonucunda %3 (BCME, 2011: 8) olarak belirledikleri bu oranın ülke ortalamasının altında olduğu görülmektedir. Türkiye’de okul çağındaki çocukların yaklaşık %10- 20’si arası özgül öğrenme güçlüğü olduğu, neredeyse her 10 çocuktan birinde de öğrenme bozukluğu olduğu belirtilmektedir (Erden, Kurdoğlu ve Uslu, 2002; MEB, 2007). Tanılama kriterlerindeki farklılıklar ve özgül öğrenme güçlüğü olan

çocukların ne kadarının tanılabildiği konusundaki belirsizlikler ülkeler arasında farklı oranlar ortaya çıkmasına neden olmakta ve yaygınlıkla ilgili net bir kanıya varmayı güçleştirmektedir. Sonuç olarak, özgül öğrenme güçlüğü'nün okul çağı çocuklarındaki yaygınlığı resmi olarak %5 olarak belirtilse de %15 ya da daha fazla oranda çocuğun tanılanmamış bir öğrenme ve dikkat sorunu olduğu ifade edilmektedir (Cortiella ve Horowitz, 2014: 12).

Özgül öğrenme güçlüğü'nün görülme sıklığında cinsiyetler arası fark da yıllardır üzerinde çalışılan bir konu olmuş ve bu konuda çeşitli oranlar belirtilmiştir. Araştırmalar, özgül öğrenme güçlüğü'nün erkeklerde görülme oranının, kızlardan 3-10 kat daha fazla olduğunu göstermektedir (Korkmazlar,1999: 289; MEB, 2007). 6-17 yaş arası çocuklarda özgül öğrenme güçlüğü'nden dolayı özel eğitim hizmeti alanların 2/3'ünü erkeklerin oluşturduğu yapılan diğer araştırmalarda belirlenmiştir (NCLD, 2011). Cinsiyet farkının özellikle yazma güçlüğü'nde belirgin olarak görüldüğü ve özgül öğrenme güçlüğü tanısı almış erkeklerde, yazma güçlüğü'nün yaygın olduğu ifade edilmektedir (Berninger, 2006: 431). Özgül öğrenme güçlüğü olan kız öğrencilerin, lise sonrası bir eğitim kurumuna gitmeye erkek öğrencilerden daha fazla bir eğilim gösterdiği de araştırmalarda ortaya konmuştur (Learning Disabilities Assosiation of Canadia, 2005).

2. 1. 4. Özgül Öğrenme Güçlüğü'nün Nedenleri

Özgül öğrenme güçlüğü'nün nedenleri net olarak bilinmemekle birlikte araştırmaların ortaya koyduğu bazı görüşler vardır. Özgül öğrenme güçlüğü'ne yol açtığı düşünülen kalıtsal, fizyolojik, doğum öncesi, doğum sırası ve çevresel etkenler aşağıdaki gibi sıralanabilir;

1. Genetik faktörler,
2. Beyin hasarı,
3. Kan uyuşmazlığı, kızamıkçık, annenin alkol kullanması, annenin yetersiz beslenmesi,
4. Doğum esnasında annenin oksijensiz kalması,
5. Doğum sırasında annenin kullanmış olduğu ilaçlar,
6. Doğumda kullanılan aletlerin verdiği zararlar,
7. Doğum sonrasında beyinde meydana gelen hasar oluşturan çarpmalar ve zedelenmeler,
8. Alerjik durumlar,
9. Yetersiz beslenme,
10. Yakın akraba evliliği,
11. Kalıtımla geçen nörolojik rahatsızlıklardır (Korkmazlar, 1999: 289; MEB, 2007).

Ancak bunların dışındaki kültürel ve dilsel farklılıklar, yetersiz veya uygun olmayan öğretim, sosyo-ekonomik statüler ya da motivasyon eksiklikleri gibi faktörler öğrenme güçlüklerinin nedeni olarak değerlendirilmemektedir (Integra, 2009).

1960'lardaki çalışmalarda, çoğunlukla özgül öğrenme güçlüğünün nörolojik temelli bir bozukluk olduğu fikri üzerinde durulmuştur. Buna karşın, 1980'ler ve 1990'larda yapılan çalışmalarda özgül öğrenme güçlüğünün biyolojik kökenli bir sorun olduğunu destekleyen sonuçlara ve kalıtsal faktörlerin özgül öğrenme güçlüğü olan çocuklarda gözlenen birçok durumu açıkladığına dair kanıtlara ulaşılmıştır (Hallahan ve Mercer, 2001). Özgül öğrenme güçlüğü olan çocukların %25-60'ının sorununun genetik olduğu belirtilmektedir (Korkmazlar, 1999: 289). Kromozom 15, kromozom 6 ve kromozom 1'in özgül öğrenme güçlüğünde etkisi olabileceği de araştırmacılar tarafından ifade edilmektedir (Lam, 2001; Korkmazlar, 1999: 289; Learning Disabilities Assosiation of Canadia, 2005). Yapılan ikiz araştırmaları, özellikle dislekside genetik faktörleri işaret etmektedir. Pennington ve Smith (1983) tek yumurta ve çift yumurta ikizlerini karşılaştırdıkları araştırmalarında, özgül öğrenme güçlüğünün tek yumurta ikizlerinde görülme oranının daha yüksek (%70) olduğunu belirtmiştir (Galaburda ve Sherman, 2007: 41).

Son yıllarda beynin işleyişiyle ilgili yapılan çalışmalarla birlikte yeni bulgulara ulaşılmıştır. Temporal lobun işleyişi ile dil öğrenimi arasında ilişki olduğu; PET, SPECT gibi beyin görüntüleme cihazlarıyla yapılan çalışmalar sonucu özgül öğrenme güçlüğü olan ve olmayan bireylerin beyinlerindeki işleyişin farklı olduğu da belirtilmekte (Lam, 2011; Learning Disabilities Assosiation of Canadia, 2005); ancak bunun için daha fazla çalışmaya ihtiyaç duyulduğu ifade edilmektedir (Berninger ve Dunn, 2012: 80).

2. 1. 5. Özgül Öğrenme Güçlüğünün Alt Tipleri

Özgül öğrenme güçlüğü DSM-IV-TR'de; Genellikle, İlk Kez Bebeklik, Çocukluk ya da Ergenlik Döneminde Tanısı Konan Bozukluklar içinde Öğrenme Bozukluğu (önceki adı Okul Becerileri Bozuklukları) olarak adlandırılmış, okuma bozukluğu, matematik bozukluğu, yazılı anlatım bozukluğu ve başka türlü adlandırılmayan öğrenme bozuklukları olarak dört grupta ele alınmıştır (Amerikan Psikiyatri Birliği [APA], 2005). Ancak DSM V'te özgül öğrenme güçlüğü nörogelişimsel bozukluklar içinde özgül öğrenme bozukluğu olarak adlandırılmış, okuma bozukluğu, matematik bozukluğu ve yazılı anlatım bozukluğu olarak sınıflandırılmıştır (APA, 2014). Özgül öğrenme güçlüğünün bilinen en yaygın tipleri; okuma güçlüğü, yazma güçlüğü ve aritmetik güçlüğüdür. Bunlar dikkat, dil ve davranış bozukluklarıyla birlikte gerçekleşebilir ancak öğrenmeyi etkileyiş biçimleriyle birbirinden ayrılır (Cortiella ve Horowitz, 2014: 3). Belirtilen bu alt tipleri şu şekilde açıklayabiliriz:

Okuma Güçlüğü (Disleksi): Bu tip bozuklukta harflerin ve kelimelerin karıştırılması, bazı harflerin tersten algılanması söz konusudur. Bu bozukluğa sahip olanlar okuma becerileri bakımından yaşlılarından geridir ve konuşmada birtakım sorunlarla karşılaşır (MEB, 2007). Ayrıca, fonetik farkındalıkta, kelime çözümlemede, hecelemede ve anlamada da güçlükler yaşarlar (Cortiella ve Horowitz, 2014: 3). Ancak bireyin okumada yaşadığı bu sorunların zekâ yaşı, görsel problemler ve yetersiz eğitimin sonucu olmaması gerekir (World Health Organisation [WHO], 2007). Okuma güçlükleri; (1) fonik (ses okuma becerisi) becerilerde ve fonolojik farkındalıkta yetersizlikle kendini gösteren kelime çözümleme güçlükleri, (2) okuduğunu anlamadaki yetersizlikle kendini gösteren okuduğunu anlama güçlükleri ve (3) kelime çözümleme, okuduğunu anlama, fonetik farkındalık gibi alanlarda görülen yetersizlikle nitelendirilen karma okuma güçlüğü olmak üzere üçe ayrılır (Connecticut State Department of Education [CSDE], 2010: 15). Okuma becerisiyle ilgili kazanımlar belirli bir sırada öğrenildiğinden bu güçlükler belirlenirken çocuğun gelişim dönemi ve öğretim programındaki kazanımlar göz önünde bulundurulmalıdır. Nitekim The International Dyslexia Association (2007), okuma güçlüğü'nün belirlenmesinin çocuğun yaşına ve sınıfına bağlı olduğunu belirtmiştir (Pierangelo ve Giuliani, 2008: 45). Disleksinin görülme sıklığı %2-15 arasındadır (Department of Social Protection, 2014: 10).

Yazma Güçlüğü (Disgrafi): Yazma güçlüğü olan bireyler; akranlarına göre yavaş yazarlar, harf, hece, noktalama ve gramer yanlışları yaparlar. Kelimeler arası boşluk bırakmaz ya da bir kelimeyi birkaç parçaya bölerek yazarlar (MEB, 2007). Hecelemede, gramer bilgisinde, el yazısında, fikirlerini ifade etmede zorluklar yaşarlar ve yazma sürecinde içerikle ilgili planlama, izleme ve değerlendirme yapmakta yetersizlerdir (Lyon,1996; Connecticut State Department of Education [CSDE], 2010: 15-17).

Aritmetik Güçlüğü (Diskalkuli): Bu tip özgül öğrenme güçlüğünde matematiksel işlemlerde çeşitli sorunlar söz konusudur. Bu bireyler dört işlemi yapmakta ve problemin çözümüne gitmekte sıkıntı çekerler. İşlem hızları yavaştır ve parmakla sayarlar. Matematiksel sembol, işaret ile terimleri anlamakta ve ayırt etmekte güçlük çekerler. Çarpım tablosunda da zorlanırlar (MEB, 2007). Saymada, sayıları öğrenmede ve matematik hesapları yapmakta; ölçmede, zamanı söylemede, para saymada, sayı miktarlarını tahmin etmede; zihinsel matematik işlemlerinde ve problem çözmede güçlükler yaşarlar (Cortiella ve Horowitz, 2014: 4). Aritmetik güçlükte; kısa süreli bellekte, görsel algıda ve görsel-uzaysal yeteneklerde zayıflıkları içeren bilişsel ve nöropsikolojik bozukluklar vardır (Santrock, 2004: 561). Bu alandaki güçlükler genel zihinsel yetersizlik veya öğretim sorunlarının sonucu değildir (WHO, 2007). Görülme sıklığı okul çağı

çocuklarında %3-6 arasındadır ve okuma güçlüğü gösteren çocukların yaklaşık %40'ı aynı zamanda aritmetik güçlüğü de sahiptir (Department of Social Protection, 2014: 11)

Öğrenme güçlükleri olanlarda bir alanda varolan sorun başka bir alanda da zorluk yaşanmasına neden olabilir. Örneğin, fonolojik farkındalıkta yaşanan sorun, kelime tanıma ve çözümlemede zorluklara dolayısıyla da okuduğunu anlamada güçlükler sebep olacaktır. Benzer şekilde basılı kelimeleri kavramada güçlük yaşayan çocuklar, okuma ve matematikte kelime problemleri çözmede de güçlükler yaşarlar (Lyon, 1996). Okuma ve aritmetik güçlüğü her ikisine de sahip olan bir çocukta kısa süreli bellek (işleyen bellek) zayıflığı gibi bilişsel bozukluklar da vardır (Santrock, 2004: 561).

Özgül öğrenme güçlüğü'nün diğer alt tipleri ise şunlardır (BCEB, 2011: 16-21):

Yazım (İmla) bozukluğu (Dysorthographia); kelimelere harf ekleme-çıkarma gibi harfler ile sesler arasında uyumu yanlış anlama ve imla hatalarıyla kendini gösteren bir özgül öğrenme güçlüğüdür.

İşitsel işleme bozukluğu; dinlemede, söyleneni anlamada, duyduğu kelimelerin anlamını çıkarmada, farklı sesleri tanımada ve yorumlamada yaşanan güçlüklerle ifade edilir.

Görsel işleme bozukluğu; sembol, kelime ve resim gibi görselleri hatırlamayı içeren görsel bilgiyi işlemede, benzerlikleri olan görseller (resim, renk, kelime) arasındaki farkı anlamada, bir nesneye ait parçaları tanımada, uzaklık-derinlik-hareket algısı gibi alanlarda görülen güçlüklerdir.

Duyusal işleme bozukluğu; dokunma, koklama, işitme, hissetme gibi alanlarda görülen güçlüktür. Bir şeyi alabilmek için ne kadar fiziksel güce ihtiyacı olduğunu anlayabilmede, diğer insanları sakinleştirme veya gevşetmede, sosyal duygusal problemlerle baş etmede, nesnelere fiziksel özelliklerini tarif etmede güçlüklerle kendini gösterir.

Örgütsel (Organizasyon) öğrenme bozukluğu; zamanı organize etme, yapması gereken işleri hatırlama, bir şeyin başını-ortasını-sonunu belirleme, materyalleri bulma (defter, sıra gibi), görüşmelerin zamanına uyma gibi durumlarda yaşanan güçlüktür.

Sosyal durumlarla (Sosyal ipuçlarını yorumlama) ilgili bozukluklar; sosyal davranışları otomatik bir şekilde yapmakta zorlanmayla kendini gösterir. Birey konuşulacak veya konuşulmayacak durumları ayırt etmede güçlük çeker. Ayrıca dürtü kontrolünde zayıflık, haz ihtiyacını erteleyememe, sosyal kabul açısından uygunsuz davranışlar gösterme ve düşük tolerans düzeyi diğer özelliklerinden bazılarıdır.

Bu bozukluklar dışında, dil güçlüğü ve motor güçlükler de literatürde yer almaktadır. Dil güçlüğüne sahip olan bir çocuk duyduklarını çabuk bir şekilde işlemede ve söyleneni anlamada zorluklar yaşar. Söylenenleri genellikle yanlış anlar. Motor güçlüğüne sahip bir

birey ise ince (Renklendirme, kesme, koşma, atlama düğmelerini bağlama gibi) ve kaba (Koşma, zıplama gibi) motor becerilerde zorluklar yaşar (Silver, 2011).

2. 1. 6. Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Bireylerin Özellikleri

Kirk (1977), özgül öğrenme güçlüğü gösteren çocukların özelliklerini şu şekilde açıklamıştır:

1. Özgül öğrenme güçlüğü olan çocukların psikolojik süreçlerinin gelişiminde anlamlı farklılıklar bulunmaktadır. Akademik başarılarıyla, genel zekâları ve diğer yeteneklerine bağlı performansları arasında açıklanamayan bir uyumsuzluk vardır.
2. Özgül öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların sorunlarının zekâ geriliğinden, işitsel ve görsel problemlerden, duygusal bozukluklardan ve öğrenme durumlarındaki eksiklikten kaynaklanmaması, bu çocukların bahsedilen sorunları yaşamayacağı anlamına gelmez.
3. Özgül öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların başarı düzeylerini artırmak, öğrenme durumlarını geliştirmek için özel eğitime ihtiyaçları vardır.

Yapılan araştırmalar sonucu özgül öğrenme güçlüğü olan bireylerin özellikleri daha ayrıntılı bir şekilde ortaya konmuştur. Özgül öğrenme güçlüğü olan bireylerin;

1. Normal ya da normalin üzerinde zekâ düzeyleri,
2. Kolay dağılan, kısa süreli dikkatleri,
3. Sentaks ve kendini ifade güçlükleri,
4. Organizasyon sorunları (zamanı iyi kullanamama, dağınık olma),
5. Yön bulmakta, sağ-sol ayırt etmede, mesafe ve ölçümlerde zorlukları,
6. Zamanı karıştırma problemleri,
7. Sosyal-duygusal davranışlarında sorunları (düşünmeden davranma, öfke nöbetleri geçirme, yaşlılarının altında sosyal rekabet duygusu, iletişim bozuklukları),
8. Akademik becerilerinde çeşitli güçlükleri (okuma sorunları, yazılı anlatım bozuklukları, matematikte güçlükler) vardır (Korkmazlar, 1999:292).

Ayrıca bu bireylerde;

1. Görsel-mekânsal algı sorunları,
2. Görsel-motor koordinasyon güçlükleri,
3. Planlamada zayıflıklar (Integra, 2009),
4. İşitsel algıda güçlükler (sesleri hatırlama, duyduğu kelimeleri anlama-ayırt etme, benzer sesleri karıştırma gibi) görülür (NICHCY, 2011).

Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı ise (2008: 4-8) özgül öğrenme güçlüğü olan çocukların özelliklerini şu şekilde açıklamıştır:

Dil Alanı: Özgül öğrenme güçlüğü olan bireylerin okuma güçlüğü'nün bir nedeni olarak görülen işitsel algı sorunları vardır (sesleri doğru algılama ve ayırt etme güçlükleri). Bu bireyler okuma becerilerinde akranlarından geridedirler ve onlara göre daha çok okuma hatası (eksik okuma, satır-hece atlama) yaparlar. Okuduklarını ve dinlediklerini anlamakta güçlükler çekerler. Kelimelerdeki seslerin benzerlik ve farklılıklarını ayırt etmede zorlanırlar. Bunların yanı sıra yazılı anlatımlarında da harfleri yanlış sırada veya şekilde yazma gibi sorunları söz konusudur. Konuşma becerileri de yaşlarının gerisindedir.

Algısal Alan: Bu bireylerde görsel, işitsel, dokunsal, kinestetik ve mekânsal algı sorunları görülür. Nesneleri sınıflandırma ve sıralamada sorunlar yaşarlar. Benzerlik ve farklılıkları kavramada güçlükleri vardır. Mekâna yönelmede ve yön bulmada zorluk çekerler. Dokunarak tanıma ve ip atlama gibi aktivitelerde güçlük çekerler.

Kavramsal Alan: Sembol, renk ve sayıları ayırt etmede zorlanırlar. Zamanı, yön kavramlarını ve matematiksel ifadeleri öğrenmede güçlükleri vardır. Ayrıca akıl yürütme ve sorun çözme becerilerinde de sorunlar yaşarlar.

Motor-Koordinasyon Alanı: İnce (kesme, düğme ilikleme gibi) ve kaba (bisiklet sürmek, ip atlamak gibi) motor becerilerde güçlükler yaşarlar. Buna bağlı olarak el yazıları bozuktur. Sağ ve sol yön bilgileri zayıftır. Ardışık süreç gerektiren oyunlarda, sporlarda ve yapboz – lego yapımında başarısızlardır.

Bellek Alanı: Özgül öğrenme güçlüğü olan çocuğun kısa süreli, uzun süreli ve işleyen bellekle ilgili bozuklukları vardır. Gördüklerini ve duyduklarını hatırlamada, ezber yapmada zorlanırlar. Sık sık eşyalarını kaybederler. Öğrendiklerini hatırlamada güçlük çekerler.

Dikkat-Konsantrasyon Alanı: Özgül öğrenme güçlüğü olan çocuk dikkatini bir noktaya toplamakta güçlük çeker. Sözlü ifadeleri dinlemede ve izlemede zorlanır. Okurken ve yazarken dikkat sorunu yaşar. Bu bireylerin kısa süreli bir dikkatleri vardır.

Sıralama-Organizasyon Alanı: Özgül öğrenme güçlüğü olan bireyler; düşündüklerini, okuduklarını sözlü ve yazılı olarak belirli bir sıra içinde vermekte zorlanırlar, günleri, ayları, mevsimleri, sayıları ve harfleri sırasıyla ifade etmekte güçlük çekerler. Ardışıklık gerektiren işlemleri sırasına uygun yapamazlar.

Güçlü Oldukları Alanlar: Özgül öğrenme güçlüğü olan çocuklar, beyinlerinin farklı işleyişi sebebiyle öğrenme sürecinde birtakım olumlu özellikler kazanabilirler. Bu çocuklar, sözcükler yerine resimlerle düşünürler ve hayal dünyaları oldukça geniş olabilir.

Yaratıcıdır ve icat yapmaya eğilimlidir. Sezgisel bir düşünüş ve sezgisel problem çözme becerileri geliştirebilirler, ilgi duydukları konuları çabuk kavrarlar.

Özgül öğrenme güçlüğü olan bireylerin yaşamış oldukları zorluklar psiko-sosyal özelliklerini etkileyebilmektedir (Learning Disabilities Assosiation of Canadia, 2005). Çabuk değişen duygu durumları vardır. Jest ve mimikleri anlamada güçlük yaşadıklarından iletişimde, duygularının kontrolünde zorlanırlar. Arkadaş edinmede güçlük yaşayabilirler, arkadaş edindiklerinde ise arkadaşları tarafından kolay yönlendirilebilirler. Değişikliklere uyum sağlamada zorlanırlar. Benlik saygıları düşüktür ve kendilerine güvenleri azdır (MEB, 2008: 8). Ayrıca sosyal ipuçlarını yanlış değerlendirme, diğerlerinin duygularını yanlış yorumlama, diğerlerini üzdüklerinde ne yapacaklarını bilememe, davranışlarının diğer insanları nasıl etkileyeceğini fark edememe, kendilerini diğerlerinin yerine koyamama gibi sosyal ve bilişsel güçlükler de yaşayabilirler (Pierangelo ve Giuliani, 2008: 36).

2. 1. 7. Özgül Öğrenme Güçlüğüne Müdahale

Özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eğitim-öğretim ihtiyaçları için uygulanabilecek seçeneklerden biri özel eğitimidir. Özgül öğrenme güçlüğünden dolayı özel eğitime ihtiyaç duyan birey için bireysel eğitim programı hazırlanır ve bu program öğrencilerin yeteneklerine, öğrenmede yaşadıkları güçlükler göre her yıl yenilenir (Silver, 2011). Özel eğitimin yanında, özgül öğrenme güçlüğü olan çocukların akademik becerilerini geliştirmek için birtakım yardım modelleri ve müdahale çeşitleri geliştirilmiştir. Ancak yapılacak müdahalelerin başarısı için öğrencilerin, kendilerinin de birtakım sorumluluklar üstlenmelerinin gerekli olduğunun üzerinde durulmaktadır. Integra (2009) müdahale sürecinde öğrencinin yapması gerekenleri şu şekilde sıralamıştır;

1. Öğrenme güçlüklerini ve öğrenme sürecinde neye ihtiyacı olduğunu anlamalı,
2. Kendisi için gerçekçi amaçlar oluşturmanın, problemlerini çözmenin ve doğru seçimler yapmanın nasıl olacağını öğrenmeli,
3. Sorulara ve yardıma açık olmalı,
4. Zorlandığında vazgeçmemeli,
5. Başarının, kendi çabalarıyla olacağına inanmalı,
6. Çevrelerinde onları dinleyecek ve duygularını anlayacak birileri olmalı,
7. Bir grubun aktif bir üyesi olmalıdır.

Özgül öğrenme güçlüğüne erken tanılamak ve müdahalede bulunmak bireyin okul başarısında ve yaşamında önemli bir rol oynamaktadır. Bu yüzden birçok kişi öğrenme güçlükleriyle (okuma, yazma ve aritmetik) baş edebilmek için bir öğretmenden, tutor olabilecek bir kişiden veya bir terapistten destek almaktadır (The International Dyslexia

Association, 2008). Ancak, bu şekilde yapılan müdahalelerin etkili olup olmaması yöntemin, öğretmenin ve bireyin özelliklerine bağlıdır (Lyon, 1996). Özel eğitim kapsamındaki müdahalelerin dışında, çocuğun okulundaki diğer branş öğretmenleri özgül öğrenme güçlüğünden dolayı sorun yaşayan öğrencilerin yeteneklerini geliştirebileceği ve başarılı olabileceği uygun bir ders planı hazırlamayı, öğretim yöntemleri belirlemeyi ve etkili bir öğrenme çevresi oluşturmayı bilmelidirler. Aileler de çocukları ihtiyaç duyduğunda, çalışmalarına yardım edebilmek için destek sağlayabilmelidir. Bunun için aileler özgül öğrenme güçlüğü'nün her alanıyla ilgili eğitilmeli, faydalanabilecekleri materyalleri ve başvurabilecekleri kurumları öğrenmelidirler (Silver, 2011).

Alanyazında, öğrenme güçlüklerinin çeşitli türleriyle ilgili öğretmenlerin ve ailelerin uygulayabileceği bazı müdahale stratejileri önerilmiştir. Okuma güçlükleriyle ilgili Integra (2009) şunları önermektedir:

1. Bir dersi öğretirken sık tekrar yapılmalı ve resimleri olan yazılı materyaller sağlanmalı,
2. Öğrenme materyallerini kullanırken, okuma gibi alanlarda çalışma yaparken yeni kavramlar açıklanmalı, önemli yerlerin altı çizilmeli,
3. Okudukları, kendilerine gösterilen şeyleri anladıkları farz edilmemeli, onlar üzerinde konuşup çocuğun ne anladığı belirlenmeli,
4. Okurken ekstra zaman sağlanmalı ve sabırlı olunmalı,
5. Farklı tür ve özellikte kaynaklar sağlanmalı (dergi, kartpostal vb.),
6. Okuma materyalleri kısa ve sade olmalıdır.

Yazma güçlükleriyle ilgili çocuğun (Lda America, 2002) ;

1. Kelime işlemcisi kullanması,
2. Baştan savma, dikkatsiz çalışmasının önüne geçilmesi; yazmaya motive edilmesi,
3. Sözlü (oral) örnekler kullanılması,
4. Derslerde kayıt cihazı vb. kullanmasına izin verilmesi,
5. Yazması gereken miktarı azaltmak için ona özetlemenin ve not almanın öğretilmesi,
6. Çizgili ve kareli kâğıt kullanması,
7. Kalem doğru tutabilmesi için kalem tutma araçları kullanması,
8. Değerlendirilmesinde videolu veya sesli raporlar gibi alternatif sınavların uygulanması önerilmiştir
9. Matematik güçlüklerinde ise bu bireylerin;
10. Problem çözme işlemlerinde bir tatora başvurmasını,
11. Akran desteği almasını,

12. Öz düzenleme, öz-izleme gibi üstbilişsel değerlendirmeler ve bilişsel düzenlemeler yapmasını sağlamak,
13. Çok basamaklı problem çözme stratejilerinin (şemalar, diyagramlar, görseller vb.) çocuğun çevresindeki bireylere öğretilmesi yoluyla çocuğa yardımcı olunması önerilmektedir (Mastropieri, Scruggs, Hauth ve Bronaugh, 2012: 230-233).

Öğrenme güçlükleriyle baş edebilmede, müdahale stratejilerini belirlerken disiplinler arası çalışmaya ihtiyaç duyulmaktadır (Bowen, 2002). Bu nedenle müdahale işlemlerinde birçok uzman yer almaktadır. NJCLD (2006) müdahale hizmetlerinde yer alması gereken uzmanları ve bu uzmanların görevlerini şu şekilde açıklamıştır:

Odyolojist: Öğrenme güçlüklerinde işitme ve bununla ilişkili problemlerin tıbbi olmayan nedenlerini inceler.

Erken çocukluk genel ve özel eğitim öğretmenleri: Eğitimsel planlamalar ve müdahaleler yapar.

Hareket (motor beceri) terapisti: Özgül öğrenme güçlüğü olan bireyin günlük yaşamını kolaylaştırıcı ve bağımsız iş yapmasını sağlayıcı ince motor becerilerini geliştirmesine yardım eder.

Fizik terapisti: Çocuğun kaba motor becerilerini ve koordinasyonunu geliştirmesine yardım eder.

Okul psikolojik danışmanı: Güvenli, sağlıklı ve destekleyici bir öğrenme çevresi oluşturmak için okul ve aile arasındaki ilişkileri güçlendirir. Eğitimsel, aile ve diğer uzmanlar arasındaki iş birliğini sağlar.

Dil-konuşma terapisti: Tanılamada, değerlendirmede ve müdahale birimlerine yönlendirmede yer alır. Bireyin konuşma, dil, okuryazarlık, sosyal iletişim ve yutkunma problemlerine yardımcı olur.

Bunlar dışında, çocuk sağlığı çalışanları, eğitsel tanılama uzmanları, eğitimsel terapist, okuma eğitimcisi, sosyal çalışmacı, çocuk gelişimi psikologları ve çocuk psikiyatristleri de yer alır.

Öğrenme güçlüklerinde son zamanlarda üzerinde durulan müdahale ise, Federal Education Law'ın (IDEA) son yayınında yer verdiği ve etkililiği kanıtlanan Müdahaleye Yanıt Verme (Response to Intervention ([RTI]) modelidir (Silver, 2011; Melekoğlu, 2010: 95).

2. 1. 7. 1. Müdahaleye Yanıt Verme Modeli (Response to Intervention)

Müdahaleye Yanıt Verme (MYV) modeli, öğrencinin yaşadığı güçlükler yerine yapabileceklerini vurgulayarak, tanı ve müdahaleyi içeren işlemlerden oluşan geleneksel

psikometrik modellerin yerini almıştır (Kavale, 2005). Bu modelde amaç, öğrencinin gerçekten değerlendirmeye ihtiyacı olup olmadığını belirleyerek, ona müdahale etmektir (Melekoğlu, 2010: 95). Modelde uygulanacak işlem sırası şu şekilde ifade edilmektedir;

1. Öğretmen öğrencilerine etkili bir öğretim sağlamalı,
2. Öğrencilerin gelişimini, yaptıklarını izlemeli,
3. Geride kalan, yeteri kadar başarı gösteremeyen öğrenci için aynı veya farklı bir öğretmen tarafından yeni yöntemlerle öğretim yapılmalı,
4. Öğrencinin gelişimi tekrar izlenmeli,
5. Sorun hala devam ediyorsa öğrenci özel eğitim servisine yönlendirilmelidir (Fuchs ve Mock, 2003).

Okuma güçlüğü olan bir öğrenciye müdahalede, öğretmen öğrencilerin okunacak metni ve içerdiği kavramları anlaması için bir öğretim programı uygular. Bu uygulama; öğrencileri motive etme, onlarla birlikte uygulamayı gerçekleştirme (model olma), grup çalışması ve bağımsız çalışmayı içerir. Bu durumda öğrenci bir yanlış yaptığında öğretmen süreci durdurmalı, ona hatalarını ve nedenlerini açıklamalı, doğru olan yöntemleri belirtmeli, öğrenciden örnekler istemeli ve program boyunca öğrencinin ilerlemesi izlenmelidir. Eğer öğrencinin hataları devam ediyorsa, okuma çalışmaları için öğrenciye daha çok fırsat verilebilecek bireysel veya daha küçük gruplarla eğitim yapılmalıdır. Bu eğitimlerde öğrencinin her gün veya haftada üç kez özel bir öğretmenle çalışması sağlanmalıdır. Bu aşamada dikkat edilecek okuma bileşenleri; fonolojik farkındalık, alfabetik sistem, akıcılık, kelime bilgisi ve okuduğunu anlamadır. Öğrenci her aşamada izlenmelidir. Yapılan bu işlemlerle birlikte sorun devam ediyorsa öğrenci daha farklı ve yoğun bir müdahaleye ihtiyaç duyduğundan özel eğitim servisine yönlendirilmelidir (Thompson ve Miciak, 2012:181-183; Nasp, 2010).

Özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin %40'a yakını yazma güçlüğü çektiğinden yazma becerileri üzerinde de durulmalı, el yazısı, sesler, heceleme, kompozisyon yazma gibi alanlarda çalışmalar yaptırılmalıdır. Müfredat dikkate alınarak öğrencilerin yazma becerileri artırılmaya çalışılmalıdır. Öğrenci sorun yaşamaya devam ediyorsa bir özel eğitim uzmanı veya başka bir öğretmenden yardım almalı ve süreç izlenmelidir. Bu süreçte çocuğun sorunlarına yönelik yoğun bir öğretim yapılmalı ve yaşadığı güçlüğü giderecek etkili yöntemler öğretilmelidir. Buna rağmen öğrencinin sorunları devam ediyorsa öğrenci özel eğitim servisine yönlendirilmelidir (Berninger ve Dunn, 2012: 70-73).

Matematik öğretiminde öncelikle kanıta dayalı, etkili bir matematik öğretimi sağlanmalı ve öğrencilerin gelişimi izlenmelidir. Bu yolla gelişim gösteremeyen öğrencilere, ortalama 18 hafta boyunca, haftada dört kez en az on beş dakikalık öğretim programı uygulanmalıdır. Bu programda özellikle matematik okuryazarlığını içeren sayı

kavramı, dört işlem, temel gerçekler, değer kavramı öğretilmelidir. İlerleyen zamanlarda çalışmalar yirmi dakikaya çıkarılmalı, hesaplama, üst düzey bilişsel stratejiler öğretimi, problem çözme becerileri geliştirilmelidir. Özel eğitimcilerden, akran desteğinden faydalanılmalıdır. Okuma ve yazma güçlüğüyle ilgili çalışmalarda olduğu gibi öğrenci sürekli olarak izlenmelidir. Yapılan ekstra yoğun eğitime rağmen öğrencinin güçlükleri devam ediyorsa öğrenci, özel eğitime yönlendirilmelidir (Mastropieri ve diğ., 2012: 231-232).

2. 1. 7. 2. Türkiye’de Özgül Öğrenme Güçlüğüne Müdahale

Özgül öğrenme güçlüğüyle ilgili olarak Milli Eğitim Bakanlığı 2008 yılında bir destek eğitim programı hazırlamıştır. Program, her yaştaki bireyin özelliklerini dikkate almayı içeren gelişimsel yaklaşımla hazırlanmıştır. Hazırlanan bu programla öğrencilerin;

1. Öğrenmeye hazırlık becerilerini geliştirmeleri,
2. Okuma-yazmaya hazırlık ve okuma-yazma temel becerilerini geliştirmeleri,
3. Matematikle ilgili temel beceri ve kavramları günlük yaşamda kullanmaları,
4. Sorun çözme, akıl yürütme, kıyas yapabilme ve analitik düşünme becerilerini geliştirmeleri amaçlanmaktadır.

Bu amaçlara ulaşmak için çeşitli modüller belirlenmiştir. Modüller; içerik, kazanımlar, açıklamalar ve ölçme değerlendirilmeden oluşmakta olup bireyselleştirilmiş eğitime olanak sağlamaktadır. Kazanımlar ise; bilgi, beceri ve tutumlardan oluşmaktadır. Programın amacına ulaşabilmesi için bazı hususlara dikkat edilmesi gerektiği belirtilmektedir. Bunlar:

1. Öğrenme ve öğretme süreci planlanırken bireyin performans düzeyi, özellikleri ile öğrenme biçimleri dikkate alınmalıdır.
2. Destek eğitimi için kullanılan sürenin sonunda belirlenen hedefe ulaşılabilmesi için zaman kullanımı en doğru şekilde planlanmalıdır.
3. Öğrenme ve öğretme sürecinde uygun strateji, yöntem, araç-gereç ve materyaller seçilmelidir.
4. Programda yer alan etkinliklerin, somuttan soyuta, resimden yazıya, kolaydan zora doğru aşamalı olarak hazırlanmasına ve uygulanmasına dikkat edilmelidir.
5. Çalışmalarda kullanılan dilin ve uygulanan etkinliklerin bireyin yaşına ve özelliklerine uygun olmasına özen gösterilmelidir.
6. Günlük yaşamda bireylerin etkili iletişim kurabilmeleri ve iletişim stratejilerini kullanabilmeleri için uygun ortamlar hazırlanmalı ve bunlar etkinliklerle çeşitlendirilmelidir.

Öğretim programında mümkün olduğu kadar çok duyuya hitap edilmesi için çeşitli öğretim ilke ve teknikleri önerilmiştir. Bunlar; anlatım, soru-cevap, tartışma, problem

çözme, gezi-gözlem, deney, örnek olay incelemesi, drama, beyin fırtınası, gösteri, aktif öğrenme benzetim, bireyselleştirilmiş öğretim, çoklu duyuya dayalı öğretim ve bilgisayar destekli öğretimdir.

Modüllerde kullanılacak araç gereçler ise; oyuncaklar, müzik aletleri, akademik beceriyi destekleyecek malzemeler (öykü kartları, bilgisayar, geometrik şekiller, üç boyutlu harfler, CD'ler, resimli kartlar vb), kitaplar, diğer alternatif araçlar (mandal, oyun hamuru, kartonlar vb.) olarak ifade edilmiştir.

Ölçme ve değerlendirme sürecini; kaba değerlendirme, öğretim öncesi değerlendirme, öğretim sürecini (ders saati) değerlendirme, son değerlendirme ve öğretim sonrası (dönem sonu) değerlendirme olarak açıklanmıştır.

Kaba değerlendirme: Tanı almış öğrenci için aile ile iş birliği içerisinde bireyin öncelikli ihtiyaçları doğrultusunda, bireyselleştirilmiş eğitim planı (BEP) hazırlamak amacı ile yapılan yüzeysel değerlendirmedir.

Öğretim öncesi değerlendirme: Kaba değerlendirme sonucuna göre bireyin BEP'ine seçilen kazanımların öğretimine başlamadan önce hangi basamakta olduğunu belirlemek amacı ile yapılan ayrıntılı değerlendirmedir.

Öğretim sürecini değerlendirme: Bireyin öğretim öncesi değerlendirmesi yapılan beceri, kavram ya da disiplinin hangi basamağında olduğunun belirleyip, öğretime başladıktan sonra her ders saati sonunda bireyde görülen gelişmelerin ayrıntılı değerlendirilmesidir.

Son değerlendirme: Bireyin kazanımı hangi derecede yaptığına değil yapıp yapmadığına ya da bilip bilmediğine bakılır. Kazanımlar gerçekleşmediyse kazanımın gerçekleşmediği ve öğretimin tekrar edilmesi gerektiğine karar verilir.

Öğretim Sonu (Dönem Sonu) Değerlendirme: Özel Eğitim Değerlendirme Kurulunca önerilen süre içerisinde kazandırılması amaçlanan kazanımlardan hangilerinin bağımsız olarak gerçekleştiği, hangilerinin öğretiminin başlanmasına rağmen gerçekleşmediği (öğretime devam edilmesi gerektiği) ve hangi kazanımların öğretime başlanmadığının gösterildiği ve gerekçelerinin yazıldığı değerlendirmedir.

Programda aile eğitimine de yer verilmiş, yapılacak programlarla ailelerin; çocuğuna yardımcı olması ve onu anlaması, çocuğunun güçlüklerini kabul etmesi, beklentilerini çocuğunun özelliklerine göre düzenlemesi ve eğitim sürecine katılımları hedeflenmiştir. Bu programlar bireysel veya grup görüşmelerini içerdiği gibi sosyal destek grupları oluşturmayı da içermektedir.

Özgül öğrenme gücüne sahip öğrencilerin benlik saygıları düşük ve kendilerine güvenleri azdır (MEB, 2008: 8). Bu nedenle özellikle okul temelli müdahale programları geliştirmeyi içeren çalışmalar yapılmış ve bu müdahale programlarında öğrencilerde okul

yaşamı boyunca olumlu bir benlik algısı oluşturmanın önemli olduğu üzerinde durulmuştur (Vaughn ve diğ., 2004: 351). Bu bağlamda özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde olumlu bir benlik algısı oluşturma gerektiğine dair görüşler ise bu öğrencilerde benlik ve benlikle ilgili diğer kavramlar üzerine yapılan araştırmalara neden oluşturabilmektedir.

2. 2. Benlik Kavramı

2. 2. 1. Benliğin Doğası

“Benlik kavramı” yirminci yüzyıla ait bir terim olmasına karşın “benlik” antik çağlardan günümüze kadar farklı disiplinlerde üzerinde durulan başlıca konulardan biri olmuştur. Benlik, psikolojinin konusunu oluşturmadan önce felsefe, sosyoloji ve antropoloji gibi bilimlerde birbirinden farklı anlamlarda ele alınarak incelenmiştir (Yalçın, 2011). Tarihsel süreç açısından ele alındığında “benlik” üzerine ilk fikirlerin antik yunan felsefesine kadar uzandığı görülmektedir. Bu dönemde Sokrates, Platon ve Aristoteles gibi filozoflarca benlik; ruh ya da ruhun bir parçası olarak akıl veya irade gibi kavramlarla ilişkilendirilerek üzerinde çeşitli fikirler yürütülmüştür (Sorabji, 2006: 17). Ancak ortaçağda bilimde yaşanan duraklamayla birlikte üzerinde çok fazla durulmamıştır. Batı’da bilimsel hareketin yeniden başladığı Rönesansla birlikte “benlik” ve onun anlamı üzerine olan tartışmalar felsefenin başlıca konularından biri olarak tekrar sahneye çıkmıştır. 17. ve 18. yüzyıllar boyunca John Locke, David Hume ve Immanuel Kant gibi düşünürler benlik üzerine kendi fikirlerini ortaya koymuşlardır (Sorabji, 2006). Bu dönemde “benlik” kavramı üzerine iki farklı görüşün öne çıktığı görülmektedir. Benliğin özne yönüne vurgu yapan rasyonalistlere göre benlik; aracısız, doğrudan bir bilinç olarak ele alınmakta, yalın ve ölümsüz bir ruh olarak değerlendirilmektedir. Benliğin nesne yönüne vurgu yapan empiristler ise nesne olarak benlik bilgisinin, diğer nesnelerin bilgisinden yöntem itibarıyla farklı olmadığını ifade ederek benliği, bir algı demeti olarak tarif ederler (Yalçın, 2008).

Benlik, felsefede insan varoluşuna ilişkin açıklama getirmede kullanılan bir kavramken psikolojide ise insan davranışları ve toplumu anlamak için kullanılan bir kavram ve psikolojik yapının içinde davranışları etkileyen bir etmen olarak ele alınmıştır (Leary ve Tangney, 2003). Benliğin psikolojinin ilgi alanına girmesi ise işlevsel psikolojinin öncülerinden William James’in 1890’da “Psikolojin İlkeleri” adlı eserinde benliğe geniş yer vermesiyle başlar (Pajares ve Schunk, 2002). Felsefedeki rasyonalist ve empirist görüşlerin kritiğini yapan James, benliğin kısmen özne kısmen nesneden oluşan ikili bir yapıya sahip olduğunu öne sürerek benliği, bilen ben (I) ve bilinen benlik (me) olarak ikiye ayırır (Bacanlı, 2004; Pawelski, 2007; Pajares ve Schunk, 2002). James, nesne niteliğinde olan bilinen benlik üzerinde yoğunlaşır. “Empirical ego” olarak adlandırdığı bilinen benliği;

maddi benlik, toplumsal benlik ve duygusal benlik olmak üzere üçe ayırır. Maddi benlik sırasıyla kişinin; bedeni, kıyafetleri, ailesi, evi ve diğer fiziksel varlıklarından oluşur. Toplumsal benlik kişinin; arkadaşları, meslektaşları ve diğer kişilere ilişkin saygınlığıdır. Duygusal benlik ise kim olduğumuza dair hislerimizin merkezinde yer alır (Pawelski, 2007). James, bireyin benlik kavramında değerlerin ve amaçların önemli bir rolü olduğuna vurgu yapar. Bireyin düşük ya da yüksek benlik saygısına sahip olması yalnızca başarılarıyla değil, amaçları ve başarılarının karşılaştırılması yoluyla ortaya çıkar. Kişinin başarılarının amaçlarına yaklaşması veya diğer kişilerle kendini karşılaştırdığında kendini başarılı bulması, değerli olma duygusunu ortaya çıkarır (Erzem, 1981'den aktaran: Aslan, 1992).

Psikanalitik paradigmanın öncülerinden Freud'un benlik anlayışında vurgu William James'de olduğu gibi bilince değil bilinç dışıdır. Psikalanalitik bakış açısına göre benlik (ego) bilinçaltı düzeyde işlev gören ve sürekli birbirleriyle çatışma halinde olan sistemlerin organizatörüdür. Freud'un yapısal kuramına göre kişilik; benlik (ego), alt-benlik (id) ve üst-benlik (süperego) olarak üçe ayrılmaktadır (Burger, 2006: 78; Geçtan, 2002: 43). İnsanoğlunun en kaba, en ilkel kalıtsal dürtü ve arzularını içeren id, hiç geciktirilmeden bütün isteklerinin yerine getirilmesini bekler. Kişiliğin bu kısmında düşünce etkili değildir. Sonucu ne olursa olsun arzusunun hemen yerine getirilmesini ister (Cüceloğlu, 2012: 407). Bununla birlikte id, kişiliğin temel sistemidir, ego ve süperego ondan ayrımlaşarak gelişir. İd, kalıtsal olarak gelen içgüdüleri de kapsayan ve doğuştan varolan gizilgüçlerin tümüdür. Ruhsal enerjinin kaynağı olarak diğer iki sistemin çalışması için gerekli gücü sağlar (Geçtan, 2002: 43).

Çevreleriyle etkileşime geçmeye başlayan 2 yaş ve altındaki çocuklarda kişiliğin ikinci sistemi gelişmeye başlar. Kişiliğin ikinci gelişen kısmı olan benlik (ego), içinde bulunulan durumun gerçeklerini dikkate alarak alt-benliğin dürtülerini tatmin etmeye çalışır (Burger, 2006). Ego bu görevini id'in taleplerini engellemekten ziyade gerçeklik koşullarına göre ertelemeye veya yönünü değiştirmeye çalışarak yerine getirir. Çevresel durumları algılayarak pratik ve gerçekçi biçimde manipüle ettiğinden gerçeklik ilkesine göre çalıştığı söylenebilir. (Schultz ve Schultz, 1998: 47). Çocuk beş yaşına geldiğinde kişilik yapısının üçüncü bölümü yani üst-benlik (süperego) oluşur. Üst-benlik toplumun, özellikle de anne-babaların değer yargılarını ve standartlarını temsil eder. Neyi yapabileceğimiz ve neyi yapamayacağımız konusunda daha çok kısıtlamalar getirir (Burger, 2006: 78). Üst-benlik kişiliğin vicdani ve ahlaki yönüdür. Üst-benliğin ilgilendiği konu, bir şeyin doğru ya da yanlış olduğuna karar verip, toplum ve temsilcileri tarafından onaylanmış ölçütlere göre davranmaktır (Geçtan, 2002: 45).

Freud'un insan doğasına ilişkin çocukluk dönemine verdiği aşırı önem görüş ayrılıklarını ortaya çıkarmıştır. Alfred Adler, Karen Horney ve Harry Stack Sullivan gibi neo Freud'cular Freud'dan ayrılarak benlik üzerine kendi bakış açılarını ortaya koymuşlardır. Bu ayrılık, sadece benlik kavramını değil kişilerarası süreçleri de kapsamaktadır (Leary ve Tangney, 2003).

Adler, Freud'un deterministik bakış açısına karşı çıkararak insanın bilinçdışı çatışmalarının ve çocukluk yaşantılarının bir ürünü olmadığını savunur. Ona göre; bireylerin çevreleriyle kurdukları yaşantılar onların kişiliğini etkilese de nasıl biri olduklarının nedenleri değildir. Her birey yaşadıklarına farklı anlamlar yükleyerek ve ona anlamlı gelen hedeflere ulaşmak için çabalayarak kendine has bir yaşam tarzı oluşturur. Birey yaşam tarzını yaratma sürecinde ise benliğin yaratıcı gücünü kullanır (Schultz ve Schultz, 1998; Corey, 2008: 111-112). Bir başka neo Freud'cu teorisyen olan Karen Horney, benliğin davranış ile ilişkisini benlik imajı kavramıyla açıklar. Horney'e göre normal insanlar; yeteneklerine, potansiyellerine, zayıflıklarına, amaçlarına ve kişilerarası ilişkilerine dair gerçekçi bir benlik imajına sahipken, nörotik insanlarda ise idealize edilmiş benlik imajı görülür. Nevrotik kişiler de normal insanlar gibi benlik imajlarını, kişilikleri ile bütünleştirmek amacıyla inşa ederler. Ancak benlik imajları, gerçekçi temellere dayanmadığı için başarısızlığa mahkûmdur (Schultz ve Schultz, 1998: 141). Kişiliği ilişki durumları içerisinde inceleyen Sullivan ise kişilik süreçleri içinde faaliyet gösteren koruyucu bir sistemden bahseder. Kişinin kendisine ve diğer insanlara ilişkin geliştirdiği zihinsel imgeler olarak tanımlanan bu yapı, benlik sistemidir ve kaynağını çocukluk dönemindeki onaylayıcı ve reddedici ebeveyn tutumları ile bu tutumların yarattığı anksiyeteden alır (Ellis ve Abrams, 2009: 202-204; Geçtan, 2002). Çocukluk döneminde ihtiyaçlarını karşılayan ya da olumsuz tutumlarda bulunan anneye karşı geliştirilen iyi anne-kötü anne şeklindeki değerlendirmeyi kişi, kendisine karşı da yapar. Bunun sonucunda kişi kendisine karşı; iyi-ben, kötü-ben ve ben değil olmak üzere üç imge geliştirir (Geçtan, 2002). Bu sistem anksiyeteye karşı savunma mekanizmasıdır ve bireyin benlik saygısını korumasına yardımcı olur (Ellis ve Abrams, 2009: 202-204).

İnsancı/varoluşçu görüşü benimseyen kuramcılara göre ise benlik yapısı, öz-ben ve benlik tasarımıdır. Bu görüşe göre öz-ben, psikanalitik paradigmadaki gibi kötü ve yıkıcı değil iyiye yöneliktir. Biyolojik kökenli gerçek içsel yaşantılar kaynaklarını öz-benden almaktadır. Bu açıdan insanlar; yeme, içme, sevilme, güven duyma gibi fizyolojik ve psikolojik bazı özellikleriyle birbirine benzerken; müzik resim, sözel yetenek gibi kişisel güçler bakımından birbirinden ayrılmaktadırlar (Erden ve Akman, 2002: 102-103).

Bu kuramcılardan Rogers'a göre ise benlik, insan deneyimlerinin merkezindedir. Benlik, kişiliğin yürütücü parçasıdır ve dünyayla kurulan ilişkileri düzenler. Sevdikleriyle,

sevmedikleriyle, ihtiyaçlarıyla ve değerleriyle farklı bir insan olduğuna dair bireyde oluşan histir. Benlik, bireyin kendisine ve oluşturduğu benlik kavramına ilişkin izlenimlerini de kapsar. Benliğin çevreyle ilişkileri düzenlemenin dışında bir başka önemli fonksiyonu da bireyin, kendisine dair sevdiklerinin derecesini gösteren benlik saygısını oluşturmaktır (Nevid, 2009: 500-502). Maslow'a göre ise bireysel benlik; kalıtsal, yapısal ve çok erkenden edinilmiş köklere sahiptir. Her insan içgüdüsel, doğuştan gelen ve önemli oranda kalıtımsal olarak belirlenmiş temel bir doğaya sahiptir (Maslow, 2001). Maslow da Rogers gibi her insanın değerli, kendine özgü ve iyiye yönelik bir öz-bene sahip olduğunu savunur. Eğer olanak sağlanırsa her insan, eninde sonunda kendini gerçekleştirecek, gizil güçlerinin farkına varacaktır. Maslow sağlıklı bir kişiliğin gelişmesi için gerekli gereksinimlerden meydana gelen piramit şeklinde bir gereksinimler hiyerarşisi ortaya koymuştur. Bu piramidin en tepesinde kendini gerçekleştirme ihtiyacı yer almaktadır. Ancak kişinin kendini gerçekleştirmek için güdülenmesi daha altta yer alan fizyolojik, güvenlik, ait olma ve saygınlık ile ilgili temel gereksinimlerinden yeterince doyum sağlamasına bağlıdır (Erden ve Akman, 2002: 105). Benliğin doğasıyla ilgili yapılan bu açıklamalar, daha aktif ve değişken bir yapı (Bunning, 2006) olan benlik kavramını açıklamaya yardımcı olacaktır.

2. 2. 2. Benlik Kavramının Teorik Çerçevesi

Gecas (1982), benlik kavramını açıklamak için öncelikle benlik ile benlik kavramı arasındaki farkı belirtmek gerektiğini ifade etmektedir. Ona göre, benlik sosyal etkileşim içinde gelişen ve sosyal özelliklerle temellenen, empirik olarak gözlemlenemeyen, aslında süreci ifade eden bir yapıdır. Benlik kavramı ise, bireyin kendisiyle ilgili sosyal, fiziksel, ruhsal, ahlaki durumlarıyla ilgili bir yapıdır ve ürünü ifade eder. Benlik biçimlenmemiş bir kavramken, benlik kavramı bebeklikten itibaren gelişen, organize olan bir yapıdır (Bunning, 2006).

Benlik kavramı; bireyin, özellikle kendi davranışlarının niteliklerinden, pekiştirmelerden ve çevresindeki diğer bireylerin değerlendirmelerinden etkilenen, kendi deneyimleri ve çevresinin yorumlarıyla biçimlenen, kendisi hakkındaki algısıdır (Shavelson ve Bolus, 1982). Benlik kavramı, her bireyin kişisel varlığıyla ilgili geçerli olan, öğrenilmiş inançları, tutumları ve görüşlerinin bütünüdür (Yahaya, 2009). Benlik kavramını tanımlamada Shavelson, Hubner ve Stanton (1976) kritik özellikler belirlemişlerdir. Bu özelliklere göre benlik kavramı;

1. Bireyin kendisi hakkındaki geniş ve her biri birbiriyle bağlantılı yapılandırılmış veya organize edilmiş bilgi kategorileridir.

2. Belirli bir birey veya grupla paylaşılarak uyum sağlanan, çok yönlü ve belli özelliklerle yansıtılan kategorik bir sitemdir.
3. Benliğin alt alanları, akademik-akademik olmayan alanlar ve genel benlik kavramı hakkındaki yorumlara dayanan, davranışların hiyerarşik bir algısıdır.
4. Sabittir ancak gittikçe duruma özel olmakta (akademik benlik kavramı, duygusal benlik kavramı vb.) ve daha az istikrarlı hale gelmektedir.
5. Bireyin, bebeklikten yetişkinliğe doğru gelişiminde gittikçe çok yönlü olmaktadır.
6. Bireyin kendini hem betimlemesine (mutluyum, üzgünüm vb.) hem de değerlendirmesine (Okulda iyiyim, resimde beceriksizim vb.) dayanır.
7. Akademik başarı gibi diğer kavramlardan farklılaşmış olabilir (Shavelson ve Bolus, 1982).

Literatürde benlik kavramını açıklayan iki model yer almaktadır. Bunlar tek boyutlu model ve çok boyutlu-hiyerarşik modeldir (Harter, 2006; Zeleke, 2004; Hagger, Biddle ve Wang, 2005). Benlikle ilgili ilk çalışmalarda bu kavram tek boyutlu olarak ele alınmıştır ve benlik kavramı özel durumlardan çok genel bir faktör ile açıklanmıştır. Bu da bireyin genel anlamda iyi olma hissi veya kendinden memnun olma durumudur. Ancak son zamanlarda araştırmacıların üzerinde durdukların konu, benlik kavramı açıklayan çok yönlü modellerdir. Buna göre benlik kavramı; genel benlik algısını da yok saymayan, akademik, sosyal, fiziksel, duygusal gibi çeşitli alanlardan oluşmaktadır (Zeleke, 2004). 1980'lerden itibaren araştırmacılar çok yönlü-hiyerarşik çalışmalara yönelmişlerdir (Hagger, Biddle ve Wang, 2005). Çok yönlü araştırmalarda Harter ve Marsh'ın modeli yaygın olarak kullanılmaktadır. Marsh (1992, 1995) modelinde benlik kavramını akademik yeterlik ve akademik olmayan yeterlik olarak iki boyutta ele almıştır. Akademik boyut, akademik yeterlikler ilgili özel alanları içerirken; akademik olmayan boyut, sosyal, duygusal/kişisel ve fiziksel benlik kavramını içermektedir (Vaughn, Sinagup ve Kim, 2004: 351).

Harter (1985'ten aktaran: Tam ve Hawkins, 2012), çocukların benlik kavramını çok yönlü olarak açıklamak amacıyla geliştirmiş olduğu ölçekte (Self-Perception Profile for Children [SPPC]) beş bileşenden oluşan bir benlik kavramı tanımı oluşturmuştur. Bunlar:

1. Okul yeterliği; akademik performans olarak çocuğun kendini nasıl gördüğünü,
2. Sosyal kabul; çocuğun akranları tarafından ne kadar kabul edildiğini, ne kadar popüler olduğunu,
3. Atletik yeterlik; çocuğun spor faaliyetleri ve oyunlarda kendini ne kadar yeterli algıladığını,
4. Fiziksel görünüşü; çocuğun boy, kilo, saç vb. unsurlarının nasıl görüldüğüyle ilgili algısını,

5. Davranışsal yeterlik, çocuğun yapmakla yükümlü olduğu davranışları yapip yapmaması, doğru yapabilme derecesinden oluşan algısını ifade eder.

Piers-Harris (1984) ise çocukların benlik kavramını değerlendirmek amacıyla geliştirmiş oldukları ölçekte benlik kavramını 6 boyutta ele almıştır:

1. Davranış; çocuğun problemleri davranışlardan kaçınması, kabul edilebilir davranışları bilmesini,
2. Zekâ ve okul uyumu; çocuğun akademik görevleri yerine getirebilmesiyle ilgili algısını,
3. Fiziksel görünüş; çocuğun dış görünüşüyle ilgili algısını,
4. Kaygı; çocuğun ruh halini ve duygusal bozuklukları,
5. Popülerlik; çocuğun sınıf arkadaşları veya akranları tarafından ne derece kabul edildiğiyle ilgili algısını,
6. Mutluluk ve memnuniyet; çocuğun kendinden ve yaşamından memnuniyet ve mutluluğunu ifade eder (Leminen, 2002; Öner, 2006: 811).

Harter (2006: 507), bireyin benlik kavramını etkileyen iki bilişsel yapı olduğunu ifade eder: ayırma ve birleştirme. Birey geç çocukluk döneminde ayırma becerisi ile çeşitli deneyimlerinin farkını görerek öz değerlendirme yaparak, gerçek ve ideal benlik kavramı arasındaki farkı ayırır. Ergenlik boyunca gelişen bilişsel yeterlikleri farklı durumlara özgü çoklu benlik algılarının oluşumunu destekler. Örneğin; akademik benlik algısı, fiziksel benlik algısı birey için farklı olacaktır. Birey orta çocukluk döneminde ortaya çıkan birleştirme yeteneği ile farklı durumlardan yola çıkarak benlik kavramını şekillendirir. Örneğin, "Resimde iyiyim, müzikte iyiyim" görüşleri bireyde yetenekli olduğuna yönelik bir benlik algısı oluşturacaktır. Tüm bu süreçte bireyin benlik kavramının gelişiminde iki önemli kaynak vardır. Bunlar; bireyin kendi geçmişte yaşadığı olaylar ve deneyimlerinden oluşan (1) doğrudan değerlendirmeleri ile başkaları tarafından nasıl görüldüğü hakkındaki inançlarından oluşan (2) dolaylı değerlendirmeleridir (Sebastian, Burnett ve Blakemore, 2008).

Bireyin doğrudan ve dolaylı değerlendirmelerinden etkilenerek gelişen benlik kavramı, aynı zamanda değişken bir yapıdır ve Kernis ve Goldman (2003: 107) bireyin benlik kavramındaki bu değişkenliği üç nedenle açıklamıştır: (1) Sosyal karşılaştırma, bireyin kendini yakın sosyal çevresindeki bireylerle arasındaki farka göre değerlendirmesidir. Bu değişken, benlik kavramını en çok etkileyen unsurlardan biridir. (2) Bireyin çevresinden aldığı olumlu ve olumsuz geri bildirimler, benlik kavramını etkilemektedir. Bireyin çevreden aldığı negatif geribildirimler benliğiyle ilgili değerlendirmeleri olumsuz etkileyip düşürürken, pozitif geribildirimler daha olumlu değerlendirmeler yapmasını sağlamaktadır. (3) Bireyin kendi yapmış olduğu eylemler,

özellikle sosyal bir bağlamda gerçekleşen eylemleri benlik algısını etkilemektedir. Benlik inançları özellikle en son yaptığı eylemler ve davranışlar üzerine temellendirilmekte, birey hangi davranışları doğru yapıyorsa kendini o yönde değerlendirmektedir (Kernis ve Goldman, 2003: 107-110). Bireyin kendi özellikleriyle ilgili farkındalığı ifade eden ve “Ben kimim?” sorusuna cevap sağlayan, değişken yapıda olduğu belirtilen, benlik kavramı küçük yaşlardan itibaren gelişmektedir (Oyserman, 2004; Alpay, 2000).

2. 2. 2. 1. Çocuklarda Benlik Kavramının Gelişimi

Çocuklar okul öncesi dönemde, bilişsel özellikleri nedeniyle benlikleriyle ilgili fiziksel görünüşleri, yaptıkları eylemler gibi gözlenebilir, somut algılara sahiptirler (Harter, 2003: 616; Berk, 2007: 257). Bu algılar çoğunlukla gerçekçi olmayan ideal benlikle, gerçek benlik arasındaki herhangi bir ayrımın olmadığı, bireyin gerçek yeteneklerine dayanmayan olumlu algılardır (Harter, 2003: 617). İlkokul boyunca, çocukların benlik kavramı azalma göstererek orta seviyeye gelir. Bu azalma çocukluk dönemi özelliği olan, bireyin kendisi hakkındaki aşırı olumlu algıları dengelemeyi sağlar (Manning, 2007). Harter’a (1999) göre ilk ve orta çocukluk döneminde kendini değerlendirmek için gerekli olan bilişsel olgunluğa ulaşmayan çocuklar kendi yeterlikleriyle ilgili gerçekçi olmayan pozitif değerlendirmeler yapma eğilimindedirler (Brinthaupt ve Lipka, 2002:3). Ancak çocuklar geliştikçe diğerlerinin kendi yeteneklerini nasıl gördüğünü, yetenekleri ile çabası arasındaki farkı daha iyi anlar ve benlik algıları daha gerçekçi bir hale gelir (Harter, 2003: 618). Harter (2003: 619), çocuklarda benlikle ilgili değerlendirmelerin, gelişimlerine bağlı olarak değişimini özetle şu şekilde sunmuştur:

Tablo 1. Çocuklarda Benlikle İlgili Değerlendirmelerin Gelişimsel Değişimi

Yaş	Öne Çıkan Özellik	Yapı/ Organizasyon	Doğruluk Değeri	Karşılaştırmanın Doğası	Diğerlerinin Duyguları
2-4	Somut, gözlenebilir özellikler (yetenek, aktivite, sahip olunan şeylerle ilgili)	Tutarlı ve düzenli olmayan, ya hep ya hiç düşünce	Gerçekçi olmayan pozitif algı	Doğrudan karşılaştırma yok	Yetişkinlerden tepki bekleme (beğeni-eleştiri)
5-7	Özelliklerini ayrıntılı bir şekilde ele alma, özel yeterliklere odaklanma	Durumlar arası bağ kurmadayeteri kadar gelişmemiştir (koşmada iyiyim o zaman tırmanmada, zıplamada da iyiyim) genellikle zıt bağ kuran, ya hep ya hiç düşünce	Genellikle pozitif, yanlıştır bir ısrar	Kendinden küçüklerle geçici, yaşlarıyla adil karşılaştırmalar	Benliğiyle ilgili diğerlerinin değerlendirmelerini kabul etme ve bunları içselleştirme, davranışlarını düzenlemede rehber olarak görme

Tablo 1'in devamı

8-11	Yeteneklerine ve kişiler arası özelliklere odaklanma, akranların değerlendirmelerini kıyaslama, belâğıyle ilgili genel değerlendirme yapma	Farklı davranışları içeren üst düzey genellemeler yapma (dil ve sosyal bilimlerde başarılı olma sonucu zeki olmaya yönelik bir benlik algısı), zıt özellikleri birleştirme becerisi gösterme,	Hem pozitif hem negatif büyük ölçüde doğru olan değerlendirmeler	Öz-değerlendirme yapmak için sosyal karşılaştırmalar yapma	Öz-rehber işlevinde olarak diğerlerinin düşünce ve standartlarını içselleştirme
12-14	Diğer insanlarla iletişimde önemli olan sosyal becerileri gösterme, bulunan rollere göre davranma	Farklı özellikteki durumları soyutlama (zeki ve yaratıcı özelliklerden akıllı olmaya yönelik bir benlik algısı)	Yanlış aşırı genellemeler yapma, bir duruma bazen pozitif bazen negatif değerlendirmeler yapma	Daha az belirgin olmasına rağmen sosyal karşılaştırmalar devam etmekte	Farklı durumlara ilgili standartları içselleştirme ve bunlar arasındaki farklı bağlantıları düşünme

2. 2. 2. 2. Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklarda Benlik Kavramı

Genel olarak özgül öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların benlik kavramının normal gelişim gösteren çocuklara göre daha olumsuz olduğu varsayılmakta ve 1970'lerin ortasından itibaren bu varsayıma dayanan araştırmalar yapılmaktadır (Zelege, 2004). Bu görüşü destekleyen araştırma sonuçlarına göre; özgül öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler akademik, davranışsal ve sosyal sorunlar yaşadıklarından kendilerini daha az kabul edilebilir olarak algılamaktadırlar. Aynı zamanda bu çocuklarda düşük benlik kavramı görülme oranının daha fazla olduğu vurgulanmaktadır (Bear, Minke ve Manning, 2002; Elbaum ve Vaughn, 2003; Leminen, 2002). Bu konuda literatürde yer alan çalışmalar da çoğunlukla özgül öğrenme güçlüğü olan ve olmayan çocukların benlik kavramları arasındaki farka odaklanmaktadır. Bear, Minke ve Manning (2002), bu farka odaklanan 61 araştırma üzerinden bir meta-analiz çalışması yapmışlardır. Araştırma sonuçları, özgül öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların normal gelişim gösteren çocuklara göre akademik yetenek alanında daha düşük bir benlik algısına sahip olduklarını göstermektedir. İki grup arasında global benlik kavramları, sosyal ve davranışsal benlik kavramları gibi alanlarda da belirgin olmamakla birlikte çok az fark bulunmaktadır. Zelege (2004) ise 1987'den itibaren özgül öğrenme güçlüğü olan ve normal gelişim gösteren çocukların benlik kavramlarının karşılaştırıldığı çalışmaları incelemiş ve bunları

Chapman'ın 1974-1986 yılları arasındaki araştırmaları ele aldığı çalışmasının sonuçları ile karşılaştırmıştır. Bu çalışmada benlik kavramının alt boyutları arasında iki grup arasında farklılık bulunmuştur. Buna göre özgül öğrenme güçlüğü olan çocukların akademik benlik kavramları, anlamlı düzeyde düşük bulunmuş ve bu sonucun Chapman'ın çalışmasının sonuçlarıyla tutarlı olduğu görülmüştür. Sosyal benlik kavramı açısından ise net sonuçlara ulaşılamamıştır. Bazı çalışmalarda iki grup arasında bir farklılık ortaya çıkmamışken iki çalışmada (Vaughn, Hogan, Kouzekanani, ve Shapiro 1990; Coleman ve Minnett, 1992) özgül öğrenme güçlüğü olanların sosyal benlik kavramı daha yüksek çıkmıştır. Genel benlik kavramı açısından oluşan farklarda da net sonuçlar elde edilememiş, çalışmaların ortalama %68'inde iki grup arasında bir farklılık bulunmamıştır. Araştırmada ayrıca özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin benlik kavramlarıyla ilgili yaşa bağlı bir fark çıkmamıştır.

Montgomery (1994) öğrenme güçlü olan-olmayan ve yüksek başarı gösteren üç grubun benlik kavramlarını karşılaştırdığı çalışmasında, özgül öğrenme güçlüğü olan çocukların anlamlı düzeyde diğer gruplardan daha düşük bir benlik algısına sahip olduklarını ifade etmiştir. Araştırmada sosyal, akademik, aile, yeterlik, fiziksel ve etkileycilik olmak üzere 6 boyut bulunan Çok Boyutlu Benlik Kavramı Ölçeği (MSCS) kullanmıştır. Çalışmada ayrıca öğretmen ve aile görüşleri de alınmıştır.

Gans, Kenny ve Ghany (2003), özgül öğrenme güçlüğü olan (50) ve normal gelişim gösteren (70) ortaokul öğrencilerinin benlik kavramını Piers-Harris Benlik Kavramı Ölçeği kullanarak incelemiş, 6 faktörlü ölçeğe göre farklarını ortaya koymuştur. Özgül öğrenme güçlüğü olan öğrenciler diğer öğrencilere göre zekâ ve okul durumu ile davranışsal boyutta daha düşük bir benlik algısına sahipken, iki grubun genel benlik kavramları arasında bir fark çıkmamıştır.

Özgül öğrenme güçlü olan çocuklarda özellikle okul yaşamı boyunca olumlu bir benlik algısı oluşturma'nın önemli olduğu üzerinde durulmuş (Vaughn ve diğ., 2004: 351) ve bu nedenle özellikle okul temelli müdahale programları geliştirmeyi içeren çalışmalar yapılmıştır. Elbaum ve Vaughn (2003) özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilere, onların benlik kavramlarını artırmak için okul temelli bir müdahale programı hazırlamışlardır. Müdahale, benlik kavramlarının nasıl olduğunun uygulama öncesi belirlendiği grupta etkili olmuş, bu nedenle de araştırmacılar müdahaleden önce benlik kavramlarının ölçülmesinin üzerinde durmuşlardır. Elbaum ve Vaughn (2002) ayrıca özgül öğrenme güçlüğü olan çocuklarda benlik kavramında müdahaleye odaklanan 64 çalışmayı inceleyerek okul temelli olan müdahaleleri kategorik olarak ele almışlardır. Bu kategoriler; danışmanlık müdahalesi, akademik müdahale, çocuğun ailesi ve öğretmenlerini içeren bir aracının olduğu müdahale, fiziksel müdahale (spor vb.), duyuşsal-algısal müdahale (algısal terapi

vb.) ve bu gruplara girmeyen diğer müdahaleler olarak belirlenmiştir (Vaughn ve diğ., 2004: 352). Yapılan çalışmalar incelendiğinde özgül öğrenme güçlüğü olan çocukların benlik kavramlarıyla ilgili hem betimsel hem de uygulamaya yönelik çeşitli araştırmaların yer aldığı görülmektedir. Ancak özgül öğrenme güçlüğü olan çocuklarda benlikle ilgili araştırmalar sadece benlik kavramıyla sınırlı kalmamıştır. Özgül öğrenme güçlüğü olan çocuklarda araştırmalar yapılan, benlikle ilgili bir diğer kavram ise öz-yeterlik inançlarıdır.

2. 3. Öz-Yeterlik

2. 3. 1. Sosyal Bilişsel Öğrenme Teorisi (SBÖT)

Uzun yıllardır, insan davranışlarının temellerini ve insanların öğrenme biçimlerini açıklamak üzere çeşitli teoriler öne sürülmektedir. Benzer amaçları güden bu teoriler, insan doğasına ait açıklamaları, insanın davranış ve motivasyon sisteminin nedenlerine dair görüşlerindeki farklılıklarıyla birbirinden ayrılmaktadır (Bandura, 1989: 2). Bu konularda, psikoloji alanında ilk ortaya konan teorilerin çoğu, insan davranışlarını çevresel uyarılara verilen otomatik tepkilerle açıklayan ve bireyin kendi davranışları üzerinde etkisinin olmadığını öne süren davranışçı ilkelere dayanmaktaydı (Bandura, 2001; 2). Bu dönemde, sosyal öğrenme ile ilgili bir teori ortaya konmasa dahi öğrenmenin sosyal bir çevre yoluyla gerçekleşebileceği fikri, farklı yaklaşımlara sahip birçok teorisyen tarafından desteklenmiştir. Davranışçı yaklaşımı benimseyen bazı teorisyenler, öğrenmenin uyarıcı ve tepki mekanizması kullanarak sosyal taklit yoluyla oluşabileceğini (Kalkan, 2015: 245-248); bilişsel paradigmayı benimseyenler, bireyin öğrenme sürecinde çevresiyle sosyal etkileşime girerek bilgi edinebileceğini ve semboller oluşturabileceğini (Erdem ve Akman, 2002: 61-74; Özbay, 2015: 131-135); yapılandırmacı bakış açısını savunanlar da öğrenmenin bireysel ve sosyal olarak oluşturulduğunu açıklayarak, bağımsız sosyal gözlem yapma ve öğrenme sürecini ilerletmek için akranlarla işbirlikçi çalışılabileceğini belirtmişlerdir (Hamamcı, 2015: 333-334). Zaman zaman farklı paradigmlar içinde kendine yer bulsa da sosyal öğrenmeyle ilgili bir kuramsal görüşün oluşması son 50 yıl içinde gerçekleşmiştir. Bu süreçte, öğrenmenin sosyal boyutuna ilk kez Neal Miller ve John Donald değinirken, onları Julian Rotter izlemiş ve bu görüşe, Albert Bandura son şeklini vermiştir (Sarı, 2014).

1950'lerin sonlarından itibaren var olan teorilerin çoğu, bilişsel teoriler karşısında etkilerini yitirmeye başlamışlardır. Bu durum, 1940'lardan itibaren başlayan bir dizi çalışmayla birlikte sosyal bilişsel öğrenme teorisinin güçlenmesinin sonucu olarak ortaya çıkmıştır. Bu teorisinin en büyük savunucusu olan Albert Bandura, N. Miller ve J. Donald ile

J. Rotter'in çalışmalarından etkilenmiştir (Schunk, 2007; 78; Eyyam, Doğruer ve Meneviş, 2012).

Sosyal bilişsel öğrenme teorisinin gelişiminde büyük katkıları olan Miller ve Donald, 1941'de davranışçı kavramları reddeden bir sosyal öğrenme ve taklit teorisi önermişlerdir. Ancak bu teori; pekiştirilmemiş taklitleri, ertelenmiş işlemleri ve yeni tepkilerin oluşturulmasını göz önünde bulundurmaması yönünden eleştirilmiştir (Pejares, 2002). 1947 yılında ise Jullian Rotter "Sosyal Öğrenme Teorisi"nde model alma ve gözlem yoluyla öğrenme gibi kavramları daha geniş kapsamda ortaya koymuş; 1954 yılında yayınlamış olduğu "Sosyal Öğrenme ve Klinik Psikoloji" adlı kitabında da birey, durum ve çevre arasındaki ilişkiyi dikkate alarak biliş ve motivasyonu farklı değişkenlerle ele almıştır (Hall, Lindzey, Loehlin ve Manosevitz, 1985: 535; Eyyam ve diğ., 2012). Rotter çalışmalarında; pekiştirme ve pekiştirmenin etkisiyle ilgilenmiş, pekiştirmenin ve dış uyarıcıların davranışa etkisini incelemiştir. Davranış-pekiştirme ilişkisinde, pekiştirmenin kaynağına vurgu yapmıştır. Pekiştirmenin kaynağını içsel ya da dışsal faktörlerden oluşmasına göre ikiye ayırmış; pekiştirmenin bireyin içsel ihtiyaçlarından ortaya çıkmasını içsel denetim odağı, bireyin dışındaki unsurların etkisiyle oluşmasını ise dışsal denetim odağı olarak adlandırmıştır (Eyyam ve diğ., 2012).

Bandura ve (Rotter'in öğrencisi olan) Walter Mischel, 1963 yılındaki "Sosyal Öğrenme ve Kişilik Gelişimi" adlı çalışmalarında, gözlemleyerek öğrenme ve dolaylı pekiştirme gibi benzer kavramlarla sosyal öğrenme teorisinin kapsamını genişletmişlerdir (Pejares, 2002; Schunk, 2007; 78). Julien Rotter, Walter Mischel ve Albert Bandura öğrenmeye ilişkin kendi teorilerini, kavramları ve ilkeleriyle açıklarken insanın bilişsel kapasitelerini ve sosyal bağlamda ortaya konan eğilimlerini de göz önünde bulundurmuşlardır (Hall ve diğ., 1985: 534).

Bandura teorisinde, Skinner'in davranışçı yaklaşımındaki gibi ihtiyaçlar, özellikler, dürtüler ve savunma mekanizmalarından ziyade, açıkça ortaya konan davranışlara odaklanmıştır. Ancak Bandura, Skinner'den farklı olarak uyarıcı ve tepki arasındaki bağın bilişsel değişkenlerle işleyişini vurgulamış (Schultz ve Schultz, 98; 385), dolaylı öğrenmelere de yer vermiş ve teorisinde öğrenmenin en önemli unsuru olarak gözlemlemeyi ön plana çıkarmıştır (Schultz ve Schultz, 98: 388; Hall ve diğ., 1985: 5-34). Bandura'ya göre insanlar, doğrudan tecrübe edip pekiştirilen davranışlarından daha çok diğer insanların davranışlarının sonuçlarına göre belirlenen dolaylı pekiştirmelerle öğrenmektedirler. Bu vurgusundan ötürü onun teorisi, gözlemleyerek öğrenme teorisi olarak da anılmaktadır (Schultz ve Schultz, 98; 388).

1970'lerde Bandura, sadece kendi sosyal öğrenme teorisinde değil, zamanın tüm bilinen öğrenme teorilerinde önemli bir eksikliğin olduğunu fark etmiş ve 1977 yılında

yayınladığı “Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change” adlı eserinde “öz-inançlar”ı tanımlayarak bu eksikliğı gidermeye çalışmıştır (Bandura, 1977; Pajares, 2002). 1986’da yayınladığı “Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory” adlı çalışmasında da, bireyin öz inançlarının biliş, davranış ve motivasyon üzerinde önemli bir role sahip olduğunu açıklayan sosyal bilişsel öğrenme teorisini ortaya koymuştur (Pajares ve Schunk, 2002; Pajares, 1996). Bu teoriye göre birey; çevresel veya içgüdüsel faktörlerle şekillenen pasif yapıda değil, öz düzenleyici, öz organize edici ve öz yansıtıcı olan aktif bir konumdadır (Pajares, 2006; 340).

Sosyal Bilişsel Öğrenme Teorisi (SBÖT), sosyal öğrenmenin gerekli bir ögesi olarak bilişe ve öğrenenin öğrenme süreçlerine zihinsel katılımına vurgu yapar (Kalkan, 2015). Bandura geliştirdiğı öğrenme teorisinde biliş, sembolleştirme, öz-düzenleme ve öz-yansıtma süreçlerine temel bir görev verir. Bireyin bilişsel, davranışsal yetkinlikleri model alma becerileriyle birlikte gelişir. Birey; diğer insanları gözlemleyerek kendi amaçlara bağlı motivasyonlarını geliştirip, yeteneklerine olan inançlarını güçlendirdiğinde var olan becerilerini daha etkili kullanır (Wood ve Bandura, 1989).

Sosyal bilişsel öğrenme teorisinin önemli görüşlerinden biri, karşılıklı belirleyicilik ilkesidir. SBÖT; davranış, çevre ve kişisel faktörler arasındaki ilişkiyi karşılıklı belirleyicilik ilkesiyle açıklar. Bu üç faktörün her biri birbirlerini çift yönlü olarak etkilemektedir (Bandura, 1988). Kişisel faktörlerle davranış arasındaki ilişkiye göre; beklentiler, inançlar, kişisel algılar, amaçlar ve niyetler davranışları etkiler ve onları şekillendirir; eylemlerin doğal ve dışsal etkileri düşünce kalıplarını ve duygusal tepkileri belirler (Bandura, 1989: 3).

Kişisel faktörlerle çevre arasındaki ilişkiye göre; öğretim, sosyal ikna ve modelleme yoluyla oluşan bilgi aktarımı ve duygusal tepkileri içeren sosyal etkiler bireyin beklentilerini, inançlarını, duygusal yatkınlıklarını ve bilişsel yeteneklerini belirler. İnsanların sosyal statüleri ve gözlenebilir özellikleri de sosyal çevrelerini etkiler (Bandura, 1989: 3). Davranış ve çevre arasındaki ilişkide ise çevresel durumlar davranışı değiştirir. Potansiyel çevre, bireyin nasıl davranacağını belirleyerek aktif bir çevre olurken; bireyler de davranışlarıyla çevrelerini belirler. Örneğin saldırgan insanlar etraflarında düşmanca bir çevre oluştururlar (Bandura, 1989: 4).

SBÖT’e göre birey, kendi dışında gerçekleşen olayların pasif katılımcısı durumunda değil belirlediğı amaçlara ulaşmada ve bulunduğu çevreyi buna göre düzenlemede aktif bir konumdadır (Bıkmaz, 2006: 292). Bu süreçte kişisel faktörler, çevre ve davranış arasındaki ilişkiye vurgu yapan, bireyin davranışlarını ve etkileşim içinde olduğu çevreyi etkilerken, onun eylemleri ve çevresel koşullardan etkilenen, kişisel inançlara dayalı bir

unsurun varlığı söz konusudur. Bu unsur ise bireyin sahip olduğu öz-yeterlik inançlarıdır (Bandura, 2006: 73).

2. 3. 2. Öz-Yeterliğin Teorik Çerçevesi

Kuramsal olarak Bandura'nın Sosyal Bilişsel Öğrenme Teorisi'ne dayanan öz-yeterlik kavramı; bireyin, yaşamını etkileyen olaylar üzerinde belirli bir performansı gösterme kapasitesine duyduğu inanç olarak tanımlanır (Schunk ve Meece, 2006: 72; Williams, 2010: 418; Bandura, 1998). Öz-yeterlik; bireyin beceri ve yeteneklerine ilişkin algılarını değil, bulunulan koşullar içinde, sahip olduğu bu yetenek ve becerilerle neler yapabileceğine dair inancını ifade eder (Maddux ve Gosselin, 2003; 219). Bandura'ya (1993) göre öz-yeterlik algısı, inançlardan çok bireyin, tanımlanmış görevlerdeki performansına ve çabasına dayanmaktadır (Zimmerman, 1995; 205). Bunlarla birlikte yeterlik inancı; bilgi, strateji ve stres yönetimi gibi alanlarda kişinin kendine yönelik yargılarını da içermektedir (Zimmerman, 1995; 205). Bu yargılar bireyin davranışları üzerinde de belirleyici role sahiptir. Öz-yeterliğine ilişkin inançları bireyin performansını bilişsel, güdüsel, duygusal ve seçici süreçler olmak üzere dört temel yolla etkiler. Birbirlerinden farklı olan bu süreçler bireyin performanslarının düzenlenmesinde birbirleriyle uyum içinde çalışırlar (Bandura, 1995: 5).

Bilişsel süreçler ile öz-yeterlik inançları birbirini karşılıklı olarak etkilemektedir. Yüksek öz-yeterlik algısı, yapılan eylemlere karşı bilişsel kurulumu desteklerken, bilişsel düzenlemelerle etkili sonuçlar veren eylemler de öz-yeterlik algısını güçlendirmektedir (Bandura, 1997: 117). Bu durumda, bireyin kendisine belirlediği hedefler, yeteneklerine ilişkin öz değerlendirmelerinden etkilenmekte ve aynı zamanda onları etkilemektedir. Öz-yeterlik algısı yüksek bireyler kendilerine yüksek hedef belirler ve kendilerini ona adarlar. Bu kişiler kendileri için başarı senaryoları oluştururlar. Yüksek adanmışlık ve başarıya dair zihinsel tasarımlar, onların performanslarını olumlu etkiler. Yeteneklerine ilişkin şüphe içinde olan bireyler ise kendileri için başarısızlık senaryoları oluştururlar ve bu durumda başarmak onlar için çok zor bir hâl alır (Bandura, 1993).

Çoğunlukla bilişsel olarak üretilen motivasyon, bireyi harekete geçiren bir güç ve kişinin ileriye dönük eylemlerinde bir rehberdir. Motivasyonun bilişsel olarak düzenlenmesinde ise en önemli unsur bireyin öz-yeterlik inançlarıdır (Bandura, 1997: 122). Bireyin öz-yeterliğine dair inançları, motivasyonel süreçlerini birkaç yönden etkilemektedir. Bunlar; bireyin ne kadar çaba sarf edeceği, zorluklarla karşılaştığında ne kadar direnip, başarısızlığa karşı ne derecede dayanıklılık göstereceğidir. Yeteneklerine ilişkin güçlü inançları olan kişi, sahip olduğu yüksek motivasyonla zorluklar ve başarısızlıklar karşısında direnç gösterir (Bandura, 1995: 8). Ancak motivasyon üzerinde

etkili olan tek kaynak öz- değerlendirmeler değildir. Sosyal bilişsel öğrenme teorisinin önemli unsurlarından biri olan dolaylı öğrenmeler de bireyin motivasyonel süreçlerinde etkili olabilir. Diğer insanların eylemlerinde olumlu sonuçlara ulaşmaları, bireyi o davranışları yapmaya karşı güdülerken başarısızlıkla karşılaşmaları ise bireyin o durumdan kaçınmasına neden olur (Bandura, 1989: 363).

Yeterlik inançları; bireyin çevresindeki zor durumlar ve yerine getirilmesi gereken görevler gibi potansiyel tehditleri nasıl algıladığını, bilişsel olarak nasıl işlediğini ve nasıl tepkiler verdiğini etkiler (Bandura, 1995: 8). Yüksek öz-yeterlik algısı bireylerin zor durumlar ve görevler karşısında soğukkanlı davranıp sonuca ulaşmalarına yardımcı olur. Düşük öz-yeterlik algısı ise bireylerin, karşılaştıkları sorunları çözemeyecekleri dair inançlarına bağlı olarak, stres, depresyon ve kaygı yaşamasına ve bu yüzden doğru çözüm yollarını bulamamalarına neden olur (Pajares, 2002; Bıkmaz, 2006: 295). Olaylara karşı geliştirilen bakış açısında olduğu gibi seçim süreçlerinde de öz-yeterlik inançlarının etkisi görülür. Sosyal tercihlerde bulunma durumunda kalan bireyler, baş edemeyeceklerine inandıkları eylemler ve çevrelerden uzak durup; yeterliklerine inandıkları sosyal ortamları, ilgileri ve aktiviteleri seçerler (Bandura, 1995: 10; Schunk, 2007: 106).

2. 3. 2. 1. Öz-Yeterliğin Kaynakları

Bandura'ya (1998) göre bireyin öz-yeterlik inancının gelişmesinde dört temel faktör etkilidir. Bu faktörler; başarılı performanslar (doğrudan deneyimler), diğer insanların tecrübeleri (sosyal modeller-dolaylı deneyimler), sözel ikna (sosyal ikna) ile psikolojik ve fizyolojik durumdur.

Doğrudan deneyimler, bireyin yerine getirdiği görevlerle ilgili olarak kendi yeteneklerini değerlendirmesini sağlayarak öz-yeterlik algısının oluşumunda en önemli rolü üstlenir (Loo ve Choy, 2013; Bandura, 1997: 80). Üstlenilen görevlerde sergilenen performanslar başarıyla sonuçlandığında kişide güçlü bir yeterlik inancı oluşurken, başarısızlıkla sonuçlanan performanslar kişinin yeterlik inancını zayıflatmaktadır (Bandura, 1995: 3). Aynı zamanda karşılaşılan engeller karşısında istikrarlı bir şekilde sürdürülen çabalardan elde edilen deneyimler de güçlü bir yeterlik inancının gelişiminde rol oynar (Bandura, 1999: 46). Fakat başarıyla sonuçlanan kişisel deneyimler, öz-yeterlik inancını tanımlamada tek başına yeterli değildir. Deneyimlere bağlı olarak oluşan öz-inançlarda, görevin algılanan zorluğu, görev için harcanan çaba ve görevi tamamlamak için alınan yardım gibi bireysel ve çevresel faktörlerin bilişsel işlenişi de önemlidir (Britner ve Pajares, 2006).

Yeterlik inançlarının oluşmasında ve güçlendirilmesindeki ikinci yol sosyal modeller yoluyla edinilen dolaylı deneyimlerdir. Birey, günlük yaşam içinde kendini benzer durumlarda olan diğer bireylerle karşılaştırır ve onların deneyimlerinden etkilenir (Bandura, 1997: 87). Model durumda olan bu kişilerin bireyin yeterlik inançları üzerindeki etkisi, bireyin modeli kendine ne kadar benzer algıladığıyla ilgilidir. Benzerlik algısı ne kadar yüksekse modelin etkisi de o kadar güçlüdür (Bandura, 1995: 3). Bireyin, model olarak algıladığı insanların başarıyla sonuçlanan eylemlerini görmesi, kendisinin de bunları yapabileceğine olan inancını artırırken; onların başarısızlıkla sonuçlanan performanslarını gözlemlemesi de kendi yeterliğine ilişkin şüphe duymasına sebep olur (Bandura, 1999: 47). Birey, kendisi de aynı şeyi yaptığında başarılı olma ihtimalinin yüksek olacağını düşünerek güdülendiği için model rolündeki kişinin başarılı olması, model alan bireyin de öz-yeterlik inancını artırır (Schunk, 2007: 107).

Bireylerin yeterlik inançlarını güçlendiren bir diğer yol olan ve sözel ikna biçiminde de adlandırılan sosyal ikna, öz-yeterliğin diğer üç kaynağı için de bir temel teşkil etmektedir (Muretta, 2004: 26). Önemli bir bilgi kaynağı olan sosyal ikna, diğer insanlar tarafından ifade edilen sözel ve sözel olmayan yargıları içerir (Britner ve Pajares, 2006). Bireyler zorluklar veya güçlüklerle karşılaştıklarında hata yapacaklarını düşünerek kendi yeteneklerine dair şüphe yaşarlar ve bu durumda çevreden alınan mesajlar anlamlı hale gelir (Bandura, 1997: 101). Diğer bireylerden alınan olumlu mesajlar, bu şüpheyi kaldırarak bireyin başarmak için çalışmasına ve çaba göstermesine yardımcı olur. Ancak bu mesajların gerçekçi temellere dayanması önemlidir. Çünkü gerçekçi olmayan teşvikler, başarmak için çaba sarf eden ama başarısız olan birey için büyük bir hayal kırıklığına sebep olacak, yeterlik inancının daha da olumsuz etkilenmesine yol açacaktır (Bandura, 1995: 4; Bandura; 1997: 101).

Bireyin içinde bulunduğu psikolojik ve fizyolojik durumlar da yeterlik inancı için bilgi kaynağı olmaktadır. Bandura (1997: 106); var olan çeşitli sağlık sorunlarının, ruh halinin, yorgunluk, kaygı ve stres gibi durumların yeterlik inancını etkilediğini belirtmektedir. Bireyler karşılaştıkları farklı durumlarda kişisel yeteneklerine bağlı performanslarını değerlendirirken, yaşadıkları duygu durumundan veya sahip oldukları fizyolojik sorunlardan etkilenmektedirler (Usher ve Pajares, 2008). Bedensel ve ruhsal olarak iyi oluş bireyin yeterliliklerine olan inancını artırırken, tersi durum azaltmaktadır (Bandura, 1995: 4). Örneğin; bireyin gerçekleştireceği bir görevde beklediğinden daha az stres yaşadığını görmesi o görevi gerçekleştireceğine dair inancını artırırken, terleme-titreme gibi durumlar yaşayan bireyin yeterlik inancı, başarısız olacağını düşünmesi nedeniyle azalır (Schunk, 2007: 107). Bu nedenle, bireyin yeterlik inançlarını artırmak için fiziksel

durumu güçlendirilmeli, stres düzeyi ve olumsuz duygusal eğilimleri azaltılmalı ve beden durumuyla ilgili yanlış yorumları düzeltilmelidir (Bandura, 1995: 5).

2. 3. 2. 2. Öz-Yeterliğin Gelişimi

Öz-yeterlik inançları doğumdan başlayıp yaşam boyu devam eden süreçte çeşitli deneyimler, faktörler ve bunların etkileşimi sonucunda gelişir (Maddux ve Gosselin, 2003: 224). SBÖT öz-yeterlik algısındaki gelişimsel değişimleri, yaşam boyu devam eden insan etkinliğinin bir sonucu olarak ele alır ve buna etki eden çeşitli sebepleri açıklar (Bandura, 1997: 162; Bandura, 2006a: 1). Bunlar; yaşamı şekillendirmede etkili olan sürekli değişen toplumsal yapı; bireyin statü ve toplumsal rolleriyle bağlantılı olan eğitimsel, ailesel ve mesleki durumlar; biyolojik değişimler; kariyer değişimi, kazalar, hastalıklar, evlilik ve boşanma gibi tahmin edilemez olaylardır (Bandura, 1997: 162). Bunların dışında; kişisel etkinlik (seçim yapabilme ve bunu yaşam içinde uygulama yeterliği) hissinin oluşumu, aile, akranlar, okul, ergenlik dönemi yaşantıları, yetişkinlik dönemi ve ilerleyen yaşlarda öz-yeterlik inancının yeniden değerlendirilmesi de bireyin kendisiyle ilgili inançlarının oluşumunda etkili olan gelişimsel süreçlerdir (Bandura, 1997: 163)

Yeni doğmuş bir bebeğin, benlik hissi henüz oluşmamıştır. İlk bebeklik döneminde bireyler çevreyle etkileşime girerek, olayları ve sonuçlarını değerlendirerek kişisel etkinlikleriyle ilgili bir algı oluştururlar (Bandura, 1997: 164). Bu süreçte, bebekler, olayların sebep-sonuç ilişkilerini gözlemleyerek öğrenir ancak bilişsel kapasiteleri bunu davranışa dönüştürecek kadar gelişmemiştir. Bu yüzden bebek diğer bireylerin yaptıklarını birkaç kez gözlemledikten sonra davranışları öğrenebilir (Schultz ve Schultz, 1998: 399; Bandura, 1997: 164). Gözlem yapan bebek öğrendiklerini taklit eder ve almış olduğu pekiştirmelere göre davranışı devam ettirir. Böylelikle davranışları ve sonuçları arasındaki ilişkiyi fark edip, yapabileceklerine dair kişisel bir algı geliştirir (Maddux ve Gosselin, 2003: 224; Schultz ve Schultz, 1998: 399). Yaptıkları sonucunda kurduğu zihinsel bağlantıyla kişisel etkinliklerini oluşturan bebek, bu süreçte neler yapabileceğini öğrenmeli ve öz-düzenleme becerisini kazanmalıdır (Bandura, 1997: 164). Bebeğin öz-yeterlik algısı fiziksel ve sosyal çevresindeki etkilerle adım adım oluşur. Bebek fiziksel hünerleri, sosyal becerileri ve dil yeteneklerini kullanarak ve onun çevre üzerindeki etkilerini görerek yeterliliğini fark eder. Bu süreçte ailenin rolü önceliklidir (Schultz ve Schultz, 1998: 399).

Aileler bebeklikten itibaren çocuklarına çeşitli deneyimler sağlayarak, onların akademik ve sosyal alanlardaki yeterlik algılarının gelişmesine katkı sağlarlar (Schunk ve Meece, 2006: 74). Çocuğun sosyal ve bilişsel gelişiminde önemli olan çevreyi keşfetme sürecinde ailelerin, çocukları için özgür ortamlar oluşturmaları ve onları bu sırada desteklemeleri öz-yeterliğin gelişimi için önemlidir (Çubukçu ve Girmen, 2007).

Scheneewind (1995), öz-yeterliğe etki eden ailesel yapıyla ilgili faktörleri; kardeş durumu, aile bireylerinden birinin yokluğu, ailenin genişliği olarak belirtmektedir. İlk doğan çocuklar veya tek çocuklar, ailenin daha yoğun ilgisini gördüklerinden daha fazla deneyim edinme şansına sahipken, aynı cinsten kardeşlerinin olması çocukları daha yarışçı yapmakta ve yeteneklerine ilişkin inançlarının gelişimini etkilemektedir (Scheneewind, 1995: 120; Schultz ve Schultz, 1998: 399). Ailede ebeveynlerden birinin, özellikle de babanın yokluğu ve anne-babanın ayrı olması duygusal hasarlara neden olarak bireyin kendisiyle ilgili inançlarını olumsuz etkilenmesine yol açmaktadır (Scheneewind, 1995: 120; Bandura, 1997: 172). Ailede var olan maddi imkânların yetersizliği, anlaşmazlık, ciddi zihinsel rahatsızlıklar, fiziksel taciz gibi durumlar da çocukların yeterli inançlarını etkilediği bildirilmektedir (Bandura, 1997: 172). Aile bireylerinin kolektif öz-yeterlik algısının yüksek olması da ileriki yıllarda bireyin ergenlik ve evlilik sürecindeki ilişkilerinde yeterli algılarını olumlu etkilemektedir (Bandura, 2006a: 9).

Akranlarıyla kurduğu ilişkiler bireyin yeterlik algıları için önemli bir kaynaktır. Bu ilişkiler kişilere yapabileceklerine dair bilgiler verirken, sosyal ortamlarda kendilerini denemelerini sağlar (Bandura, 1997: 173). Çocukluk döneminde oyun arkadaşı konumunda olan akranlar, görevlerde ve oyunlarda gösterdikleri başarılarla diğer çocuklara model olurlar. İlerleyen yaşlarda ise akranlar, bireyin kendi başarı düzeyini değerlendirmede karşılaştırma yapabileceği bir kaynak konumundadır (Schultz ve Schultz, 1998: 400; Bandura, 1997: 173). Ergenler yeni karşılaştıkları birçok görevde yeterli bilgiye sahip değillerdir. Bu nedenle ergenler, akranlarının başarıları ve başarısızlıkları ile onların kendileri hakkındaki yeterlik inançlarını göz önünde bulundurarak, o görevlerle ilgili kendi öz-yeterlik inançlarını oluştururlar (Schunk ve Meece, 2006: 75; Zimmerman, 1995: 206).

Etkili bir performans ortaya koymada önemli olan davranışları ve motivasyonu sağladığı için öz-yeterlik inançları, eğitimsel süreçle de ilgilidir (Sharma ve Nasa, 2014; Zimmerman, 1995: 204). Okul görevlerini yapabileceğine inanan birey, bilişsel ve üst bilişsel stratejiler kullanarak daha fazla başarı elde eder, daha uzun süre çalışır ve daha az kaygı duyar (Pajares, 2006: 343). Yeterliliğine ilişkin şüphe duyan birey ise iyi bir çalışma yapacağına, iyi not alacağına ve akademik anlamda fayda göreceğine dair güvensizlik yaşar (Pajares, 2006: 342). Bununla birlikte okul deneyimleri de bireyin öz-yeterlik inançlarının şekillenmesinde rol oynar (Schunk ve Meece, 2006: 79). Sunulan öğretim programı, öğretmenin öğrenme süreçlerini düzenleyebilmesi, öğrencileri öğrenmeye karşı güdeleyebilmesi, öğrencilere sosyal deneyim yaşatabilme gibi faktörler öğrencilerin öz-yeterlik algılarını geliştirmelerinde ve kendi yeterliklerine ilişkin değerlendirmelerinde etkilidir (Bandura, 2006a: 10; Zimmerman, 1995: 208). Okul yaşamında, yeterlik algıları ile ilgili bir diğer etken ise akranlarla ilgili durumlardır. Okulda

akranları tarafından kabul edilen birey, sosyal dışlanma yaşayanlara göre akademik ve sosyal öğrenmelerden daha fazla faydalanır (Bandura, 1996). Öz-yeterlik algısı bireyin zekâ ve yeteneklerinin göstergesi olmamakla birlikte, bunların her ikisi de öğrencilerin öz-yeterlik algılarını etkiler. Yetenekleri fazla olan öğrencilerin iyi performans ortaya koyacaklarına dair inançları, yetenekleri düşük olan öğrencilere kıyasla daha yüksektir (Schunk ve Meece, 2006: 75).

2. 3. 2. 3. Yüksek ve Düşük Öz-Yeterlik Algısına Sahip Bireylerin Özellikleri

Öz-yeterlik algısı, bireyin yaşamla baş edebilme konusunda kendi yetenek ve yeterliliklerine ilişkin duygularına dayanmakta olup gösterilen performansla göre artmakta veya azalmaktadır (Schultz ve Schultz, 1998: 397). Bu nedenle yaşantılara bağlı olarak öz-yeterlik algısı bazı bireylerde yüksekken bazı bireylerde düşük olabilmektedir. Bu konuda yapılan araştırmalarla, öz-yeterlik algısı yüksek ve düşük olan bireylerin özellikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Buna göre öz-yeterlik algısı yüksek olan bireyler; karşılaştıkları durumlarla daha iyi baş ederler, zor görevlerin üstesinden gelmeyi başarırlar, kendilerine üstesinden gelebilecekleri hedefler belirler ve onlara ulaşmak için sebat gösterirler, hatalar ve olumsuzluklar karşısında öz-yeterlik inançlarını yükseltirler (Bandura, 1993; Bandura, 1997; Zimmerman, 2000; Schultz ve Schultz, 1998). Ayrıca, kişisel yeterliliğine dair inançları yüksek olan kişilerin stres düzeyleri ve depresyona eğilimleri daha azdır (Bandura, 1998; Schunk, 2007). Bu kişiler zorlukları bir engel değil mücadele edilecek durum olarak görürler. Yeni durumları denemeye açıktırlar. Yüksek öz-yeterlik inancı, bireyin hata yapma korkusunu azaltırken, problem çözme ve analitik düşünme becerilerini artırır (Schultz ve Schultz, 1998).

Öz-yeterlik algısı düşük olan bireyler ise; başarabileceklerine dair şüphelere sahiptir. Bu bireyler zor görevler yerine daha basit görevleri tercih ederler. Zorluklarla karşılaştıklarında ise eksikliklerine odaklanıp, başarılı olabilmek için dışarıdan bir yönlendirme beklerler. Başarısızlıklar karşısında kendilerine olan inançlarını yükseltmekte zorlanırlar. Zorluklar karşısında kolay vazgeçerler ve çaba göstermezler (İnanç ve Yerlikaya, 2011; Bandura, 1998). Düşük öz-yeterlik algısı bireyi mutsuz ederken, bireyin motivasyonunu düşürür ve sağlığını olumsuz etkiler (Schultz ve Schultz, 1998).

2. 3. 2. 4. Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklarda Öz-Yeterlik

Öğrencilerin öz-yeterlik algıları, okul yaşamı içindeki öğrenme yaşantıları, verilen görevleri yerine getirmedeki başarıları gibi eğitsel durumlardan etkilenmekte ve aynı

zamanda öğrencilerin gelecekteki başarıları ile motivasyonlarını da etkilemektedir (Schunk, 1989). Bu nedenle özgül öğrenme güçlüğü olan çocukların, diğer akranlarına göre daha düşük akademik başarı göstermeleri, sosyal yeterliklerinin daha az olması (Hampton ve Mason, 2013), bireyselleştirilmiş eğitime ihtiyaç duymaları, kendilerini akranlarıyla kıyaslayıp daha çok çalışmak zorunda hissetmeleri (Bergen, 2013) gibi faktörlerin etkisiyle normal gelişim gösteren akranlarına göre daha düşük öz-yeterlik algısına sahip oldukları ifade edilmektedir (Lampert, Carpenter-Ware ve Harwey, 2012; Bergen, 2013; Yuen, Westwood ve Wong, 2008). Bu durum, nicel çalışmalarla ortaya konmasının yanında nitel çalışmalarla da desteklenmektedir. Klassen ve Lynch (2007) yaptıkları nitel çalışma kapsamında özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle ve bu öğrencilerin öğretmenleriyle görüşmeler yapmışlardır. Bu çalışmanın sonuçlarına göre; öğrenciler kendi öz-yeterliklerini düşük olarak değerlendirmekte, benzer şekilde öğretmenleri de onları düşük öz-yeterlik algısına sahip öğrenciler olarak görmektedir. Bu durumun nedeni olarak ise akademik görevleri yerine getirmede yaşanan başarısızlık ve yeterli çaba harcamama gibi faktörlerin ön plana çıktığı görülmektedir.

Akademik başarı konusunda sorunlar yaşayan özgül öğrenme güçlüğüne sahip çocukların genel olarak düşük öz yeterliğe sahip olduğu belirtilmektedir (Tabassam ve Grainger, 2002). Bu nedenle bu çocukların öz-yeterliklerine ilişkin çalışmalarda ağırlıklı olarak akademik öz-yeterlik ve alt boyutlarına (yazma öz-yeterliği vb.) odaklanıldığı görülmektedir (Klassen, 2002; Graham, Schwartz ve MacArthur, 1993; García ve Caso, 2006). Bu öğrencilerin eğitsel (akademik), sağlık, atletik gibi alanlardaki öz-yeterliklerine ilişkin algıları sıkça araştırmalara konu olurken genel öz-yeterlik inançlarının incelendiği çalışma sayısı ise çok azdır (Klassen ve Lynch, 2007).

2. 4. Sosyal Beceriler

2. 4. 1. Çocuklarda Sosyal Becerilerin Gelişimi

Sosyal gelişimle ilgili çalışmaların ilk izlerine 1800'lü yılların sonlarında yapılan araştırmalarda rastlanmaktadır. Psikolojik gelişimle ilgili olarak yapılan bu ilk çalışmalarda, sosyal gelişim, gelişim psikolojisinin bir alt alanı olarak ele alınmamış ancak, sosyal davranışlar, tutumlar ve değerlerle ilgili yapılan çalışmalarda önemli bir yer edinmiştir (Collins, 2004: 3). Sosyal gelişimle ilgili yapılan bu araştırmalar Collins (2004: 4) tarafından tarihsel süreç içinde; çalışmaların ortaya çıkışı (1890-1919), orta aşama (1920-1946) ve modern çağ (1947-) olmak üzere üç aşamada ele alınmıştır.

Sosyal gelişimle ilgili ilk çalışmalarda çocuğun duyguları, tutumları, arkadaşlık ilişkilerinde tutum ve değerleri ile akran işbirliği gibi alanlara yoğunlaşmıştır. Orta

aşamadaki çalışmalarda çocuğun sosyal yetenekleri ve doğuştan gelen yetenekleri araştırılmış, davranışçılığın önemli isimlerinden Watson, çevrenin etkisini vurgulayarak araştırmalara yeni bir bakış açısı kazandırmıştır (Collins, 2004: 5). Çağdaşlarından olan Freud ise insan gelişimine ilişkin 6 evreyi içeren (Oral, Anal, Fallik, Gizil, Genital) psikoseksüel bir teori sunmuş, çocuğun sosyalleşmesinde 6 yaşına kadar anne-babanın, 6 yaşından 12 yaşına kadar ise akranların etkisini vurgulamıştır. Freud'un psikoseksüel gelişim kuramına göre, gelişimin ilk üç aşaması fizyolojik ve güvenlik ihtiyaçlarının ön planda olduğu ve anne-babayla kurulan ilişkinin yaşamın ileriki yıllarını etkilediği dönemlerdir. Sonraki aşama olan gizil dönemde cinsiyet ayrımını fark eden çocuk, okul çağında aynı cinsiyetten olan arkadaşlarla aktiviteler, sporlar ve oyunlara yönelir (Schultz ve Schultz, 1998: 61). Bu aşamaya kadar akranlara ve diğer çevre üyelerine karşı bencilce olan ilgi ve sevgi, genital dönemde daha fedakâr bir hâl alır ve birey sosyal yardımlaşmaya ilgi duyar. Yaşam için hazırlanmaya ve sosyalleşmeye ihtiyacı olan birey için sosyal kabul ve karşı cinsle ilişkiler önemli hâle gelir (Hall ve diğ., 1985: 52; Schultz ve Schultz, 1998: 61).

İnsan gelişimi üzerine araştırmalar yapan bir diğer teorisyen Erikson ise biyolojik faktörlere odaklanan Freud'dan farklı olarak, bireyin gelişiminde psikososyal bağları vurgular (Schultz ve Schultz, 1998: 204). Erikson insan gelişimini yaşam boyu devam eden sekiz dönemde ele alarak, bu dönemlerin her birini, atlatılması gereken bir kriz olarak nitelendirdiği epigenetik bir ilke sunar. Bu ilkeye göre her dönemde bireyin çevreyi fark etme, sosyal etkileşimde bulunma ve çevreye yönelme potansiyeli netleşir (Schultz ve Schultz, 1998: 204; Yazgan İnanç ve Yerlikaya, 2011: 164). Yaşamın birinci yılını kapsayan ilk gelişim döneminde, bebeğin anne veya anne rolündeki kişiyle ilişkisi ve ihtiyaçlarının giderilmesi çocuğa sosyal ilişkilerinde güvenme, tersi durum ise güvenmeme davranışlarını öğretir. 1-3 yaş arasındaki ikinci aşamada, çocuk için ailenin rolü yine önemlidir. Çocuğun yeni deneyimler yaşamasını engellemek, tuvalet eğitiminde olumsuz davranışlarda bulunmak çocuğun gelecekte sosyal ilişkilerinde seçme, özgürce davranma-karar verme, kendine güven duyma gibi alanlarda sorun yaşamasına sebep olacaktır. 3-5 yaş içeren üçüncü evrede kendi cinsiyetinden olan ebeveynle rekabet, karşı cinsten ebeveynle yakın olma durumunda olan çocuk, yeni davranışlar deneme ve sonucunda hangilerinin doğru olduğunu öğrenme sürecindedir. Bu aşamada çocuğun davranışları düzenlenirken onun toplumsal anlamda uygun olan davranışları öğrenmesini sağlamak sosyal gelişim açısından önemlidir. Dördüncü Evre olan 6-11 yaş arasındaki çocuk için ailenin yanı sıra önemli olan diğer kişiler öğretmenlerdir. Okul çağındaki çocuk yeni sosyal davranışlar öğrenecektir. Yeterlilik duygusunun gelişmesinde önemli olan bu evrede aile ve öğretmenlerin olumlu tutumu çocuğun becerilerini geliştirmesine olanak

sağlayacaktır. Ergenliğin başladığı son evrede ise sosyal gelişim için önemli olan kişiler akranlar ve arkadaş gruplarıdır. Kimlik krizi olarak adlandırılan bu evrede diğer insanlarla ilişkilerde samimiyet ve bağlılığı içeren bir vefa duygusu gelişir (Schultz ve Schultz, 1998: 209; Hall ve diğ., 1985: 81)

Sosyal gelişimle ilgili yapılan çalışmalarda son aşama olan modern çağda Piaget ve Kohlberg'in çalışmaları yer alır. Piaget bilişsel gelişim ve ahlak gelişimi üzerindeki görüşlerini açıklarken sosyal etkileşim üzerinde durur ve her iki alanının da çocuğun sosyal çevresinden etkilenecek şekilde geliştiğinden bahseder (Can, 2006: 136). Okul öncesi dönemde aile, okul döneminde ise öğretmenler otorite figürü olarak çocuğun ahlaki gelişimini etkiler. Bu dönemde akranlar ise çocuğun bilişsel çatışma deneyimleri yaşamasına fırsat sağlayarak gelişimsel değişim açısından önemli rol üstlenir (Collins, 2004: 5). Piaget'e göre tüm bu süreçler boyunca ebeveyn-çocuk ilişkisinde, çocuğa yönelik bir otorite söz konusuysa, arkadaş ilişkilerinde daha eşitlikçi bir anlayış söz konusudur (Santrock, 2004: 475). Çocuk ortalama on yaşına kadar sosyal anlamda diğerlerinin ihtiyaçlarını göznetmeden sadece sosyal kurallar, oyun kuralları ve aile yapısına göre davranma ve diğerlerinin ihtiyaçlarını dikkate almama durumundayken; 11 yaş civarında diğer insanların ihtiyaçlarını fark etmeye ve ona göre kuralların değiştirilebileceğine inanmaya başlar (Fleming, 2006). Bu süreçte, ahlak anlayışı açısından başta otoriteye bağlı olan çocuk, daha sonra işbirlikçi sosyal ilişkilerle ahlaki özerklik kazanır (Hogan ve Emler, 1978: 214). Bilişsel gelişim ise çocuğun anne-baba ve diğer bireylerle etkileşim kurarak şemalar oluşmasıyla gerçekleşir (sosyal geçiş) (Küçükkaragöz, 2006: 86).

Kohlberg; Tayvan, Yucatan, Honduras, Hindistan, Birleşik Devletler, Kanada, İngiltere, İsrail, Çin ve Türkiye dâhil farklı ülkelerde yürüttüğü kültürlerarası araştırmasının bulgularına dayanarak ahlak gelişimi kuramını oluşturmuştur (Edwards, 1986). Bireyin ahlak gelişimini üç düzey ve altı evreye ayırmış, bir aşamadan diğerine geçişte, akranları ve diğer insanları gerekli sosyal bir kaynak görerek ahlak gelişimi ile sosyal gelişim arasında ilişki kurmuştur (Collins, 2004: 5; Fleming, 2006).

Kohlberg'in ahlak gelişim kuramının ilk dört aşaması çocukluk dönemine denk gelir (0-18 yaş). İlk evrede, bireysel tercihleri ile otorite arasında kalan çocuk için en önemli güç sosyal dünyasıdır. Çocuğun zamanla karşılıklı ilişkileri artar ve kendini toplumun, bir grubun üyesi olarak görür. Çocuk bu aşamada otoriteyi ve cezayı öğrenir. Ahlaki çatışmaların görüldüğü ikinci evrede birey, kişisel isteklerinden çok grup ve sosyal çevre isteklerine göre karar verir. Bu evrede çocuk, sosyal anlamda karşılıklı çıkara dayansa da diğer insanların da ihtiyaçlarını fark etmeye başlar. Hak ve adaletle ilgili kararlar, üçüncü aşamada kişilerarası sosyal ilişkilere, dördüncü aşamada toplumsal düzene uygunluğa

göre verilir. Çocuk için üçüncü aşamada toplumsal iyi görünüş önemliken, dördüncü aşamada toplumsal kurallar önemlidir (Kohlberg, 1971; Kohlberg ve Hersh, 1977; Hogan ve Emler, 1978: 216).

Çocuklarda sosyal gelişimle ilgili önemli açıklamalar yapan bir diğer teorisyen Urie Bronfenbrenner'dir. Bronfenbrenner, geliştirdiği ekolojik teoride çocuğun sosyal gelişiminde çevrenin üzerinde durur ve her biri birbirinin içine geçmiş 5 adet çevreden bahseder. Bunlar; mikrosistem, mesosistem, eksosistem, makrosistem ve kronosistemdir (Härkönen, 2007). Mikrosistem, çocuğun doğrudan, yüz yüze iletişim kurduğu ailesini, okul çevresini, öğretmenlerini, komşularını ve arkadaş gruplarını ifade eder. Çocuk iletişim içinde bulunduğu bu çevrelerden hem etkilenir, hem de onları etkiler. Mesosistem, çocuğun doğrudan içinde bulunduğu mikrosisteminde yer alan iki unsurun etkileşimini (aile ve okul arasındaki iletişim süreci gibi) içerir. Eksosistem, çocuğu doğrudan etkilemeyen, ailenin iş yeri, sosyal iletişim ağları gibi daha geniş bir sosyal sistemi de kapsayan, mikrosistem içinde yer alan iki ve daha fazla yapının ilişkisidir. Okul, aile ve akran gruplarının çocuğun gelişimi üzerindeki etkisi buna örnektir. Makrosistem, kültür, alt kültür, ırk, inanç sistemleri, maddi kaynaklar, yaşam biçimi gibi çocuğun sosyal ve psikolojik gelişimini etkileyen daha özel yapıları içerir. Kronosistem ise çocuğun yaşamında meydana gelen değişikliklere vurgu yapar. Çocuğun gelişim dönemleri, sosyal-kültürel değişiklikler, aile ve aile yapısında meydana gelen değişim (ölüm vb.) ve çevresel değişiklikleri içerir (Bronfenbrenner, 1994; Paquette ve Ryan, 2001). Bahsedilen tüm bu yapılar çocuğun sosyal gelişimini etkileyen unsurlar olarak Bronfenbrenner'in kuramının temellerini oluşturur.

Çocuğun sosyal gelişimine, geliştirdiği sosyal-kültürel teori içinde değinen Vygotsky, sosyal gelişimde aile, akranlar ve okul bağlamı üzerinde durur. Çocuk, sosyal kuralları ve davranışları ailesinden öğrenirken, okulda öğretmenlerinin rehberliğinde akranlarıyla işbirlikçi çalışmalar yaparak yardımlaşmayı, grup içinde çalışma gibi becerilerini geliştirir. Ayrıca, oyun da bu süreçte sosyal davranışları ve sınıf kurallarını öğretmesi bakımından çocuğun bilişsel ve sosyal becerilerini artıran bir unsur olarak önemlidir (Berk, 2007: 235).

Tüm bu çalışmalar sonucunda sosyal gelişim paralelinde sosyal becerilerin gelişimiyle ilgili önemli bilgiler elde edilirken, bebeklikten yetişkinliğe doğru uzanan gelişim sürecinde ailenin ve akranların etkisi çocuğun sosyalleşme sürecini açıklamada ortak noktalar olarak ele alınmıştır (Lamb, 1978: 18; Santrock, 2004: 469).

2. 4. 1. 1. Çocuğun Sosyalleşme Sürecinde Ailenin Rolü

Çocuğun sosyal davranışının gelişiminde aileler en önemli sosyalleşme kaynağı olarak görülmektedir (Parke ve diğ., 2004: 156). Bebeklikten itibaren çocuğun yaşamında

önemli bir yer tutan aile; ebeveyn tutumları, kardeşler arası ilişkiler, doğum sırası gibi bir içerikle sosyal gelişime etki etmektedir (Santrock, 2011: 253). Sosyal gelişimle ilgili araştırmalarda çocuğun sosyal gelişiminde bebeklik yıllarında gelişen bağlanma kavramı üzerinde de durulmaktadır (Stevenson-Hinde ve Verschueren, 2004: 182; Berk, 2007: 196). Bağlanma iki kişi arasındaki ilişkiyi devam ettirmede en önemli duygu olarak ifade edilmektedir (Santrock, 2004: 368). Bağlanmayı sosyal ilişkilerdeki en önemli duygulardan biri olarak gören Bowlby de bu konuda bir teori geliştirmiş (Etolojik Kuram) ve bağlanma sürecini dört aşamada ele almıştır. Bebeğin ilk iki aylık yaşamını içeren birinci aşamada, bağlanma henüz gelişmemiştir. Bu süreçte bebek diğer bireylerle, gülme ve ağlama gibi tepkilerle yakın ilişki kurar. Annesini, sesi ve kokusundan tanır, ancak henüz bağlanma gerçekleşmemiştir. İkinci aşamada (2-6 ay) bebek tanıdık olan insanlarla tanımadığı insanları birbirinden ayırt edebilir ve davranışlarının diğerlerini etkilediğini fark eder. Bu aşamada bağlanma vardır ancak bu özel bir kişiye yönelmemiştir. Üçüncü aşamada (0,5-4 yaş) bebek, anne gibi özel konumda birine bağlanır. Son aşamada ise (4 yaş ve üzeri) birey diğer insanların duygularını, amaçlarını, planlarını fark etmeye başlar ve ona göre davranışlarını belirler (Parke ve diğ., 2004: 183; Berk, 2007: 197; Santrock, 2004: 370). Çocuğun ihtiyaçlarını karşılanmasıyla bağlantılı olan bu süreçte güvenli bağlanmanın gerçekleşmesi önemlidir. Güvenli bağlanma çocuğun bakımı, rahat ettirilmesi, duygusal ihtiyaçlarının karşılanmasıyla gelişir ve sosyal anlamda çocuğun diğer insanlarla olumlu ilişkiler kurmasını, olumsuz durumlardan da kendini koruyabilmesini sağlar (Lamb, 1978: 38; Santrock, 2004: 370). Çünkü güvenli bağlanma yaşayan bebek ailesine güvenmeyi öğrenir ve bu durumu ilerleyen yıllarda çevresindeki diğer insanlarla olan ilişkisine yansıtır. Bunun yanı sıra güvenli bağlanma, bireyin sosyal çevresini keşfetmesine ve sosyal deneyimler yaşamasına olanak sağlar. Güvenli bağlanan bebek, ailesiyle arasındaki olumlu ilişkiyi diğer insanlara da aktaracak ve sosyalleşme süreci gelişecektir (Lamb, 1978: 38).

Freud ve Erikson da kendi kuramlarında çocuğun aile ortamında başlayan bağlanma sürecinin ileriki yıllardaki ilişkilerini etkilediğini ifade etmişlerdir. Freud, anne-çocuk, aile-çocuk arasında sadece bağlanmanın değil bağlanmanın kalitesinin de yaşamın ilerleyen yıllarındaki kişilerarası ilişkilerde önemli olduğunu belirtmiştir (Berk 2007: 196). Ayrıca çocuğun bakımı da bağlanma ve yakın ilişki kurma sürecinde önemli bir unsur olarak ele alınmıştır. Erikson ise teorisinde bebeğin bakımının ve ihtiyaçlarının giderilmesini, temel güven duygusunun gelişmesinde ve bunları sağlayan aile bireyelerine bağlanma sürecindeki önemiyle açıklamıştır (Santrock, 2011: 191).

Çocuğun sosyalleşme sürecinde aileyle ilgili olarak üzerinde durulan bir diğer önemli faktör ise anne-baba tutumlarıdır. Literatürde otoriter, demokratik, ihmalkâr ve hoşgörülü

olmak üzere dört çeşit ebeveyn tutumu yer almaktadır (Santrock, 2004: 482). Otoriter anne-babaların çocukları, sosyal anlamda iletişim yetersizliği ve sosyal yetersizlik yaşarlar ve rekabetçi bir yapıya sahiptirler. İhmalkâr anne-babaların çocukları, yine sosyal yetersizlik yaşarken, hoşgörülü anne-babaların çocukları özellikle akran ilişkilerinde yetersizlik (Benmerkezci, zorbaca davranan, kura tanımaz) sorunlarıyla karşılaşır. Demokratik anne-babaların çocukları ise akranlarıyla dostça ilişkiler kurar, işbirlikçidirler, yetişkinlerle iş birliği içinde olurlar ve neşelidirler. Kısaca bu çocuklar sosyal anlamda yeterlidirler (Santrock, 2004: 482, Berg, 2011; Gogolinski, 2012).

Bireyin yaşamında, ilişkilerinin en uzun sürdüğü fertlerden olan kardeşler; sosyal gelişimde, davranışlarda, sosyal becerilerde ve oyun becerilerinde önemli etkilere sahiptirler (Bomb, 2005; Schreier, 2010; Dunn, 2004: 230) . Kardeşlerin birbirlerinin davranışlarını gözlemleyerek, sosyal becerilerinin gelişmesine yardımcı oldukları; kardeşi olmayan çocukların ise sosyal yeterliliklerinin (Becerilerinin) daha düşük olduğu ifade edilmektedir (Poole, 2009). Ayrıca bireyler kardeşleriyle olan ilişkileriyle çatışma çözme, münazara yapma gibi becerilerini geliştirmekte ve bu iletişim biçimleri ile becerilerini, akranlar ve arkadaşlarıyla olan ilişkilerine aktarmaktadırlar (Desautels, 2008; Bomb, 2005).

2. 4. 1. 2. Çocuğun Sosyalleşme Sürecinde Akranların Rolü

Yaşları ilerledikçe sosyal ağı artan çocuklar, ebeveyn ve kardeşleriyle olan yaşantılarından sonra, akranlarıyla artan bir ilişki sürecine girmekte ve bunun sonucunda sosyal gelişimlerinde akranların etkisi önem kazanmaktadır (Schunk, 2011: 353; Parker, Rubin, Erath, Wojlawowicz ve Buskirk, 2006: 476). Yaşamının ilk yıllarında sosyal çevresi kısıtlı olan çocuk için ilk arkadaşlıklar; birlikte olma, paylaşma, diğerlerinin duygularını anlama ve diğerlerini sevme gibi sosyal ve duygusal becerilerin gelişiminde önemlidir (Rubin, Bukowski ve Parker, 2006: 587; Berk, 2007: 263). İki yaşına kadar olan süreçte, ilk altı ay diğer çocukları fark edemeyen bebek, bundan sonraki sonra oyuncaklar vasıtasıyla diğer çocuklarla iletişim kurar. Oyun arkadaşlığı olan bu dönemde, tek oyuncağın varlığı rekabete yol açarken bu durumun olmaması işbirlikçi davranışlara ortam hazırlar (Çetin, Bilbay ve Kaymak, 2003: 20). Üç yaşına kadar olan süreçte, sosyal oyunlar önem kazanır. Oyunlar, çocuğa ve akranlarına sosyal etkileşim imkânı sağlar. Çocuk bu şekilde oyun arkadaşlarıyla iletişim becerilerini geliştirir ve onlarla paylaşmayı öğrenir (Parker ve diğ, 2006: 423; Coplan ve Erbeau, 2009: 149). İlk çocukluk döneminde akranlarla birlikte gelişen sosyal beceriler; oyun arkadaşlarıyla davranışlarını düzenleyebilme, akranların eylemlerini taklit etme ve bunun taklit olduğunu fark etme, konuşma sırasında akranlarını izleme, uygun cevaplar verme ve onların cevap vermesini

bekleme, yardımlaşma ve paylaşmayı öğrenme, akranlarının özelliklerine uygun karşılık verme (Rubin ve diğ. 2006: 587), diğer insanların duygu ve düşüncelerini anlama (Maguire ve Dunn, 1997), diğer bireylerle iletişim kurmayı öğrenme, duyguları fark etmeye başlama, toplumsal kuralları ve rolleri öğrenmedir (Kaya, 2012: 10). Okul çağıyla birlikte akranlarla ilişkiler daha da artarken; paylaşma, yardımlaşma gibi sosyal beceriler gelişmeye devam eder, akranlarla gruplar oluşturma, işbirliği, liderlik, ortak amaçlara sadakat (Berk, 2007: 339; Rubin ve diğ., 2006: 593), kişilerarası ilişkilerin gelişmesi, iletişimin artması (Kaya, 2012: 10), özellikle empatik becerilerin kazanımının artması (McDonald ve Messinger, 2011) gibi olumlu sosyal beceriler oluşur. Bununla birlikte rekabetçilik ve kavgacılık gibi olumsuz sosyal davranışlar da görülebilir (Rubin ve diğ., 2006: 593). Ergenliğin sonuna kadar olan süreçte ise bireyin, aileyle ilişkileri azalırken akran gruplarıyla ilişkileri daha da artmaktadır. Birey kendi cinsiyetine uygun sosyal rol ve davranışları geliştirirken akranlarıyla ve bu şekilde diğer bireylerle daha derin ilişkiler kurar. Ayrıca bu dönemde karşı cinse olan ilgi artar ve romantik ilişkiler kurulur (Kaya, 2012: 10; Rubin ve diğ., 2006: 600).

Sosyal davranışların gelişimi sürecinde akranların bir başka rolü de bireyin akranları tarafından kabul görme ya da reddedilmesinde görülür. Akran kabulü, çocukların arkadaşları tarafından ne kadar sevilip sevilmediğiyle ilgilidir ve sosyal yeterliliğin gelişiminde etkilidir (Zimmer-Gembeck, Geiger ve Crick, 2005; Gifford-Smith ve Brownell, 2003; Rubin ve diğ., 2006: 607). Sosyometrik çalışmalar sonucunda çocuklar akranlarınca kabul edilme durumlarına göre; popüler, reddedilen, göz ardı edilen, net bir konumda olmayan ve ortalama düzeyde olarak gruplandırılmıştır (Parker ve diğ., 2006: 448; Rubin ve diğ., 2006: 609). Çocukların sosyal becerilerinin gelişebilmesi için akranlarıyla olumlu ve etkili ilişkiler geliştirmeye ihtiyaçları vardır. Bu durum ise çocuğun akranlarınca, sosyal bağlamda ne derece kabul edildiğiyle ilgilidir (Asher, 1978: 98). Popüler çocuklar arkadaşlarıyla daha iyi ilişkiler kurarlar, daha yardımsever ve işbirlikçidirler, liderlik özellikleri ve problem-çözme becerileri daha yüksektir (Hymel ve diğ., 2004: 275), iyi birer dinleyicidirler, iletişime açıktırlar (Santrock, 2004: 515). Reddedilen çocuklar ise fiziksel saldırganlık, düzen bozuculuk, sözel saldırganlık gibi olumsuz sosyal davranışlar gösterirler (Rubin ve diğ., 2006: 609; Santrock, 2004: 516). Bunun yanı sıra akran gruplarınca kabul gören çocuklar reddedilenlere göre daha dışa dönüktürler, daha çok sosyal davranışlar ve daha az saldırgan davranışlar gösterirler (Hymel, Vaillancourt, Mcdougall ve Renshaw, 2004: 275; Light ve Dishion, 2007; Lopez ve Olaizola, 2006). Bununla birlikte akran gruplarınca çocuğun kabul görmesi sosyal yeterlikler için önemli olmasına rağmen reddedilen her çocuğun sosyal yetersizlik, saldırganlık ve ya çekingenlik göstermeyeceği de belirtilmektedir (Hymel ve diğ., 2004: 275; Lopez ve Olaizola, 2006).

Sonuç olarak akran grupları sosyal becerilerin gelişmesinde önemli bir kaynaktır ve arkadaşları tarafından sosyal beceri yetersizliğine sahip olarak görülen çocukların, sosyal yeterliliklerini artırma şansı azalmaktadır (Berk, 2007: 339).

2. 4. 2. Sosyal Yeterlik

Sosyal yeterlik, belirli bir ortamda bulunan kişilere karşı, sosyal yönden olumlu sonuçları olan davranışları gösterme, olumsuz sonuçları olanlardan da kaçınma (Meisels, Atkins-Burnett ve Nicholson, 1996: 4); diğer insanlarla iyi geçinme (Blumberg, Carle, O'Connor, Moore ve Lippman, 2008); sosyal çevreyi anlama ve baş edebilme (Buck, 1991: 87) becerileri olarak tanımlanmaktadır. Stumboo (1994), yapılan araştırmalardan yola çıkarak sosyal yeterlik tanımlarını beş başlıkta ele almıştır. Bunlar; bilişsel tanımlar (sosyal kurallar, amaçlar ve ilişkilerle ilgili bilişsel farkındalık), davranışsal tanımlar (sosyal durumlarda gösterilen davranış ve beceriler), yargılayıcı tanımlar (davranışları gözlemleyen kişilerin yargıları), karma tanımlar (herhangi bir yaşam dönemini ele alan), uyumlu davranış tanımlarıdır (sosyal çevrenin beklentilerine uygun davranış gösterme).

Sosyal yeterlik, yukarıdan-aşağı ve aşağıdan-yukarı olarak adlandırılan yaklaşımlarla incelenmiş ve açıklanmaya çalışılmıştır (Stump, Ratliff, Wu, ve Hawley, 1999: 23). Sosyal yönden yeterli olmaya vurgu yapan yukarıdan-aşağı yaklaşım, davranışların ve ilişkilerin fonksiyonları ile onlar arasındaki ortak noktaları inceler. Aşağıdan-yukarıya yaklaşım ise sosyal yeterliği, bireyin sosyal çevresi içindeki eylemlerini en iyi şekilde geliştirme yeteneği olarak ele alır. Yukarıdan-aşağı yaklaşım arkadaşlık kalitesi, popülerlik ve sosyal beceri gibi durumların temellerini belirlemek yerine en belirgin davranışsal göstergelerini araştırırken; aşağıdan-yukarı yaklaşım, sosyal yeterliği çoklu stratejiler kullanarak ahlaki bir çerçeveden açıklar (Stump ve diğ., 1999: 29).

Sosyal yeterlik; sosyal becerileri, sosyal farkındalığı, sosyal ipuçlarını algılamayı, karışık sosyal durumları anlamayı içerir (Tariq ve Masood, 2011). Meisels ve diğ. (1996: 4) başarılı bir sosyal yeterliğin içerdiği becerileri şu şekilde sıralamıştır:

1. Nazik, işbirlikçi bir uyum,
2. Diğer insanlara ve durumlara karşı aktif bir sosyalliği içeren dışadönüklük,
3. Etkili bir iletişim sağlayacak dil becerisi

Huitt ve Dawson (2011), sosyal yeterliğin bilgi, tutum ve beceri boyutunda en az altı öge içerdiğini belirtmiştir. Bunlar: Kişinin; kendinin ve diğerlerinin duygularının farkında olması, tepkilerini ve davranışlarını yönetmesi, etkili iletişim kurması, sağlıklı ve anlamlı ilişkiler kurabilmesi, diğerler insanlarla birlikte çalışması ve çatışmaları çözmesidir.

Sosyal yeterlik, çoğunlukla sosyal becerilerle eş anlamlı olarak kullanılmaktadır (Elliott ve Busse, 1991; Gundersen, 2010). Ancak aralarında birtakım farklılıklar

bulunmaktadır. Sosyal yeterlik, kısaca bireyin belli durumlardaki performansının kalitesiyle ilgili sosyal yargılar iken (Elliott ve Busse, 1991); sosyal beceri ise davranışlar, sosyal-bilişsel beceriler ve duygusal düzenlemeyi içeren, sosyal durumlardaki performansların yeterliğini belirleyen özel becerilerdir (Hupp, LeBlanc, Jewell ve Warnes, 2009: 2). Sosyal yeterlik davranışsal ve beceri anlamında daha geniş bir değerlendirmeyken, sosyal beceriler sosyal yeterliğin en işler göstergesidir (Elliott ve Busse, 1991).

2. 4. 3. Sosyal Becerilerin Teorik Çerçevesi

Sosyal beceri kavramına, 1960'larda endüstriyel alanda araştırmalar yapan Crossman dikkat çekmiştir. Crossman iş ortamındaki makine-birey ilişkisinin dışında birey-birey etkileşiminin önemi üzerinde durmuş, iş ortamında çalışanlar arası iş-birliği, sosyal ilişkiler ve etkili iletişime önem vermiştir. Bu sırada Oxford'da bulunan sosyal psikolog Michael Argyle ile ortak çalışmalar yapmışlardır (Welford, 1980: 12). Argyle (1969), sosyal beceriyi duysal ve motor işlemleri içeren organize olmuş, etkileşimli, davranışların geri bildirimlerinden etkilenen bir süreç olarak ele almıştır. 1978'de Bryant ile yaptıkları çalışmada ise, sosyal beceriyi sözel ve sözel olmayan sosyal davranışlarla açıklamışlardır (Pendleton ve Furnham, 1980: 242).

1970'lerden itibaren sosyal yeterlik, akademik başarı ve psikolojik süreçler arasındaki güçlü ilişkilerin ortaya çıkarılarak okullarda çocukların uyumsuz davranışlarının çevresini, akran ilişkilerini ve akademik başarısını olumsuz etkilediği fark edilmiş ve önleyici sosyal beceri eğitim programlarına önem verilmiştir. Bunun yanı sıra hayata başarılı bir uyum süreci için kişilerarası ilişkiler ve sosyal becerilerin önemi anlaşılmış, etkili ve başarılı sosyal beceri eğitimi programları geliştirilmeye çalışılmıştır. Bu gelişmelerin sonucu olarak da çocuklarda sosyal becerilerle ilgili yapılan çalışmalara ağırlık verilmiştir (Merrel, 2001; Michelson, Sugai, Wood ve Kazdin, 1983: 3; Spence, 2001).

Beceri, öğrenme sonucu ortaya çıkan davranışları ifade eden ve gözlenen performansların yorumlanmasıyla açıklanan bir kavram olduğundan sosyal beceriler de motor, algısal ve bilişsel gibi diğer alanlardakine benzer şekilde, gözlenen performanslardan yola çıkılarak değerlendirilir (Singleton, 1983: 4). Sosyal beceriler ise genel olarak diğer bireylerle ilişkileri başlatma ve devam ettirme durumu olarak tanımlanmaktadır (Morgan, 1980: 104; Poole, 2009). Çocuklarda sosyal beceriler ise, çocuğun iletişim kurma, problem çözme, karar verme (NASP, 2002); işbirlikçi davranışlar (Bremer ve Smith, 2004; Johnson ve Johnson, 1990); akran kabulü, popülerlik, davranışların önemli sosyal sonuçları tahmin etme (Gresham ve Elliott, 1987); yardım etme, paylaşma, ilişkileri başlatma, yardım isteme (Elliott ve Busse, 1991); sınıf yaşantıları

ve dolayısıyla akademik başarı (Steedly, Schwartz, Levin ve Luke, 2008) alanlarındaki beceri düzeyini ifade eder.

National Association of School Psychologists (NASP, 2002) belirtilen tüm bu sosyal becerileri dört grupta ele almıştır:

1. Yaşamsal beceriler; dinleme, direktifleri takip etme, dikkat verme, güzel konuşma gibi davranışları içerir.
2. Kişilerarası beceriler; paylaşma, izin isteme, aktivitelere katılma vb. kişilerarası etkileşim sürecindeki davranışları kapsar.
3. Problem çözme becerileri; yardım isteme, özür dileme, sonuçları kabul etme, karar verme gibi davranışları ifade eder.
4. Çatışma çözme becerileri; alaylar, sataşmalar, dışlanma, akran baskısı, kaybetme ve suçlama gibi durumlarla baş edebilme davranışları gösterebilir.

Elliot ve Gresham (1987) literatürde yer alan sosyal beceri tanımlarını; akran kabulü, davranış ve sosyal geçerlik olmak üzere üç kategoride toplamıştır. Akran kabulünü temel alan tanımlar sosyal becerileri, çocuğun akranları arasında popüler olmasını sağlayan; sosyal beceri eksikliğini de akranları tarafından reddedilmeyle sonuçlanan davranışlar olarak ele almıştır. Davranışsal temelli tanımlar sosyal becerileri, daha çok olumlu pekiştireç alan ve daha az ceza ile sonuçlanan sosyal davranışlar olarak ele almıştır. Sosyal geçerlik temelli tanımlar ise, çocuğun olumlu sosyal sonuçları olan (akran gruplarınca kabul, birey tarafından önemli görülen kişilerin sosyal becerilerle ilgili yargıları, akademik yeterlik, olumlu benlik kavramı veya saygısı, psikolojik uyum) davranışları göstermeye karşı tutumunu temel almışlardır. Bu gruptaki tanımlar daha kapsamlı ve yeterli olarak değerlendirilmiştir (Elliott ve Gresham, 1987; Gresham ve Elliott, 2001; Hupp, LeBlanc, Jewell ve Warnes, 2009: 2).

Michelson ve diğ. (1983: 3), sosyal becerilerin özelliklerini şu şekilde sıralamışlardır; Sosyal beceriler;

1. Öncelikle öğrenme yaşantılarıyla (gözlem, model alma, geri bildirim vb.) kazanılır.
2. Belli ve özel, sözel ve sözel olmayan davranışları kapsar.
3. Etkili ve uygun başlangıçlar ile sonuçlar oluşturur.
4. Sosyal çevreden alınan olumlu pekiştirmeleri artırır.
5. Doğası gereği etkileşime (karşılıklı ilişkiler ve durumlar) dayanır ve hem etkili hem de uygun cevaplar gerektirir.
6. Bireyin sosyal performansı üzerinde rolü olan; yaş, cinsiyet, statü gibi durumsal özelliklerden etkilenir.

7. Uygun olmayan sosyal davranışlara, planlanmış müdahaleler uygulanabilir.

Liberman (1982), sosyal becerilerin oluşumunu, her bir basamağında farklı işlemlerin gerçekleştiği üç aşamalı bir modelle açıklamıştır. Bunlar; (1) sosyal bilgiyi alma, (2) bilgiyi işleme ve (3) yanıt gönderme sürecidir. (1) Sosyal bilgiyi alma süreci; çevresel ve kişiler arası ipuçlarını tanıma, sosyal algı oluşturma'nın yer aldığı ilk aşamadır. (2) Bilgiyi işleme süreci; içsel kaynakları tanımlama ve uygun olanları eşleştirme, sosyal yanıtları genelleme ve ağırlıklarını belirleme becerilerinden oluşur. (3) Yanıt gönderme süreci; sözel ve sözel olmayan becerilerle mesajlar gönderme, bu iletişim sürecini kontrol edebilme aşamasıdır (Smith, Bellack ve Liberman, 1996; Tsang ve Lak, 2010).

Çocuğun sosyal becerilerinin gelişmesi için öncelikle çocukta olumlu sosyal davranışların geliştirilmesi gerektiğine dikkat çekilmektedir (Elliot ve Gresham, 1987). Bu sosyal davranışlar Elliot ve Busse (1991) tarafından şu şekilde açıklanmıştır:

1. İşbirliği; diğerlerine yardım etme, akranlarla paylaşma (oyuncak, araç-gereç vb.) ve kurallara uyma,
2. Hakkını arama; diğerlerinin eylemleri sonucu karşılaştıkları olumsuz durumlarla ilgili onlara sorular sorma ve onlardan cevap isteme,
3. Sorumluluk; yetişkinlerle iletişime geçme yeteneği ve diğerlerinin eşyalarına göz-kulak olma,
4. Empati; akranların veya yakın çevresindeki yetişkinlerin duygularını anlamaya çalışma, yakınlık duyma,
5. Öz-kontrol; akranların olumsuz davranışları veya yetişkinlerin uyarıcı geri bildirimleri gibi durumlar karşısında olumsuz tepki vermekten sakınma, gibi davranışları içermektedir.

Carderella ve Merrell (1997), sosyal becerilerle ilgili 1974-1994 yılları arasında toplam 22.000 çocuk ile ergen ve onların öğretmenlerinden alınan bilgiler doğrultusunda yapılmış 21 empirik çalışmayı incelemişler ve sosyal becerilerin 5 boyutunu tanımlamışlardır. Bunlar; (1) akran ilişkileri, (2) öz-yönetim becerileri, (3) akademik beceriler, (4) uyma ve (5) hakkını aramadır. (1) Akran ilişkileri; akran grubundakileri oyuna çağırma, yardımda veya yardım teklifinde bulunma, güzel sözler söyleme gibi davranışları içerir. (2) Öz-yönetim becerileri; öfke kontrolü, kurallara uyma, sosyal uzlaşma sağlama gibi davranışlardan oluşur. (3) Akademik beceriler; öğretmenin dediklerini dinleme, verilen görevi yapma gibi sınıf kurallarına uymaya ilgili davranışları içerir. (4) Uyma becerileri; belirlenmiş sosyal kurallara uygun davranışlar gösterme gibi davranışlardır. (5) Hakkını arama becerileri ise, sohbet başlatma, arkadaş edinme gibi durumlarda kendini ifade edebilmeyi içeren davranışları göstermedir (Hupp ve diğ., 2009: 4). Bender (2012: 126) ise genel olarak sosyal becerileri şu şekilde sıralamıştır: Diyalog başlatma, tanışma

becerileri, öfkeyi kontrol etme, nasıl dinleyeceğini öğrenme, diğerlerini fikir paylaşımına teşvik etme, kendini ifade etme, flört becerileri, kızmak, üzgün hissetmek, hayal kırıklığıyla başa çıkma, grup içinde çalışma, diğerlerine cevap verme, işbirliği içinde çalışma, saldırıya cevap verme, dışlanmış hissetme, cinsiyet rolü beklentilerine uygun davranışlar gösterme.

Çocukların sosyal becerilerinin neden birbirinden farklı olduğuyla ilgili çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Cillessen ve Bellmore (2004) bu araştırmalardan yola çıkarak sosyal becerileri açıklayan yaklaşımları; davranışsal değerlendirmeler ve davranışsal süreç olmak üzere iki grupta ele almışlardır. Davranışsal değerlendirmeler, eğitim psikolojisine dayanır ve öğretmen görüşlerinden yola çıkarak sosyal beceriler açıklanmaya çalışılır. Amaçları, çocukların sosyal beceri yetersizliklerini tanımlamak ve müdahale programlarının etkililiğini değerlendirmektir. Davranışsal süreç temelli tanımlamalar ise; sosyal beceriler terimini çok sık kullanmamakta, bunun yerine sosyal yeterlik ve sosyal etkililiği vurgulamaktadırlar. Başlangıçta sosyal kabul, popülerlik, saldırganlık ve çekingenliğin ölçülmesine yoğunlaşmışlar, ilerleyen çalışmalarda yeni bir akran grubuna girme, akranlarla oynama, çatışma ve rekabet gibi kritik sosyal durumları incelemişlerdir. Amaçları sosyal becerileri gelişmiş çocuklarla sosyal beceri eksikliği gösteren çocukların davranışlarını gözlemlemektir (Cillessen ve Bellmore, 2004: 355).

2. 4. 3. 1. Sosyal Beceri Eksikliği

Sosyal beceri eksiklikleri çocuğun sosyal beceri gerektiren davranışları gösterememesi, uyum sağlayamaması veya göstermiş olduğu davranışların sonuçlarını ve kritik yönlerini bilmemesi, sosyal yönden kabul edilebilir davranışlar gösterememesi olarak ifade edilir (Gresham ve Elliott, 1987).

Geldard ve Geldard (2013: 290) sosyal beceri eksiklikleri olan çocukların özelliklerini şu şekilde sıralamışlardır:

1. Genellikle diğerlerinin ihtiyaçlarını göz önünde bulundurmadan davranırlar.
2. Sosyal yönden daha az kabul edilir davranışlar gösterirler.
3. Davranışlarının sonuçlarını tahmin etmede güçlük yaşarlar.
4. Sosyal ipuçlarını yanlış değerlendirirler.
5. Belli durumlarda uygun sosyal beceriler gösteremezler.
6. Saldırgan ya da dürtüsel davranışlarını kontrol etmede zorluk yaşarlar.

Bunların sonucunda da;

1. Aileleri, akranları ve öğretmenleriyle iletişim sorunları yaşarlar; dolayısıyla düşük akademik başarı gösterirler,

2. Akran dışlamasıyla karşılaşır ve bunun sonucunda şiddet içerikli davranışlar gösterirler,
3. Depresyon, anksiyete gibi duygu durum bozuklukları yaşarlar,
4. Yetişkinlikte ciddi suçlar işleyebilirler (NASP, 2002).

2. 4. 3. 2. Sosyal Becerilerin Değerlendirilmesi

Sosyal becerilerin değerlendirilmesinde standart bir işlem yoktur. Değerlendirmeler; diğer insanların görüşleri, sosyometrik teknikler, öz-bildirime dayalı ölçekler, davranışsal gözlem, davranışsal rol oynama teknikleri ve doğal gözlemlerden elde edilen verilerle yapılır (Elliott ve Gresham, 1987; Merrell, 2001; Spence, 2003; Hupp ve diğ., 2009: 4).

Diğer insanların görüşleriyle yapılan değerlendirmeler; çocuğun davranışlarıyla ilgili aileleri, akranları, öğretmenleri ve diğer insanlardan alınan bilgilere dayanır. Çocuğun sosyal çevresi, onun sosyal becerilerini belirlemek için önemli bir kaynaktır. Bu kişiler, çocuğun sosyal davranışlarıyla ilgili genel yargılarını yansıtır (Michelson ve diğ., 1983: 23). Bu değerlendirme sürecinde öğretmenlere davranışsal listeler doldurtulabilir (en işbirlikçi, en saldırgan öğrenci vb), akranlarla sosyometrik çalışmalar yapılabilir (Hupp ve diğ., 2009: 4) ve ölçekler uygulanabilir (Elliott ve Gresham, 1987).

Sosyometrik teknikler, akran değerlendirmelerine dayanır ve çocuğa karşı hissedilen olumlu ve olumsuz duyguları gösterir (Merrell, 2001). Çocukları popüler, reddedilen, ihmal edilen ve dışlanmış çocuklar gibi kategorilere ayırır. Böylelikle çocuğun sosyal özellikleri tanımlanmaya çalışılır (Gifford-Smith ve Brownell, 2003). Merrell (2001), sosyometrik değerlendirmelerin sosyal beceriler değerlendirmek için iki yönden sınırlı olduğunu belirtmiştir. Bunlar; (1) çocuğun net olarak becerilerini değil akranları tarafından sosyal kabulünü ölçmesine (2) bireye değil gruba uygulanmasıdır.

Öz-bildirime dayalı teknikler, sosyal beceri değerlendirmelerinde yaygın olarak kullanılmaktadır ve tanımlanan durumlarla ilgili bireyin kendini değerlendirmesine dayanır. Bu yöntemde hem nicel (ölçekler) hem de nitel (görüşme vb.) yaklaşımlar kullanılabilir (Tsang ve Lak, 2010). Bu teknikler çocuğun kendi sosyal becerilerini değerlendirmesinde ve kendi sosyal davranışlarını nasıl algıladığını ortaya koymada önemli bir kaynak sunar. Tekniğin kişisel algıya dayalı yani sübjektif olması ise bu yöntemin sınırlı yönüdür (Hupp ve diğ., 2009: 4).

Davranışsal rol oynama teknikleri, çocuğa belli bir sosyal durumla ilgili konunun verilmesi ve çocuğun onu canlandırmasına dayanır. Çocuğa; "bu durum gerçek yaşamda başına gelse, nasıl davranırdın?" şeklinde bir soru sorulur ve çocuktan partner(ler)iyile etkileşime geçmesi istenir. Böylelikle çocuğun sosyal davranışları belirlenmeye çalışılır (Tsang ve Lak, 2010).

Doğal gözlem, çocuğun sosyal etkileşimini doğal çevresi içinde gözlemlemeye dayanır. Bir veya birden fazla olan gözlemci(ler) sınıf, oyun alanı gibi yerlerde çocuğun belli davranışlarını nicelik (sıklık) ve nitelik olarak gözlemler. Katılımlı gözlem yapılacaksa çocukla sosyal etkileşime geçilir (Michelson ve diğ., 1983: 16).

Davranışsal gözlem, sosyal becerileri sistematik olarak incelemeye dayanır. Bu yöntem, gözlenebilir sosyal becerileri tanımlamada, hedef davranışların başlangıcı, devamı ve sonucunu belirlemede ve hedef davranışların ölçülmesi için gözlem formları (ölçek vb.) hazırlamada faydalıdır (Elliott ve Gresham, 1987).

2. 4. 3. 3. Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklarda Sosyal Beceriler

1970'lerin başından itibaren özgül öğrenme güçlüğü olan çocukların, akademik güçlükler yanında sosyal güçlükler de yaşadığını ortaya koyan çeşitli araştırmalar yapılmaktadır (Kavale ve Forness, 1996). Özellikle karşılaştırmalı çalışmalar şeklinde yürütülen araştırmalarda öğrenme güçlü olan çocuklarda sosyal beceri eksikliği görülme oranının normal gelişim gösteren çocuklara göre daha yüksek olduğu (Lyon, 1996; Duncan, Matson, Bamburg, Cherry ve Buckley, 1999; Gresham, 1993) ve özgül öğrenme güçlüğü olan çocukların %75'inde sosyal beceri eksikliği görüldüğü belirtilmektedir (Kavale ve Forness, 1996). Bu durumun, özgül öğrenme güçlüğü olan bireylerin, sosyal bilişsel süreçlerindeki bozukluklardan kaynaklanabileceği ifade edilmektedir (Pierangelo ve Giuliani, 2008: 36).

Özgül öğrenme güçlüğü tanısı almış çocuklarda var olan sosyal beceri eksikliklerinin bazıları; arkadaşlarıyla oyun veya sohbet başlatmada, grup içine girmede, empati kurmada, çatışmaları çözmede (Morris, 2002), arkadaş edinmede (Lyon, 1996), sözel ve sözel olmayan iletişim dilini kullanmada (Agaliotis ve Kalyva, 2006), problem çözmede, diğerlerinin duygularını anlamada, ani tepkileri kontrol etmede yaşanan zorluklardır (Pierangelo ve Giuliani, 2008: 101). Sosyal becerilerde yaşanan bu eksiklikler bireyin özel hayatını, toplumsal katılımını, günlük yaşamını olumsuz etkilemektedir (Ruegg, 2003).

Özgül öğrenme güçlüğü olan çocuklarda sosyal becerilerin gelişmesi, bu çocukların güçlü ve olumlu arkadaşlık ilişkileri kurmasına, okul başarılarının ve işbirlikçi çalışma becerilerinin artmasına, yalnızlıklarının azalmasına, diğer insanlar tarafından kabullerinin artmasına (Pierangelo ve Giuliani, 2008: 101-103), iletişim becerilerinin gelişmesine (sohbeti devam ettirme vb.) (Kathlyn ve diğ., 2008), genel olarak bu çocuklarda var olduğu belirtilen sosyal beceri eksikliğine bağlı problemlerinin azalmasına yardım eder.

2. 5. Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerde Benlik Kavramı, Öz-Yeterlik İnançları ve Sosyal Becerilerle İlgili Yapılan Araştırmalar

Özgül öğrenme güçlüğü 1962 yılında tanımlandıktan sonra araştırmacılar tarafından üzerinde çalışılmaya başlanmıştır. İlk çalışmalarda özgül öğrenme güçlüğü olan çocukların bilişsel ve nörolojik özellikleri araştırma konusunu oluştururken 1970'li yıllardan itibaren sosyal (Kavale ve Mostert, 2004) ve 1980'li yıllardan itibaren kişilik özellikleriyle ilgili araştırmalar ortaya çıkmıştır (Bender, 2012:108).

Özgül öğrenme güçlüğü olan çocuklarda 1980'li yıllarda başlayan benlikle (öz) ilgili çalışmalarda hem benlik hem de benlikle ilişkili kavramlar (Öz-yeterlik vb.) ele alınmıştır (Klassen, 2002). Bu bağlamda yapılan çalışmalarda, özgül öğrenme güçlüğü olan ve olmayan (Gans, Kenny ve Ghany, 2003; Strein, 2006) ve özgül öğrenme güçlüğü olan-olmayan ve yüksek başarı gösteren çocukların (Montgomery, 1994) benlik kavramlarını karşılaştıran araştırmaların yanında, bu öğrencilerin benlik kavramlarını akademik başarıyla (Möller, Streblow ve Pohlmann, 2009); akran kabulüyle (Vaughn, Haager, Hogan ve Kouzekanani; 1992); depresyonla (Tam ve Hawkins; 2012); içsel motivasyonla, akademik başarı ve öz-belirlemeyle (Othman ve Leng; 2011); öz saygıyla (Sternke; 2010); kendini algılamayla (Rothman ve Cosden, 1995; akt. Berner, 2012), algılanan sosyal destekle (Akıncı, 2011); anne-baba tutumlarıyla (Tarhan, 2014) birlikte inceleyen çalışmalar yapılmıştır. Ayrıca meta analize dayalı çalışmalar da yapılmıştır. Bear, Minke ve Manning (2002) özgül öğrenme güçlüğü olan ve olmayan çocukların benlik kavramlarını karşılaştıran 61 çalışmayı; benzer şekilde Zeleke (2004), bu konuda 1987'den itibaren yapılan çalışmaları; Elbaum ve Vaughn (2003) öğrenme güçlü olan çocukların benlik kavramlarını geliştirmeye yönelik yapılan okul-temelli müdahale programlarını içeren 64 araştırmanın sonuçlarını; Elbaum (2002) 1975-1999 yılları arasında yapılan farklı öğretim ortamları (özel eğitim okulu, normal okullar, özel eğitim sınıfı) ve benlik kavramını birlikte ele alan 36 araştırmayı incelemiştir.

Özgül öğrenme güçlüğü olan çocuklarda öz-yeterlikle ilgili çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Çocuk ve ergen gruplarında çoğunlukla normal gelişim gösteren öğrencilerle karşılaştırmaya dayalı yapılan bu çalışmalarda öz-yeterlik; akademik ve akademik olmayan öz-yeterlik olarak (Yuen, Westwood ve Wong, 2008); akademik öz-yeterlik alanları ile (yazma, heceleme, okuma vb.) (Klassen, 2006; Graham, Schwartz ve Macarthur, 1993; Garcíave Caso, 2006; Garcia-Sanchez ve Fidalgo-Redondo, 2006), duygu durumu, umut ve çaba ile (Lackaye, Margalit, Ziv ve Ziman, 2006); yalnızlık, çaba ve umut ile (Lackaye ve Margalit, 2008) ; cinsiyet, öz-yeterliğin kaynakları ve akademik başarı ile (Hampton ve Mason, 2003); kariyer öz-yeterliği kapsamında (Panagos ve Dubois, 1999); benlik kavramı ve bağlanma stilleriyle (dikkat eksikliği ve hiperaktivite

tanısı olmayan çocuklarla karşılaştırmalı) (Tabassam ve Graingner, 2002); pozitif psikoloji ile (dikkat eksikliği ve hiperaktivite tanısı olan çocuklarla karşılaştırmalı) (Costello ve Stone, 2012) incelenmiştir. Bergen (2013) öz-yeterlik ve başarıyı ele alan 18 çalışmayı meta-analiz yöntemiyle incelemiş, bunlardan yola çıkarak öz-yeterliğin özel eğitimde akademik başarıyı, çabayı ve motivasyonu nasıl etkilediğini açıklamıştır. Klassen (2010) özgül öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin okuma öz-yeterliklerini ve öz-düzenleme yeterliklerini karşılaştırmış ve özgül öğrenme güçlüğü olan çocukların daha düşük algılara sahip olduğunu belirtmiştir. Klassen ve Lynch (2007), özgül öğrenme güçlüğü olan öğrenciler (S: 28) ile öğretmenlerinin (S: 7) görüşlerini alarak öz-yeterliği incelemiştir. Klassen (2002) özgül öğrenme güçlüğü olan çocuklarda öz-yeterliği çeşitli boyutlarıyla (genel, sosyal, akademik, yazma, okuma, aritmetik vb.) ele alan 22 çalışmayı meta-analiz yöntemi ile incelemiş, çocukların özellikle belirli bir görevi yerine getirme (yazma vb.) ile ilgili öz-yeterlik algılarının düşük olduğunu belirtmiştir.

Özgül öğrenme güçlüğü olan çocuklarda sosyal becerilerle ilgili; sosyal becerileri değerlendirmeye (betimleme), farklı kavramlarla ilişkisini incelemeye, sosyal beceri müdahale programlarının etkililiğini belirlemeye ve meta-analizi içeren araştırmalar yapılmaktadır. Değerlendirme amaçlı çalışmalarda özgül öğrenme güçlüğü olan çocukların sosyal becerilerini belirleyen ve özgül öğrenme güçlüğü olmayan çocuklarla karşılaştıran araştırmalar yapılmıştır. Özgül öğrenme güçlüğü olan çocukların, normal gelişim gösteren akranlarına göre daha fazla sosyal beceri eksikliği gösterdikleri, yapılan araştırmalarla ortaya konmuştur (Agaliotis ve Kalyva, 2008; Toro ve Weissberg, 1990; Tur-Kaspa, 2004). Çalışmalarda sosyal becerilerin alt boyutlarından olan sosyal-bilgiyi işleme süreci (Tur-Kaspa, 2004), sosyal problem çözme becerileri (Toro ve Weissberg, 1990), sözel olmayan sosyal etkileşim becerileri (Agaliotis ve Kalyva, 2008) ele alınmıştır. Özgül öğrenme güçlüğü olan ve olmayan ergenlerin işitsel, görsel ve görsel-işitsel algıları ile sosyal becerilerinin karşılaştırıldığı araştırmada (Most ve Greenbank, 2000), öğrencilerin kendi değerlendirmelerine yönelik bir fark bulunmazken, öğretmenler özgül öğrenme güçlüğü olanların sosyal becerilerinin daha düşük olduğunu belirtmiştir. Sosyal becerilerin farklı kavramlarla ilişkisi de çeşitli çalışmalarda araştırılmıştır. Akademik başarı (Steadly ve diğ., 2008), öz-yaralama davranışları ve saldırganlık (Duncan ve diğ., 1999) ile sosyal beceriler arasında ilişki bulunmuştur. Kavale ve Forness (1996), özgül öğrenme güçlüğü olan bireylerle yapılan öz, akran ve öğretmen değerlendirmelerine dayalı 152 araştırmayı incelemişler ve özgül öğrenme güçlüğü olan çocukların ortalama %75'inin sosyal beceri eksikliği gösterdiklerini belirtmişlerdir. Bir başka meta-analiz çalışmasında ise Ochoa ve Olivarez (1995) ile Swanson ve Malone'nin (1992) sosyometrik ölçümlere dayalı çalışmaları incelenmiş ve her iki araştırmada da özgül öğrenme güçlüğü tanısı almış

çocukların diğer akranlarına göre daha düşük sosyal becerilere sahip oldukları bulunmuştur (Swanson, 1999).

Özgül öğrenme güçlüğü olan çocuklarda sosyal becerileri geliştirmeye yönelik yapılan deneysel çalışmalarda; yaratıcı dramaya (Cruz, Lian ve Morreau, 2010), sosyal hikâyeler anlatma ve oynamaya dayalı bir programa (Kalyva ve Agalotis, 2009) çok yönlü müdahalelere (Court ve Givon, 2003) dayalı araştırmalar yapılmış ve bu müdahalelerin sosyal becerileri (kişilerarası çatışma çözme, sosyal durumları anlama, duyguları ifade etme becerileri) geliştirdiği ifade edilmiştir. Kavale ve Mostert (2004) özgül öğrenme güçlüğü olan çocuklarda sosyal becerileri geliştirmeyi amaçlayan çalışmaları inceledikleri araştırmalarında ise özgül öğrenme güçlüğünde sosyal beceri eksikliklerinin farklı ve karmaşık alanlarda görülmesinden ötürü, müdahale programlarının sosyal fonksiyonların gelişimini anlamlı düzeyde etkilemediğini belirtmişlerdir.

Yapılan araştırmalar sonucunda özgül öğrenme güçlüğü olan (ortaokul) öğrencilerin benlik kavramlarını, öz-yeterlik inançları ve sosyal becerilerle açıklayan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu araştırma ile alanyazında var olan boşluğun doldurulması amaçlanmıştır.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, araştırma süreci, araştırmada kullanılan veri toplama araçları ve kullanılan veri toplama araçları ile ilgili açıklamalar yer almaktadır.

3. 1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada nicel araştırma yaklaşımlarından ilişkisel (correlational) ve nedensel karşılaştırma (causal comparative) yöntemleri kullanılmıştır. İlişkisel araştırmalarda, iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkileri ve bu ilişkilerin derecesini ve belirlemek amaçlanır (Frankael ve Wallen, 2009: 328-329). İlişkisel araştırmaların keşfedici ve yordayıcı ilişkisel araştırmalar olmak üzere iki türü vardır. Keşfedici ilişkisel araştırmalarda değişkenler arasındaki ilişkileri anlamak amaçlanırken, yordayıcı ilişkisel araştırmalar bir ya da daha çok bağımsız değişkene dayalı olarak bağımlı değişkendeki değişimleri açıklamaya yöneliktir (Büyüköztürk, 2014: 15-16).

Nedensel karşılaştırmalı araştırmalarda, araştırmacı insan grupları arasında var olan farklılıkların nedenlerini ve sonuçlarını belirlemeyi amaçlar. Bu yöntemde incelenen grup farklılığı, ya etnik köken gibi manipule edilemeyen ya da öğrenme stilleri gibi bir özelliğin bulunması ya da bulunmaması açısından manipule edilebilen değişkenlerdir (Frankael ve Wallen, 2008: 363). Nedensel karşılaştırmalı araştırmalarda karşılaştırma yoluyla ilişki belirlemede en az iki değişken varlığı söz konusudur. Bu değişkenlerden, sınanmak istenen bağımsız değişkene göre gruplar oluşturulur, diğer değişkene göre aralarında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına bakılır. Bu yöntemde, araştırmacı doğal ortam içinde incelemelerde bulunduğu için bulguların geçerlik olasılığı yüksektir (Karasar, 2005: 84-85).

3. 2. Araştırma Grubu

Araştırma grubu, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında, Ankara merkez ilçelerindeki farklı ortaokullarda öğrenim gören, Rehberlik Araştırma Merkezlerince (RAM) özgül öğrenme güçlüğü tanısıyla kaynaştırma eğitimi kapsamına alınmış 111 (K=40, E=71) özgül öğrenme güçlüğü olan öğrenci ile normal gelişim gösteren (herhangi bir gelişimsel bozukluk tanısı almamış) 115 (K=70, E=45) ortaokul öğrencisinden oluşmaktadır.

Toplam 226 ortaokul öğrencisinden gönüllülük esasına göre oluşturulan araştırma grubunun 110'u (%48,67) kız, 116'sı (%51,33) erkektir. Araştırmaya katılan özgül öğrenme güçlüğü tanısı almış öğrenciler, Ankara'nın merkez ilçelerindeki 24 farklı

ortaokulda öğrenim görmekte olan beşinci, altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırmanın normal gelişim gösteren öğrenciler grubu, araştırmaya katılan ortaokullardan yansız olarak seçilen altı okulda öğrenim gören beş, altı, yedi ve sekizinci sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan okullar ve öğrencilerle ilgili bilgiler tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Araştırmaya Katılan Okullar ve Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrenci Sayıları

Okul Adı	Araştırmaya Katılan Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrenci Sayısı	Araştırmaya Katılan Normal Gelişim Gösteren Öğrenci Sayısı
Ahmet Cevdet Paşa Ortaokulu	6	
Anıttepe Ortaokulu	2	
Atatürk Ortaokulu	6	
Demokrasi Ortaokulu	1	
Faik Erbağı Ortaokulu	8	24
Gazi Ortaokulu	1	
İMKB Alpaslan Ortaokulu	1	
İbn-i Sina Ortaokulu	5	
Kardelen Ortaokulu	12	20
Kuva-yi Milliye Ortaokulu	11	
Öğretmen Kubilay Ortaokulu	4	
Mehmet Çekiç Ortaokulu	6	22
Mehmet Emin Yurdakul Ortaokulu	1	
Mimar Sinan Ortaokulu	7	
Mürüvet-Bekir Elmaağaçlı Ortaokulu	1	18
Sibel-İsmet Çatık Ortaokulu	7	
Şehitlik Ortaokulu	4	
Şehitler Ortaokulu	2	20
Uluönder Ortaokulu	5	
Yahyalar Durali Bezci Ortaokulu	5	
Yalçın Eskiyan Ortaokulu	2	
Yeşilevler Ortaokulu	5	
Yenimahalle İmam Hatip Ortaokulu	3	
30 Ağustos Ortaokulu	6	21
Toplam	111	115

3. 3. Araştırmada Kullanılan Veri Toplama araçları

Araştırma kapsamında veri toplamak için Katılımcı Bilgi Formu, Piers-Harris Çocuklarda Öz Kavramı Ölçeği, Çocuklar İçin Öz-yeterlik Ölçeği ve Matson Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (MESSY) kullanılmıştır.

3. 3. 1. Katılımcı Bilgi Formu

Katılımcıların yaşları, cinsiyetleri, özel eğitim alma durumları, sosyokültürel faaliyetlere katılma durumları, aile yapıları, aile eğitim durumları, kardeş sayıları, aylık ortalama gelirleri gibi demografik özelliklerinin belirlenmesi amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

3. 3. 2. Piers-Harris Çocuklar İçin Öz- Kavramı Ölçeği

Piers-Harris tarafından 1969 yılında geliştirilen Piers-Harris Çocuklar İçin Öz-Kavramı Ölçeğinin Türkçeye uyarlama çalışmaları Çataklı ve Öner (1985, 1986, 1994) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin uyarlama çalışması 155 ilkokul ve 292 ortaokul öğrencisinden elde edilen verilerle yapılmıştır. Buna göre değişmezlik katsayısı ilkokul için .72 ile .91; ortaokul için .79 ile .98 arasındadır. Alfa korelasyonları ile belirlenen iç tutarlık katsayısı ilkokul için .87, ortaokul için .86'dır. Nokta çift-seri korelasyonları ile madde-toplam puan ilişkileri .09 ile .50 arasındadır.

Piers-Harris Çocuklar İçin Öz-Kavramı Ölçeği çocukların öz-kavramları, kendileriyle ilgili algıları ve değerlendirmelerini ölçmektedir. 80 maddeden oluşan ölçeğin davranış, zekâ ve okul durumu, bedensel görünüm, kaygı, gözde olma (popülerlik) ve mutluluk olmak üzere 6 alt boyutu vardır. Çocuğun her madde için "evet" veya "hayır" seçeneklerinden birini işaretlemesi beklenir ve her doğru yanıtı 1 puan verilir. Ölçekten alınacak en yüksek puan 80'dir ve yüksek puan alınması bireyin kendisi hakkında olumlu, düşük puan alınması ise olumsuz düşünce ve duygulara sahip olduğunu göstermektedir (Öner, 2006: 811).

3. 3. 3. Çocuklar İçin Öz-Yeterlik Ölçeği

Çocuklar İçin Öz-Yeterlik Ölçeği'nin orijinal formu, Muris (2001) tarafından 12-19 yaşlarındaki ergenlerin sosyal, akademik ve duygusal öz-yeterliklerini ölçmek amacı ile geliştirilmiştir. Ölçek, Telef (2011) tarafından Türkçeye uyarlanmış olup geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları 461 ilköğretim ve 472 lise öğrencisi olmak üzere 933 öğrenciden elde edilen veriler doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek için açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonunda ölçeğin özgün formunda olduğu gibi üç faktörden oluştuğu saptanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizinde uyum indeksi değerleri RMSEA=.04, NFI=.95, CFI=.96, GFI=.94 ve SRMR=.06 olarak bulunmuştur. Ölçeğin ölçüt bağımlı geçerliğini belirlemek için Genel Öz-Yeterlik Ölçeği kullanılmıştır. İki ölçeğin uygulanmasından elde edilen puanlar arasında Pearson Momentler Çarpımı Korelasyonu .57 ($p < .01$) olarak bulunmuştur. Çocuklar İçin Öz-

Yeterlik Ölçeği'nin iç tutarlık katsayıları, ölçeğin geneli için .86'dır. Alt boyutları olan akademik öz-yeterlik için .84, sosyal öz-yeterlik için .64, duygusal öz-yeterlik için .78 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin test-tekrar test güvenilirlik katsayılarının ise .75 ile .89 arasında değişmektedir.

Beşli Likert tipi (1 = hiç ve 5 = çok iyi) olan bu ölçek toplam 21 maddeden oluşmaktadır. Üç boyuttan oluşan ölçeğin her alt boyutunda yedişer madde bulunmaktadır. Toplam öz-yeterlik puanı, her alt faktör ile ilgili maddelerden alınan puanlar toplanarak hesaplanmaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 105, en düşük puan ise 21'dir. Ölçekten alınan yüksek puan, bireyin (çocuk, ergen) öz-yeterlik düzeyinin yüksek olduğuna; düşük puan ise öz-yeterlik düzeyinin düşük olduğuna işaret etmektedir (Telef, 2011).

3. 3. 4. Matson Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (MESSY)

Orijinal formu Matson, Rotatory ve Hessel (1983) tarafından geliştirilen ölçek, Bacanlı ve Erdoğan (2003) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. MESSY'nin Türkçeye uyarlama çalışmaları 12-14 yaşları arasında, 89'u erkek, 91'i kız; toplam 180 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. 47 maddelik ölçeğin geçerlilik çalışması için yapılan faktör analizi sonucunda, ölçeğin olumsuz sosyal davranışlar ve olumlu sosyal davranışlardır olmak üzere iki faktörde toplandığı görülmüştür.

Ölçeğin kararlılık anlamında güvenilirliğini belirlemek için test-tekrar test güvenilirliği yöntemi kullanılmıştır. Ön test ve son test uygulamaları arasında olumsuz sosyal davranışlar alt ölçeğinde .70, olumlu sosyal davranışlar alt ölçeğinde ise .74 düzeyinde ilişki bulunmuştur. Bu bulgular MESSY'nin test tekrar test güvenilirliğinin istatistiksel olarak yeterli düzeyde olduğunu göstermektedir. Ölçeğin iç tutarlılığı için yapılan madde analizi sonucunda 41 maddenin madde toplam korelasyonları .30'un üzerinde bulunmuştur. Madde toplam korelasyonları .15 ile .29 arasında olan diğer altı maddenin ise kabul edilebilir düzeyde olduğu değerlendirilmiştir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı olumsuz sosyal davranışlar alt ölçeği için .68, olumlu sosyal davranışlar için .74 olarak bulunmuştur (Bacanlı ve Erdoğan, 2003).

3. 4. Araştırmanın İşlem Yolu

Araştırma için öncelikle Ankara ilindeki çeşitli rehberlik araştırma merkezleri ve Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü Strateji Geliştirme Birimi İstatistik Büro ile irtibata geçilerek Ankara ilindeki özgül öğrenme güçlüğü tanısı almış ortaokul öğrencilerinin

devam ettikleri okullar ve bu okullardaki tanı almış öğrenci sayıları belirlenmiştir. Bu okulların arasından ulaşım olanakları ve okuldaki tanı almış öğrenci sayısı dikkate alınarak 60 okul uygulama için seçilmiştir. Okulların belirlenmesinin ardından Ankara Milli Eğitim Müdürlüğü'nden uygulama için gerekli izinler alınmıştır. Ailelerden ise uygulama onayı, okul rehber öğretmenleri aracılığıyla alınmıştır. Okul idaresinin ve velilerin uygulama için izin verdiği, çocukların da gönüllü olarak katılımının sağlandığı 24 ortaokulda uygulama gerçekleştirilmiştir.

Özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilere ölçme araçları, okulların kütüphanelerinde veya rehberlik servislerinde, araştırmacı tarafından okul rehber öğretmeni ve varsa özel eğitim öğretmeni eşliğinde uygulanmıştır. Öğrencilere uygulamanın kapsamı ve okul durumlarını etkilemeyeceği, cevaplarını uygulayıcı dışında kimsenin görmeyeceği, isimlerinin alınmayacağı nedeniyle kendilerine ait sonuçların tamamen gizli kalacağı konularında bilgiler verilmiştir. Uygulama sırasında öğrencilerin oturma biçimleri; öğretmenlerin ve diğer öğrencilerin, öğrencilerin cevaplarının görünmesine imkân vermeyecek şekilde düzenlenmiştir. Tanı almış öğrenci sayısının az olduğu okullarda uygulamalara öğrenciler tek katılmış, fazla olduğu okullarda ise aynı anda en fazla üç öğrenci uygulamaya dâhil edilmiştir. Özgül öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin okuduğunu anlama ile ilgili problemler yaşayabilecekleri düşüncesiyle ve öğretmenlerinden (Özel eğitim, Rehber öğretmen ve Türkçe) alınan görüşlerle ölçek maddeleri öğrencilere araştırmacı tarafından okunmuş, anlaşılmadığı ifade edilen maddelerde ise maddelerin tekrar okunması dışında ek bir açıklama yapılmamıştır. Öğrenciler ortalama bir saatte tüm maddeleri cevaplamışlardır. Uygulamaların bireysel ve küçük gruplarla, adım adım yapılması veri kaybını engellemiş, bu şekilde 111 katılımcının cevapladığı ölçekler üzerinde analiz işlemleri yapılmıştır.

Normal gelişim gösteren öğrencilerle yapılan uygulamalar, özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle uygulamaların yapıldığı okullar arasından tesadüfî olarak seçilen altı ortaokulda, araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler ölçme araçlarını sınıf ortamında yaklaşık bir ders saati içinde tamamlamışlardır. Bu okullarda 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerine uygulanan 122 ölçekten eksik ve yanlış işaretlenen 7 tanesi çıkarılarak kalan 115 ölçek analize alınmıştır.

3. 5. Araştırmada Kullanılan Veri Analizi Teknikleri

Veriler SPSS 16.00 paket programı ile analiz edilmiştir. Tanımlayıcı istatistik teknikleriyle değişkenlere ilişkin ortalama, standart sapma, frekans ve yüzdelik değerler bulunmuştur. Değişkenlerin arasındaki ilişkilerin incelenmesinde Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı (PMÇKK) kullanılmıştır. Özgül öğrenme güçlüğü olan

öğrencilerin öz-yeterlik inançları ile sosyal becerilerinin bu öğrencilerin benlik kavramlarını ne düzeyde yordadığı çoklu doğrusal regresyon analizi ile incelenmiştir. Özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin benlik kavramları, öz-yeterlik inançları ve sosyal becerilerinin bazı demografik değişkenlere (cinsiyet, kardeşe sahip olup olmama, sosyokültürel faaliyete katılıp katılmama ve destek eğitim alıp almama) göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesinde bağımsız t testi kullanılmıştır. Özgül öğrenme güçlüğü olan ve normal gelişim gösteren öğrencilerin benlik kavramları, öz-yeterlik inançları ve sosyal beceri düzeylerinin anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı da bağımsız t testi ile incelenmiştir.

4. BULGULAR

Bu bölümde araştırmaya ilişkin bulgular yer almaktadır. Araştırma grubu ile ilgili tanımlayıcı bilgilere, özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yaş, cinsiyet, özel eğitim alıp almama, sosyal-kültürel faaliyetlere katılıp katılmama gibi özelliklerine bağlı farklılıklarına ve benlik kavramlarının yordanmasına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

4. 1. Tanımlayıcı Bulgular

Araştırma grubundaki özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yaş ortalaması 12,11 (Ss. 1,1), normal gelişim gösteren öğrencilerin yaş ortalaması ise 12,5'dir (Ss. 1,23). Çalışmaya katılan öğrencilerle ilgili diğer tanımlayıcı bilgiler Tablo 3'te özetlenmiştir. Tabloda görüldüğü üzere özgül öğrenme güçlüğü (ÖÖG) grubundaki erkek öğrencilerin sayısı (n=71) kız öğrencilerin sayısından (n=40) daha fazladır. Buna karşın normal gelişim gösteren gruptaki (NGG) kız öğrencilerin sayısı (n=70) erkeklerin sayısından (n=45) fazladır. NGG grubundaki öğrencilerin %53,9'u bir sosyal-kültürel faaliyetin içinde yer alırken ÖÖG grubundaki öğrencilerin %28,8'i bu tür faaliyetlere katıldıklarını belirtmişlerdir. Özgül öğrenme güçlüğüne sahip olanların %14,4'ü, normal gelişim gösterenlerin %5,2'si ailenin tek çocuğudur. Bunun yanında özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin % 75,7'si özel eğitimden yararlanmakta iken % 24,3'ü herhangi bir özel eğitim hizmetinden istifade etmemektedir.

Tablo 3. Araştırma Grubuna Ait Tanımlayıcı İstatistik Bulguları

Faktör	Değişken	ÖÖG Grubu		NGG Grubu	
		f	%	f	%
Cinsiyet	Kız	40	36	70	60,9
	Erkek	71	64	45	39,1
Sınıf	5	38	34,2	34	29,6
	6	40	36	24	20,9
	7	18	16,2	31	27
	8	15	13,5	26	22,6
Özel Eğitim	Alıyor	84	75,7	-	-
	Almıyor	27	24,3	115	100
Sosyal-kültürel faaliyet	Katılmış	32	28,8	62	53,9
	Katılmamış	79	71,2	53	46,1
Kardeş	Var	95	85,6	109	94,8
	Yok	16	14,4	6	5,2

4. 2. Katılımcıların Benlik Kavramı, Öz-Yeterlik ve Sosyal Beceri Puanlarına İlişkin Tanımlayıcı Bulgular

Tanımlayıcı analizler sonrasında, katılımcıların benlik kavramı, öz-yeterlik ve sosyal beceri envanterlerinden elde ettikleri puanlara ilişkin ortalama, standart sapma, çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) ile ilgili analiz sonuçları tablo 4'te verilmiştir. Çarpıklık katsayısının (ÇK) ± 1 sınırları içinde kalması, puanların normal dağılımdan önemli bir sapma göstermediğinin belirtisidir (Karasar, 2002). Tablo 4'te görüldüğü gibi ÖÖG grubundaki öğrencilerin ölçme araçlarından aldıkları puanların dağılımlarının çarpıklık katsayıları -.437 ile .171 arasındadır. NGG grubundaki öğrencilerin puan dağılımlarının çarpıklık katsayıları ise -1.23 ile -508 arasındadır.

Dağılımın normalliğini test etmek için yapılan Kolmogorov-Smirnov testine göre, ölçme araçlarından elde edilen puanların anlamlılık düzeyleri .05'den büyük olduğundan her iki grubun benlik kavramı, sosyal beceri, öz-yeterlik envanterinden elde ettikleri puanların normal dağılıma sahip olduğu kabul edilmiştir. Bunun yanı sıra öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin ölçme araçlarından aldıkları puanların, demografik değişkenlere göre oluşturulan gruplardaki (cinsiyet, kardeşe sahip olup olmama, özel eğitim alıp almama ve sosyal-kültürel faaliyetlere katılıp katılmama) dağılımları da Kolmogorov-Smirnov testi ile incelenmiştir. Araştırma verilerinin demografik değişkenlere göre oluşturulan gruplarda normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir.

Tablo 4. Benlik Kavramı, Öz-Yeterlik ve Sosyal Becerilere Ait Tanımlayıcı Analizler

Envanter	Alt Boyutlar	Özgül Öğrenme Güçlüğü Olanlar				Normal Gelişim Gösterenler			
		Ort.	SS	S	K	Ort.	SS	S	K
Öz-yeterlik	Duygusal Öz-yeterlik*	20.93	5.93	.171	-.894	23.46	6.14	-.550	-.392
	Sosyal Öz-yeterlik*	22.62	5.24	.145	-.195	26.78	4.73	-.889	-1.10
	Akademik Öz-yeterlik*	21.20	6.01	.034	-.637	25.17	6.11	-.508	-.285
Öz-yeterlik Toplam Puan		64.74	14.16	-.140	-.869	75.42	13.63	-.581	-.103
Benlik Kavramı		53.27	10.66	-.269	-.711	60.33	9.58	-1.02	-.758
Sosyal Beceri		52.86	20.53	-.437	-.115	66.35	19.56	-1.23	1.83

S: Skewness (Çarpıklık) K: Kurtosis (Basıklık)

*Öz-yeterlik ölçeğinin alt boyutları

4. 3. Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Benlik Kavramlarının Açıklanmasına İlişkin Bulgular

Özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin öz-yeterlik inançları, sosyal beceri düzeyleri ve benlik kavramları arasındaki ilişkileri belirlemek için yapılan regresyon modelinde benlik kavramı bağımlı, sosyal beceri ile öz-yeterliğin boyutları olan akademik, duygusal ve sosyal öz-yeterlik bağımsız değişkenler olarak seçilmiştir. Değişkenler arasında çoklu bağlantı (multicollinearity) problemi olup olmadığını belirlemek için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı (PMÇKK) kullanılarak değişkenler arasındaki ilişkilere bakılmış ve sonuçlar tablo 5’de özetlenmiştir. Bağımsız değişkenler arasındaki korelasyon düzeyinin .80 üzeri olması çoklu bağlantı sorunu olabileceğini, .90 üzeri olması ise ciddi bir çoklu bağlantı sorunun olabileceğini göstermektedir (Büyüköztürk, 2005). Tablo 5’de görüldüğü gibi bu modelde yer alan değişkenler arasındaki ilişkilerin .29 ila .58 arasında değişmesi çoklu bağlantı sorunun olmadığını göstergesi kabul edilmiştir. Bunun yanı sıra çoklu doğrusal regresyon analizlerinde tespit edilen tolerans değerinin .20’den büyük, varyans büyütme faktörü (VIF) değerinin 10’dan küçük ve durum indeks (CI) değerinin ise 30’dan küçük olması, değişkenler arasında çoklu bağlantı problemi olmadığını işaretler (Büyüköztürk, 2005). Bu modelde tahmin değişkenleri arasında çoklu bağlantı problemi olup olmadığını tespit etmek amacıyla analiz sonuçlarından dikkate alınan, tolerans değerlerinin .57 ila .73 arasında, varyans büyütme faktörü (VIF) değerlerinin 1.38 ila 1.76, durum indeksi değerlerinin ise 7.42 ila 15.02 arasında değiştiği belirlenmiştir (Bakınız; Tablo 6). Gözlenen tolerans, VIF ve CI değerleri ile değişkenler arasındaki korelasyonel ilişkiler dikkate alınarak yordayıcı değişkenler arasında çoklu bağlantı problemi olmadığına karar verilmiştir.

Tablo 5. Yordayıcı Değişkenler Arasındaki İlişkiler

	1	2	3	4	5	Ort.	Ss.
1. Akademik Öz-Yeterlik*	1					21.20	6.01
2. Duygusal Öz-Yeterlik*	.56**	1				20.93	5.93
3. Sosyal Öz-Yeterlik*	.44**	.55**	1			22.62	5.24
4. Sosyal Beceri	.29**	.37**	.51**	1		52.86	20.53
5. Benlik Kavramı	.47**	.48**	.44**	.58**	1	53.27	10.66

** p< .01

*Öz-yeterlik ölçeğinin alt boyutları

Özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin benlik kavramlarının, öz-yeterliklerinin alt boyutlarına (akademik öz-yeterlik, duygusal öz-yeterlik, sosyal öz-yeterlik) ve sosyal

becerilerine göre yordanmasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Çoklu regresyon analizi sonuçlarına göre yordayıcı değişkenler olan akademik öz-yeterlik, duygusal öz-yeterlik ve sosyal beceriler, özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin benlik kavramlarıyla ilgili toplam varyansın % 43'ünü açıklamaktadır ($F(4,106) = 22,01$, $p = .000$). Standardize edilmiş regresyon katsayılarına göre, yordayıcı değişkenlerin benlik kavramı üzerindeki görece önem sırası; sosyal beceri ($\beta = .43$, $p < .01$), akademik öz-yeterlik ($\beta = .23$, $p < .01$) ve duygusal öz-yeterlik ($\beta = .19$, $p < .05$). Bunun yanında akademik öz-yeterlik, duygusal öz-yeterlik ve sosyal beceriler, özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin benlik kavramlarını pozitif yönde ve anlamlı düzeyde açıklamaktadır. Buna karşın sosyal öz-yeterliğin ($\beta = .02$, $p > .05$) modele özgün katkısı anlamlı değildir.

Tablo 6. Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Benlik Kavramının Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Sh	β	t	p	Çoklu Bağlantı		
						T	VIF	CI
Sabit	24.91	3.70		6.73	.00			1.00
Akademik Öz-yeterlik*	.40	.16	.23	2.57	.01	.66	1.51	7.47
Sosyal Öz-yeterlik*	.04	.19	.02	.20	.84	.57	1.76	10.88
Duygusal Öz-yeterlik*	.34	.17	.19	1.98	.05	.57	1.76	12.06
Sosyal Beceri	.22	.04	.43	5.11	.00	.73	1.38	15.02
R= .674, $R^2 = .45$, $\Delta R^2 = .43$ F (4,106)= 22,01, p = .000								

T= Tolerans

VIF: Varyans Büyütme Faktörü

CI: Durum indeksi

*Öz-yeterlik ölçeğinin alt boyutları

4. 4. Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerde Demografik Değişkenlere Dayalı Farklılıklara İlişkin Bulgular

Özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin benlik kavramları, öz-yeterlik inançları ve sosyal becerilerinin; cinsiyet, kardeşe sahip olma, sosyokültürel faaliyete katılıp katılmama ve destek eğitim alıp almama durumlarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği bağımsız t testi ile incelenmiş olup analiz sonuçları Tablo 7'de özetlenmiştir.

Tablo 7' de görüldüğü gibi benlik kavramı ($t = -1.12$, $p > .05$), sosyal beceriler ($t = -.19$, $p > .05$) ve öz-yeterlik puanları ($t = .03$, $p > .05$) açısından özgül öğrenme güçlüğü olan kızlarla erkekler arasında anlamlı fark ortaya çıkmamıştır.

Tablo 7. Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Benlik Kavramı, Sosyal Beceri ve Öz-Yeterliklerinin Cinsiyete Dayalı Farklılıkları

Faktör	Cinsiyet	N	Ort.	SS	<i>t</i>	<i>p</i>
Benlik Kavramı	Kız	40	51.77	10.82	-1.12	.27
	Erkek	71	54.11	10.55		
Sosyal Beceri	Kız	40	53.35	18.21	-.19	.85
	Erkek	71	53.14	21.84		
Öz-yeterlik	Kız	40	64.80	9.25	.03	.98
	Erkek	71	64.71	10.14		

Araştırma değişkenlerinin kardeşe sahip olma durumuna göre farklılaşım farklılaşmadığı farklılıkları t testi ile incelenmiş, sonuçlar Tablo 8’de sunulmuştur. Ortaya çıkan bulgular, özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin benlik kavramlarında ($t = -.92$, $p > .05$), sosyal beceri düzeylerinde ($t = .17$, $p > .05$) ve öz-yeterlik inançlarında ($t = -.87$, $p > .05$) kardeşe sahip olma değişkeni açısından anlamlı fark olmadığını göstermektedir.

Tablo 8. Kardeşe Sahip Olma Durumuna Dayalı Farklılıklara İlişkin Bulgular

Faktör	Kardeş	N	Ort.	SS	<i>t</i>	<i>p</i>
Benlik Kavramı	Var	95	52.89	10.53	-.92	.36
	Yok	16	55.52	11.49		
Sosyal Beceri	Var	95	52.99	20.69	.17	.87
	Yok	16	52.06	20.20		
Öz-yeterlik	Var	95	64.26	14.25	-.87	.38
	Yok	16	67.61	13.70		

Özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin benlik kavramları, herhangi bir sosyal-kültürel faaliyetin içinde yer alıp almamalarına göre anlamlı farklılık göstermektedir ($t = 2.12$, $p < .05$, $d = .44$). Tablo 9’da görüldüğü üzere herhangi bir sosyal-kültürel faaliyetin içinde yer alan öğrencilerin benlik kavramı puan ortalamaları (Ort.= 56.59), bu tür faaliyetlere katılmayanlara (Ort.= 51.92) göre anlamlı düzeyde yüksektir. Bununla birlikte katılımcıların sosyal beceri ($t = .33$, $p > .05$) ve öz-yeterlik puanları ($t = 1.36$, $p > .05$) sosyal-kültürel faaliyetlerde yer alıp almama açısından anlamlı farklılık göstermemektedir.

Tablo 9. Sosyal-Kültürel Faaliyete Katılıp Katılmama Durumuna Dayalı Farklılıklara İlişkin Bulgular

Faktör	Sosyokültürel Faaliyet	N	Ort.	SS	<i>t</i>	<i>p</i>	Cohen’s <i>d</i>
Benlik Kavramı	Katılmış	32	56.59	11.24	2.12	.036	.44
	Katılmamış	79	51.92	10.18			

Tablo 9'un devamı

Sosyal Beceri	Katılmış	32	53.87	19.93	.33	.74
	Katılmamış	79	52.44	20.88		
Öz-yeterlik	Katılmış	32	67.61	13.13	1.36	.17
	Katılmamış	79	63.58	14.48		

Destek eğitim alan ve almayanların benlik kavramları, sosyal becerileri ve öz-yeterlik inançları arasındaki farklılıkların incelendiği t testi sonuçları Tablo 10'da özetlenmiştir. Tabloda görülebileceği gibi öğrencilerin benlik kavramı ($t=-1.04$, $p>.05$), sosyal beceri ($t=-.08$, $p>.05$) ve öz-yeterlik puan ortalamaları arasında ($t=-.35$, $p>.05$) destek eğitim alıp almamaları açısından anlamlı fark ortaya çıkmamıştır.

Tablo 10. Destek Eğitim Alıp Almama Durumuna Dayalı Farklılıklara İlişkin Bulgular

Faktör	Destek Eğitim	N	Ort.	SS	<i>t</i>	<i>p</i>
Benlik Kavramı	Alan	84	52.68	9.73	-1.04	.30
	Almayan	27	55.12	13.19		
Sosyal Beceri	Alan	84	52.77	19.42	-.08	.93
	Almayan	27	53.14	24.05		
Öz-yeterlik	Alan	84	64.48	13	-.35	.73
	Almayan	27	65.58	17.54		

4. 5. Özgül öğrenme güçlüğü Olan ve Olmayan Öğrencilerin Benlik Kavramları, Sosyal Becerileri ve Öz-Yeterlik İnançları Arasındaki Farklılıklar

Özgül öğrenme güçlüğü olan ve normal gelişim gösteren öğrencilerin benlik kavramı, sosyal becerileri ve öz-yeterlik inançları arasındaki farklılıkları belirlemek üzere yapılan bağımsız t testi sonuçları Tablo 11'de özetlenmiştir.

Tablo 11. Özgül öğrenme güçlüğü Olan ve Olmayan Öğrencilerin Benlik Kavramları, Sosyal Becerileri ve Öz-Yeterlik İnançları Arasındaki Farklılıklar

Faktör	Grup	N	Ort.	SS	<i>t</i>	<i>p</i>	Cohen's <i>d</i>
Benlik Kavramı	ÖÖG	111	53.27	10.66	-5.24	.001	.70
	NGG	115	60.33	9.58			
Sosyal Beceri	ÖÖG	111	52.86	20.53	-5.06	.001	.67
	NGG	115	66.36	19.56			
Öz-yeterlik	ÖÖG	111	54.74	14.16	-5.77	.001	1.49
	NGG	115	75.42	13.63			

Tablo 11’de görüldüğü gibi, özgül öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin benlik kavramı puanları arasında anlamlı fark bulunmuştur ($t= -5.24$, $p<.001$, $d=.70$). Bu farklılık normal gelişim gösteren öğrencilerin benlik kavramı puan ortalamalarının (Ort.= 60.33), normal gelişim gösteren akranlarından (Ort.= 53.27) anlamlı düzeyde yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. Bunun yanında, özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle normal gelişim gösteren öğrencilerin sosyal becerileri arasında da anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir ($t= -5.06$, $p<.001$, $d=.67$). Normal gelişim gösteren öğrencilerin sosyal beceri puanları (Ort= 66.36) özgül öğrenme güçlüğü olanlara (Ort= 52.86) göre daha yüksektir. Son olarak özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin öz-yeterlik puanları ile normal gelişim gösteren öğrencilerin puanları arasında da anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir ($t=- 5.77$, $p<.001$, $d=1.49$). Bu farklılık da normal gelişime sahip öğrencilerin öz-yeterlik puanlarının (Ort= 75.42) özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin puanlarından (54.74) yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.

5. TARTIŞMA

Bu araştırmanın amacı özgül öğrenme güçlüğü tanısı almış öğrencilerin benlik kavramlarını açıklamada öz-yeterlik inançlarının ve sosyal becerilerinin rolünü belirlemektir. Bu araştırma, aynı zamanda özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin benlik kavramları, öz-yeterlik inançları ile sosyal becerilerinin bazı demografik değişkenler (cinsiyet, kardeşe sahip olma, sosyal-kültürel faaliyete katılma ve destek eğitim alma) açısından farklılaşıp farklılaşmadığını incelemeyi ve araştırma değişkenleri açısından özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencileri normal gelişim gösteren akranlarıyla karşılaştırmayı hedeflemektedir. Bu bölümde, araştırma kapsamında kullanılan ölçme araçlarından elde edilen bulgular alan yazın bağlamında tartışılmıştır.

Bu çalışmada; sosyal becerilerin, akademik öz-yeterliğin ve duygusal öz-yeterliğin özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin benlik kavramlarını anlamlı düzeyde açıkladığı belirlenmiştir. Yapılan literatür incelemesinde, özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin benlik kavramlarıyla sosyal becerileri ve öz-yeterlikleri arasındaki ilişkilerin incelendiği sınırlı sayıda araştırmaya rastlanmıştır. Bu nedenle araştırmanın bu bulguları ilgili çalışmaların yanında literatürde yer alan kuramsal bilgiler ışığında da tartışılmıştır. Bu çalışmada kurulan regresyon modeline ilişkin bulgular sosyal becerilerin, özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin benlik kavramlarının en önemli yordayıcısı olduğunu göstermektedir. Bu bulgu Amerikaner ve Summerlin'in (1982), özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilere yönelik sosyal beceri eğitimini kapsayan deneysel çalışmada elde ettikleri; öğrencilerin sosyal becerilerinin artmasının, benlik kavramları üzerinde de olumlu etkisi olduğu yönünde bulgularla benzerlik göstermektedir. Vaughn ve Hogan (1994) çocukların benlik kavramlarının akran ilişkilerini içeren sosyal becerilerden etkilendiği, öğrencilerin sosyal kabul düzeyi arttıkça daha olumlu bir benlik algısına sahip oldukları ifade etmektedirler. Özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin akranlarıyla ilişkilerinin niteliğinin incelendiği çalışmalarda bu öğrencilerin; öğrenmede yaşadıkları güçlüklerden dolayı akranlarına kıyasla daha az popüler oldukları, sosyal ilişkilerde daha az kabul gördükleri, akranlarınca daha fazla dışlandıkları, akranlarından daha düşük benlik saygısına sahip oldukları (Valas, 1999; Vaughn ve Elbaum, 1999: 92-95), reddedilme durumunda yalnızlık hissettiklerini ve akranlarına daha az uyum gösterdikleri (Margalit, Kaspas ve Most, 1999) tespit edilmiştir. Özgül öğrenme güçlüğüne sahip olmanın beraberinde getirdiği sosyal ilişki sorunları nedeniyle etkili arkadaşlık ilişkilerinin kurulmasına yardımcı olacak sosyal beceriler, bu öğrencilerin benlik kavramlarının gelişiminde önemli rol üstlenmektedir. Özgül öğrenme güçlüğü olan üniversite

öğrencileriyle yapılan bir çalışmada istikrarlı ve samimi dostluklara sahip olmanın, benlik kavramı açısından koruyucu bir etken olduğu ortaya konmuştur (Shany, Wiener ve Assido, 2013). Özgül öğrenme güçlüğü olan öğrenciler okul yaşamlarında akademik zorlukların yanında birtakım sosyal ilişki sorunlarıyla da mücadele etmektedir. Normal gelişim gösteren öğrencilere göre akranları tarafından daha az kabul edilen ve daha çok dışlanan bu öğrenciler, yalnızlık ve depresyon gibi duygusal sorunlar yaşamaktadırlar. Bu noktada özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde düşük sosyal beceriler, bir risk faktörü olarak akran ilişkilerindeki zorlukların ve bunların beraberinde getirdiği olumsuz duyguların daha fazla yaşanmasına neden olarak bu öğrencilerin benlik kavramlarını olumsuz etkileyebilir.

Bu araştırmada akademik öz-yeterliğin ve duygusal öz-yeterliğin özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin benlik kavramlarını anlamlı düzeyde açıkladığı tespit edilmiştir. Bandura'ya (1997: 11) göre, öz-yeterlik inançlarıyla benlik kavramı arasında yakın bir ilişki vardır. Bireyin öz-yeterliğine ilişkin inançları bilişsel, motivasyonel, duygusal süreçleri ile seçim süreçlerini etkileyerek nasıl hissettiğini, düşündüğünü ve davrandığını belirlerken benlik kavramı da bireyin davranışları ve çevresinin yorumlarıyla biçimlenir (Bandura, 1994; Shavelson ve Bolus, 1982). Akademik anlamda yetersizlik duyguları yaşamaları, özgül öğrenme güçlüğü olan çocukların benlik kavramlarının gelişiminde çevrelerindeki kişilerin yorumlarını önemli hale getirir. Bu noktada, öz-yeterlik belirleyici bir rol oynayabilir. Öz-yeterliği yüksek olan bireylerin, düşük öz-yeterlik inançlarına sahip olanlara kıyasla daha yüksek motivasyona sahip oldukları, zorluklar karşısında daha fazla direnç gösterdikleri ve daha başarılı oldukları ifade edilmektedir (Bandura, 1998; İnanç ve Yerlikaya, 2011; Schunk, 2007). Dolayısıyla yüksek özyeterlik inançlarına sahip özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin akademik ve sosyal alanlarda karşılaştıkları zorluklara karşı daha çok çaba göstermeleri ve başarılı olmaları muhtemeldir. Söz konusu alanlarda elde ettikleri başarılar da öğretmenleri ve arkadaşlarından daha olumlu yorumlar almalarını sağlayabilir. Bireylerin deneyimlerine bağlı içsel değerlendirmelerinden ve çevrelerinden gelen pozitif yorumların da benlik kavramlarını olumlu yönde etkilediği düşünülebilir.

Bu araştırmada, özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerinin benlik kavramlarının cinsiyetleri açısından anlamlı düzeyde farklılaşmadığı gözlenmiştir. Bu bulgu, alanyazındaki özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin benlik kavramlarının, cinsiyet açısından anlamlı farklılık göstermediği yönündeki araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir (Gans, Kenny ve Ghany, 2003; Tabassam, 2001). Tarhan'ın (2014) (9-16 yaşlarındaki) özgül öğrenme güçlüğü olan çocuklarla yaptığı çalışmada, benlik kavramının alt boyutları olan popülerite ve sosyal beğeni açısından erkekler lehine fark ortaya çıksa

da kızlarla erkeklerin genel benlik algıları açısından anlamlı farklılık bulunmamıştır. Bu durum özgül öğrenme güçlüğü olan çocukların benlik kavramlarının gelişmesinde cinsiyetin önemli bir rol oynamadığını göstermektedir.

Araştırmanın cinsiyet değişkenine ilişkin bulgularında, özgül öğrenme güçlüğü olan kız ve erkeklerin sosyal becerilerinde anlamlı farklılık ortaya çıkmamıştır. Bu sonuç, alanyazında yer alan bazı araştırmaların sonuçlarıyla farklılık göstermektedir. Brown ve Heath (1998), özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin sosyal becerilerini öğretmen değerlendirmeleriyle inceledikleri çalışmada, erkek öğrencilerin sosyal becerilerinin daha zayıf olduğunu ve daha fazla problemler gösterdiklerini belirlemişlerdir. Turk-Kaspa (2004), 5-6 yaşlarındaki çocuklarla yapmış olduğu çalışmada sosyal becerilerin bir boyutu olan sosyal bilgiyi işleme becerilerini incelemiş ve özgül öğrenme güçlüğü olan kız çocukların sosyal bilgiyi işleme süreçlerinin daha az olduğu sonucuna ulaşmıştır. Buna karşın, araştırmanın bu bulgusu Kılıç'ın (2013) sosyal becerilerin bir boyutu olan sözel olmayan ipuçlarını algılama becerileri açısından özgül öğrenme güçlüğü olan kızlar ve erkekler arasında anlamlı farklılık bulunmadığını belirlediği çalışma ile benzerlik göstermektedir. Gresham'a (1993) göre akademik güçlükler sosyal beceri eksikliğine, sosyal beceri eksiklikleri de akademik güçlükler yol açar. Ya da her ikisi aynı anda meydana gelebilir (Kavale ve Forness, 1996). Bu bağlamda özgül öğrenme güçlüğü olan kızlar ve erkeklerin benzer akademik zorluklar yaşamaları sosyal becerilerin de her grupta birbirine yakın düzeyde gelişmesine neden olduğu düşünülebilir.

Bu araştırmanın cinsiyet değişkenine ilişkin bulguları özgül öğrenme güçlüğü olan kız ve erkeklerin öz-yeterlik inançlarının da anlamlı düzeyde farklılaşmadığını göstermektedir. Araştırmanın bu sonucu literatürdeki bazı çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Hampton ve Mason (2003), özgül öğrenme güçlüğü olan çocuklarla yaptıkları cinsiyetin doğrudan veya dolaylı olarak öz-yeterlik inançlarını etkilemediğini belirlemişlerdir. Benzer şekilde Klassen (2002) de özgül öğrenme güçlüğü olan çocuklarla ilgili yapılan 22 araştırmayı incelediği meta analiz çalışmasında, bazı araştırmalarda öz-yeterlik inançlarında cinsiyet farklılığının görülmesine rağmen çoğu çalışmada cinsiyetin öz-yeterlikle anlamlı bir ilişkisinin olmadığını ifade etmiştir. Buna karşın, araştırmanın bu sonucu Lackaye, Margalit, Ziv ve Ziman'ın (2011) özgül öğrenme güçlüğü olan 7. sınıf öğrencilerinde kızların akademik ve sosyal öz-yeterlik algılarının erkeklerden daha yüksek olduğuna ilişkin araştırma bulgusuyla farklılık göstermektedir. Bu durum ebeveyn tutumlarıyla açıklanabilir. Günümüz toplumunda kız ve erkeklere atfedilen cinsiyet rolleri arasındaki farklılıklar azalmaktadır. Benzer şekilde anne-babalar da çocuklarını yetiştirirken cinsiyete ilişkin farklılıkları ön plana çıkarmadan çocuklarına eşit

davranmaktadırlar. Dolayısıyla benzer akademik, sosyal ve duygusal beklentilerle yetişmiş kız ve erkeklerin öz-yeterlik inançları da cinsiyetlerinden etkilenmeyebilir.

Bu araştırmada elde edilen bulgular özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin benlik kavramlarının, öz-yeterlik inançlarının ve sosyal beceri düzeylerinin kardeşe sahip olup olmamaları açısından anlamlı düzeyde farklılaşmadığını göstermektedir. Bu bulgular, bu konuda literatürde sınırlı sayıda yer alan araştırmaların bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Tarhan'ın (2014) yaptığı çalışmada, özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin genel benlik algıları ve alt boyutları arasında kardeşe sahip olup olmama açısından anlamlı farklılık ortaya çıkmamıştır. Fussell, Macias ve Saylor (2005), özgül öğrenme güçlüğü, öğrenme problemi, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu ve spinabifida (Ayrık omurga) tanısı almış çocuklarla yaptıkları araştırmada, dört tanı grubunda da en az bir kardeşi olan ve olmayan çocukların sosyal becerileri arasında farklılık olmadığını belirlemişlerdir. Özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin sosyal becerilerin incelendiği bir başka çalışmada da kardeşe sahip olup olmama ve kardeş sayısı açısından çocuk davranış ölçeğinin alt boyutlarında (akranlara saldırganlık, akranlara karşı sosyal davranış, akranlara karşı asosyal davranış, akranlarına karşı kaygılı olma, akranları tarafından dışlanma, aşırı hareketlilik) anlamlı farklılık ortaya çıkmamıştır (Özen, 2012).

Benlik ve sosyal becerilerle ilişkili olan kendine karşı olumlu tutumlar oluşturma ve sosyal gelişime bağlı olarak yaşantılarıyla iyi geçinmeyi öğrenme gibi gelişim ödevleri ilköğretim dönemine denk gelmektedir (Erden ve Akman, 2002). Bu dönem çocuklarının psiko-sosyal gelişimlerinde aile yerine okul yaşantıları, akademik süreçler ve akran ilişkileri ön plana çıkmaktadır. Özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okul yaşamlarında akademik, sosyal ve duygusal birçok sorunla baş etmek durumunda kalan bir grup olduğu göz önüne alındığında, bu öğrencilerin psiko-sosyal özelliklerinin gelişiminde kardeş(ler)in varlığından ziyade okul yaşantıları daha baskın rol oynadığı söylenebilir.

Bu araştırmada, özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerden aktif olarak bir sosyal-kültürel faaliyette yer alanların benlik kavramı puanlarının, yer almayanlara göre daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Buna karşın, bu öğrencilerin öz-yeterlik inançları ve sosyal becerileri düzeylerinde sosyal-kültürel faaliyette yer alıp almama açısından anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Literatürde özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin sosyal-kültürel faaliyete katılıp katılmama açısından incelendiği benzer bir çalışmaya rastlanmamıştır. Benlik kavramı bireyin deneyimleri sonucu edindiği kendisi hakkındaki bilgileri, başkalarının görüşlerinden kişiye yansıyanlar ve bireyin kendine ilişkin değerlendirmelerinden elde edilir (Cüceloğlu, 2012). Dolayısıyla benlik kavramının gelişimi

bireyin geçirdiği yaşantı zenginliği ile de ilişkilidir. Bu anlamda çeşitli sosyal-kültürel faaliyetlere katılmanın, özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin kendileri hakkında olumlu değerlendirmeler yapmalarına ve çevreden olumlu bildirimler almalarına olanak sağlayacak yaşantılar sunacağı ve bu öğrencilerin benlik gelişimlerine olumlu katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmada, özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerden özel eğitim alanlar ile almayanların benlik kavramlarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Farklı eğitim ortamlarında eğitim gören özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin benlik kavramlarına ilişkin literatürde birbiriyle farklılık gösteren bulgular yer almaktadır. Crabtree ve Meredith (2000) özgül öğrenme güçlüğü tanısı almış öğrencilerden özel eğitim okuluna devam edenlerin benlik kavramlarının, normal okuldaki özel eğitim sınıflarına devam edenlerden anlamlı düzeyde yüksek olduğunu bulmuşlardır. Buna karşın Elbaum (2002) 1990-1999 yılları arasındaki 36 çalışma üzerinden farklı eğitim ortamlarındaki (normal sınıf-destek eğitim odası, normal sınıf- özel eğitim sınıfı, özel eğitim sınıfı-destek eğitim odası, özel eğitim sınıfı –özel eğitim okulu ve normal sınıf- özel eğitim okulu) özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin benlik kavramlarını karşılaştırdığı meta-analiz çalışması sonucunda, eğitim görülen yer ile benlik kavramları arasında sistematik bir ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Beltempo ve Achille (1990); eğitim ortamının, özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin benlik kavramları üzerindeki etkisini inceleyen 10 aylık bir izleme çalışması yapmışlardır. Bu araştırmacılar sürekli özel sınıfa devam eden öğrencilerle normal sınıfa devam eden öğrencilerin benlik kavramlarını eğitim yılının başında ve sonunda ölçmüş, son ölçümde her iki grubun da benlik kavram ölçeceğinden aldıkları puanlar yükselmesine rağmen ilk ve son ölçümde iki grup arasında anlamlı farklılık tespit etmemişlerdir.

Türkiye’de, özgül öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için sağlanan destek eğitim hizmetleri yurtdışındaki uygulamalardan farklılık göstermektedir. Söz konusu çalışmaların yapıldığı ülkelerde özgül öğrenme güçlüğü olan öğrenciler özel eğitim okullarında veya normal eğitim kurullarında oluşturulan özel sınıflarda eğitim alma imkânına sahipken; Türkiye’de kaynaştırma eğitimi kapsamında öğrenim gören bu öğrenciler, okullarda kurulan destek eğitim odalarında veya özel eğitim ve iyileştirme merkezlerinde sınırlı sürelerde destek eğitim hizmeti alabilmektedirler. Bu anlamda bu araştırma bulgusu Tarhan’ın (2014) özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin benlik kavramlarının özel eğitime devam edip etmemeleri açısından anlamlı farklılık göstermediği yönündeki bulgusunu desteklemektedir. Türkiye’deki uygulamaya benzer bir eğitim ortamındaki özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle yapılan çalışmada, normal sınıflarda kaynaştırma

eğitimi alan, bireysel destek eğitim alan ve normal sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin benlik kavramları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır (Yauman, 1980).

Bu araştırmanın bulguları özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin öz-yeterlik inançlarında ve sosyal beceri düzeylerinde destek eğitimi alıp almamaları açısından anlamlı fark olmadığını göstermektedir. Literatürde bu bulgularla farklılık gösteren araştırma sonuçları yer almaktadır. Butler ve Marinov-Glassman (1994) özgül öğrenme güçlüğü tanısı almış 3, 5 ve 7. sınıf öğrencilerinden özel eğitim okuluna devam edenler ile normal eğitim kurumlarındaki özel eğitim sınıflarında öğrenim görenlerin yetkinlik algılarını karşılaştırdıkları çalışmada, özel eğitim okuluna devam edenlerin yetkinlik beklentilerinin anlamlı düzeyde yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Wiener ve Tardif (2004) ise; sınıf içinde, kaynak odalarda, kaynaştırma sınıfında ve bireysel özel eğitim sınıfında eğitim alan özgül öğrenme güçlüğü olan çocukların sosyal ve duygusal durumlarını (sosyal kabul, benlik kavramı, sosyal beceriler, yalnızlık, depresyon, problem davranışlar, arkadaş sayısı, en iyi arkadaşlarıyla ilişki kalitesi) incelemişlerdir. Araştırma sonuçları dört öğretim ortamı arasında çok az fark olduğunu göstermekle birlikte, kaynaştırma sınıflarında yer alan öğrencilerin daha olumlu sosyal ve duygusal fonksiyonlarının olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin benlik kavramları ve öz-yeterlik inançları akademik başarıları üzerinde etkili olduğu gibi akademik başarıları da benlik kavramları ve öz-yeterlikleri üzerinde etkilidir (Pajares ve Schunk, 2001). Yaşantılarla ilişkili olan bu süreçte başarı duygusunu tadan öğrencilerin öz-inançları artacağı gibi, artan öz-inançlar da öğrencinin akademik performansını yükseltecektir. Türkiye’de ise özgül öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için sunulan özel eğitim hizmetleri oldukça sınırlıdır. Bu öğrenciler, eğer okulunda destek eğitim odası kurulmuşsa haftada belli bir saat orada bireysel eğitim alabilmekte, rehabilitasyon merkezlerinde ise okul dışı zamanlarda sınırlı bir süre eğitim görebilmektedir. Bu bağlamda özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin akademik ve sosyal becerilerini geliştirici eğitim ortamlarının mevcut uygulamalarla oluşturulmadığı söylenebilir.

Araştırma sonuçlarında, özgül öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin benlik kavramları arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür. Normal gelişim gösteren öğrencilerin benlik kavramı puanlarının özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç alan yazında yer alan çeşitli araştırmaların sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Tabassam ve Grainger (2002), araştırmalarında özgül öğrenme güçlüğü olan çocukların normal gelişim gösteren akranlarına göre daha düşük bir benlik algısına sahip olduğunu ortaya koymuşlardır. Smith ve Nagle (1995), özgül öğrenme güçlüğü olan 3. ve 4. Sınıf öğrencilerinin normal gelişim gösteren akranlarına göre zekâ,

sosyal kabul, akademik beceriler ve davranış alt boyutlarında kendilerini daha az yeterli gördüklerini belirtmişlerdir. Montgomery (1994), özgül öğrenme güçlüğü olan-olmayan ve yüksek başarı gösteren ortaokul öğrencilerinin benlik kavramlarını karşılaştırmış ve özgül öğrenme güçlüğü olanların diğer iki gruptan daha düşük bir benlik kavramına sahip olduğunu ifade etmiştir. Sternke (2010), ergenlerle yapmış olduğu çalışmasında özgül öğrenme güçlüğü olanların olmayan akranlarına göre daha negatif bir benlik kavramına sahip olduğunu belirtmiştir. Bunlarla birlikte bazı çalışmalarda özgül öğrenme güçlüğü olan ve olmayan çocukların benlik kavramları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Gans, Kenny ve Ghany (2003), özgül öğrenme güçlüğü tanısı almış ve normal gelişim gösteren ortaokul öğrencilerinin, Piers-Harris Çocuklar İçin Benlik Kavramı Ölçeği'ni kullanarak, benlik kavramlarını karşılaştırdıkları çalışmalarında, iki grubun genel benlik kavramları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Zekâ ve okul durumu alt boyutu ile davranış alt boyutuna göre normal gelişim gösteren çocukların daha yüksek benlik kavramına sahip olduğu, diğer alt boyutlarda (fiziksel görünüş, kaygı, sosyal vb.) bir fark bulunmadığı belirtilmiştir. Öğrencilerin akademik alanda var olan zayıflık algısını benlik algılarının geneline yansıtılmaları bunun nedeni olarak gösterilmektedir. Benzer şekilde, genç yetişkinlerle (18-26 yaş) yapılan çalışmalarda da iki grubun benlik kavramları arasında anlamlı bir fark olmadığı belirtilmiştir (Lewandowski ve Arcangelo, 1994). Yapılan araştırmalarda özgül öğrenme güçlüğü olan ve olmayan çocukların benlik kavramları arasındaki farkın net olmadığı söylenebilir. Bear, Minke ve Manning (2002) ve Zeleke (2004); özgül öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin benlik kavramlarını ele alan çalışmaları inceledikleri araştırmalarında özgül öğrenme güçlüğü olanların akademik benlik kavramı olarak daha negatif bir algıya sahip olmalarına rağmen genel benlik kavramında iki grup arasındaki farkın net olmadığını ifade etmişlerdir.

Özgül öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin öz-yeterlik algıları arasında anlamlı fark olduğu bulunmuştur. Normal gelişim gösteren öğrencilerin öz-yeterlik inançlarının, özgül öğrenme güçlüğü olan akranlarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Alanyazın incelendiğinde daha çok belirli bir performansı yerine getirme (Yazma, aritmetik vb.) öz-yeterliği ve akademik öz-yeterlikle ilgili karşılaştırmalı çalışmalar öne çıkmaktadır (Lackaye ve Margalit, 2008; Klassen, 2007; Graham ve diğ., 1993). Lackaye ve Margalit (2006), 7. sınıfta öğrenim gören özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin (N=124) akademik öz-yeterlikleri, umut, uyum, başarı, yalnızlık ve duygu durumlarını normal gelişim gösteren akranlarıyla (N= 447) karşılaştırmış ve özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin daha düşük bir öz-yeterlik algısına sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Tabassam ve Grainger (2002) çalışmalarında, özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin diğer akranlarından daha az akademik öz-yeterliğe

sahip olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Genel öz-yeterlikle ilgili bazı çalışmalar ise araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Klassen ve Lynch (2007), 8. ve 9. sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmasında özgül öğrenme güçlüğü olmayan öğrencilerin, özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerden daha yüksek bir öz-yeterlik algısı olduğunu belirtmiştir. Lackaye ve diğ. (2006), özgül öğrenme güçlüğü olan ve olmayan 7. Sınıf öğrencilerinin öz-yeterlik algıları, umut, çaba ve duygu durumlarını incelemiş, özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin akademik ve sosyal öz-yeterlik algılarının normal gelişim gösteren akranlarından daha düşük olduğunu, duygusal öz-yeterliklerinin ise anlamlı bir farklılık göstermediğini, genel olarak benlik algılarının diğer akranlarından düşük olduğunu ifade etmişlerdir. Bunlar ise öğrencinin öz-yeterlik algılarının özellikle okul performansından ve sosyal ilişkilerinden etkilendiğini göstermektedir. Hampton ve Mason'un (2003), 9, 10, 11 ve 12. sınıflarda öğrenim gören özgül öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin öz-yeterlik inançlarını öz-yeterliğin kaynakları, cinsiyet ve başarı kavramlarıyla birlikte incelediği çalışmada, özgül öğrenme güçlüğü olanların daha düşük bir öz-yeterlik algısına sahip olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Öz-yeterliğin kaynaklarının, öz-yeterlik algısı üzerinde doğrudan bir etkisinin olduğu sonucu; özgül öğrenme güçlüğü olanların öz-yeterliğin kaynaklarını, özellikle doğrudan başarılan deneyimler ve model alma süreçlerinin başarılı bir şekilde değerlendirememeleri öz-yeterlik algılarının düşük olmasında bir neden olarak görülebilmektedir.

Sosyal beceri düzeyleri açısından da özgül öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrenciler arasında anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Normal gelişim gösteren öğrencilerin sosyal beceri puanlarının özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. İlgili alanyazın incelendiğinde özgül öğrenme güçlüğü olan çocukların hem genel olarak sosyal becerilerini hem de sosyal becerilerin alt boyutlarını (akran kabulü, iletişim becerileri vb.) içeren çalışmalar, bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Brown ve Heath (1998), özgül öğrenme güçlüğü olan ve olmayan çocukların sosyal becerilerini, davranışsal durumlarını ve akademik olmayan benlik kavramlarını öğretmen değerlendirmelerine göre karşılaştırmışlar ve özgül öğrenme güçlüğü olan erkek öğrencilerin daha az sosyal beceri ve daha fazla problemler gösterdiklerini belirtmişlerdir. Kavale ve Forness (1996), özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde sosyal becerileri araştırılan 152 çalışmayı incelemişler ve özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin ortalama %75'inin diğer akranlarına göre daha fazla sosyal beceri eksiklikleri gösterdiği sonucuna ulaşmışlardır. Most ve Greenbank (2000), özgül öğrenme güçlüğü olan ve olmayan 7. sınıf öğrencilerinin sosyal becerilerini öz değerlendirme ve öğretmen değerlendirmelerine bağlı olarak incelemişlerdir. Öz-değerlendirmeye göre anlamlı bir fark bulunmaması bu araştırmanın sonuçlarıyla farklılık

gösterirken, öğretmen değerlendirmelerine göre özgül öğrenme güçlüğü olan çocukların daha az sosyal beceri gösterdiği sonucu yine bu araştırmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Ayrıca özgül öğrenme güçlüğü olan çocukların sosyal bilgiyi işleme süreçleri (Tur-Kaspa, 2004; Bauminger ve Kimhi-Kind; 2008), sosyal problem çözme becerileri (Toro ve diğ., 1990), sözel olmayan sosyal iletişim becerileri (Agaliotis ve Kalyva, 2008), akran kabulü (Most, Al-Yagon, Tur-Kaspa ve Margalit, 2000), sosyal kabul (Smith ve Nagle, 1995) gibi çeşitli sosyal becerilerin incelendiği araştırmalarda, bu becerilerde normal gelişim gösteren akranlarına göre daha az yeterli oldukları sonuçları ortaya çıkmıştır. Özgül öğrenme güçlüğü olan çocukların akademik olarak akranlarından geride olmaları; daha az iletişime geçmelerine, akran gruplarında daha az kabul görmelerine ve daha çok reddedilmelerine, daha az popüler olmalarına, akranlarında daha az arkadaş seçilmelerine ve daha az işbirlikçi davranışlar göstermelerine neden olmakta (Kavale ve Forness, 1996), bu durumlar da onların daha fazla sosyal beceri eksiklikleri göstermelerine sebep olabilmektedir.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

6. 1. Sonuçlar

Bu araştırmada, özgül öğrenme güçlüğü tanısı almış öğrencilerin benlik kavramlarını yordamada öz-yeterlik inançlarının ve sosyal becerilerinin etkisi incelenmiştir. Ayrıca alt amaçlar çerçevesinde; özgül öğrenme güçlüğü tanısı almış çocukların benlik kavramlarının, öz-yeterlik inançlarının ve sosyal becerilerinin bazı demografik değişkenler (cinsiyet, kardeş sayısı, sosyal-kültürel faaliyet içinde olup olmama, destek eğitimi alıp almama) açısından farklılaşıp farklılaşmadığı ve özgül öğrenme güçlüğü tanısı almış çocuklar ile normal gelişim gösteren akranlarının benlik kavramları, öz-yeterlik inançları ve sosyal becerileri arasındaki fark incelenmiştir.

Bu çalışmada; öz-yeterliğin alt boyutları olan akademik ve duygusal öz-yeterlik ile sosyal becerilerin, özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin benlik kavramlarını anlamlı düzeyde açıkladığı tespit edilmiştir. Sosyal becerilerin, özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin benlik kavramlarının en önemli yordayıcısı olduğu bulunmuştur. Özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin benlik kavramlarının herhangi bir sosyal-kültürel faaliyette yer alıp almamalarına göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerden aktif olarak bir sosyal-kültürel faaliyette yer alanların benlik kavramlarının, bu tür faaliyetlerde yer almayanlara göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Buna karşın, sosyal-kültürel faaliyette yer alan ve almayanların sosyal becerileri ve öz-yeterlik inançlarında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin benlik kavramları, öz-yeterlik inançları ve sosyal becerilerinin cinsiyetleri, kardeşe sahip olup olmamaları ve destek eğitimi alıp almamaları bakımından anlamlı bir fark göstermediği tespit edilmiştir. Özgül öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin benlik kavramları, öz-yeterlik inançları ve sosyal becerileri arasında anlamlı farklılıklar olduğu bulunmuştur. Normal gelişim gösteren öğrencilerin benlik kavramları, öz-yeterlik inançları ve sosyal becerilerinin, özgül öğrenme güçlüğü olan akranlarına göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir.

Aşağıda, bu araştırmada elde edilen bulgulardan yola çıkarak alanda çalışan uzmanlara ve ileride yapılacak çalışmalara katkı sağlayabilecek önerilere yer verilmiştir.

6. 2. Öneriler

6. 2. 1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler

1. Benlik kavramı, öz-yeterlik ve sosyal beceriler arasında ilişki olduğundan sosyal beceri eğitimlerinin düzenlenmesi özgül öğrenme güçlüğü olan çocukların benlik kavramlarının ve öz-yeterlik inançlarının gelişmesine katkı sağlayacaktır.
2. Özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin aktif olarak bir sosyal-kültürel faaliyette yer almaları benlik kavramlarını olumlu yönde etkilediğinden, bu öğrencilere ilgi ve yeteneklerine uygun sosyal-kültürel faaliyetlere yönlendirici rehberlik hizmetlerinin sunulması faydalı olacaktır.
3. Benlik kavramı, akademik öz-yeterlik algısıyla ilişkili olduğundan öğrencilere, ders öğretmenlerine ve velilere sunulacak rehberlik hizmetleriyle, bu öğrencilerin akademik öz-yeterliklerinin gelişimine katkı sağlayacak sınıf içi ve dışı uygulamalar (akran desteği, tutorla öğretim, ailenin öğretim sürecine aktif katılımı, öğretmen ve ailelerin çocukların başarılı olduğu alanlara yönelik olumlu pekiştirmeleri ve yetersiz olduğu alanlara yönelik ek öğretim fırsatları sağlaması) yapılması sağlanabilir.

6. 2. 2. Gelecekte Yapılacak Çalışmalara Yönelik Öneriler

1. Özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin pek çok özelliği vardır. Bu araştırmada sadece üç değişken üzerinde durulmuştur. Bundan sonra yapılacak çalışmaların daha çok sayıda değişkeni kapsayacak şekilde düzenlenmesi, özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin tanımlanmasına daha çok katkı sağlayacaktır.
2. Bu çalışma kesitsel niteliktedir. Boylamsal türde çalışmaların yapılmasıyla özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin benlik kavramları, öz-yeterlik inançları ve sosyal becerilerinin, gelişimsel bir model içinde incelenmesi söz konusu olabilecektir.
3. Bu çalışma ortaokul öğrencileri (5-6-7-8. Sınıflar) ile gerçekleştirilmiştir. Daha farklı yaş gruplarıyla çalışılması; bu bireylerin benlik kavramları, öz-yeterlik inançları ve sosyal becerileri gibi sosyo-duygusal özelliklerinin farklı gelişim dönemlerinde nasıl olduğunu açıklayabilecektir.
4. Özgül öğrenme güçlüğü olan çocukların sosyal becerileri, normal gelişim gösteren akranlarının sosyal becerilerinden daha yetersizdir. Geliştirilecek

sosyal beceri programlarının, bu çocukların sosyal becerilerine ve ilişkili olduğu diğer kavramlara (Benlik kavramı, öz-yeterlik vb.) etkisi sınanabilir.

5. Sosyal, duygusal ve kişisel problemler yaşayan özgöl öğrenme güçlüğu olan öğrencilerin rehberlik ihtiyaçlarını belirleyebilmek için okul rehber öğretmenleri ve ailelerin katılımlarının sağlandığı çalışmalar yapılabilir.

7. KAYNAKLAR

- Agaliotis, I. and Kalyva, E. (2006). Nonverbal social interaction skills of children with learnin disabilities. *Research In Developmental Disabilities*, 29(1), 1-10.
- Akıncı, B. (2011). Özgül öğrenme güçlüğü gösteren çocuklarda öz-kavramı, algılanan sosyal destek ve sosyo-demografik değişkenlerin incelenmesi. Yayınlanmamış yükeklisans tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Alesi, M., Rappo, G. and Pepi, A. (2014) Depression, anxiety at school and self-esteem in children with learning disabilities. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 3(3), 125. doi: 10.4172/2329-9525.1000125.
- Alpay, E. (2000). Self-concept and self-esteem, The Department of Chemical Engineering and Chemical Technology, Imperial College of Science, Technology and Medicine, London. Retrieved January 12, 2015, from http://www.imperial.ac.uk/chemical_engineering/common_room/files/PsychEd_6.pdf
- Amerikan Psikiyatri Birliği. (2005). *Psikiyatride hastalıkların tanılanması ve sınıflandırılması elkitabı, Yeniden gözden geçirilmiş baskı (DSM-IV-TR)*. E. Köroğlu (Çev.), Ankara: Hekimler Yayın Birliği.
- Amerikan Psikiyatri Birliği. (2014). Ruhsal bozuklukların tanıs ve sayımsal elkitabı, 5. Baskı (DSM-V). E. Köroğlu (Çev.), Ankara: Hekimler Yayın Birliği.
- Amerikaner, M. and Summerlin, M. L. (1982). Group counseling with lerning disabled children: Effecets of social skills and relaxation training on self-consept and classroom behavior. *Journal Of Learning Disabilities*, 15(6), 340-343.
- Asher, S. R. (1978). Children's peer relations. In M. E. Lamb (Ed.), *Social and personality development* (pp.91-113). New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Aslan, E. (1992). Benlik kavramı ve bireyin yaşamındaki etkileri. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4, 7-14
- Bacanlı, H. (2004). *Sosyal ilişkilerde benlik (Kendini Ayarlama Psikolojisi)*(2. Baskı). İstanbul: M.E.B. Yayınları.
- Bacanlı, H. ve Erdoğan H. (2003). Matson çocuklarda sosyal becerileri değerlendirme ölçeğinin (MESSY) Türkçeye uyarlanması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 3(2), 351-379.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 121-147.

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1988). Organisational applications of social cognitive theory. *Australian Journal of Management*, 13(2), 275-302.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In A. Bandura (Ed.), *Self-Efficacy in changing societies* (pp.1-46). New York: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (1998). Self-efficacy. In H. Friedman (Ed.), *Encyclopedia of mental health* (pp. 71-81). San Diego: Academic.
- Bandura, A. (1989). Social cognitive theory. In R. Vasta (Ed.), *Annals of child development*. Vol. 6. Six theories of child development (pp. 1-60). Greenwich, CT: JAI Press.
- Bandura, A. (1999). A social cognitive theory of personality. In L. Pervin & O. John (Eds.), *Handbook Of Personality* (2. rd ed, pp. 154-196). New York: Guilford.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Reviews Psychology*, 52, 1-26.
- Bandura, A. (2002). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 202-231). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (2006a). Adolescent development from an agentic perspective. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 1-43). Greenwich, CT: Information Age.
- Bandura, A. (2006b). Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 307-337). Greenwich, CT: Information Age.
- Bandura, A. and Adams, N. E. (1977). Analysis of self-efficacy theory behavioral change. *Cognitive Therapy and Research*, 1(4), 287-310.
- Bear, G. G., Minke, K. M. and Manning, M. A. (2002). Self-concept of students with learning disabilities.: A meta analysis. *School Psychology Review*, 31(3), 405-427.
- Beltempo, J. & Achille, P. (1990). The effect of special class placement on the self-concept of children with learning disabilities. *Child Study Journal*, 20, 81-103.
- Bender, W. N. (2012). *Öğrenme güçlüğü olan bireyler ve eğitimleri* (Hakan Sarı, Çev.). Ankara: Nobel.

- Berg, B. (2011). The effects of parenting styles on a preschool aged child's social emotional development. Unpublished master's thesis, University of Wisconsin, Stout.
- Bergen, A. (2013). Self-efficacy, special education students, and achievement: Shifting the lens. *Rivier Academic Journal*, 9(2), 1-9.
- Berk, L. E. (2007). *Development through the lifespan*. Boston: Pearson Education.
- Berninger, V. W. (2006). A developmental approach to learning disabilities. In W. Damon, R. M. Lerner, K. A. Renninger and I. E. Sigel (Eds), *Handbook of child psychology, volume four: Child psychology in practice* (pp. 420-452). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Berninger, W. V. and Dunn, M. (2012). Brain and behavioral response to intervention for specific reading, writing, and math disabilities: What works for whom?. In B. Wong and D. Butler (Eds.), *Learning about learning disabilities* (4rd ed.) (pp. 60-80). New York: Elsevier.
- Bıkmaz, F. H. (2006). Öz-yeterlik inançları. Y. Kuzgun ve D. Deryakulu (Ed.), *Eğitimde Bireysel Farklılıklar içinde* (s. 291-316). Ankara: Nobel.
- Blumberg, S. J., Carle, A. C., O'Connor, K. S., Moore, K. A. and Lippman, L. H. (2008). Social competence: Development of an indicator for children and adolescents. *Child Indicators Research*, 1, 176–197.
- Bomb, P. (2005). Social skills and siblings in India. Unpublished master's thesis, University of Missouri, Columbia.
- Bowan, M. D. (2002). Learning disabilities, dyslexia and vision: A subject review. A rebuttal, literature review and commentary. *Optometry*, 73(9), 553-575.
- Brinthaup, T. M. and Lipka, R. P. (2002). Understanding early adolescent self and identity: An introduction. In T. M. Brinthaup and R. P. Lipka (Eds), *Understanding early adolescent self and identity: Applications and interventions* (pp. 1-21). Albany: State University of New York Press.
- British Columbia Ministry of Education. (2011). *Supporting students with learning disabilities: A guide for teachers*. British Columbia: Author.
- Britner, S. L. and Pajares, F. (2006). Sources of science self-efficacy beliefs of middle school students. *Journal Of Research In Science Teaching*, 43(5), 485-499.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. In T. Husen and T. N. Postlethwaite (Eds.), *International encyclopedia of education* (2nd rd., Vol. 3, pp. 1643- 1647). Oxford: Pergamon.
- Brown, A. and Heath, N. (1998). Social Competence in peer-accepted children with and without learning disabilities, 30th Annual National Convention of the National Association of School Psychologists, Orlando.

- Buck, R. (1991). Temperament, social skills, and the communication of emotion: a developmental interactionist view. In D. G. Gilbert and J. J. Connolly (Eds.), *Personality, social skills, and psychopathology: An individual differences approach* (pp. 85-106). New York: Springer.
- Budak, S. (2003). *Psikoloji sözlüğü* (2. Baskı). Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Bunning, K. (2006). Self-concept in young adults with a learning disability from the Jewish community. *British Journal of Learning Disabilities*, 35, 43–49. doi:10.1111/j.1468-3156.2006.00388.x
- Burger, J. M. (2006). *Kişilik* (İnan Deniz Erguvan Sarıoğlu, Çev.). İstanbul: Kaknüs.
- Butler, R. and Marinov-Glassman, D. (1994). The effects of educational placement and grade level on the self-perceptions of low achievers and students with learning disabilities. *Journal Of Learning Disabilities*, 27(5), 325-334.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (5.baskı). Ankara: PegemA.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (17. Baskı). Ankara: PegemA.
- Can, G. (2006). Kişilik gelişimi. B. Yeşilyaprak (Ed.), *Eğitim Psikolojisi Gelişim-Öğrenme-Öğretme içinde* (s.117-151). Ankara: PegemA.
- Caldarella, P. & Merrell, K. W. (1997). Common dimensions of social skills of children and adolescents: A taxonomy of positive behaviors. *School Psychology Review*, 26, 264–278.
- Cartledge, G. (2005). Learning disabilities and social skills: Reflections. *Learning Disability Quarterly*, 28(2), 179-181.
- Cillessen, A. H. and Bellmore, A. D. (2004). Social skills and interpersonal perception in early and middle childhood. In P. Smith and C. Hart (Eds.), *Blackwell handbook of childhood social development* (pp. 355-374). London: Blackwell.
- Cole, M. and Traupmann, K. (1981). Comparative cognitive research learning from a learning disabled child. In W.A. Collins (Ed.), *Minnesota Symposium on Child Development* (Vol. 14, pp. 125-154). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Coleman, J. M. and Minnett, A. M. (1992). Learning disabilities and social competence: A social ecological perspective. *Exceptional Children*, 59, 234-246.
- Collins, W. A. (2004). Historical Perspectives on contemporary research in social development. In P. Smith and C. Hart (Eds.). *Blackwell handbook of childhood social development* (pp. 3-23). London: Blackwell.
- Connecticut State Department of Education. (2010). *2010 Guidelines for identifying children with learning disabilities*. Middletown, CT: Author.

- Coplan, R. J. and Erbeau, K. A. (2009). Peer interactions and play in early childhood. In K. H. Rubin, W. M. Bukowski and B. Laursen (Eds), *Handbook of peer interactions, relationships and groups* (143-162). New York: The Guilford.
- Corey, G. (2008). *Psikolojik danışma, psikoterapi kuram ve uygulamaları* (Tuncay Ergene, Çev.). Ankara: Mentis.
- Cortiella, C. and Horowitz, S. H. (2014). *The state of learning disabilities: Facts, trends and emerging issues*. New York: National Center for Learning Disabilities.
- Costello, C. A. and Stone, S. L. M. (2012). Positive psychology and self-efficacy: Potential benefits for college students with attention deficit hyperactivity disorder and learning disabilities. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 25, 119–129.
- Court, D. and Givon, S. (2003). Group intervention improving social skills of adolescents with learning disabilities. *Teaching Exceptional Children*, 36(2), 46-51.
- Crabtree, J. W. and Meredith, C. (2000, October). Self-concept and social comparisons in learning disabled students attending mainstream and special schools: Does integration have an impact?, *Collected Papers of the Inaugural Self-Concept Enhancement and Learning Facilitation (SELF) Research Centre International Conference*, SELF Research Centre, Sydney.
- Cruz, R. E., Lian, L. M. and Morreau, L. E. (2010). The effects of creative drama on social and oral language skills of children with learning disabilities. *Youth Theatre Journal*, 12(1), 89-95.
- Cüceloğlu, D. (2012). *İnsan ve davranışı*. İstanbul: Remzi.
- Çetin, F., Alpa Bilbay, A., Albayrak Kaymak, D. (2003). *Araştırmadan uygulamaya çocuklarda sosyal beceriler grup eğitimi* (3. Baskı). İstanbul: Epsilon.
- Çubukçu, Z. ve Girmen, P. (2007.) “Öğretmen adaylarının sosyal öz-yeterlik algılarının belirlenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 57-74.
- Department of Social Protection. (2014). *Medical Assessment Protocol-Learning Disabilities*. Dublin: Author.
- Desautels, M. (2008). *What role do sibling relationships play in the development of emotional regulation?*. Unpublished doctoral dissertation, University of Birmingham, Birmingham
- Duncan, D., Matson, J. L., Bamburg, J. W., Cherry, K. E. and Buckley, T. (1999). The relationship of self-injurious behavior and aggression to social skills in persons with severe and profound. *Research in developmental disabilities*, 20(6), 441-448.
- Dunn, J. (2004). Sibling relationships. In P. K. Smith and C. H. Hart (Eds.), *Blackwell handbook of childhood social development* (pp. 223-237). London: Blackwell.

- Dyson, L. L. (2003). Children with learning disabilities within the family context: A comparison with siblings in global self-concept, academic self-perception and social competence. *Learning Disabilities Research & Practice*, 18(1), 1-9.
- Edwards, C. (1986). Cross-Cultural Research on Kohlberg's Stages: The Basis for Consensus. Faculty Publications, Department of Psychology of University of Nebraska. Retrieved March 16, 2015, from <http://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1614&context=psychfacpub>
- Elbaum, B. (2002). The self-concept of students with learning disabilities: A meta analysis of comparisons across different placements. *Learning Disabilities Research & Practise*, 17(4), 216-226.
- Elbaum, B. and Vaughn, S. (2003). For which students with learning disabilities are self-concept interventions effective?. *Journal of Learning Disabilities*, 36(2), 101-108.
- Elliot S. N. and Gresham, F. M. (1987). Childrens' social skills: Assessment and classification practices. *Journal Of Counseling And Developmant*, 66, 96-99.
- Elliott, S. N. and Busse, R.T (1991). Social skills assessment and intervention with children and adolescents guidelines for assessment and training procedures. *School Psychology International*, 12, 63-83.
- Ellis, A. and Abrams, M. (2009). *Personality theories: Critical perspectives*. California: Sage.
- Emerson, E., Hatton, C., Robertson, J., Roberts, H., Baines, S., Evison, F., et al. (2012). *People with learning disabilities in England 2011: Services & supports*. Department of Health, London.
- Erden, G., Kurdoğlu, F. ve Uslu, R. (2002). İlköğretim okullarına devam eden Türk çocuklarının sınıf düzeylerine göre okuma hızı ve yazım hataları normlarının geliştirilmesi. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 13(1), 5-13.
- Erden, M. ve Akman, Y. (2002). *Gelişim ve öğrenme* (11. baskı). Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Eyyam, R., Doğruer, N. & Meneviş, İ. (2012). Sosyal öğrenme kuramı. Z. Kaya (Ed.), *Öğrenme ve Öğretme: Kuramlar, Yaklaşımlar, Modeller içinde* (s.75-98). Ankara: PegemA.
- Fleming, J. S. (2006). Piaget, Kohlberg, Gilligan, and others on moral development. Retrieved February 20, 2015, from [http:// swppr.com /Textbook/Ch%207%20Morality.pdf](http://swppr.com/Textbook/Ch%207%20Morality.pdf).
- Fletcher, J. M. (2012). Classification and identification of learning disabilities. In B. Wong and D. Butler (Eds.), *Learning about learning disabilities* (4.rd ed., pp. 1-26). New York: Elsevier.
- Fincher, J. (2008). Leadership self efficacy for college students with a learning disability. Unpublished master's thesis, University of Maryland, College Park.

- Fraenkel, J.R. and Wallen, N.E. (2009). *How to desing and evaluate research in education* (7.rd ed.). New York: McGraw-Hill.
- Fuchs, D. and Mock, D. (2003). Responsiveness-to-Intervention: Definitions, evidence, and implications for the learning disabilities construct. *Learning Disabilities Research & Practice*, 18(3), 157–171.
- Fussell, J. J., Macias, M. M. and Saylor, C. F. (2005). Social skills and behavior problems in children with disabilities with and without siblings. *Child Psychiatry and Human Development*, 36(2), 227-241.
- Galaburda, A. M. and Sherman, G. F.(2007). The genetics of dyslexia: What is the phenotype?. In K. W. Fischer, J. H. Bernstein and M. H. Immordino-Yang (Eds.), *Mind, brain, and education in reading disorders* (pp. 37-61). New York: Cambridge University Press.
- Gans, A. M., Kenny, M. C. and Ghany D. L. (2003). Comparing the self-concept of students with and without learning disabilities. *Journal Of Learning Disabilities*, 36(3), 287–295.
- García, J. N. and Caso, A. M. (2006). Changes in writing self-efficacy and writing products and processes through specific training in the self-efficacy beliefs of students with learning disabilities. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 4(2), 1–27.
- Gecas, V. (1982). The self-concept. *Annual Review of Sociology*, 8, 1-33.
- Geçtan, E. (2002). *Psikanaliz ve sonrası*. İstanbul: Metis.
- Geldard K. and Geldard, D. (2013). *Çocuk psikoterapisi, giriş niteliğinde uygulamalı bir rehber* (G. Erden ve Ç. Kudiaki, Çev. Ed.). Ankara: Türk Psikologlar Derneği.
- Gifford-Smith, M. E. and Brownell, C. A. (2003). Childhood peer relationships: Social acceptance, friendships, and peer networks. *Journal of School Psychology*, 41, 235-284.
- Graham, S., Schwartz, S. S. and MacArthur, C. A. (1993). Knowledge of writing and the composing process, attitude toward writing, and writing self-efficacy for students with and without learning disabilities. *Journal Of Learning Disabilities*, 26(4), 237-249.
- Gresham F.M. and Elliott S.N. (1987). The relationship between adaptive behavior and social skills: Issues in definition and assessment. *The Journal Of Special Education*, 21(1), 167-181.
- Gresham, F. M. (1993). Social skills and learning disabilities as a type III error: Rejoinder to Conte and Andrews. *Journal of Learning Disabilities*, 26(3), 154-158.
- Gresham, F.M. and Elliot, S.N. (1989). Social skills decifits as a primary learning disability. *Journal Of Learning Disabilities*, 22(2), 120-124

- Gogolinski, T. B. (2012). Effects of differences in parenting styles on couple distress and children's perceptions of family support. Unpublished master's thesis, University of Maryland, College Park.
- Gundersen, K. K. (2010). Reducing behaviour problems in young people through social competence programmes. *The International Journal Of Emotional Education*, 2(2), 48-62.
- Hall, C. S. , Lindzey, G., Loehlin J. C. And Manosevitz, M. (1985). *Introduction to theories of personality*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Hallahan, D. P. and Mercer, C. D. (2001, August). Learning disabilities: Historical perspectives, Learning Disabilities Summit: Building a Foundation for the Future, U. S. Office of Special Education Programs, Washington, DC.
- Hamamcı, Z. (2015). Öğrenmede güncel konular. Y. Özbay ve S. Erkan (Ed.), *Eğitim Psikolojisi içinde* (s. 327-351). Ankara: PegemA.
- Hammil, D. D. (1990). On defining learning disabilities: An emerging consensus. *Journal Of Learning Disabilities*, 23(2), 74-84.
- Hamptona, N. Z. and Mason, E. (2003). Learning disabilities, gender, sources of efficacy, self-efficacy beliefs, and academic achievement in high school students. *Journal of School Psychology*, 41, 101–112.
- Härkönen, U. (2007, October). The Bronfenbrenner ecological systems theory of human development. Scientific Articles of V International Conference Person. Color. Nature. Music, Daugavpils University, Saule.
- Hogan, R. and Emler, N. P. (1978). Moral development. In M. E. Lamb (Ed.), *Social and personality development* (pp. 200-223). New York: Holt.
- Hupp, S. D.A., LeBlanc, M., Jewell, J. D. and Warnes, E. (2009). History and overview. In J. L. Matson (Ed.), *Social behavior and skills in children* (pp. 1-21). New York: Springer.
- Hymel, S. , Vaillancourt, T., Mcdougall, P. , and Renshaw, P. (2004). Peer acceptance and rejection in childhood. In P. Smith and C. Hart (Eds.), *Blackwell handbook of childhood social development* (pp. 265-284). London: Blackwell.
- Hagger, M. S., Biddle, S. J. H. and Wang, C. K. J. (2005). Physical self-concept in adolescence: generalizability of a multidimensional, hierarchical model across gender and grade. *Educational and Psychological Measurement*, 65(2), 297-322. DOI: 10.1177/0013164404272484
- Hall, G. S., Lindzey, G., Loehlin, J. C. and Manosevitz, M. (1985). *Introduction to theories of personality*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Harter, S. (2003). The development of self-representations during childhood and adolescence. In M. R. Leary and J.P. Tamgney (Eds.), *Handbook of self and identity* (pp. 610-642). New York: The Guilford.

- Harter, S. (2006). The self. In W. Damon, R. M. Lerner and N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology, volume three: Social, emotional, and personality development* (6th ed., pp. 505-570). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Hammill, D (1990). On defining learning disabilities: An emerging consensus. *Learning Disabilities*, 23(2), 74–83.
- Huitt, W. G. and Dawson, C. (2011). Social development: Why it is important and how to impact it. Retrieved from March 12, 2015, <http://www.edpsycinteractive.org/papers/socdev.pdf>
- İnanç, B. Y. ve Yelikaya, E. E. (2011). *Kişilik kuramları* (5. Baskı). Ankara: PegemA.
- Integra (2009). *A handbook on learning disabilities*. Ontario: Author
- Interagency Committee on Learning Disabilities (1987). *Learning disabilities: A report to the U. S. congress*. Washington, DC: Author.
- Johnson, D. V. and Johnson, R. T. (1990). Social skills for successful group work. *Educational Leadership*, 47(4), 29-33.
- Kavale, K. A. (2005). Identifying Specific Learning Disability: Is Responsiveness to Intervention the Answer?. *Journal of learning disabilities*, 38(6), 553–562.
- Korkmazlar, Ü. (1999). Özel öğrenme bozukluğu (öğrenme güçlükleri). A. Ekşi (Ed.), *Ben Hasta Değilim: Çocuk Sağlığı Hastalıklarının Psikososyal Yönü içinde* (s. 285-309). İstanbul: Nobel Tıp.
- Kalkan, M. (2015). Sosyal öğrenme kuramı. Y. Özbay ve S. Erkan (Ed.), *Bilişsel Gelişim içinde* (s. 245-269). Ankara: PegemA.
- Kavale, K.A. and Forness, S.R. (1996). Social skill deficits and learning disabilities: A meta-analysis. *Journal Of Learning Disabilities*. 29(3), 226-237
- Kavale, K. A. and Mostert, M. A. (2004). Social skills interventions for individuals with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 27, 31-43.
- Kalyva, E. & Agaliotis, I. (2009). Can social stories enhance the interpersonal conflict resolution skills of children with LD?. *Research in Developmental Disabilities*, 30, 192–202.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Kaya, Z. (2012). Gelişim ve öğrenme. Z. Kaya (Ed.), *Öğrenme ve Öğretme: Kuramlar, Yaklaşımlar, Modeller içinde* (s. 1-27). Ankara: PegemA.
- Kernis, M. H. and Goldman, B. M. (2003). Stability and variability in self-concept and self-esteem. In M. R. Leary and J.P. Tamngney (Eds.), *Handbook of self and identity* (pp.106-127). New York: The Guilford.

- Kılıç, B. (2013). Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin duygu durumlarına ilişkin sözel olmayan ipuçlarını algılama becerileri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Kırcaali-İftar, G. (2000). Öğrenme güçlükleri. S. Eripek (Ed.), Özel Eğitim içinde (s.57-68). Eskişehir: Eskişehir Üniversitesi.
- Kirk, S. (1977). Specific Learning Disabilities. *Journal of Clinical Child Psychology*, 23-26.
- Klassen, R. (2002). A question of calibration: A review of the self-efficacy beliefs of students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 25(2), 88-102.
- Klassen, R. M. (2007). Using predictions to learn the self-efficacy of early adolescents with and without learning disabilities. *Contemporary Educational Psychology*, 32, 173-187.
- Klassen, R. M. and Lynch, S. L. (2007). Self-efficacy from the perspective of adolescents with ld and their specialist teachers. *Journal Of Learning Disabilities*, 40(6), 494–507.
- Klassen, R. M. (2006). Using predictions to learn about the self-efficacy of early adolescents with and without learning disabilities. *Contemporary Educational Psychology*, 32, 173–187.
- Klassen, R. M. (2010). Confidence ro manage learning: The self-efficacy for self-regulated learning of early adolescents with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 33, 19-30.
- Kohlberg, L. and Hersh, R. H. (1977). Moral Development: A review of the theory. *Theory into Practice*, 16(2), 53-59.
- Kuş, E. (2012). *Nicel-nitel araştırma teknikleri*. Ankara: Anı.
- Küçükkaragöz, H. (2006). Bilişsel gelişim ve dil gelişimi. B. Yeşilyaprak (Ed.), Eğitim Psikolojisi Gelişim-Öğrenme-Öğretme içinde (s. 81-115). Ankara: PegemA.
- Lackaye, T. and Margalit, M. (2008). Self-Efficacy, Loneliness, effort, and hope: developmental differences in the experiences of students with learning disabilities and their non-learning disabled peers at two age groups. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 6(2), 1–20.
- Lackaye, T., Margalit, M., Ziv, O. and Ziman, T. (2006). Comparisons of self-efficacy, mood, effort, and hope between students with learning disabilities and their nonld matched peers. *Learning Disabilities Research & Practice*, 21(2), 111–121.
- Lam, C. (2001). Dyslexia and other specific learning disabilities. *Journal of Child Assessment Service*, 6(3), 14-17.
- Lamb, M. E. (1978). Sociopersonality development introduction to a burgeoning field. In M. E. Lamb (Ed.), Social and personality development (pp. 3-21). New York: Holt, Rinehart and Winston.

- Lampert, M.A., Carpenter-Ware, K., & Harvey, D. W. (2012). Learning disabilities: The impact of social interaction on educational outcomes for learners with emotional and behavioral disabilities. *European Journal of Business and Social Sciences*, 1(8), 66-76.
- Lda America (2001). *Dysgraphia*. California: Author.
- Learning Disabilities Association of Canada. (2005). A literature framework to guide the Project: Putting a Canadian face on learning disabilities. Ottawa: Author.
- Leary, M. R. and Tangney, J. P. (2003). *Handbook of self and identity*. New York: Guilford Press
- Leminen, A., (2002). *Self-Concept Of Children In Special And Regular Education. (Pro Gradu-Resarch)*, Department of Special Education University of Jyväskylä, Jyväskylä.
- Lewandowski, L. and Arcangelo, K. (1994). The social adjustment and self-concept of adults with learning disabilities. *Journal Of Learning Disabilities*, 27(9), 598-605.
- Light, J. M. and Dishion, T. J. (2007). Early adolescent antisocial behavior and peer rejection: A dynamic test of a developmental process. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 118, 77-89.
- Loo, C. W. and Choy, J. L. F. (2013). Sources of self-efficacy influencing academic performance of engineering students. *American Journal Of Educational Research*, 1 (3), 86-92.
- López, E. E., Olaizola, J. H., Ferrer, B. M. and Ochoa, G. M. (2006). Aggressive and nonaggressive rejected students: An analysis of their differences. *Psychology in the Schools*, 43(3), 387-400.
- Lyon, G. R. (1996). Learning Disabilities. *The Future of Children*. 6(1), 54-76.
- Maddux, J. E. and Gosselin, J. T. (2003). Self-efficacy. In M. R. Leary and J.P. Tangney (Eds.), *Handbook of self and identity* (pp.218-238). New York: The Guilford.
- Maguire, M. C. and Dunn, J. (1997). Friendships in early childhood and social understanding. *International Journal Of Behavioral Development*, 21(4), 669-686.
- Manning, M. A. (2007). Self-concept and self-esteem in adolescents. *Principal Leadership (Middle School Ed.)*, 7(6), 11-16.
- Margalit, M., Tur-Kaspa, H. and Most, T. (1999). Reciprocal Nominations, Reciprocal Rejections and Loneliness among Students with Learning Disorders. *An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 19(1), 79-90.
- Maslow, A. (2001). *İnsan olmanın psikolojisi* (Okhan Gündüz, Çev.). İstanbul: Kuraldışı.

- Mastropieri, A. M., Scruggs, T. E., Hauth, C. and Bronaugh, D. A. (2012). Instructional interventions for students with mathematics learning disabilities. In B. Wong and D. (Eds.), *Learning about learning disabilities* (4.rd ed., pp. 217-236). London: Elsevier.
- McDonald, N., and Messinger, D.S. (in press). The development of empathy: How, when, and why. In A. Acerbi, J.A. Lombo, & J.J. Sanguinetti (Eds.), *Free will, emotions and moral actions: Philosophy and neuroscience in dialogue*. Retrieved February 22, 2015, from http://www.psy.miami.edu/faculty/dmessinger/cc/rsrscs/rdgs/emot/McDonald-Messinger_Empathy%20Development.pdf
- Meisels, S. J., Atkins-Burnett, S. and Nicholson, J. (1996). Assessment of social competence , adaptive behaviors, and approaches to learning with young children. Retrieved January 12, 2015, from <https://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=9618>.
- Melekoğlu, M. A. (2010). Öğrenme güçlüğü, dikkat eksikliği/hiperaktivite bozukluğu, duygu/davranış bozukluğu. İ.H. Diken (Ed.). *İlköğretimde Kaynaştırma içinde* (s. 89-118). Ankara: PegemA.
- Merrel, K. W. (2001). Assessment of children's social skills: Recent developments, best practices, and new directions. *Exceptionality*, 9(1&2), 3–18.
- Michelson, L., Sugai, D. P., Wood, R. P. and Kazdin, A. E. (1983). *Social skills assessment and training with children: An empirically based handbook*. New York: Springer.
- Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. (2012). T. C. Resmi Gazete, 28360, 21 Temmuz 2012.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2007). *MEGEP Çocuk gelişimi ve eğitimi: Öğrenme güçlüğü*. Ankara: Yazar.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2008). *Özel öğrenme güçlüğü destek eğitim programı*. Ankara: Yazar.
- Ministry of Education of British Columbia. (2011). *Supporting students with learning disabilities: A guide for teachers*. Victoria: Author.
- Mogasale, V. V., Patil, V. D., Patil, N. M. and Mogasale, V. (2012). Prevalence of specific learning disabilities among primary school children in a South Indian city. *The Indian Journal of Pediatrics*, 79(3), 342-347.
- Montgomery, M. S. (1994). Self-concept and children with learning disabilities: observer-child corcordance across six context-dependent domains. *Journal Of Learning Disabilities*, 27(4), 254-262.
- Morgan, R. G. T. (1980). Analysis of Social Skills: The Behaviour Analysis Approach. In W. T. Singleton, P. Spurgeon and R. B. Stammers (Eds.), *The Analysis Of Social Skill* (pp. 103-130). New York: Plenum.

- Morris, S. (2002). Promoting social skills among students with nonverbal learning disabilities. *Teaching Exceptional Children*, 34(3), 66-70.
- Most, T. and Greenbank, A. (2000). Auditory, visual, and auditory-visual, perception of emotions by adolescents with and without learning disabilities, and their relationship to social skills. *Learning Disabilities Research & Practice*, 15(4), 171-178.
- Most, T., Al-Yagon, M., Tur-Kaspa, H. and Margalit, M. (2000). Phonological awareness, peer nominations, and social competence among preschool children at risk for developing learning disabilities. *International Journal Of Disability, Development and Education*, 47(1), 89-105.
- Muretta, R. J. (2004). Exploring the four sources of self-efficacy. Unpublished master's thesis, Touro University, California.
- National Association of School Psychologists. (2002). *Social skills: Promoting positive behavior, academic success, and school safety*. Bethesda, MD: Author.
- National Association of School Psychologists. (2010). *Standards for graduate preparation of school psychologists*. Bethesda, MD: Author.
- National Association of School Psychologists. (2011). *Identification of students with specific learning disabilities (Position Statement)*. Bethesda, MD: Author.
- National Association of Special Education Teachers. (2007). *LD Report introduction to learning disabilities*. Washington, DC: Author
- National Dissemination Center for Children With Disabilities. (2011). *Learning Disabilities*. Washington, DC: Author.
- National Joint Committee on Learning Disabilities. (1991). *Learning disabilities: Issues on definition*. Austin: Author.
- National Joint Committee on Learning Disabilities. (2006). *Learning disabilities and young children: Identification and intervention*. Austin: Author.
- Nevid, J. S. (2009). *Psychology concept and applications*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Othman, N. and Leng, K.B. (2011). The Relationship between self-concept, intrinsic motivation, self-determination and academic achievement among chinese primary school students. *International Journal of Psychological Studies*, 3(1), 90-98.
- Oyserman, D. (2004). Self concept and identity. In M. B. Brewer and M. Hewstone (Eds.), *Self and Social Identity* (pp. 5-24). Oxford: Blackwell Publishing.
- Öner, N. (2006). *Türkiye'de kullanılan psikolojik testlerden örnekler: Bir başvuru kaynağı* (2. Basım). İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi.
- Özbay, Y. (2015). Bilişsel gelişim. Y. Özbay ve S. Erkan (Ed.), *Bilişsel Gelişim içinde* (s. 132-148). Ankara: PegemA.

- Özen, K. (2012). Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış 7-9 yaş çocukların geliştirdikleri zihin kuramı yetenekleri ile sosyal gelişimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi ve sağlıklı gelişim gösteren grupla karşılaştırılması, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review Of Educational Research*. 66 (4). 543-578
- Pajares, F. (2002). Overview of social cognitive theory and of self-efficacy. Retrieved March 23, 2015, from <http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/eff.html>
- Pajares, F. (2006). Self-efficacy during childhood and adolescence. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 339-367). Greenwich, CT: Information Age.
- Pajares, F. and Schunk, D.H. (2001). Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept and school achievement. In R. Riding and S. Rayner (Eds.), *Perception* (pp. 239-266). London: Ablex Publishing.
- Pajares, F. & Schunk, D. H. (2002). Self and self-belief in psychology and education: An historical perspective. In J. Aronson (Ed.), *Improving Academic Achievement*. New York: Academic.
- Paquette, D. and Ryan, J. (2001). Bronfenbrenner's ecological systems theory. Retrieved April, 7, 2015, from <http://pt3.nl.edu/paquetteryanwebquest.pdf>
- Parke, R. D. , Simpkins, S.D., McDowell, D. J. , Kim, M., Killian, C., Dennis, J. and et al. (2004). Relative contributions of families and peers to children's social development. In P. Smith and C. Hart (Eds.), *Blackwell handbook of childhood social development* (pp. 156-181). London: Blackwell Publishing.
- Parker, J.G., Rubin, K.H., Erath, S.A., Wojslawowicz, J.C., and Buskirk, A.A. (2006): Peer Relationships, Child Development, and Adjustment: A developmental Psychopathology Perspective, In D. Cicchetti and D.J. Cohen (Eds), (2006). *Developmental Psychopathology, Volume 1: Theory and method* (2nd ed., pp. 419-493). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Pawelski, J. O. (2007). *The dynamic individualism of William James*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Pendleton, D. and Furnham, A. (1980). Skills: A paradigm for applied social psychological research. In W. T. Singleton, P. Spurgeon and R. B. Stammers (Eds.), *The analysis of social skill* (pp. 241-255). New York: Plenum.
- Pesternak, R. H. (2002, February). The demise of IQ testing for children with learning disabilities. Annual Convention of the National Association of School Psychologists, Chicago, IL.
- Pierangelo, R. and Giuliani, G. (2008). *Teaching students with learning disabilities: a step-by-step guide for educators*. Thousand Oaks: Corwin.

- Poole, L. (2009). The influence of siblings on the development of social skills in children who are deaf or hard of hearing, Program in Audiology and Communication Sciences, Washington University School of Medicine, Washington, DC.
- Richards, R. G. (2008). Helping Children with learning disabilities understand what they read. Retrieved February 22, 2015, from <http://www.ldonline.org>.
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M. and Parker, J. G. (2006). Peer interactions, relations and groups. In W. Damon, R. M. Lerner and N. Eisenberg (Eds.), Handbook of child psychology, volume 3: Social, emotional, and personality development (6th ed., pp. 571-645). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Ruegg, E. (2003). Social competence, transition plans and children with learning disabilities. Essays in Education, Retrieved February 18, 2015, from <http://www.usca.edu/essays/vol7fall2003.html>.
- Santrock, J. W. (2004). *Child development*. New York: McGraw-Hill.
- Santrock, J. W. (2011). *Yaşam boyu gelişim* (Galip Yüksel, Çev. Ed.). Ankara: Nobel
- Saracoglu, B., Minden, H. and Wilchesky, M. (1989). The adjustment of students with learning disabilities to university and its relationship to self-esteem and self-efficacy. *Journal Of Learning Disabilities*, 22(9), 590-592.
- Sarı, S. V. (2014). Sosyal bilişsel öğrenme teorisine dayalı grup müdahalesinin üniversite öğrencilerinin kariyer araştırma öz yeterliklerine etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Sanchez, F. J. P. and Roda, M. D. S. (2007). Relationship between Self-concept and Academic Achievement in Primary Students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 1(1), 196-120.
- Sebastian, C., Burnett, S. and Blakemore, S. J. (2008). Development of the self-concept during adolescence. *Trends in Cognitive Sciences*, 12(11), 441-446.
- Schreier, A. (2010). Sibling interactions: The role of older siblings in the social and communication development of children with autism spectrum disorders. Unpublished master's thesis, University of Michigan, Ann Arbor.
- Schultz, D. and Schultz, S. E. (1998). *Theories of personality* (6. rd ed.). Pacific Grove: Brooks/Cole.
- Schultz, D. P. and Schultz, S. E. (2007). *Modern psikoloji tarihi* (Yasemin Aslay, Çev.). İstanbul: Kaknüs.
- Schneewind, K. A. (1995). Impact of family processes on control beliefs. In A. Bandura (Ed), *Self-efficacy in changing societies* (pp.114-148). New York: Cambridge University Press.
- Schunk, D. H. (2007). *Öğrenme teorileri* (Muzaffer Şahin, Çev. Ed.). Ankara: Nobel.

- Schunk, D. H. and Meece, J.L. (2006). Self-efficacy development in adolescences. In F. Pajares and T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 71-96). Greenwich, CT: Information Age.
- Shany, M., Wiener, J., and Assido, M. (2012) . Friendship predictors of global self-worth and domain-specific self-concepts in university students with and without learning disability. *Journal of learning disabilities*, 46 (5), 444-452.
- Sharma, H.L. and Nasa, G. (2014). Academic self-efficacy: A reliable predictor of educational performances. *British Journal Of Education*. 2 (3): 57-64.
- Shavelson, R. J. and Bolus, R. (1982). Self-consept: The interplay of theory and methods. *Journal Of Educational Psychology*, 74(1), 3-17.
- Shores, C. and Bender, W. N. (2007). *Response to intervention: A practical guide for every teacher*. London: Corwin.
- Silver, L. B. (2011). *Booklet for pediatricians on disabilities & attention deficit hyperactivity disorder*. Weston: Learning Disabilities Worldwide.
- Singleton, W. T. (1983). Introduction. In W. T. Singleton (Ed.), *Social Skills* (pp. 1-10). Lancaster: MTP.
- Slater, A., Hocking, I. and Loose, J. (2003) Theories and Issues in Child Development. In: A. Slater and G. Bremner (Eds.) *An introduction to developmental psychology* (pp. 34-63). Oxford: Blackwell.
- Slemon, J. C.(1997). *Self-Efficacy in adults with and without learning disabilities*. Unpublished doctoral dissertation, University of Toronto, Toronto.
- Smith, D. S. and Nagle, R. J. (1995). Self-perceptions and social comparisons among chidren with ld. *Journal Of Learning Disabilities*, 28(6), 364-371.
- Smith, T. E., Belalck, A. S. and Liberman, R. P. (1996). Social skills training strategies for schizophrenia: Review and future directions. *Clinical Psychology Review*, 16(7), 599-617.
- Sorabji, R. (2006). *Self: Ancient and modern insights about individuality, life, and death*. Chicago: University of Chicago Press.
- Spence, S. H. (2001). Social skills training with children and young people: Theory, evidence and practice. *Child and Adolescent Mental Health*, 8(2), 84–96.
- Steadly, K. M., Schwartz, A., Levin, M. and Luke, S. D. (2008). Social skills and academic achievement. *Evidence for Education*, 3(2), 1-7.
- Stevenson-Hinde, J. and Verschueren, K. (2004). Attachment in childhood. In P. Smith and C. Hart (Eds.), *Blackwell handbook of childhood social development* (pp. 182-204). London: Blackwell.

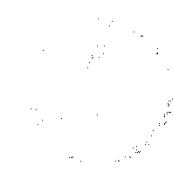
- Sternke, J. C. (2010). Self-concept and Self-esteem in adolescents with learning disabilities. Unpublished master's thesis, University of Wisconsin, Stout.
- Stumboo, N. J. (1994-1995). Assessment of social skills for therapeutic recreation intervention. *Annual in Therapeutic Recreation*, 5, 68-82.
- Stump, K. N., Ratliff, J. M., Wu, Y. P. and Hawley, P. H. (2009). Theories of social competence from the top-down to the bottom-up: A case for considering foundational human needs. In J. L. Matson (Ed.), *Social behavior and skills in children* (pp.23-37). New York: Springer.
- Swanson, H. L. (1999). A meta-analysis, replication, social skills, and learning disabilities. *The Journal of Special Education*, 30(2), 213-221.
- Tabassam, W. (2001). Exploring and enhancing the self-concept of students with learning difficulties, with and without attention deficit hyperactivity disorder. Unpublished doctoral dissertation, University of Wollongong, Wollongong.
- Tabassam, W. and Grainger, J. (2002). Self-concept, attributional style and self-efficacy beliefs of students with learning disabilities and with and without attention deficit hyperactivity disorder. *Learning Disability Quarterly*, 25, 141-151.
- Tam, H. E. and Hawkins, R. (2012, May). Self-concept and Depression Levels of Students with Dyslexia in Singapore, 6th Annual International Conference on Psychology, Athens Institute for Education and Research, Athens.
- Tarhan, D. (2014). Özgül öğrenme güçlüğü olan ve olmayan çocuklarda anne-baba tutumları ve bazı değişkenlere göre öz-kavramı. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Tariq, T. T. and Masood, S. (2011). Social competence, parental promotion of peer relations, and loneliness among adolescents. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 26(2), 217-232.
- Telef, B. B. (2011). Öz-yeterlikleri farklı ergenlerin psikolojik semptomlarının incelenmesi. Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- The International Dyslexia Association. (2008). *Dyslexia basics*. Baltimore, MD: Author
- Thompson, S. L., and Miciak, J. (2012). Reading Interventions for Students in Early Primary Grades. Bernice Wong and Deborah Butler (Eds.). *Learning about Learning Disabilities* (4. rd ed., pp. 175-188) içinde. New York: Elsevier.
- Topbaş, S. (1998). Öğrenme güçlüğü gözlenenler. S. Eripek (Ed.), *Özel Eğitim içinde* (s. 54-64). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Torgesen, J.K. (2004). Learning disabilities: An historical and conceptual overview. In B. Wong (Ed.), *Learning about learning disabilities* (pp. 3-40). Vancouver: Academic Press.

- Toro, P.A., Weissberg, R.P., Guare, J. and Liebenstein, N.L. (1990). A comparison of children with and without learning disabilities on social problem-solving skill, school, behaviour and family background. *Journal Of Learning Disabilities*, 23(2), 115-120.
- Tsang, H. W. H and Lak, D. C. (2010). Social Skills. In JH Stone and M Blouin (Eds.). *International Encyclopedia of Rehabilitation*. Retrieved March 18, 2015, from <http://cirrie.buffalo.edu/encyclopedia/en/article/45/>
- Tur-Kaspa, H. (2004). Social information processing skills of kindergarten children with developmental learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 19(1), 3-11.
- Usher, E. L. and Pajares, F. (2008). Sources of self-efficacy in school: Critical review of the literature and future directions. *Review Of Educational Research*, 78 (4), 751-796.
- Valàs, H. (1999). Students with learning disabilities and low-achieving students: Peer acceptance, loneliness, self-esteem, and depression. *Social Psychology of Education*, 3(3), 173-192.
- Vaughn, S., Haager, D., Hogan, A. and Kouzekanani, K. (1992). Self-concept and peer acceptance in students with learning disabilities: A four- to five-year prospective study. *Journal of Educational Psychology*, 84(1), 43-50.
- Vaughn, S. , Sinagup, J. and Kim, A. (2004). Social competence/social skills of students with learning disabilities: interventions and issues. In B. Wong (Ed.), *Learning about learning disabilities* (pp. 341-373). New York: Elsevier.
- Vaughn, S. and Hogan, A. (1994). The social competence of students with learning disabilities over time: A within-individual examination. *Journal Of Learning Disabilities*, 27(5), 292-303.
- Vaughn, S. and Elbaum, H. (1999). The self-concept and friendships of students with learning disabilities: A developmental perspective. In R. Gallimore, L. P. Bernheimer, D. L. MacMillan, D. L. Speece and S. Vaughn (Eds), *Developmental perspectives on children with high- incidence disabilities* (pp. 81-97). Manwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Yahaya, A. (2009). The relationship between self-concept and communication skills towards academic achievement among secondary school students in Johor Bahru. *International Journal of Psychological Studies*, 1(2), 25-34.
- Yalçın, Ş. (2011). Ben neyim? Beytulhikme. *An international journal of philosophy*, 1(2), 27-38.
- Yauman, B. E. (1980). Special education placement and the self-concepts of elementary-school age children. *Learning Disability Quarterly*, 3(3), 30-35.
- Yuen, M., Westwood, P. and Wong, G. (2008). Self-efficacy perceptions of chinese primary-age students with specific learning difficulties: A perspective from hong kong. *International Journal of Special Education*, 23(2), 110-119.

- Zelege, S. (2004). Self-concepts of students with learning disabilities and their normally achieving peers: a review. *European Journal of Special Needs Education*, 19(2), 145-170.
- Zimmerman, B. J. (1995). Self-efficacy and educational development. In A. Bandura (Ed), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 202-231). New York: Cambridge University Press.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82-91.
- Zimmer-Gembeck, M. J., Geiger, T. A., and Crick, N. R. (2005). Relational and physical aggression, prosocial behavior, and peer relations: Gender moderation and bidirectional associations. *Journal of Early Adolescence*, 25, 421-452.
- Welford, A. T. (1980). The concept of skill and its application to social performance. In W. T. Singleton, P. Spurgeon and R. B. Stammers (Eds.), *The analysis of social skill* (pp. 11-22). New York: Plenum.
- Wiener, J. and Tardif, C. Y. (2004). Social and emotional functioning of children with learning disabilities: Does special education placement make a difference?. *Learning Disabilities Research & Practice*, 19(1), 20-32.
- Williams, D. M. (2010). Outcome expectancy and self-efficacy: Theoretical implications of an unresolved contradiction. *Personality and Social Psychology Review*, 14(4), 417–425.
- Willoughby, A. (2012). Social skills training interventions for students with learning disabilities in the primary grades (Grades 1-3), Unpublished master's thesis, Queen's University, Kingston.
- Wood, R. and Bandura, A. (1989). Social cognitive theory of organizational management. *Academy Of Management Review*, 14 (3), 361-384.
- World Health Organisation. (2007). ICD-10 Classification of mental and behavioural disorders. Clinical descriptions and diagnostic guidelines (10th Ed.). Geneva: Author.

8. EKLER

Ek 1. Araştırma İzini



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481/605.99/1309650

28/03/2014

Konu: Araştırma izni

KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2012/13 nolu Genelgesi.
b) 17/03/2014 tarihli ve 5 sayılı yazımız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi Pakize URFALI'nın "**Öğrenme güçlüğü tanısı almış çocukların öz yeterlik inançları, sosyal beceri düzeyleri ile benlik kavramları arasındaki ilişkinin incelenmesi**" konulu tezi kapsamında çalışma yapma talebi Müdürlüğümüze uygun görülmüş ve araştırmanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmiştir.

Anket örneklerinin (6 sayfa) araştırmacı tarafından uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde iki örneğinin (cd ortamında) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne gönderilmesini arz ederim.

Hakan GÖNEN
Müdür a.
Şube Müdürü

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5'inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. Fyrak teyidi <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 4358-c719-3d91-823c-48fc kodu ile yapılabilir.

Konya yolu Baskent Öğretmen Evi arkası Beşevler ANKARA
e-posta: istatistik06@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Emine KONUK
Tel: (0 312) 221 02 17-135

Ek 1'in devamı



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481/605.99/1309638

28/03/2014

Konu: Araştırma izni

..... İLÇE MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2012/13 nolu Genelgesi.
b) Karadeniz Teknik Üniversitesi'nin 17/03/2014 tarihli ve 5 sayılı yazısı.

Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi Pakize URFALI'nın "**Öğrenme güçlüğü tanısı almış çocukların öz yeterlik inançları, sosyal beceri düzeyleri ile benlik kavramları arasındaki ilişkinin incelenmesi**" konulu tezi kapsamında ilçenize bağlı ekli listede belirtilen okullarda anket uygulaması yapma talebi Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Anket örneklerinin (6 sayfa) uygulama yapılacak sayıda araştırmacı tarafından çoğaltılarak, araştırmanın ilgi (a) geneige çerçevesinde, okul ve kurum yöneticileri uygun gördüğü takdirde gönüllülük esasına göre uygulanmasını rica ederim.

Hakan GÖNEN
Müdür a.
Şube Müdürü

EK:

1-Anket örnekleri (6 sayfa)

2-Okul listesi (5 sayfa)

DAĞITIM:

Akyurt-Altındağ-Beypazarı

Çankaya-Çubuk-Elmadağ

Etimesgut-Gölbaşı-Keçiören

Mamak-Nallıhan-Pursaklar

Sincan-Şereflikoçhisar-Yenimahalle

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır

Konya yolu Başkent Öğretmen Evi arkası Beşevler ANKARA
e-posta: istatistik06@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Emine KONUK
Tel: (0 312) 221 02 17/135

Ek 2. Katılımcı Bilgi Formu

Öğrencinin:

Cinsiyeti: K() E()

Sınıfı:

Düzenli Olarak Katıldığı Bir Sosyal-Kültürel Faaliyet Var mı (Futbol, Basketbol, Resim, Müzik, Tiyatro, Halk Oyunu vb.) :

Düzenli Olarak Herhangi Bir Özel Eğitim Kurumuna Gidiyor Musunuz?

Kardeş Sayısı:

Ek 3. Çocuklar İçin Öz-Yeterlik Ölçeği (Örnek Maddeler)

Sevgili öğrenciler, aşağıdaki soruları dikkatlice okuyup, sizin duygu ve düşüncelerinizi yansıtan her soru için sadece bir cevabı işaretleyiniz. Aşağıdaki sorulara cevabınız “Hiç” ise 1’i, “Biraz” ise 2’yi “Oldukça iyi” ise 3’ü, “İyi” ise 4’ü “Çok iyi” ise 5’i işaretleyiniz. Teşekkürler.

Çevrenizdeki diğer çocuklara sizin hoşlanmadığınız bir şeyi yaptıklarını ne kadar iyi anlatabilirsiniz?	Hiç	Biraz	Oldukça iyi	İyi	Çok iyi
Duygularınızı ne kadar iyi kontrol edebiliyorsunuz?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Olumsuz bir olay karşısında kendi kendinize moralinizi yükseltmeyi ne kadar iyi başarabiliyorsunuz?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Yapılacak başka ilgi çekici şeyler olduğunda dersinizi ne kadar iyi çalışabiliyorsunuz?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Herhangi bir sınavı geçme konusunda ne kadar başarılısınız?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Her gün ev ödevlerinizi tamamlama konusunda ne kadar başarılısınız?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Ek 4. Piers-Harris Çocuklar İçin Öz- Kavramı Ölçeği (Örnek Maddeler)

AÇIKLAMA: Aşağıda 80 cümle var. Bunlardan sizi tanımlayanları evet , tanımlamayanları ise hayır ile cevaplandırın. Bazı cümlelerde karar vermek zor olabilir. Yine de lütfen bütün cümleleri cevaplayın. Aynı cümleyi hem evet, hem hayır şeklinde işaretlemeyin. Unutmayın, cümledeki ifade genellikle sizi anlatıyorsa evet. Genellikle sizi anlatmıyorsa hayır olarak işaretleyeceksiniz. Cümlelerin size uygun olup olmadığını en iyi siz kendiniz bilebilirsiniz. Bunun için kendinizi gerçekten nasıl görüyorsanız aynen öyle cevaplandırın			
No	MADDELER	Evet	Hayır
	İyi resim çizerim		
	Aile içinde önemli bir yerim vardır		
	Akıllıyım		
	Öğretmenler derse kaldırıncaya heyecanlanırım		
	Dış (fiziki) görünüşüm beni rahatsız ediyor		
	Gözlerim güzeldir		
	Derse kalktığımda bildiklerimi sıkılmadan anlatırım		
	Derslerde sık sık hayal kurarım		
	Saçlarım güzeldir		
	Çoğu zaman okul faaliyetlerine gönüllü olarak katılırım		
	Arkadaşlar arasında oyunlara katılmak için seçim yapılırken en son seçilenlerden biriyim		
	Mutsuzum		
	Yakışıklıyım (güzelim)		
	Ailem (yurtta büyüklerim) benimle düş kırıklığına uğruyorlar		
	Hoş bir yüzüm var		
	Ne zaman bir şey yapmaya kalksam her şey ters gider		
	Hareketlerimde sakarım		
	Oyunlarda ve sporda oynamak yerine seyredirim		

Ek 5. Matson Çocuklarda Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (Örnek Maddeler)

YÖNERGE; Aşağıda her insanın zaman zaman yaşayabileceği bir takım durumlar maddeler halinde verilmiştir. Bu maddelerde belirtilen durumların hangilerinin size uygun olup olmadığına karar vererek işaretleyiniz. Bütün soruların cevaplandırılması gerekmektedir. Cevaplarınız gizli kalacaktır. Teşekkürler.					
MADDELER	Ban HİÇ Uygun değil	Bana PEK uygun değil	Bana BİRAZ uygun	Bana OLDU KÇA uygun	Bana TAMA MEN uygun
İnsanları kızdırmak için onlara sataşırım					
İnsanlara yaklaşıp bir sohbet başlatabilirim					
Biri benim için bir şey yaptığında mutlu olurum ve teşekkür ederim					
İnsanlarla konuşmaktan korkarım					
İyi sır saklarım					
Nasıl arkadaş edinileceğini bilirim					
Bile bile diğerlerinin duygularını incitirim (diğer insanları üzmeye çalışırım)					
İnsanlarla dalga geçerim					
Arkadaşlarımı savunurum					
İnsanlara yardım teklif ederim					
Başkalarıyla konuşurken sorular sorarım					
Sık sık kavga ederim					
Başkalarını kıskanırım					
Benimle iyi geçinen insanlara iyi davranırım					
Başkalarına hal hatır sorarım					

9. ÖZ GEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİLERİ

1989 yılında Afyonkarahisar'ın Emirdağ ilçesinde doğdu. 2006 yılında Emirdağ Anadolu Lisesi'nden mezun oldu. Lisans eğitimini Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi bölümünde tamamladı. Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde Trabzon'da öğretmen olarak çalıştı. 2013 yılında Öğretim Üyesi Yetiştirme Programı (ÖYP) kapsamında Bozok Üniversitesi Eğitim Fakültesi'ne araştırma görevlisi olarak atandı. ÖYP kapsamındaki lisansüstü eğitimi için Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde bulunmaktadır. Yabancı dili İngilizcedir.

İLETİŞİM BİLGİLERİ

Adres : Pakize URFALI DADANDI, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü,
Teknikokullar/ ANKARA

E-Posta : pakizeurfali@gmail.com