

**T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**SOSYAL BECERİ EĞİTİMİ PROGRAMININ ÖĞRENME
GÜÇLÜĞÜ OLAN ÇOCUKLARIN SOSYAL BECERİLERİ
ÜZERİNDEKİ ETKİLİLİĞİNİN İNCELENMESİ**

Gizem Yağmur DEĞİRMENCİ

**Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Programı
DOKTORA TEZİ**

ANKARA

2022

**T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

**SOSYAL BECERİ EĞİTİMİ PROGRAMININ ÖĞRENME
GÜÇLÜĞÜ OLAN ÇOCUKLARIN SOSYAL BECERİLERİ
ÜZERİNDEKİ ETKİLİLİĞİNİN İNCELENMESİ**

Gizem Yağmur DEĞİRMENCİ

**Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Programı
DOKTORA TEZİ**

**TEZ DANIŞMANI
Prof. Dr. İsmihan ARTAN**

**ANKARA
2022**

ONAY SAYFASI**SOSYAL BECERİ EĞİTİMİ PROGRAMININ ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ
OLAN ÇOCUKLARIN SOSYAL BECERİLERİ ÜZERİNDEKİ
ETKİLİLİĞİNİN İNCELENMESİ****Gizem Yağmur Değirmenci****Danışman: Prof.Dr. İsmihan Artan**

Bu tez çalışması 01.07.2022 tarihinde jürimiz tarafından Çocuk Gelişimi programında doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı Prof.Dr. E. Rüya Özmen

Üye Prof.Dr. F. Figen Turan

Üye Prof.Dr. Müdriye Yıldız Bıçakçı

Üye Doç.Dr. Saniye Bencik Kangal

Üye Ög.Gör. Dr. Semra Şahin (Doktor Öğretim Üyesi/Yök)

Bu tez, Hacettepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri tarafından uygun bulunmuştur.

Prof. Dr. Müge Yemişçi Özkan

Enstitü Müdürü

YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kağıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversiteye verilen kullanım hakları dışındaki tüm fikri mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının ya da bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinlerin yazılı izin alınarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversiteye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Yükseköğretim Kurulu tarafından yayımlanan “Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge” kapsamında tezim aşağıda belirtilen koşullar haricince YÖK Ulusal Tez Merkezi / H.Ü. Kütüphaneleri Açık Erişim Sisteminde erişime açılır.

- o Enstitü / Fakülte yönetim kurulu kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren 2 yıl ertelenmiştir. (1)
- o Enstitü / Fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile tezimin erişime açılması mezuniyet tarihimden itibaren ... ay ertelenmiştir.(2)
- o Tezimle ilgili gizlilik kararı verilmiştir.

...../...../.....

Gizem Yağmur Değirmenci

1“Lisansüstü Tezlerin Elektronik Ortamda Toplanması, Düzenlenmesi ve Erişime Açılmasına İlişkin Yönerge”

(1) Madde 6. 1. Lisansüstü teze ilgili patent başvurusu yapılması veya patent alma sürecinin devam etmesi durumunda, tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu iki yıl süre ile tezin erişime açılmasının ertelenmesine karar verebilir.

(2) Madde 6. 2. Yeni teknik, materyal ve metotların kullanıldığı, henüz makaleye dönüşmemiş veya patent gibi yöntemlerle korunmamış ve internetten paylaşılması durumunda 3. şahıslara veya kurumlara haksız kazanç imkanı oluşturabilecek bilgi ve bulguları içeren tezler hakkında tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulunun gerekçeli kararı ile altı ayı aşmamak üzere tezin erişime açılması engellenebilir.

(3) Madde 7. 1. Ulusal çıkarları veya güvenliği ilgilendiren, emniyet, istihbarat, savunma ve güvenlik, sağlık vb. konulara ilişkin lisansüstü tezlerle ilgili gizlilik kararı, tezin yapıldığı kurum tarafından verilir *. Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliği protokolü çerçevesinde hazırlanan lisansüstü tezlere ilişkin gizlilik kararı ise, ilgili kurum ve kuruluşun önerisi ile enstitü veya fakültenin uygun görüşü üzerine üniversite yönetim kurulu tarafından verilir. Gizlilik kararı verilen tezler Yükseköğretim Kuruluna bildirilir. Madde 7.2. Gizlilik kararı verilen tezler gizlilik süresince enstitü veya fakülte tarafından gizlilik kuralları çerçevesinde muhafaza edilir, gizlilik kararının kaldırılması halinde Tez Otomasyon Sistemine yüklenir

* Tez danışmanının önerisi ve enstitü anabilim dalının uygun görüşü üzerine enstitü veya fakülte yönetim kurulu tarafından karar verilir.

ETİK BEYAN

Bu çalışmadaki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi, görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu, kullandığım verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı, yararlandığım kaynaklara bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu, tezimin kaynak gösterilen durumlar dışında özgün olduğunu, Tez Danışmanının Prof.Dr. İsmihan ARTAN danışmanlığında tarafımdan üretildiğini ve Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Tez Yazım Yönergesine göre yazıldığını beyan ederim.

(İmza)

Gizem Yağmur Değirmenci

TEŞEKKÜR

Doktora eğitimim boyunca ilgi, nezaket, deneyim ve rehberliği ile bana güç veren her daim öğrencisi olmaktan gurur duyacağım sayın danışmanım Prof.Dr. İsmihan Artan'a,

Tezimin uygulama sürecinde bana gönülden destek sunan, yapmış oldukları katkı ile çalışmamın gerçekleşmesinde büyük emekleri olan okul psikolojik danışmanları sayın Emine Ç.D. ve sayın Merve Y. öğretmenlerime,

Doktora öğrenimimde desteğini her daim hissettiğim sevgili arkadaşım ve meslektaşım Dr. Pelin Erdem Çevikbaş'a,

Uygulama grubumu oluşturan ve beni ''araştırmacı oyuncu'' ilan eden tüm minik dostlarıma,

Beni sevgiyle büyüten anne ve babam Seher Tunçer ve Vedat Tunçer'e

Her zaman yanımda olan sevgili kardeşlerim Kübra ve Nisa Zeynep Tunçer'e

Biricik oğlum Bulut Uraz Değirmenci'ye

Zorlandığım her anda desteğini hissettiren ve bana inanan sevgili eşim Abdullah Değirmenci'ye

Sonsuz teşekkürler...

Yalnızca biraz anlaşılmayı bekleyen, o güzel çocuklara...

ÖZET

Değirmenci, G Y. Sosyal Beceri Eğitimi Programının Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Sosyal Becerileri Üzerindeki Etkililiğinin İncelenmesi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Programı Doktora Tezi, Ankara, 2022. Bu araştırmada sosyal beceri eğitimi programının öğrenme güçlüğü olan çocukların sosyal becerileri üzerindeki etkinliğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 1 ile 4.sınıf arasında eğitim alan toplam 12 öğrenme güçlüğü olan çocuk oluşturmuştur. Çalışma sıra zamanlı karma yöntem deseninde dizayn edilmiştir. Çalışmada, öğrenme güçlüğü olan çocuklar için geliştirilmesi amaçlanan okul temelli sosyal beceri eğitimi müdahale programının hazırlanması öncesinde öğretmen ve anne babalarla nitel araştırma yöntemlerinden derinlemesine görüşme ve gözlem kullanması, daha sonra programın etkililiğinin test edilmesi amacıyla gerçekleştirilmek üzere ise, nicel araştırma yöntemlerinden kontrol grupsuz ön test- son test yarı deneysel desene ve son olarak yine programın etkililiğinin değerlendirilmesi amacıyla derinlemesine görüşmeye tekrar başvurulmuştur. Araştırmada nicel verilerin elde edilmesinde sosyometri tekniği ve Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi (SBDS) kullanılmıştır. Nitel verilerin analizinde içerik analizi, nicel verilerde ise Wilcoxon işaret testi kullanılmıştır. Nicel verilerde anlamlılık düzeyi $p<0,05$ olarak alınmıştır. Geliştirilen sosyal beceri eğitimi programı haftada 1 kez olmak üzere toplam 10 hafta boyunca uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, uygulanan sosyal beceri eğitimi programının öğrenme güçlüğü olan çocukların sosyal beceri ve konumları üzerinde olumlu yönde etkili olduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğrenme güçlüğü, sosyal beceri, sosyal konum

ABSTRACT

Değirmenci, G Y. Investigation of the Effect of Social Skill Training Program on Social Skills of Children with Learning Disability, Hacettepe University Institute of Health Sciences Child Development and Education Program Doctor of Philosophy Thesis, Ankara, 2022. The main purpose of the study is to evaluate the effect of school based social skills training program on social skills and status of children with learning disability. The study group of the research consisted of 12 children with learning disabilities who were educated between the 1st and 4th grades. The study was designed in a sequential mixed method design. Then, in order to test the effectiveness of the program, the pretest-posttest quasi-experimental design without a control group, one of the quantitative research methods, was used. Finally, in-depth interviews were conducted again in order to evaluate the effectiveness of the program. Sociometry technique and social skill rating system (SSRS) were used to obtain quantitative data in the research. Content analysis was used in the analysis of qualitative data, and Wilcoxon sign test was used in quantitative data. The level of significance in quantitative data was taken as $p < 0.05$. The developed social skills training program was applied once a week for a total of 10 weeks. According to the results of the research, it was determined that the applied social skills training program had a positive effect on the social skills and positions of children with learning disabilities.

Keywords: Learning disability, social skills, social status.

İÇİNDEKİLER

ONAY SAYFASI	iii
YAYIMLAMA VE FİKRİ MÜLKİYET HAKLARI BEYANI	iv
ETİK BEYAN	v
TEŞEKKÜR	vi
ÖZET	vii
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER	ix
ŞEKİLLER	xii
TABLolar	xiii
1. GİRİŞ	1
1.1. Amaç ve Varsayım	4
1.2. Sınırlılıklar	5
2. GENEL BİLGİLER	6
2.1. Sosyal Yeterlik	6
2.2. Sosyal Beceri	9
2.3. Sosyal Becerilerin Değerlendirilmesi	14
2.4. Sosyal Beceri Müdahaleleri	17
2.5. Öğrenme Güçlüğü	21
2.6. Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Gelişim Özellikleri	25
2.7. Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Sosyal Becerileri	28
2.8. Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Sosyal Statüleri	32
3. GEREÇ VE YÖNTEM	41
3.1. Araştırma Deseni	41
3.2. Çalışma Grubu	42
3.3. Veri Toplama Araçları	45
3.3.1. Nicel Veri Toplama Yöntemleri ve Araçları	45
3.3.2. Nitel Veri Toplama Yöntemleri ve Araçlar	50
3.4. Veri Toplama Süreci	52
3.5. Programın Hazırlanması	55
3.6. Programın Uygulanması	64
3.7. Verilerin Analizi	66

4. BULGULAR	67
4.1. Program Öncesi Nitel Bulgular ve Analizi	67
4.1.1. İlk yıllar: Her şey gerçekten yolunda mıydı?	67
4.1.2. Okulun İlk Yılı	72
4.1.3. Öğrenme Güçlüğü İle İlk Tanışma	74
4.1.4. Okuldan sonra ne yapıyorsun? : Ders dışı aktiviteler	77
4.1.5. Deneyimler: Öğrenme güçlüğü yeni bir kavram mı?	79
4.1.6. Eğitsel İhtiyaçlar ve Düzenlemeler	82
4.2. Oyun ve İletişim Davranışları Gözlemi	84
4.3. Nicel Bulgular	87
4.3.1. Öğretmen Değerlendirmesine İlişkin Sonuçlar	88
4.3.2. Sosyometri Sonuçları	90
4.3.3. Ebeveyn Değerlendirmesine İlişkin Sonuçlar	92
4.4. Program Sonrası Nitel Bulgular ve Analizi	94
5. TARTIŞMA	99
5.1. Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Sosyal Becerilerine İlişkin Bulguların Tartışılması	99
5.2. Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Problem Davranışlarına İlişkin Bulguların Tartışılması	113
5.3. Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Akademik Yeterliklerine İlişkin Bulguların Tartışılması	120
5.4. Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Sosyometrik Statülerine İlişkin Bulguların Tartışılması	123
6. SONUÇ VE ÖNERİLER	133
7. KAYNAKLAR	135
8. EKLER	
EK 1: Gönüllü Katılım Formu	
EK 2: Sosyal Beceri Gözlem Formu	
EK 3: Tipik Gelişim Gösteren Çocuklar İçin İzin Formu	
EK 4: Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklar İçin İzin Formu	
EK 5: Uzman Görüşü Değerlendirme Formu	
EK 6: Etik Kurul İzni	

EK 7: MEB İzni

EK 8: Orijinallik Raporu

EK 9: Dijital Makbuz

9. ÖZGEÇMİŞ

ŞEKİLLER

Şekil		Sayfa
2.1.	Sargent'in sosyal yeterlik modeli.	6
2.2.	Sargent'in sosyal yeterlik süreç modeli.	7
2.3.	Değerlendirme döngüsü.	15
2.4.	Değerlendirme yöntemleri	16
2.5.	Öğrenme güçlüğü, akranlar arasındaki akademik itibar ve sevilbilirlik ve popülerlik arasındaki aracılık modeli.	33
3.1.	Araştırmada izlenen sıra zamanlı karma yönteme ilişkin akış.	42
3.2.	Programın modüler yapısı	56
3.3.	Modül 1: İletişim.	62
3.4.	Modül 2: Arkadaşlık.	63
3.5.	Modül 3: Duygular.	64
4.1.	Anne baba ve sınıf öğretmenleri ile yapılan derinlemesine görüşmelerin tematik analizi.	67
4.2.	İletişim davranışına yönelik gözlem grafiği.	85
4.3.	Yardım isteme, teklif etme, teşekkür etme ve özür dileme davranışına yönelik gözlem grafiği.	86
4.4.	Oyun becerilerine ilişkin gözlem grafiği.	87

TABLOLAR

Tablo	Sayfa
2.1. Sosyal yeterliğe ilişkin tanımlamalar.	8
2.2. Öğrenme gücüğü tanımlarının tarihsel akışı.	22
2.3. Öğrenme gücüğü tanımlarının vurguladıkları alanlar.	23
2.4. Kategorilere göre özel eğitim hizmeti alan 6-21 yaş arası öğrenci sayısı.	24
2.5. Gelişimsel döneme göre okuma sorunlarının değerlendirilmesine dahil edilen alanlar.	27
3.1. Çalışma grubunun demografik özellikleri.	44
3.2. Tipik Gelişen Akranlar	45
3.3. SBDS Ölçek yapısı.	49
3.4. Araştırmanın veri toplama sürecine ilişkin akış.	53
3.5. Programın içeriği	57
4.1. Öğretmen değerlendirmesine dayalı sosyal beceri ölçeği toplam puan ve alt boyutları ön test - son test puanları ve Wilcoxon işaret testi sonuçları.	88
4.2. Öğretmen değerlendirmesine dayalı problem davranış ölçeği ve alt boyutları ön test - son test puanları ve Wilcoxon işaret testi sonuçları.	89
4.3. Öğretmen değerlendirmesine dayalı akademik yeterlik ölçeği ön test - son test puanları ve Wilcoxon işaret testi sonuçları.	90
4.4. Akademik çalışmada seçilen akran olma sosyometri sonuçları ve Wilcoxon işaret testi sonuçları.	90
4.5. Eğlencede seçilen akran olma sosyometri sonuçları ve Wilcoxon işaret testi sonuçları.	91
4.6. Yardımsever akran olma sosyometri sonuçları ve Wilcoxon işaret testi sonuçları.	92
4.7. Ebeveyn değerlendirmesine dayalı sosyal beceri ölçeği ve alt boyutları ön test - son test puanları ve Wilcoxon işaret testi sonuçları.	92
4.8. Ebeveyn değerlendirmesine dayalı problem davranışlar ölçeği ve alt boyutları ön test - son test puanları ve Wilcoxon işaret testi sonuçları.	93

1. GİRİŞ

Erikson'un psikososyal gelişim kuramına ilişkin bilgiler hatırlandığında okul çağı çocukları için akademik başarının artarak önem kazandığı bilinmektedir. Çocuk, yararına kullanabildiği bir takım beceriler geliştirdiğinde ve bu becerilerde yeterli olduğuna da ilişkin bir inanca sahip olduğunda, dönemin gelişimsel görevini başarıyla yerine getirmiş kabul edilir (1). Uluslararası literatürde son yıllarda öğrenme gücüne eşlik eden sosyo-duygusal problemlere artan bir ilgi bulunmaktadır. Öğrenme gücü gibi öncelikli olarak akademik becerilerdeki güçle karakterize olan bir farklılık söz konusu olduğunda, sosyo-duygusal problemlere artan ilginin olası nedenlerinden biri planlanan ve uygulanan akademik müdahalelerin okula ilişkin tutuma, okulla ilgili görev ve sorumluluklara ya da akran katılımına yüksek düzeyde etki edememesidir. Birçok araştırmacı toplumsal gelişme ile akademik başarı arasındaki ilişkileri incelemeleri sonucunda yetişkinlik çağındaki adaptasyonun en iyi belirleyicisinin akademik başarı ya da zeka değil, çocuğun diğer çocuklarla olan etkileşim yeteneği olduğu sonucuna varmışlardır (2–5).

Okul çağındaki çocuklar kendilerine ve akranlarına ilişkin daha ayrıntılı tanımlamalar yapabilmekte, psikolojik, fizyolojik ve sosyal açıdan zayıf ve güçlü yönlerinin farkında olabilmektedirler. Bu durum benlik saygıları üzerinde erken çocukluk dönemine nazaran daha gerçekçi bir bakış açısı geliştirmelerini sağlamaktadır. Benlik saygısına akademik ve fiziksel yeterliliğin yanında görünüşün ve sosyal yeterliliğin de etki etmekte olduğu bilinmektedir (1). Akademik beceriler ve sosyal yeterlik arasındaki sıkı bağ birbirini ilerletici ve tamamlayıcı rol üstlenmekte ve adeta bir çarkın dişlileri gibi birbirini harekete geçirici gücü bulunmaktadır.

Öğrenme gücü olan çocukların akademik benliklerinin düşük olduğuna ilişkin birçok sonuç bulunmasının aksine sosyal benlik kavramı üzerine olan araştırma bulguları birbiri ile tutarsızlık gösterebilmektedir. Öğrenme gücü olan ve olmayan çocukların akademik başarısızlıklarının benlik saygılarına etki eden bir faktör olabileceği düşünülmektedir (6). Birçok araştırma (7,8) öğrenme gücü olan çocukların akranlarına nazaran daha negatif benlik algısı geliştirdiklerini öne sürmektedir. Buna karşın bazı araştırmalar ise (9–11) çelişkili sonuçlar sunmaktadır (8). Tipik gelişen akranlarına nazaran öğrenme gücü olan çocuklar arasında içselleştirilmiş ve dışsallaştırılmış davranışsal ve duygusal problemler ile daha sık

karşılaşılmaktadır (12). Ancak her öğrenme güçlüğü bulunan çocuk duygusal ya da davranışsal güçlükler yaşamamakla birlikte; her iki özelliği barındıran çocukların sosyal statüleri düşmekte, akranları tarafından dışlanma ile karşılaşma olasılıkları ise artmaktadır. Birçok öğrenme güçlüğü olan çocuk daha az sosyal uyum, düşük düzeyde sosyal beceri sergilemekte ve akran kabulü açısından güçlük çekebilmektedir. Aynı zamanda iletişim becerilerinde adapte olmakta zorlanmakta, bir konuşmanın ya da sosyal aktivitenin kurallarını takip etmekte ya da duygularını ifade etmekte güçlük çekmekte ve diğerlerinin duygularını anlamakta ise zorlanmaktadır (8).

Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan çocukların sosyo-duygusal problemleri karşılaştırıldığında öğrenme güçlüğü olan çocukların daha yüksek oranlarda problem deneyimledikleri görülmektedir (13). Çocuğun öğrenme ortamında sergilediği uygun sosyal davranış ve sosyal becerilerin çocuğun başarılı olması, genel gelişimini teşvik etmesi ve kişisel ilişkileri sürdürmesi üzerinde etkin rol oynaması beklenen bir durumdur (14). Birçok araştırma ve metaanaliz sosyal becerilerin akademik sonuçları ile motivasyon ve okuldaki iyi performans arasındaki yakın ilişkiyi göstermektedir (15). Düşük düzeydeki sosyal kabul, okul aktivitelerine karşı ilgisizlik, devamsızlık, sınıf içi öğrenme fırsatlarından yeterince faydalanamama gibi birçok konuda risk faktörü olarak ortaya çıkmaktadır. Akademik başarısızlık ve benlik algısı karşılıklı olarak birbirini etkileyen iki kavramdır. Çocuğun sıklıkla akademik görevlerde başarısızlığa uğraması ve çevresinden almış olabileceği olumsuz mesajlar onu sosyal olarak yalnızlaştırmaya ve denemekten geri durmaya yönlendirebilmektedir. Bu nedenle öğrenme güçlüğü olan çocuklar için akademik müdahalelerin yanı sıra sosyal beceri müdahalelerinin de planlanması gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Okul çağındaki çocuklar için sosyal beceri müdahaleleri söz konusu olduğunda müdahalenin kim tarafından, nerede sunulacağı, katılımcıları, süresi ya da kullanılacak yöntemlerin ne olacağı gibi birçok soru da beraberinde ortaya çıkmaktadır. Hazırlanacak olan müdahale programları üç tipte ele alınabilir. İlk grupta yer alan programlar mevcut sosyal becerilerin iyileştirilmesini hedefler. Gözlem, model olma, rol oynama, geri bildirim gibi teknikler kullanılarak gerçekleştirilirler. Aynı zamanda bu programlar akran öğretimi, gibi yöntemler de kullanabilirler. Bir diğer grupta yer alan müdahaleler ise bilişsel öğrenmeye odaklanmıştırlar. Öz değerlendirme-izleme yoluyla davranış yönetimi, sosyal problem çözme gibi becerileri desteklemektedirler.

Üçüncü grupta yer alan programlar ise bu iki türdeki programları bir araya getirilerek kullanılanlardır. Hangi türde olursa olsun sosyal beceri müdahalelerini hedefleyen programlar, davranışları kazandırma, iyileştirme, ya da düzeltme konusunda pozitif etki yapmayı amaçlamaktadır (15).

Okul çağındaki çocuklar için hazırlanan bu müdahale programlarının uygulanacağı en uygun çevreler arasında okullar ilk sırada yer almaktadır. Okul temelli müdahaleler olarak da adlandırılan uygulamalar güncel eğitim anlayışı içinde giderek artan bir öneme sahip olmaktadır. Spesifik olarak okul temelli bir başka deyişle okulda kullanıma göre tasarlanan ve kanıta dayalı müdahalelerin olması çocuklara, dolaylı olarak da okul iklimine büyük katkılar sağlayacaktır (16). Şüphesiz bu katkılardan biri de müdahaleler aracılığı ile desteklenen sosyal becerilerin, sosyal yeterlik gibi daha geniş kapsamdaki ve çocukluk çağından yetişkinliğe uzanan ve birçok olumlu sonucu içeren bir sürece hizmet edecek olmasıdır (17).

Öğrenme güçlüğü olan çocuklar için gerek okul ortamlarında çocukla çalışan profesyonellerce gerçekleştirilen, gerekse araştırmacılar tarafından yapılan çalışmalarda ilk yıllardan itibaren akademik becerileri üzerine daha fazla durulmuştur. 1962 yılında güncel anlayışla ilk kez öğrenme güçlüğü terimini ifade eden Kirk'den (18) yıllar sonra Tanis Bryan 'Öğrenme güçlüğü olan çocukların akranları arasındaki popülerliği' adlı makalesini yayınladığı 1975 yılında öğrenme güçlüğü olan bireylerin akademik becerileri ve eğitim hakları dışındaki bir noktaya ilk kez dikkati çekmiştir. Daha sonra gerçekleştirilen birçok araştırmanın sonucu öğrenme güçlüğü olan bireylerin akranları tarafından daha az kabul edildiklerini destekler niteliktedir. Yaygın görüş bu durumdan sosyal becerilerin sorumlu olabileceği yönündedir. Günümüzde kadar olan süreçte ise öğrenme güçlüğü olan çocukların sosyal becerilerinin uluslararası literatürde daha iyi kavranmış olduğu söylenilebilir (19). Ne yazık ki bu sonuçların tümü ülkemiz dışında yapılan araştırmalardan elde edilmiştir. Gerek sosyal beceriler, gerek sosyal yeterlik söz konusu olduğunda bireyleri içinde buldukları kültürden bağımsız düşünmek imkansızdır. Bu nedenle ülkemizde öğrenme güçlüğü olan bireylerin sosyal beceri ve yeterliklerine ilişkin yeterince bilgi bulunmamakta, öğrenme güçlüğü alanındaki araştırmalarda gerçekleşen akademik becerilerden sosyal becerilere doğru olan yönelimin henüz başlamadığı görülmektedir. Yapılan literatür incelemesinde öğrenme güçlüğü olan çocukların sosyal becerilerini

desteklemeyi amaçlayan Türkiye’de yapılmış okul temelli bir çalışmaya rastlanmamıştır.

1.1. Amaç ve Varsayım

Bu çalışmanın temel amacı öğrenme güçlüğü olan çocuklar için okul temelli bir sosyal beceri eğitimi programı geliştirmek ve öğrenme güçlüğü olan çocukların sosyal beceri düzeylerine etkisini incelemektir.

Temel Problem:

Sosyal beceri eğitimi programının öğrenme güçlüğü olan çocukların sosyal beceri düzeylerine etkisi var mıdır?

Sosyal beceri eğitimi programının öğrenme güçlüğü olan çocukların sosyal konumları üzerine etkisi var mıdır?

Alt Problemler:

Öğrenme güçlüğü olan çocukların öğretmenleri tarafından değerlendirilen sosyal becerilerinde,

- o Oluşturulacak sosyal beceri eğitimi programının içeriğinde yer verilmesi gereken sosyal beceriler nelerdir?
- o Sosyal beceriler ölçeği toplam puan ve işbirliği, atılganlık, kendini kontrol alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında uygulama öncesi ve sonrası anlamlı farklılık var mıdır?
- o Problem davranışlar ölçeği toplam puan ve dışsallaştırılmış, içselleştirilmiş problem davranışlar alt boyutlarından aldıkları puanlar arasında uygulama öncesi ve sonrası anlamlı farklılık var mıdır?
- o Akademik yeterlilik alt boyutundan aldıkları puanlar arasında uygulama öncesi ve sonrası anlamlı farklılık var mıdır?
- o Çocukların sosyal statülerinde (akademik becerilerde seçilen akran, eğlencede seçilen akran, yardımsever olarak görülen akran olma) uygulama öncesi ve sonrası anlamlı farklılık var mıdır?
- o Sosyal beceri eğitimi programına ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?

Öğrenme güçlüğü olan çocukların ebeveynleri tarafından değerlendirilen sosyal becerilerinde,

- o Oluşturulacak sosyal beceri eğitimi programının içeriğinde yer verilmesi gereken sosyal beceriler nelerdir?

- o Sosyal beceriler ölçeği toplam puan, Sorumluluk İşbirliği Atılganlık Kendini kontrol alt boyutlarında uygulama öncesi ve sonrası anlamlı farklılık var mıdır?
- o Problem davranışlar ölçeği Dışsallaştırılmış, İçselleştirilmiş ve hiperaktivite alt boyutlarında uygulama öncesi ve sonrası anlamlı farklılık var mıdır?
- o Sosyal beceri eğitimi programına ilişkin ebeveyn görüşleri nelerdir?

Bu araştırma problemlerinden yola çıkılarak araştırmanın hipotezleri şu şekilde oluşturulmuştur:

- o Sosyal beceri eğitimi programının öğrenme güçlüğü olan çocukların sosyal beceri düzeylerine etkisi vardır.
- o Sosyal beceri eğitimi programının öğrenme güçlüğü olan çocukların sosyal statülerine etkisi vardır.
- o Sosyal beceri eğitimi programının öğrenme güçlüğü olan çocukların problem davranış düzeylerine etkisi vardır.
- o Sosyal beceri eğitimi programı çocukların sosyal katılımını ve uyumunu arttırmaktadır.

1.2. Sınırlılıklar

Araştırma Ankara ili Yenimahalle ilçesinde yer alan x okulunda eğitim gören öğrenme güçlüğü tanısı bulunan 4 çocuk ve Keçiören ilçesinde yer alan y okulunda eğitim gören öğrenme güçlüğü tanısı bulunan 8 çocuk olmak üzere toplam 12 çocuk ile bu çocukların, sınıf öğretmenleri ve anne babaları ve aynı sınıfta eğitim gördükleri akranları ile sınırlıdır.

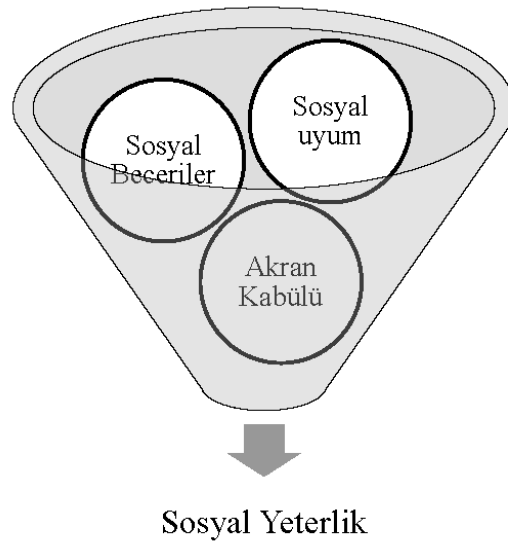
Araştırmada ifade edilen sosyal beceriler ve problem davranışlar Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi Öğretmen ve Anne Baba Formları ile ölçülebilen becerilerle sınırlıdır.

2. GENEL BİLGİLER

Bu bölümde araştırmaya kaynaklık eden sosyal yeterlik, sosyal beceri kavramlarının yanı sıra sosyal becerilerin değerlendirilmesi, müdahaleler, öğrenme güçlüğü ve öğrenme güçlüğü olan çocukların sosyal duygusal özellikleri üzerinde durulmuştur.

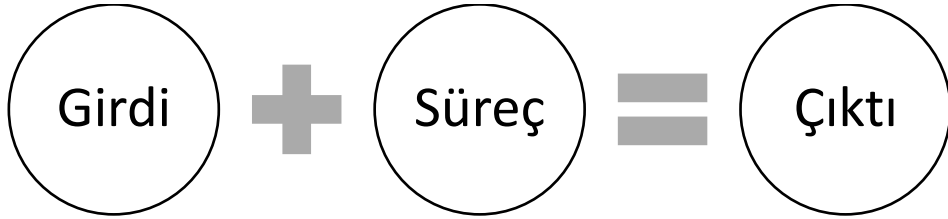
2.1. Sosyal Yeterlik

Bireyin diğer kişiler ile başarılı ilişkiler geliştirmesi, arkadaşlık kurması ve sürdürmesi, kabul edilmesi, bir takım becerileri ve uyum gösterebilme düzeyi, sosyal yeterliği tanımlar (14). Gresham ve Reschly 'e göre uyumsal davranışlar ve sosyal beceriler sosyal yeterliğin önemli iki alt boyutudur. Uyumsal davranışlar; iletişim, öz bakım, ev yaşamı, toplumsal imkanlardan faydalanma ve katılma, kendini yönetim, sağlık ve güvende olma, akademik beceriler, boş zamanları kullanma gibi çok çeşitte beceriyi içermektedir. Sosyal beceriler ise; kişiler arası ilişkiler ve davranışlar, bireyin gerek kendi ile ilgili gerekse göreve ilişkin davranışlardır. Bu modele Gresham daha sonra bir boyut daha eklemiştir. Bu boyut ise akran kabulüdür. Akran kabulü, aynı zamanda sosyal yeterliğin bir parçası ve yeterli sosyal davranışların da bir sonucudur (20). Gresham ve Reschly'in modeline göre sosyal yeterlik uyumsal davranışlar, sosyal beceriler ve akran kabulünden oluşan kompleks bir yapıdır.



Şekil 2.1. Sargent'in sosyal yeterlik modeli.

Sargent ise sosyal yeterliği farklı bir biçimde ele almış girdi, süreç ve çıktı kavramları ile açıklamıştır. Girdi; kültürel belirleyicileri, süreç; sosyal etki, sosyal biliş ve sosyal becerileri, çıktı ise istenilen sonuçları ifade etmektedir. Sosyal yeterlikte girdiyi oluşturan kültürel belirleyiciler; toplumun sosyal değerlerini, standartlarını, bireyden beklenen rol ve sorumluklar vb. özellikleri içerir. Bu özelliklerin tümü Sargent'in modelinde girdiyi oluşturmaktadır. Diğer bir boyut olan süreç ise bireyin içinde yer aldığı sosyal etkiyi, diğer kişiler tarafından nasıl algılandığı ve nasıl ele alındığı ile ilgilidir. Sosyal biliş ise; kişiler arası etkileşimleri ve çeşitli sosyal durumlar arasındaki farkı algılayabilmek, duruma ya da ortama uygun davranışı gösterebilmektir. Sosyal beceriler, sosyal yeterliğin bir boyutu olmasının yanında ölçülebilir ve gözlenebilir bir yanıdır. Bireyin sosyal yeterliğe sahip olması küçük yaşlardan itibaren edinilmesi gerekli olan birçok becerinin sağlıklı olarak kazanılması ve uygulanması ile mümkün olmaktadır. Sosyal yeterliğin kazanılmasının akranlar tarafından dışlanma, şiddete başvurma, suça karışma ve yalnızlık gibi birçok olumsuz duruma karşı koruyucu olduğu belirlenmiştir (21,22).



Şekil 2.2. Sargent'in sosyal yeterlik süreç modeli.

Sosyal yeterlik, kişilerin sosyal davranışlarının genel bir ölçüsüdür ve farklı durumlarda etkili ve uygun sosyal davranışların sergilenmesini içerir (23). Genel olarak sosyal, duygusal ve bilişsel gelişim alanlarıyla ilişkili görülür, çocukların genel gelişimini ya da okul hazırbulunuşluğu gibi birçok özelliğini direkt olarak etkilemektedir (24–26). Ayrıca kişiler arası taleplere esnek olarak cevap verebilme ve farklı sosyal durumlara farklı yanıtlar üretebilme, sosyal davranışları organize edebilme ve toplumsal değerlere uygun olarak düzenleme kapasitesinin yordayıcısıdır (27). Nangle, Hansen ve Erdley (2010)'in çalışmasında yer verdiği birçok yazara ait sosyal yeterliğe ilişkin tanımlamalar aşağıdaki tabloda özetle sunulmuştur (30) :

Tablo 2.1. Sosyal yeterliğe ilişkin tanımlamalar.

Yazar/lar	Tanım
Atili (1990)	Sosyal başarı
Canino, Costello ve Angold (1999)	Kişilerarası etkileşimde uygun şekilde işlev gösterme yeteneği
Duck (1989)	İstendik davranışlar gösterme ve karmaşık bağlamlara uyum sağlayabilme
Ford (1982)	Belirli toplumsal bağlamlarda ilgili sosyal hedeflere ulaşma, uygun araçları kullanarak olumlu gelişme sonuçlarına ulaşma
Goldfried ve D’Zurilla (1969)	Bir bireyin karşı karşıya bulunduğu çeşitli problem durumlarına cevap verme yeteneği ya da yeterliliği
Gresham (1986)	Bir bireyin gösterdiği performans ile ilgili olarak yeterli olma durumunun değerlendirilmesine dayanır
Greenspan (1981)	Karakter, ve sosyal farkındalık özelliklerine atfedilebilen kişilerarası durumlarda ve toplumsal rollerdeki bir bireyin algılanan etkinliği
McFall (1982)	Bireyin belirli görevlerde gösterdiği performansın kalite ve yeterliliği
Rubin ve Rose-Krasnor (1992)	Zaman içinde ve değişen durumlarda bireyin diğerleri ile olan sosyal etkileşiminde ve kişisel hedeflere ulaşmasında gösterdiği beceri
Taylor ve Asher (1984)	Belirli sosyal durumlara uygun ve uyarlanabilir kişisel hedeflerin oluşturulması ve benimsenmesi ve hedeflerin gerçekleştirilmesi için etkili davranış stratejilerinin uygulanması
Trower (1982)	Nitelikli davranış üretme yeteneğine sahip olma
Waters ve Sroufe (1983)	İhtiyaca yönelik esnek, uyarlanabilir cevap üretmek, koordine etmek ve çevre fırsatlarından yararlanmak
White (1959)	Bir organizmanın çevre ile etkileşim kurabilme yeteneğidir
Yeates ve Selman (1989)	Duygusal kontrol kapasitesi de dahil olmak üzere sosyal-bilişsel becerilerin ve bilginin geliştirilmesi, belirli bağlamlarda davranış performansına aracılık etme, kendi ve başkalarının başarılı olmak ve böylece pozitif psikososyal uyum olasılığını artırmak

(Nangle, Hansen, Erdley ve Norton, 2010) (28)

Alan yazında sosyal yeterlikle ilgili yapılan tanımlar dikkatle incelendiğinde birden fazlasının sosyal yeterliğin gelişmesinde bireyin içinde bulunduğu çevredeki diğer bireylerin tutum ve düşüncelerinin önemine dikkat çekmekte olduğu

görülmektedir. Bireyin akranlarıyla ve çevresindeki yetişkinlerle başarılı bir biçimde etkileşim kurabilmesi çocukluk çağında gerçekleşen en önemli gelişim hedeflerinden biridir. Sosyal geçerlik tanımı da yine sosyal beceri ve sosyal yeterlik kavramları gibi aydınlatılması ve üzerinde durulması gereken bir kavram olarak önümüze çıkmaktadır.

Sosyal geçerlik, bireyin belirli durumlarda sosyal olarak kritik davranışlar sergilemesi sonucunda önemli sonuçlar elde etmesidir. Sosyal açıdan kritik davranışlar, bireyin sosyal bir sonuç elde etmesini sağlayan, ailesi, öğretmeni akranları gibi çevresinde bulunan diğer kişiler tarafından sergilenen önemli davranışları tanımlar. Bu davranışlar bireyin sosyal olarak çevreye uyumunu sağlamanın yanında, işlevselliğini de arttırmakta, toplumsal beklentilere ilişkin farkındalık sağlamaktadır. Sosyal açıdan önemli sonuçlar ise, akran kabulü, arkadaşlık, aile ya da öğretmen kabulü ve okula uyumu içermektedir (14). Sosyal yeterlik bireylerin nitelikli bir yaşam sürmesi için gerekli temel gereksinimlerinden biridir. Sosyal beceri ve sosyal yeterlik ilgili literatürde zaman zaman birbiri yerine kullanılmaktadır. Bacanlı'ya göre bunun nedeni bireylerin sosyal beceri sergilemesinin sosyal olarak yeterli görülmesine olan inanç olabileceğidir (20). Aşağıda bir diğer temel kavram olan sosyal beceri açıklanmıştır.

2.2. Sosyal Beceri

Sosyal yeterliliğin yapısal unsurlarından bir diğeri, başkalarıyla kişilerarası ilişkileri mümkün kılan ve sosyal davranışları içeren sosyal becerilerdir. Bunlar sosyal kabul ve popülerite gibi sonuçları tahmin edilebilir yapan, duruma özel davranışlar olarak tanımlanmaktadır. Eğitim ortamlarında akranlar ve çocuklar ile yetişkinler / öğretmenler arasındaki ilişkiler incelenirken sosyal beceri, sosyal yeterlikten daha yaygın olarak kullanılan ve üzerinde durulan bir terimdir. Sosyal beceri, bir toplumsal bağlamda desteği sürdürmeyi ya da arttırmayı hedefleyen bir dizi öğrenilmiş davranışı kapsar. Sosyal becerilerdeki eksiklikler herhangi bir yaşam döneminde ortaya çıkabilir, ancak bozulmuş olan ya da yetersiz sosyal becerilerin diğer bireylerle etkileşimi olumsuz etkilemesi durumunda kendiliğinden düzelmesi söz konusu olmamaktadır. Yetersiz ya da yıkıcı etkileşimler, mevcut becerilerin gelişmesini önleyerek ve yeni becerilerin kazanılmasını sınırlandırarak sosyal beceri açıklarını

artırmaktadır (28). İlgili alan yazını incelendiğinde tıpkı sosyal yeterlik gibi birçok sosyal beceri sınıflandırmasının da olduğu görülmektedir.

Westwood başarılı sosyal etkileşim için gerekli olan sözlü ve sözlü olmayan davranışları şöyle özetlemektedir:

Göz kontağı kurma,

Jest ve mimikleri kullanma,

Bireylerle sosyal mesafeyi (fiziksel olarak ne kadar uzakta duracağını) ayarlama,

Sesi uygun olarak kullanma,

Konuşma becerileri,

Selamlaşma becerileri,

Oyun becerileri,

Öz bakım becerileri,

Kendini kontrol becerileri.

Bir diğer sınıflamayı yapan Elliott ve Busse ise sosyal beceri davranışlarını şöyle ele almaktadır:

İşbirliği: Kuralları takip etmek, diğer bireylere yardımda bulunmak

Hakkını aramak: Bir davranış dizisini başlatmak, ya da karşıdan gelen davranışa cevap verici olmak

Sorumluluk: Akranlar ve yetişkinlere karşı iletişim içinde olmak, diğer bireylerin duygularına empatik eğilim göstermek

Kendini kontrol: Davranışları düzenleyici bildirimlerde bulunmak

Diğerleri: Paylaşmak, yardım teklif etmek ve aramak, iltifat etmek ve almak gibi davranışları içermektedir (29).

Akkök, sosyal becerileri altı grupta sınıflandırmaktadır. Bunlar:

İlişkiyi Başlatma ve Sürdürme Becerileri: Bu grupta yer alan beceriler daha çok dinleme, konuşmayı başlatma ve sürdürme sırasında başvuru alan teşekkür etme, kendini tanıtmak, iltifat etme, yardım isteme, özür dileme, yönerge verme gibi direkt olarak iletişime dayalı becerilerdir.

Grupla Bir İş Yürütme Becerileri: Diğer bireylerin görüşlerine başvurma, anlama, sorumluluğu kabul etme ve memnun olunmayan durumu uygun bir biçimde ifade etmektir.

Duygulara Yönelik Beceriler: Duyguların farkına varma, duygulara ilişkin konuşma, diğer bireylerin duygularının farkına varma ve anlama, korku ve kızgınlık gibi duygular ile baş etme.

Saldırgan Davranışlarla Baş Etmeye Yönelik Beceriler: İzin isteme, paylaşma, yardım etme, öfkeyi uygun bir biçimde ifade etme.

Stres Durumlarıyla Başa Çıkma Becerileri: Kaybetmekle baş etme, akran bakışını yönetebilme.

Problem Çözme ve Plan Yapma Becerileri: Gerekli bilgiye ulaşma, hedef belirleme ve odaklanma (30).

Calderalla ve Merrell ise sosyal becerileri beş boyutta sınıflandırmıştır bunlar: Akran ilişkileri, kendini kontrol, akademik, uyum ve atılganlık becerileridir. Akran ilişkileri boyutunda çocukların kendi aralarındaki ilişkilerini yönetmekte kullandıkları beceriler, takdir etme ve görme, yardım arama ve teklif etme, arkadaşlık becerileri, oyun becerileri gibi birçok akran ilişkilerini olumlu yönde etkileyen unsur yer almaktadır. Kendini kontrol etme becerileri ise öfke ve kızgınlıkla baş etme, uzlaşma ve anlaşma, eleştiriyi olumlu olarak alabilme, kendini olduğu gibi kabul etme gibi uyum becerilerini içerir. Akademik beceriler; yardıma ihtiyaç duymaksızın çalışma, yönergeleri takip etme ve gerçekleştirme, serbest zamanları verimli kullanma gibi becerilere odaklanmaktadır. Uyum becerileri; bir topluluğun ya da mekanın kurallarına uyma, sorumluluk üstlenme, paylaşma gibi diğer bireylere karşı olan istenilen davranışları içermektedir. Atılganlık becerileri ise; iletişimi başlatma, oyun kurma, diğer kişiler ile tanışma ve kendini tanıtmaya ya da duygularını ifade etme gibi becerilerden oluşmaktadır (31).

Yukarıda sunulan farklı sınıflandırmalar incelendiğinde sosyal beceriler olarak tanımlanan becerilerin kapsamının oldukça geniş, olduğu bazı tanımlamaların farklı ya da benzer noktalara sahip olduğu görülmektedir. Farklı sınıflandırmalar bulunsa da sosyal beceriler mizaç, zeka, dil gelişimi, algılama, değer, tutum, yargı ve becerinin kullanıldığı ortam gibi bir çok çeşitteki değişkenden doğrudan ve dolaylı olarak etkilenebilmektedir. Sosyal beceriler; iletişim başlatma, devam ettirme gibi sözlü yollar yanında isteklerini ifade etme, teşekkür etme ve hayır deme gibi duyguları ifade etme, bir gruba dahil olma, birlikte çalışma, yardım etme, paylaşma gibi becerilerden restoranda yemek yeme, toplu taşıma kullanma gibi kaynakları kullanmaya kadar çok

çeşitte beceriyi içermektedir. Çocuklar birçok sosyal beceriyi doğal ortamda gözlemleyerek, yetişkin ve diğer çocukların model olması yoluyla kazanmaktadırlar. Ancak öğrenme kaynakları kısıtlı olan özel gereksinimli çocuklar tipik gelişen akranları gibi sosyal becerileri kazanamamakta ya da sergileyememektedirler. Bu nedenle özel gereksinimli çocukların pek çoğu sosyal beceri yetersizliği deneyimlemektedir. Birçok yetişkin, çocuklarda gözlemlenen bu beceri eksikliklerini problem davranışlar olarak yorumlamaktadır. Dahası istenmeyen davranışları farklı yöntemler kullanarak azaltma ya da ortadan kaldırmaya çalışmaktadır. Oysa geleneksel yaklaşımlarla problem davranışların azaltılması yerine, daha çağdaş yaklaşımlar benimsenerek çocuğa yeni beceriler öğretilmesi ya da mevcut becerinin artırılması amaçlanarak olumlu davranış sisteminin yerleşmesi sağlanabilir (32).

Bireyin içinde bulunduğu ortama uyum sağlayabilmesi, ortamda bulunan diğer bireylerle olumlu sosyal ilişkiler kurabilmesi ve sürdürülebilmesi ve sosyal davranışlar açısından yeterli olabilmesi, yaşına uygun ve çeşitli sosyal becerileri öğrenmesini gerektirir. Sosyal beceriler kısa ve uzun zaman içinde kişinin yaşamına direkt olarak etki eden becerilerdir. Bu özelliği ile herkes için kritik bir öneme sahip olmanın yanında yaşam boyunca devam etmektedirler (24, 35). Sosyal becerilerin kazanılmasında en kritik dönem ise şüphesiz ki erken çocukluk dönemidir. Bu dönemde edinilmesi gereken sosyal becerilere giriş niteliğindeki davranışlarda görülen gecikmeler, bireyin daha sonraki okul ve sosyal hayatında hatta yetişkinlikte dahi süren sosyal ilişkiler açısından kısıtlılıklar yaşamamasına neden olabilmektedir (35, 36).

Özel gereksinimli çocuklar ise tıpkı normal gelişen akranları gibi sosyal beceri eksikliklerinde aynı kısıtlılıkları yaşamamanın yanında, kendilerinin ve ailelerinin yaşam kalitelerinin düşmesi, yakın çevreye bağımlı hale gelmesi gibi durumlar konusunda da risk altındadırlar (20). Bu nedenle anne babalar ve profesyoneller çocukların toplumsal alanlarda diğer bireyler ile sağlıklı sosyal ilişkiler geliştirebilmesi için gerekenin sosyal becerileri geliştirmek olduğunu göz ardı etmemelidir.

Araştırmalar, sosyal duygusal yeterliklerin efektif bir şekilde yönetilmesinin çocuğun çevresi içindeki diğer bileşenlerle de yakından ilişki içinde olduğunu gösterir. Örneğin, sosyal becerilerin okul olgunluğu, psiko-sosyal gelişim ve okul performansını arttırdığına dair birçok sonuç vardır (2,29,35) ve bu alanlardaki yetersizlik kişisel, sosyal ve akademik zorluklara yol açabilmektedir (4,5,29,36).

Chen, Chen, ve Kaspar (2001) tarafından, daha yüksek sosyal beceri düzeyine sahip olan çocukların akranlarıyla daha olumlu etkileşim içinde oldukları, kendilerinin bir akran grubuna ait olduklarını bildiren çocukların, akran ve öğretmen tarafından puanlanan sosyal yeterlik, sosyo-metrik statü ve akademik başarı puanları arasındaki farkın ise anlamlı derecede daha yüksek olduğu saptanmıştır (37).

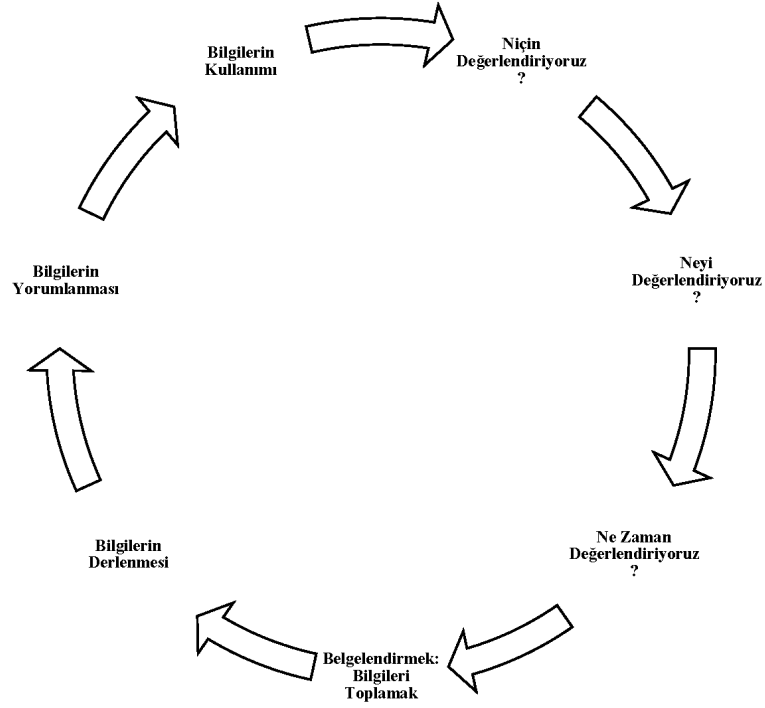
Bu bilgiler öğretmenlerin öğrencilerinin neden sosyal ve davranış becerilerine önem verdiklerini açıklamaktadır. Raver ve Knitzer (2002)'e göre öğretmen sınıflarındaki çocukların %16 ila %30'unun sosyal, duygusal ya da davranışsal sorunlar yaşadığını bildirmektedirler. Bu sorunlar kısa ve uzun dönemli olarak da farklılıklar göstermektedir (27). Sosyal becerilerdeki açıkların akademik katılıma ve başarıya olumsuz etkisi olduğu ve bazı durumlarda mevcut öğrenme güçlüğü durumlarında görülen tabloyu olumsuz yönde etkilediği saptanmıştır (38). Buna ek olarak, sınırlı sosyal yeterlik genellikle toplumsal etkileşimleri engeller ve bu nedenle reddedilme, sosyal izolasyon ve yalnızlık duygusuna neden olabilir (39–41). Sosyal beceriler ilkökul çağındaki çocuklar arasında akademik becerilerin önemli bir öngörücüsüdür (29,42). Aynı zamanda sosyal becerilerdeki yetersizlikler bazı durumlarda önceden var olan öğrenme güçlüklerini ve akademik katılımı olumsuz yönde etkileyebilmektedir (38). Bir diğer deyişle yüksek düzeyde akademik başarı gösteren çocukların akran reddine uğrama ve öğretmenleri tarafından olumsuz davranış bildiriminde bulunma oranları daha düşüktür.

Yalnız çocuklar, akranları ile etkileşim kurma, sosyal iletişim gibi yaşam boyu sürecek becerileri öğrenme fırsatlarını kaçırabilirler. Erken yaşta reddedilen çocuklar da çoğu zaman yetişkinler gibi etkili sosyal beceriler geliştirmekteki açıklarının üstesinden gelmek ve daha fazla beceri geliştirmek için zorlanırlar. Araştırmalar, kişilerarası başarısızlıklar, okul terki, depresyon, sosyal kaygı ve sosyal fobi gibi durumların kronik yalnızlıktan kaynaklanan birçok olumsuz sonuç olduğunu ortaya koymuştur (43–45). Okul çağındaki çocuklarda davranış problemlerinin ortaya çıkmasındaki faktörler arasında yaygın olarak bireye bağlı nedenlerden aile, akran ve toplumsal iletişimdeki risk faktörlerine vurgu yapmaktadır (38,46,47). Ayrıca, çocukluk çağındaki saldırganlığın akran reddi, zorbalık ve mağdurluk, suça karışma, madde kullanımı ve düşük akademik başarı gibi sorunları öngördüğü belirtilmektedir (48–50). Caprara, Barbanelli, Pastorelli, Bandura ve Zimbardo (2000) araştırmaları

sonucunda uyumsuz davranışların akademik başarıyı ve takipçiliği zayıflatarak, çocuğa sosyal olarak yabancılaştığı koşullar yarattığını bildirmektedir (51). Sosyal ilişkiler yaşam boyunca öznel iyi oluşa etki eden önemli faktörlerdir. Akranlarla kurulan anlamlı ve olumlu sosyal ilişkiler gelişimi şekillendirir ve iletişim becerilerini güçlendirir. Sosyal beceriler bu yönüyle baş etme becerileri, akademik başarı, psikolojik uyum ile doğrudan ilişkilidir. Çocuğun kendine güveni arkadaşlarıyla olan ilişkisinden etkilenir ve en az bir yakın arkadaşla kurulan karşılıklı ilişki yüksek özgüven ile ilişkili bulunmuştur. Bu durumun aksine yeterli ve pozitif akran ilişkisi kurmaktaki güçlükler okul çağından sonraki gelecek yaşantıları için de duygusal ve sosyal risk taşımak anlamına gelmektedir (52). Bütün bu bulguların ışığında okul çağındaki tüm çocuklar için sosyal becerileri artırıcı, problem davranışları ise önleyici ve azaltıcı müdahale programlarının gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

2.3. Sosyal Becerilerin Değerlendirilmesi

Sosyal becerilere yönelik müdahalelere başlanmadan önce kapsamlı değerlendirmelere ihtiyaç duyulmaktadır. Değerlendirme sürecinin kendi içinde sistematik ve iyi yönetilmiş olması müdahalenin tamamına etki edecek kadar önemli bir aşamadır. Değerlendirmeye başlamadan önce çocukla çalışan profesyonelin bazı kararlar vermesi gerekmektedir. Bu kararlar neden değerlendirme yapılacağından, nelerin değerlendirileceğine, ne zaman ve yapılan değerlendirmelerden elde edilen bilgilerin nasıl toplanacağından, nasıl kaydedileceği gibi aşamalı olarak ilerleyen bir yapıda olacaktır. Değerlendirme bir döngü olarak ele alındığında temel kavramlar aşağıdaki gibi görselleştirilebilir (53) :

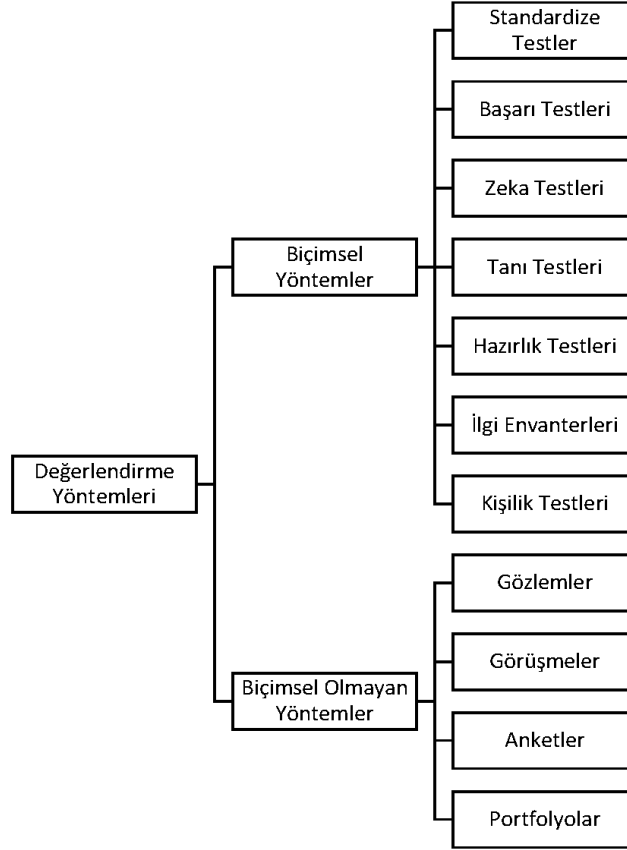


Şekil 2.3. Değerlendirme döngüsü.

Değerlendirmeye ilişkin cevaplanması gereken ilk soru şüphesiz çocuğun belli bir alanda niçin değerlendirilmek istendiğidir. Bu sorunun olası yanıtları arasında çocukların gelişimlerini izlemek, herhangi bir konuda çocuğa yardım etmek için karar verilmesi ve gerektiğinde kullanmak üzere bilgi toplamak ya da ilgili kişilere sunulacak olan bir rapor olması gibi birçok cevap olabilmektedir (53). Neyin değerlendirileceğine ilişkin karar verilirken spesifik olarak bir gelişim alanına yönelik değerlendirme yapılabileceği gibi genel gelişim özellikleri ya da akademik beceriler, öğrenme gibi birçok alanda değerlendirmeye başvurulabilmektedir (54). Sosyal gelişim söz konusu olduğunda temelleri bireyin ilk yıllarında atılan ve etkileri tüm yaşam boyunca sürmekte olan bu gelişim alanında özenle değerlendirilme yapılması gerekmektedir. Bu değerlendirmeler sistematik aralıklarla yapılabileceği gibi ihtiyaç halinde de başvurulabilir olma özelliği taşımaktadırlar (55).

Okul çağındaki çocuklarda sosyal becerilerin değerlendirilmesinin başlıca nedenleri arasında uyum sağlamada güçlük çeken çocukların belirlenmesi, ihtiyaçlarının analiz edilmesi, hedef sosyal becerilerin belirlenmesi, müdahale yönteminin seçilmesi ve ilerlemenin ölçülmesi gibi birçok nokta yer almaktadır.

Gerek sosyal gelişim alanı gerekse diğer gelişim alanlarında değerlendirmelerde kullanılan yöntemler temelde iki grupta ele alınır. Bunlar: biçimsel yöntemler ve biçimsel olmayan yöntemlerdir. Aşağıdaki şekilde bu yöntemler ve alt başlıkları özetlenerek sunulmaktadır:



Şekil 2.4. Değerlendirme yöntemleri

Şekil 2.4’de sunulan değerlendirme yöntemlerinin dışında özellikle sosyal becerilerin değerlendirilmesi söz konusu olduğunda çeşitli yöntemlere daha sık başvurulduğu görülmektedir. Kullanılan başlıca yöntemler; görüşme, kendi kendini değerlendirme, gözlem, davranış derecelendirme ölçeklerinin kullanımı ve sosyometrik ölçümler olmak üzere beşe ayrılmaktadır (56). Yine sosyal becerileri değerlendirilmek istenen bireyden bilgi toplamak gibi bu beş yöntemden biri ya da birden fazlası ile diğer bireylerden bilgi toplamak da başvurulan yollardan biridir. Bu diğer kimseler çoğunlukla çocuğun ebeveynleri, öğretmenler ya da akranları olmaktadır. Sosyal beceri değerlendirmelerinde yöntem ve bilgi toplanan kişi dışında

üçüncü olarak farklı ortamlarda bilgi toplama yoluna da gidilebilir. Bu ortamlar okul çağı çocukları için ev, okul ya da oyun ortamları olabilmektedir (57).

Anne babalar çocuğun sosyal yeterliğine ilişkin fikirlerini çocukların ev ve toplum içinde sergilediği davranışları gözetererek çıkarımda bulunurlar. Aynı şekilde öğretmenler de çocuğu farklı bir sosyal çevre olan okul ortamı içinde ele alırlar. Bazen bu iki ortam çocukların sosyal becerileri birbiri ile uyumlu iken bazen oldukça zıt düşebilmektedir. İlerleyen yıllarda öz değerlendirmeye başvurularak doğrudan bireyden de bilgi alınabilir. Birbirinden farklı değerlendirme yöntemleri benimsense de saptanan sosyal beceri eksikliklerinin etkisi yalnızca sosyal statüyle sınırlı olmayıp, uzun dönemli etkileri olduğu unutulmamalıdır (58).

2.4. Sosyal Beceri Müdahaleleri

Toplumun bir parçası olmak ve başarılı, mutlu bir yetişkin hayatına ulaşmak, başlıca sosyal kabul ve duygusal olarak yetkinliğin yanında, kendini büyüme ve gelişmenin karmaşık taleplerine karşı adapte edebilmek gibi birçok beceriyi gerektirmektedir (59). Toplumsallaşmanın hız kazandığı okul çağında yer alan bireylere sosyal becerilerin kazandırılması ya da var olan sosyal becerilerin arttırılması amacıyla birçok program hazırlanmıştır.

Birçok sosyo-duygusal öğrenme programının ortak noktası problem davranışları önleme ve bu yolla sosyal yeterliğe katkıda bulunmaktır. Sosyo-duygusal öğrenme programları birincil olarak okul ve yaşam başarılarını desteklemek için öz farkındalık, kendini ifade becerilerini geliştirmeyi hedefler. Olumlu ilişkiler kurmak ve sürdürmek için farkındalık yanında kişiler arası becerilerin etkin kullanılması, karar verme becerileri, sorumluluk davranışı en çok tercih edilen konulardır. Başarılı sosyo-duygusal öğrenme programlarının iyi planlanmış ve yönetilmiş olmaları, kültürel olarak kabul görmeleri, yeni öğrenilen becerilerin genellenebilirliğine imkan vermeleri ise diğer ortak yanlarıdır. Ayrıca programlar yüksek seviyede yapısal tutarlılığa sahiptir ve geliştiricileri tarafından sonuca ulaşana kadar dikkatlice izlenirler. Başarılı olmak için öncelikle müdahalelerin etkililik denemeleri ile çalışmaya başlanmalı, daha sonra asıl çalışmalara geçilmeli ve son olarak geniş katılım denemeleri ile sonlandırılmalıdır (60).

Okul temelli müdahalelerin davranışsal ve akademik sonuçları olumlu yönde etkilemeyi başardığına dair büyük bir bilgi tabanı vardır; bu da problemleri önemli oranda azaltmakta ve yetkinlikleri arttırmaktadır. Fakat okullar limitli kaynaklara, zaman kısıtlamasına, akademik rekabet gibi değişken faktörlere sahiptir; bu sebeple eğitimciler kanıta dayalı yaklaşımlara öncelik verememekte ya da çoğu zaman bu programları etkin olarak uygulayamamaktadır. Ayrıca bazı çalışmacılar okullarda kullanılan birçok programın güçlü bir araştırma çerçevesine sahip olmadığını, gerçekte materyalin iddia edildiği kadar etkili olmadığını ya da eğitimciler tarafından tutarlı ve doğru bir biçimde uygulanmadığını belirtmektedir (25). Programların birçoğu farklı ülkelerde geliştirilmiş olup çocuklara ve içinde buldukları kültüre uygunluğu da çoğu zaman net olmamaktadır (61). Dahası, literatürde öğrenci özelliklerinin bu müdahalelerin etkisini nasıl etkili hale getireceğini analiz eden az sayıda çalışma bulunmaktadır ve bazıları çelişkili sonuçlar vermektedir (25). Hallam (2009)'ın Rones ve Hoagward'an aktardığına göre programın tutarlı olarak uygulanması da dahil olmak üzere başarısına katkıda bulunan faktörler; ebeveyn, öğretmen ve akranların dahil edilmesi, davranışlar, düşünceler, duygular, bilişsel süreçler ve çevre gibi farklı alanlara odaklanan programlar yapılması, program içeriğinin müfredata entegrasyonu, yaş ve gelişime uygunluğudur (62).

Okul çağındaki çocuklar, gelişim dönemleri gereği bir arkadaş grubunda yer almak için güçlü bir motivasyona sahiptirler. Her bir arkadaşlık grubunun sahip olduğu benzersiz değerler ve normlar ile grup içinde liderler ve lideri izleyenler mevcuttur. Bu gruplarda yer alan çocuklar birbirlerine cinsiyet, etnik köken, akademik başarı ve popülerlik gibi hususlarda oldukça benzerlik göstermektedirler (63). Akranları ile yeterli, olumlu ve destekleyici ilişkiler geliştiren ve bir gruba ait olan çocuklar için değerlendirme döngüsünü de başlatan 'niçin değerlendiriyoruz?' sorusuna kaynaklık eden ne olabilmektedir? Sosyal becerilerin değerlendirilmesi konusunda çocukla çalışan profesyoneli harekete geçiren bu soru çok büyük öneme sahiptir. Çocuklar ile birlikte sıklıkla zaman geçiren bir yetişkin, akranları ile iletişim kurmakta, oyuna katılmakta ya da bir etkinliği sürdürmekte zorlanan çocuklar olduğunu bilmektedir. Bu becerilerin bir çocuk grubunda yer alan bireylerden bazıları tarafından kazanılmış iken neden bir başka çocuk tarafından kazanılamadığı ya da neden yeterince sergilenemediği sorusu harekete geçirici olmaktadır.

Bu sorularla başlatılan değerlendirme süreci sonunda hedef beceri ya da beceriler belirlenir ve daha sonra davranışların ayrıntılı tanımı yapılır. Ayrıntılı tanımlardan yola çıkarak doğrudan öğretim, model olma, rol oynama ve geribildirim gibi birden çok teknikle sosyal beceri öğretimi yapılabilmektedir. Sosyal beceri kapsamına giren bütün konular üzerine müdahale çalışmaları geliştirilebilir ancak yaygın olarak iletişim, atılganlık, arkadaşlık kurma ya da sosyal problem çözme gibi beceriler hedef alınmaktadır (30). Çünkü bu davranışların sıklıkla seçilmesinin nedeni, etki ettikleri becerilerin daha çok çeşitte beceriler olmasıdır.

Program oluşturulurken ya da seçilirken göz önünde bulundurulması gereken temel ilkeler şunlardır:

Seçilecek olan becerilerin çocuğun öğrenme ve gelişimsel düzeyine uygun olması. Fonksiyonel değerlendirmenin tam olarak yapılması. Fonksiyonel değerlendirme, sosyal beceri eğitimi programları için hayati bir öneme sahiptir. Çünkü bu değerlendirmeler sırasında çocuğun ihtiyacı olan ve olmayan beceriler belirlenerek bir yol haritası oluşturulur. Fonksiyonel değerlendirme çoğu zaman araştırmacı tarafından yapılan gözlemler, öğretmen, akran ya da ebeveyn değerlendirmelerini kapsamaktadır (64).

Aileler ile görüşme yapılması. Araştırmacı için çocuğa yönelik en uygun programı nasıl oluşturacağı konusunda aileler vazgeçilmez bir rehber niteliğindedir.

Becerin sosyal geçerliliğinin olması. Kültürel uygunluk olarak da ifade edilen sosyal geçerlik, program geliştirirken üzerinde durulacak bir diğer ilkedir. Çünkü bireylerin sosyal davranışları içinde buldukları kültürden bağımsız olarak düşünülemez; bu nedenle sosyal beceri eğitimi yapılırken çocuğun içinde bulunduğu kültürel ortam da dikkate alınmalıdır (65). Özellikle bu durum başka bir kültürde geliştirilmiş sosyal beceri programlarının uyarlamasını yapacak olan araştırmacılar tarafından özenle ele alınmalıdır.

Levine (2002)'e göre program geliştiren araştırmacılar sosyo-kültürel uyum kurmayı mutlaka hedeflemelidirler. Ayrıca aile yapısı da bir diğer önemli faktör olabilmektedir. Çünkü değerlerin kazanılması, inanış geliştirmede bireyin üzerindeki aile etkisi oldukça önemlidir. Çocuğun daha önceden sahip olduğu bilgi ve tutumların iyi anlaşılması programın hedefini belirlemede anahtar bir rol oynar. Program uygulanmaya başlanmadan önce araştırmacılar ya da sosyal beceri eğitimi verecek

olan yetişkinler bilmelidir ki çocuğun geldiği ailenin sosyo ekonomik düzeyi, çocuk yetiştirme tutumu ve çocuğa attığı değerin gerçekçi olarak ele alınması gerekmektedir (66).

Uygulayıcıya ait özellikler ise sosyal beceri eğitimi programının içeriğini doğal olarak etkilemektedir. Olmeda (2003)'a göre çok az araştırma uygulayıcılara ilişkin ayrıntılı bilgi sunmaktadır. Neredeyse hiçbir araştırma uygulayıcıya ilişkin etnik köken, kültürel ya da dilsel geri planından bahsetmemektedir. Çoğunlukla sosyal beceri eğitimi programını uygulayacak olan kişinin hangi meslek grubundan olduğu, eğitim geçmişi ya da deneyimleri hakkında bilgi verilmektedir (64).

Okul temelli müdahaleler ile ihtiyaç duyulan sosyal beceri desteğini almanın ya da alamamanın sonuçları kolaylıkla kestirilebilirken; ihtiyaca tam cevap veren müdahalelerin nasıl geliştirilebileceği hususu daha zorlayıcı olabilmektedir. Stichter ve ark. (2018), etkili ve okul temelli müdahaleler için altı basamaklı bir model önermektedirler (16). Bu basamaklar:

Sosyal becerileri değerlendirme

Beceri edinme, performans ve akıcılık açıkları arasındaki farkı belirleme

Müdahalenin seçimi

Müdahalenin uygulanması

İlerlemeyi değerlendirme ve izleme

Sonuçları daha sonraki müdahaleler için kullanmadır.

Sosyal beceri eğitiminde amaç, bireylerin içinde yaşadıkları toplum ile uyum içinde olmasına yardım etmektir. Bireyin toplumun kendisine ilişkin beklentilerini karşılama sosyal gelişimi ile yakından ilgilidir. İlkokula başlayan çocuklar alışık olmadıkları kurallar, aile ve öğretmen beklentileri, yeni ilişkiler ve sosyal durumlarla karşılaşır. Bu yönüyle aslında çocuklar için bir grup içinde yer almak, yetişkinlerin yönergelerine uymak ve akranları ile etkileşimde bulunmak oldukça zorlayıcı olabilir. Bronfenbrenner ve Morris'e göre sınıf, özellikle küçük yaşlardaki çocukların en çok zaman geçirdiği mekanların başında gelmektedir. Burada öğrenilen sosyal becerilerin, çocukların gelecekteki ilişkilerde güçlü bir temel oluşturması ve olumlu bir bakış açısı kazanması ve okul katılımını artırması ise beklenen bir sonuçtur (27).

Dünya sağlık örgütü (WHO) ve Durlak ve ark. (2011), okul temelli müdahale programlarının çocukların mental sağlık sorunlarına karşı olumlu pozitif etkisi

bulunmakta olduğunu ve aynı zamanda da risk faktörlerine karşı etkisini vurgulamaktadır (67). Ayrıca son yıllarda çocukların iyi oluşlarını teşvik eden okul temelli müdahalelerin problem odaklı olmaktan çıkması gerekliliği doğmuştur (25). Bakış açısındaki bu değişim çocukların iyi oluşlarının yalnızca sorunların yokluğuna dayanmadığı kişisel becerilerden ve sosyal ortamlarındaki olumlu etkenlere de açık oldukları fikrine dayanmaktadır.

Sosyal beceri eksiklikleri yaşamın erken yıllarından yetişkinliğe geçen kişiler arası ilişkiler, akademik başarı ve sosyal uyum gibi konularda risk etmenidir (68). Bu nedenle, pozitif akran ilişkilerinin gelişmesini engelleyen faktörleri anlamak ve düzeltmek oldukça önemlidir.

Okullar gerek ruh sağlığı desteği sunmakta, tarama ve müdahalede bulunmakta giderek daha önemli bir yer olarak yer tutmaktadır. Araştırma çıktıları önleme çalışmalarının birçok sosyal ve akademik çıktısının olumlu yönde olduğunu altını çizmektedir (318). Randomize kontrollü olarak yapılan önemli çalışmalar, sistematik derlemeler gibi birçok yolla evrensel olarak akademik başarı, depresyon, kaygı, davranış bozukluğu, zorbalık ile baş etme becerileri gibi birçok konuda kanıtlanmış etkiye sahiptir (319). Okul temelli yaklaşımlar okullar için oldukça avantajlıdır: çok sayıda çocuğa sunulabilir, daha az müdahalecidir ve müftede entegre edildiğinde çok büyük uygulama kolaylığı sağlamaktadır.

2.5. Öğrenme Güçlüğü

1800'lü yıllarda Hinshelwood ve Morgan tarafından ‘kelime körlüğü’ olarak adlandırılan öğrenme güçlüğü, tarihsel süreç içinde birden fazla isimle anılmıştır (69). 1920'li yıllarda Orton ve ark. öncülüğünde beyin işlev bozuklukları üzerinde durulmuş (70) Morgan da olası nedenler arasında beyinin ilgili bölümünde yaşanabilecek gelişimsel sorunlara işaret etmiştir (71).

Tablo 2.2. Öğrenme güçlüğü tanımlarının tarihsel akışı.

Kirk (1962)	Öğrenme güçlüğü konuşma, dil, okuma, yazma, aritmetik gibi becerilerin bir ya da birden fazlasında mental retardasyon, duyu bozuklukları ya kültürel ve çevresel izolasyon olmaksızın ortaya çıkan gecikme, bozukluk ya da geriliktir.
Bateman (1965)	Çocuğun sahip olduğu tahmin edilen potansiyel ile gerçekte sergilediği performans arasındaki farkın öğrenme süreçlerindeki farklılaşmalarının mental retardasyon, çeşitli duygusal bozukluklar ve duyu kayıpları ile açıklanamadığı durumlardır.
NACHC (Amerika Birleşik Devletleri Eğitim Ofisi, 1968)	Öğrenme güçlüğü olan çocukların bir ya da birden fazla öğrenmeyle alakalı olan sözlü ve yazılı dili anlama ya da kullanma gibi psikolojik süreçlerde bozuklukları vardır. Aynı zamanda bu bozukluklar dinleme, düşünme, konuşma, okuma, yazma, heceleme ya da aritmetik becerilerde de bildirilebilmektedir.
NJCLD (Amerika Birleşik Devletleri Ulusal Ortak Öğrenme Güçlüğü Komitesi, 1981)	Öğrenme güçlüğü heterojen bir grupta dinleme, konuşma, okuma, yazma, nedensellik ilişkisi kurma ve matematik becerinde zorluklarla bildirilen genel bir terimdir. Bu zorlukların bireye özgü olduğu ve merkezi sinir sistemi ile ilişkisi olduğu sanılmaktadır. Öğrenme güçlüğü duyu bozuklukları, mental retardasyon, sosyal ve duygusal bozukluk durumları ile bir arada bulunamaz. Çevresel faktörlere bağlı sonuçlar öğrenme güçlüğü olarak ele alınamaz.
LDA (Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklar Topluluğu, 1986)	Spesifik öğrenme güçlüğü, sözlü ya da sözlü olmayan becerilerde nörolojik kökeni olduğu tahmin edilen kronik aksatıcı durumları tanımlar. Spesifik öğrenme güçlüğü hayat boyu, benlik algısını, eğitimi, meslek, sosyalleşme ve günlük yaşamı etkileyen bir bozukluktur.
IDEA (Yetersizliği Bulunan Bireylerin Eğitimi Yasası, 1997)	GENEL: Anlama ya da dili kullanma, konuşma ya da yazmada (dinleme, düşünme, konuşma, okuma, yazma, heceleme ya da matematik becerileri) bir ya da birden fazla basit psikolojik süreçteki bozukluğu ifade eder. BOZUKLUĞUN İÇERDİKLERİ: Terim algısal bozuklukları, beyin hasarını, minimal beyin disfonksiyonunu, disleksiye ve gelişimsel afaziye içerir. BOZUKLUĞUN İÇERMEDİKLERİ: Terim görsel, duyma ya da motor yetersizlikleri, mental retardasyonu, duygusal bozuklukların etkilerini, çevresel, kültürel ya da ekonomik dezantajları kapsamaz.

(72)

Yukarıda sunulan Tablo 2.2.'de öğrenme güçlüğü tanımlamaları tarihsel süreç içinde ele alınmıştır. Ayrıca birbirinden farklı tanımların değiştiği ortak noktaların daha iyi kavranabilmesi için aşağıda ‘Ortalama Altı Başarı, Bireysel Farklılıklar, İşlemedeki Sorunlar, Merkezi Sinir Sistemi Bozuklukları, Tutarsızlık, Diğer

Yetersizlikleri Dışlama ve Yaşam Alanı Problemleri” başlıklarına göre sınıflandırılması sunulmaktadır.

Tablo 2.3. Öğrenme güçlüğü tanımlarının vurguladıkları alanlar.

Tanımlar	Ortalama Altı Başarı	Bireysel Farklılık	İşlemelemedi Sorunlar	Merkezi Sinir Sistemi Bozuklukları	Tutarsızlık	Diğer Yetersizlikleri Dışlama	Yaşam Alanı Problemleri
Kirk	X	X	X	X		X	
Bateman	X	X	X	X	X	X	
NACHC	X	X	X			X	
NJCLD	X			X			
LDA	X	X	X	X			X
IDEA	X	X	X			X	

(72)

Anne babalar için bir seminerde günümüzdeki anlayışla öğrenme güçlüğü tanımını yapan Samuel Kirk (72)’i başta ABD olmak üzere birçok ülkenin yasal tanımlamaları izlemiştir (18). Öğrenme güçlüğü söz konusu olduğunda tüm dünyada kabul edilmiş tek bir tanımdan bahsetmek mümkün değildir. Ancak yaygın olarak kullanılan tanımlamalardan biri Amerikan Psikiyatri Birliğine (DSM V) ait olan ve “etkilenen okul becerileri, kişisel olarak uygulanan geçerli başarı ölçümleri ve kapsamlı klinik değerlendirme ile doğrulanmalıdır. Bunun üzerine okul becerileri kişiden beklenenden önemli ölçüde ve ölçülebilir derecede altında olduğu saptanmalıdır” tanımıdır. DSM V kriterlerine göre, özgül öğrenme güçlükleri okuma bozukluğu, yazılı anlatım bozukluğu, sayısal bozukluk olarak sınıflandırılır. Her bir sınıflandırma kendi içinde ağır olmayan, orta derecede ve ağır olarak da sıralanmaktadır (73).

Bir diğer önemli tanımlama ise Milli Eğitim Bakanlığınca (MEB) yapılmıştır. MEB (2006)’a göre öğrenme güçlüğü “dili yazılı ya da sözlü anlamak ve kullanabilmek için gerekli olan bilgi alma süreçlerinin birinde veya birkaçında ortaya çıkan ve dinleme, konuşma, okuma, yazma, heceleme, dikkat yoğunlaştırma ya da matematiksel işlemleri yapmada yetersizlik nedeniyle bireyin eğitim performansının ve sosyal uyumunun olumsuz yönde etkilenmesi” durumunu ifade eder (74).

Öğrenme güçlüğü'nün nedenleri tam olarak keşfedilememiş olsa da başlıca organik faktörler olarak adlandırılan merkezi sinir sistemine ilişkin farklı işleyiş (75–78), çevresel faktörler (72,77) yanında genetik faktörlere de (79,80) dikkat çekilmektedir. Özel gereksinimli çocukların tipik gelişen çocuklara oranı kadar, kendi içinde göstermiş olduğu dağılım da çok önemlidir. Öğrenme güçlüğü olan çocuklar özel gereksinimli çocuklar içerisinde en büyük grubu oluşturmaktadır (81).

Tablo 2.4. Kategorilere göre özel eğitim hizmeti alan 6-21 yaş arası öğrenci sayısı.

IDEA Tam Kategorisi	%
Öğrenme Güçlüğü	38,82
Dil ya da Konuşma Bozuklukları	17,26
Diğer (Sağlık Sorunları)	14,99
Otizm	9,10
Zihinsel Engel	6,92
Duygusal Bozukluklar	5,73
Gelişimsel Gecikme (3-9 yaş arası)	2,47
Çoklu Engellilik	2,07
İşitme Bozukluğu	1,11
Ortopedik Engel	,68
Travmatik Beyin Hasarı	0,42
Görme Engeli	0,41
İşitme- Görme Engeli	0,02

Tablo 2.4 'de sunulan Alfonso ve Flanagan (2018)'in çalışmasından alıntılanan bilgiler incelendiğinde öğrenme güçlüğü olan çocukların özel gereksinimlilik alanı içindeki büyük payı görülmektedir.

Ülkemizde Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nce hazırlanan Engelli ve Yaşlı İstatistik Bülteni 2020 (Mayıs)'ninde belirtildiği üzere ülkemizde engellilik araştırmasında Dünya Sağlık Örgütü tarafından geliştirilen İşlevsellik, Engellilik ve Sağlığın Uluslararası Sınıflandırılması (ICF) kullanılmıştır. Bu sınıflandırmada daha çok işlevsellik üzerinde durulmaktadır. Araştırmada engellilik; görme, duyma, konuşma, yaşlılarına göre öğrenme/basit dört işlem yapma,

hatırlama/dikkatini toplama alanlarıyla hareket güçlüğü (yürüme, taşıma, tutma ve merdiven inip çıkma) alanlarında tanımlanmıştır. Aynı raporda ulusal engelli veri tabanından da söz edilmektedir. Ulusal Engelli Veri Sisteminde kayıtlı ve hayatta olan engelli sayısı; 1.422.159'u erkek, 1.107.542'si kadın olmak üzere 2.529.701'dir. Ağır engeli olan kişi sayısı 778.528'dir. Ancak rapor içeriğinde yaş gruplarında engel türüne göre dağılım gibi ayrıntılı bilgiler ne yazık ki sunulmamıştır (82). Ülkemizdeki öğrenme güçlüğü olan birey sayısına ilişkin net bilgiye ulaşılamamıştır, ancak özel gereksinimlilik türleri içinde grupların homojenlik taşımadığı bilinen bir durumdur.

Öğrenme güçlüğü olan bireyler de kendi içlerinde tek bir homojen grup oluşturmamaktadırlar. DSM V'e göre:

Okuma bozukluğu (disleksi)

Yazılı anlatım bozukluğu (disgrafi)

Sayısal matematik bozukluğu (diskalkuli) olmak üzere üç tipte sınıflandırılmaktadırlar (73).

Daha çok akademik becerilerde karşılaşılan güçlüklerle karakterize olup ve ilkokul çağında tanımlanma yoluna gidilse de aslında öğrenme güçlüğü okul çağında ortaya çıkan bir durum değildir. Erken çocukluk döneminde bir takım gelişimsel özellikler sergilenmekte olsa da gerek anne babalar gerek ise eğitimciler tarafından ilkokul yıllarına nazaran daha az şüphelenilen bir durum olma özelliği taşımaktadır (83). Oysa erken yaşlarda alınacak önlemler ile öğrenme güçlüğü'nün etkilerinin yaşam boyu olmasının önüne geçilebilmektedir. Gerek erken çocukluk yıllarında gerek ise okul çağında olan öğrenme güçlüğü olan çocuklar için ülkemizde ne yazık ki gerekli hizmetler yeterince sunulamamaktadır. Bu grupta yer alan çocukların büyük kısmı genel eğitim sınıflarında eğitim görmekte ancak gerekli düzenleme ve destekler verilememektedir. Gerekli desteği göremeyen çocuklar akademik başarısızlıkla ve sosyal uyum problemleri ile karşılaşmaktadırlar (18).

2.6. Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Gelişim Özellikleri

Öğrenme güçlüğü olan çocukların bilişsel, dil, motor ve sosyal duygusal gelişim özellikleri erken çocukluk yıllarından itibaren incelendiğinde yetişkinlerin dikkatini çekebilecek birçok gelişimsel gecikme ya da gerilik deneyimledikleri görülmektedir.

Öğrenme güçlüğü olan çocukların bilişsel gelişimleri üzerine yapılan araştırmalar çoğunlukla zeka, dikkat ve belleğe odaklanmaktadır (84). Öğrenme güçlüğü'nün tanımlanmasının bir gereği olarak bireylerin normal ya da üstü olarak ifade edilen zeka aralığında olmaları beklenmektedir (85). Dikkat ise öğrenme güçlüğü üzerine en çok araştırılan konulardan biri olma özelliğini taşımaktadır. DuPaul ve Stoner (2003)'in yapmış olduğu metaanaliz çalışmasına göre, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu tanısı (DEHB) almış her üç çocuktan biri aynı zamanda öğrenme güçlüğü tanısı da almıştır. DuPaul ve ark (2013) bir diğer araştırma sonucuna göre ise DEHB ve öğrenme güçlüğü'nün %45 oranında birlikte görüldüğüne ilişkin bulgular sunmaktadır. Kısa ve uzun süreli bellekte bilgileri tutma, depo etme ve geri çağırma öğrenme güçlüğü olan çocukların akranlarına kıyasla daha fazla güçlük çektiği saptanmıştır (72). Bilişsel gelişim ile ilgili olarak erken çocukluk yıllarından itibaren renk, sayı ve şekil kavramı ile ilgili sorunlar, algılamada karşılaşılan güçlükler, zaman ve yön kavramları, bellek ve dikkat sorunları ile yaygın olarak karşılaşılmaktadır (86).

Öğrenme güçlüğü'nün tanımlaması Kirk (1968)'den daha önce farklı profesyonellerce yapılmaya çalışılmıştır. Bu tanımlamalarda öne çıkan ve günümüzde hala tartışılan bir konu olan dil becerileridir. Geriye dönük bir çalışma ile dil gelişimleri değerlendirilen okuma güçlüğü olan çocukların ortalama iki yaşında söz dizimi, kelimeleri telaffuz etme ve kelime kazanımı bakımından akranlarından daha az gelişmiş oldukları görülmüştür (87). Okumanın erken dönem dil gelişimi faktörlerinden güçlü bir şekilde etkilendiği, dil ve öğrenme problemleri en yaygın nörogelişimsel bozukluklar arasında yer almakta olduğu belirtilmektedir (88). Tercan ve Bıçakcı (2018) tarafından yapılmış bir çalışmada ise öğrenme güçlüğü olan çocukların gelişimsel öykülerine sıklıkla geç konuşma öyküsünün eşlik ettiği, kendini ifade etmekte yaşlılarından daha az kelimeyle konuştukları ve dili sosyal olarak kullanmakta güçlük çektikleri saptanmıştır.

Tablo 2.5. Gelişimsel döneme göre okuma sorunlarının değerlendirilmesine dahil edilen alanlar.

Erken Çocukluk Dönemi 4-5 yaş	<ul style="list-style-type: none"> ● Alfabe ve harf seslerini tanır ● Alıcı ve ifade edici sözcük dağarcığı vardır ● Yazı kurallarını bilir ● İşitsel kavrayışa sahiptir ● Fonolojik farkındalığa sahiptir ● Fonolojik belleğe sahiptir ● Hızlı otomatik adlandırma (renkler ve nesnelere) yapar ● Bilişsel işlevlere sahiptir
Okul Çağı Dönemi 6 yaş ve üstü	<ul style="list-style-type: none"> ● Tek kelimeleri okur ● Okumayı kavrar ● Akıcı okur ● Fonolojik farkındalığa sahiptir ● Fonolojik belleğe sahiptir ● Hızlı otomatik adlandırma (rakamlar ve harfler) sergiler ● Bilişsel işlevlere sahiptir

(88)

Açıkgöz (2019) okulöncesi dönemde öğrenme güçlüğü riski olan çocuklar ile yaptığı çalışmasında dil gelişimi problemleri başlığı altında: konuşurken heyecanlanmadan, gecikmiş konuşma, aşırı yavaş konuşma, artikülasyon sorunları, bağlama uygun konuşmama, nesnelere farklı isim verme, konuşurken ek atlamalar (-de eki ya da bağlaç olan -de'yi kullanmama), kısa cümleler kurarak konuşma, sözcük dağarcığı sınırlılığı, sesleri birbirinin yerine kullanma, cümleyi eksik bırakma ve bebeksi konuşmaya kadar birçok çeşitte problem deneyimlediklerini saptamıştır (86).

Öğrenme güçlüğü olan çocukların motor gelişim özellikleri söz konusu olduğunda özellikle denge becerilerinde yaşlılarından anlamlı derecede farklılık gösterdiklerine ilişkin araştırma sonuçları bulunmaktadır (89). Ayrıca, %52,6'sının el becerilerinde %15,9'unun ise top ile ilgili görevlerde normal olarak kabul edilen sınırın altında performans gösterdikleri saptanmıştır (90). Öğrenme güçlüğü bakımından risk altında olduğu düşünülen çocuklarda kalemi uygun şekilde tutamama, taşıyarak boyama, yaşlılarına göre çizim becerilerinde eksiklik, makası uygun şekilde kullanamama, uygun şekilde yapıştırılamama, ayakkabı ipi bağlayamama, baskın el tercihinde değişiklikler gibi problemler saptanmıştır (86).

Öğrenme güçlüğü'nün tanımlanmasına ilişkin süreç akademik beceriler ve eğitim hakları temelinde ortaya çıkmış, daha sonra bu grupta yer alan çocukların sosyal ve duygusal özellikleri dikkat çekmiştir. Ancak Kavale ve Mostert (2004)'e göre

öğrenme güçlüğü olan çocukların yaklaşık %75'i aynı zamanda bir çeşit de sosyal beceri eksikliği göstermektedir (15).

2.7. Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Sosyal Becerileri

Sosyal uyum başlıca sosyal etkileşim becerilerinin olumlu ve yeterli olmasına dayanmaktadır. Çocukların yeterliliği akranları ve yetişkinlerle kurmuş oldukları olumlu sosyal ilişkiler olarak dış dünyaya yansır. Sosyal yeterlik, sosyal bağlamda hedeflere ulaşmak için bilişsel, duyuşsal ve davranışsal becerileri entegre etme kapasitesidir (91). Bierman (2004)'e göre, sosyal yeterlik bir grup sosyal davranışın bir araya gelmesinden daha karmaşık ve değişken sosyal bağlamlarda etkili bir biçimde davranış sergilemek için gereken sosyal davranışları bütünlendirme, organize etme ve uyarılma sürecini içeren bir yapıdır (92). Bierman'nın değindiği entegre kapasitesinde öne çıkan sosyal- bilişsel uyumun ve yeterliliğin iki farklı alanı vardır bunlar: bilişsel yorumlama anlayışı ve kişilerarası perspektif almanın sağlanmasıdır (93). Kişilerarası perspektifin yorumlanması duyguların farkına varmak, diğerlerini harekete geçiren unsurları keşfetmek gibi becerileri içerir. Bu durumları okumakta güçlüğü olan bireyler çoğunlukla sosyal ipuçlarını kaçırmaya veya yanlış anlarlar. İlgili sosyal ipuçlarını yorumlama becerisi, sosyal dünyamızda etkili olmak ve toplanan bilgiyi bir şekilde işlemek için çok önemlidir, ancak bazı çocuklar bu konuda yetersiz olabilmektedir. Bu durumun sonucunda yeterince bilgi toplayamamakta, ya da topladığı bilgiyi analiz edememekte ve istenilen nitelikte cevaplayamamaktadır ve sonuç olarak olumsuz sosyal tepkiler almaktadırlar. Sosyal yeterlik çoğu zaman bu nedenle sosyal becerilerin etkililiği olarak tanımlanır (91).

Sosyal beceriler, olumlu kişilerarası etkileşimi kolaylaştıran karmaşık becerilerden oluşan belirli davranışları öğrenmeyi ve hem sözel hem de sözel olmayan şekilde yanıt vermenin etkili yollarını seçme kapasitesini içerir (94). Bandura (1965), sosyal yeterlik ile akran ilişkileri arasında kompleks ve dinamik bir ilişki bulunmakta olduğunu ve bu süreçte sosyal becerilere olan ihtiyacın da ortaya çıktığını ifade etmektedir. Teoriye göre çocuklar sosyal becerileri akranlarının yardımıyla doğrudan gözlem ya da etkileşim yoluyla öğrenebilmektedirler (95). Gözlemlenmiş ya da deneyimlenmiş bir başka deyişle modellenmiş bir davranışın gerçekleştirilebilmesi için, bireyin buna katılması, onun önemini kavraması, gördüğü şeyi elde etmesi ve

bunu gerçekleştirmeye motive edilmesi gerekir. Kuşkusuz akran etkileşimi sosyal becerilerin ve ilişkilerin gelişimi için vazgeçilmezdir (96). Erikson (1964) bireylerin, başkalarına güvenme kabiliyeti gibi yetkinliklerin geliştirildiği ve bu sayede kendini iyi hissetme ve kendini geliştirme duygusunu geliştiren psikososyal aşamalar dizisi içinde hareket ettiğini ileri sürmektedir (97).

Zarbatany ve ark. (1990)'na göre, erken yaşlardaki akran etkileşimi uyumsal sosyal becerilerin gelişimine katkıda bulunmaktadır. Çocuklar diğer çocuklara nasıl bağlanacaklarına ilişkin ilk anlayışlarını diğerlerini gözlemleyerek kazanmaktadırlar. Sosyal becerilerini akranları ile etkileşime girerek hem kazanmakta hem de olumlu yönde pekiştirmektedirler. Lamb ve Roopnarine (1979)'e göre, Çocuklar sosyal becerilerini etkili olarak kullanamadıklarında sosyal izolasyon tehlikesi ile karşı karşıya kalabilirler. Bu izolasyon sosyal becerilerin pekiştirilmesini ciddi derecede tehdit etmektedir (98). Öğrenme güçlüğü olan çocuklar, kimi zaman sosyal bilgi işleme güçlükleri nedeniyle sosyal problemlere uygun olmayan çözüm önerileri sunabilmekteydiler (99). Dolaylı bir sonuç olarak ise öğrenme güçlüğü olan çocukların sıklıkla akran zorbalığına maruz kaldıklarını, depresif davranışlar gösterdiklerini ve yaşlılarına kıyasla daha yalnız olduklarını bildiren araştırma sonuçları bulunmaktadır (6,100).

Öğrenme güçlüğü olan çocukların akranlarına göre sosyal becerileri birden fazla çalışmada incelenmiş (3) ve bir dizi sosyal beceri eksikliğinin öğrenme güçlüğü olan çocukların belirgin bir özelliği olduğu ve sürekli olarak tespit edildiği belirlenmiştir (101). Yousefi, ve ark.(2010)'na göre düşük akademik beceriye sahip erkek çocuklar daha yüksek düzeyde duygusal ve davranışsal problemler göstermektedir. Ancak kızlar arasında içselleştirmede sorun yaşayanların zorluk çekmeyen kızlara göre akademik başarıları daha yüksektir (102). Pecjak ve ark. (2009)'na göre çocukların sosyal davranışları ile akademik başarıları arasındaki korelasyon erkeklerde daha yüksektir (103).

Her tür gelişimsel özellikteki çocuk tarafından özellikle paylaşım ile ilgili davranışların sergilenmesi, başta akranları olmak üzere, öğretmen ve ebeveynlerden de olumlu yanıt almaktadır. Paylaşımli davranışlardan biri olan sırasını bekleme, erken çocukluk ve ilkökul çağındaki çocukların öğretmenleri ve ebeveynleri tarafından pozitif bir davranış olması nedeniyle önemli olduğu bildirilmektedir (104). Küçük

gruplarla yapılan eğitimler sırasında ve genelleme oturumlarında paylaşımın sürekli olarak artış gösterdiği gözlemlenmiştir. Dolayısıyla küçük grup eğitimleri gözlemsel olarak yalnızca akademik davranışların öğrenilmesinde değil, aynı zamanda tutarlı olarak düzenlenmiş sosyal davranışları öğrenmek için de bir bağlam sunabilmektedir. Genelleme oturumlarındaki paylaşımın artışı

Akranların paylaşmayı gözleme sıklığı,

Paylaşımın gerçekleşmesi için sunulan fırsatlar,

Paylaşım davranışının basit ve öngörülebilir bir bağlamda pratik edilmesidir (105).

Araştırma sonuçları göstermektedir ki sosyal beceri eksikliği gösteren özel gereksinimli çocuklar akranları ile birlikte oldukları küçük grup eğitimleri sırasında sosyal becerileri öğrenebilirler (105).

Sosyal beceri eğitiminde belirlenecek hedef davranışlar paylaşma gibi arttırılması amaçlanan beceriler olabileceği gibi saldırganlık ya da agresif davranışlar gibi azaltılması amaçlanan davranışlar da olabilmektedir. Bu nedenle, sosyo-duygusal öğrenme programları, özel gereksinimli çocuk ile ilgili geliştirilmesi gereken becerileri ele alabileceği gibi, sosyal ve duygusal öğrenmeye işlevsel beceri geliştirme sağlamak için de kullanılabilir (106). Öğrenme güçlüğü olan çocukların akranlarına kıyasla karşı karşıya olduğu sosyal beceri problemleri göz önüne alındığında zorbalığa, akran reddine ve çatışmaya karşı da koruyucu bir faktör olabilecek prososyal becerilerin artışına imkan sağlayacak olan bir sosyal beceri eğitimi programı geliştirmenin gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Espelage ve ark. (2016), çalışmalarında uyguladıkları iki yıllık sosyo-duygusal öğrenme programının sonuçları olarak, özel gereksinimli çocukların büyük ölçüde zorbalığa karşı durma becerisi geliştirdiklerini saptamıştır. Ayrıca programın kendini kontrol becerilerinde daha üst derecelendirmeye doğru başarı gösterdikleri, akademik ve problem çözme becerilerinde ilerleme gibi çok geniş alanda etki ettiği de sonuçlar arasında yer almaktadır.

Bu geniş ölçüdeki etkilerin başlıca olumlu yansımalarının benlik saygısı üzerine olacağı tahmin edilebilir. Benlik algısı üzerine görüşler genellikle tipik gelişen akranlarına nazaran öğrenme güçlüğü olan çocuklarda daha negatif olduğu yönündedir. Chapman (1988) 1974 ile 1986 yılları arasında yapılmış çalışmaları içeren

bir meta analiz çalışması yapmıştır. Literatürde iki türde benlik algısından söz edilmektedir. Bunlar tek boyutlu ve çok boyutlu benlik algısı modelleridir. İlk benlik algısı modelleri tek boyutludur ve kavramın tek bir yapıda olduğunu ileri sürmüşlerdir. Kişinin kendisi ile ilişkili olan refah ve memnuniyeti üzerine kuruludur. Bu alandaki araştırmaların artışı ile analiz yöntemlerinde farklı bakış açıları geliştirilmiş ve yapının tek boyutlu olmadığı ileri sürülmüştür. Günümüzde benlik kavramının çoklu yapıda olduğuna dair genel bir görüş hakimdir. Bunlar: akademik, sosyal ya da fiziksel olarak çeşitlenebilmektedir. Benlik algısı üzerine yapılan araştırmaların çeşitlenmesi ve gelişmesi öğrenme güçlüğü olan çocuklar için de faydalı olmaktadır. Öğrenme güçlüğü olan çocukların benlik kavramının tipik gelişen akranlarına nazaran daha negatif olduğu inancı, kavram çoklu modelle ele alındığında belirsizlik gösterebilmektedir (107). Öğrenme güçlüğü olan çocukların akademik başarı ve okul performanslarına bağlı olarak, akademik benlik ve genel benlik algılarına olumsuz etkisinin olması tahmin edilebilir bir sonuçtur (108).

Daha önce de vurgulandığı üzere, öğrenme güçlüğü olan çocukların akademik performansları yanında okula uyuma dayalı problemleri de olmaktadır. Normal gelişim gösteren akranları ile yapılan karşılaştırmalar daha düşük akademik başarıya ve daha yüksek okulu bırakma oranlarına işaret etmektedir (109). Tamannaifar ve ark. (2014), çalışmalarında duygusal, sosyal ve akademik düzenleme davranışları üzerinden öğrenme güçlüğü olan ve olmayan çocukları karşılaştırmışlardır. Araştırma sonuçları sosyal ve eğitsel düzenleme açısından iki grup arasında anlamlı farklılık olduğunu saptamıştır (110). Bu nedenle öğrenme güçlüğü ile ilgili yapılan araştırmalar geçmişte daha çok öğrenme yöntemleri, hafıza, dikkat gibi konuları ele alsa da günümüzde daha çok benlik kavramı, sosyal beceriler ve öz yeterlik gibi psikososyal konulara yönelmiştir (111). Araştırma sonuçları da sosyal beceriler bakımından öğrenme güçlüğü olan çocukların dezavantajlı olduklarını destekler niteliktedir. Çocukların sosyal becerileri ve konularının alt boyutlarından biri olan akran kabulü, iletişim becerileri gibi becerilerde de tipik gelişen akranlarına göre daha düşük düzeyde performans sergilediklerini göstermekte olan birçok araştırma sonucu bulunmaktadır (112–116). Öğrenme güçlüğü olan çocukların yaşadıkları sosyal beceri yetersizlikleri ve buna ilişkin müdahale yöntemleri diğer ülkelerdeki çalışmalarda

daha çok yer alırken, ülkemizde konu ile ilgili çalışmaların neredeyse hiç gerçekleştirilmediği gözlenmektedir (117).

Öğrenme güçlüğü olan çocuklar için iki tipte sosyal beceri müdahaleleri programlar halinde organize edilebilir. Bunlar becerileri ya da performansı hedef alan müdahalelerdir. Becerileri hedef alan müdahaleler öğrenme güçlüğü olan çocukları temel alırken performansı hedef alan müdahaleler akran, anne baba ya da öğretmen katılımı içerebilir. Özellikle sosyal becerileri hedef alan müdahalelerde akranlarla çalışılabilir. Öğrenme güçlüğü olan çocukların sosyal becerilerinin değerlendirilmesi için ‘‘the List of Social Situation Problems (LSSP; Spence, 1980)’’, ‘‘the Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters (MESSY; Matson, 1988)’’, ve ‘‘ the Social Skills Improvement System (SSIS; Gresham ve Elliott, 2008)’’ önerilmektedir (118).

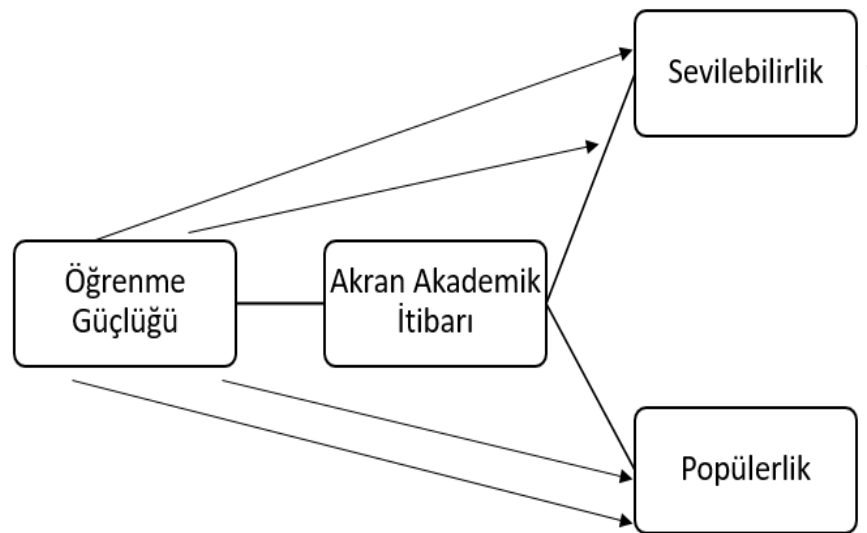
Utay ve Lampe (1995) ‘‘Social Skills Games’’ programını 3-4 ve 5-6. sınıf düzeyindeki çocuklara 8 hafta boyunca ellişer dakikalık seanslar halinde uygulamış ve öğrenme güçlüğü olan çocukların sosyal becerileri üzerinde etkili olduğunu belirtmiştir (119). Freeman, ve Berg (2004) ise başarılı bir sosyal yeterlik müdahalesi için bazı temel prensipler belirlemiştir. Bunlar: gelişimsel ilgilere dayalı olma, ihtiyaçlar ve güçlü yanlara odaklanma, öğrenme güçlüğü olan ve olmayan çocuklar arasında arkadaşlık kurmayı teşvik etmektir. Ayrıca herhangi bir sosyal beceri müdahalesinin yapıldığı içinde bulunulan okul bağlamının farkında olunmasına da dikkat çekmektedirler. Çocuğun ilerleyen öğrenim hayatı da sosyal becerilerin desteklenmesi bakımından tutarlı olmalıdır. Son olarak, başarılı müdahaleler becerilerin nasıl ve ne zaman kullanılması gerektiğine odaklanmalıdır (120).

2.8. Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Sosyal Statüleri

Arkadaşlıklara nasıl başlanacağı ve sürdürüleceği, dahası aynı konu üzerinde diğerlerinin bakış açısına dair nasıl bilgi toplanabileceği gibi durumlara ilişkin farkındalık, orta ve geç çocukluk döneminde ortaya çıkmaktadır. Kişilerarası anlayış, benlik saygısı ve kritik sosyal becerilerin arkadaşlık üzerindeki koruyucu etkileri bu gelişim döneminde giderek önem kazanır (1,28). Olası sosyo-duygusal beceri eksiklikleri çocuğun yaşantısına iki yönlü etki eder: bunlar akran ilişkilerinde güçlükler ve okulda akademik başarısızlıktır (121).

Öğrenme güçlüğü olan birçok çocuk akademik beceriler yanında akran ilişkilerinde de güçlükler yaşamaktadır (19,122–124). Ayrıca birçok çalışma öğrenme güçlüğü olan çocukların akranlarına kıyasla daha düşük sosyal statüye sahip olduğuna işaret etmektedir (125). Ancak araştırmalarda birbiri ile çelişkili sonuçlar da görülmektedir. Örneğin, Bakker ve ark. (126) sosyal statü bakımından öğrenme güçlüğü olan çocuklar ile akranları arasında anlamlı farklılık olmadığı yönünde bulgular sunmaktadır. Bu çelişen sonuçların nedeni, yaş, cinsiyet, zeka gibi bireye dayalı özellikler olabileceği gibi, sınıf ve okul ikliminden anne baba tutumuna kadar geniş yelpazedeki çevresel faktörlere de dayandığı düşünülmektedir. van der Sande ve ark. (127)'na göre ise farklı sosyal statünün nedenlerinden bir de akranlar arasındaki akademik itibar olabilmektedir. Ayrıca öğretmeni sevme faktörü de araştırmalarda çoğunlukla göz önüne alınmayan bir diğer faktör olarak dikkat çekmektedirler.

Cillessen ve Marks (2005),’a göre sosyal statü iki temelden güç almaktadır. Bunlar sevilebilirlik ve popülerliktir. Popülerlik, bir kişinin konumuna ilişkin grup görüş birliğine dayanır ve bir gruptaki güç ve görünürlük ile ilişkilendirilirken, sevilebilirlik kişisel tercih ve akran ilişkisini ifade eder. Sevilebilirlikte kişilerarası duygular büyük derecede rol oynarken popülerlikte ise grubun duyguları daha baskındır (128).



Şekil 2.5. Öğrenme güçlüğü, akranlar arasındaki akademik itibar ve sevilebilirlik ve popülerlik arasındaki aracılık modeli. (127).

Öğrenme güçlüğü daha çok akademik becerilerdeki problemlerle karakterize olan bir farklılık olsa da son yıllarda özellikle artan şekilde sosyal beceriler ve statü üzerine araştırmalar yapılmakta ve düşük sosyal statü haricinde öğrenme güçlüğü olan çocukların damgalanma riski ile de karşı karşıya kaldıkları görülmektedir (129). Farklı gelişen çocuk olarak tanımlanmak benlik saygısına (8,126,129) ya da akranlarının çocuğa olan bakış açısı dolayısı ile de sosyal statüye etki edebilmektedir. Düşük akademik itibar belki de öğrenme güçlüğü olan çocukların düşük sosyal statülerine etki eden en büyük faktör olabilmektedir (129,130). Düşük akademik başarının düşük sosyal statü ile de ilişkili bulunduğu birçok araştırma sonucu bulunmaktadır (125,129,131,132).

Öğrenme güçlüğü olan çocukların tipik gelişen akranları ile sosyal gelişim açısından karşılaştırıldığında ortaya çıkan farklılıklar kaynaştırma eğitimi ortamlarında daha belirgin hale gelebilmektedir. Kaynaştırma eğitiminin temel amaçlarından biri katılan tüm çocuklara bir topluluk içinde yer almanın doyumunu hissettirmektir. Ancak Diez (2010)'a göre özel gereksinimli bireyler kaynaştırma eğitimi deneyimlerini daha çok dışlanmaya maruz kaldıkları bir süreç şeklinde tanımlamaktadırlar (133). Sosyal dışlanmaya maruz kalanların okulu bırakma, işsizlik, yoksulluk deneyimleme ihtimalleri artarken sosyal ve sağlık servislerine ulaşmakta zorluklar ve sağlıklı ilişkiler kurmakta güçlüklerle neden olduğu düşünülmektedir. Sosyal dışlanmaya maruz kalan çocuklar beklenenden daha düşük akademik beceri göstermekte, bununla birlikte okuldan kaçma ve akran reddi konusunda ise risk altındadırlar. Nowicki (2011)'n araştırma sonuçlarına göre çocuklar tarafından öğrenme güçlüğünün olması ile tanımlanan bir gruba dahil olmanın, olmayan gruba dahil olmaktan daha az arzu edildiği belirlenmiştir (134). Nowicki ve ark.(2014)'nın bir diğer araştırmasında ulaştığı sonuç ise, sosyal dışlanmanın diğer çocukların zihinsel engeli veya öğrenme güçlüğü olan akranlarına yönelik uygunsuz tutum ve davranışlarından kaynaklandığıdır (135).

Öğrenme güçlüğü olan çocuklar kapsamlı akademik müdahalelere ihtiyaç duyarlar, aynı zamanda öğrenmeyi olumsuz etkileyen problem davranışlara da yönelebilirler, bu durum akademik olarak müdahaleyi amaçlayan programların etkisini azaltabilmekte ve bireyi sosyal açıdan da olumsuz durumlarla karşı karşıya getirebilmektedir. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin öğrenme konusundaki

eksikliklerinin anlaşılmaya çalışıldığı birçok araştırma olmasına karşın çocukların davranışsal ihtiyaçlarını araştıran daha az sayıda çalışma bulunmaktadır (52). Oysa öğrenme güçlüğü olan çocuklar her zaman yaşlıları ile uyumlu sosyal becerilere sahip değildirler. Bu kısıtlılıklar nedeniyle kaynaştırma ve sosyal beceri eğitimi gibi farklı yollarla çocuğun sosyal becerilerinin geliştirilmesi oldukça önemlidir (98).

Öğrenme güçlüğü olan çocuklar sosyal beceriler arasında daha çok diğerlerinin duygularını anlama ve yorumlamada güçlük çekmektedir. İletişim kurdukları sırada sıklıkla sözel olmayan ipuçlarını yakalayamamakta ve doğru yorumlayamamaktadırlar (53). Rojahn'a göre sosyal yetkinliğin gelişmesinde ve sosyal öğrenmede bu bakımdan oyunun rolü oldukça önemlidir (54).

Yaşlılarının aksine duygusal bozukluğu olan ve öğrenme güçlüğü olan çocuk ve gençler daha fazla okulu terk etme ve işsizlik oranlarına sahiptirler. Bu öğrencilerin akademik, sosyal ve davranışsal özelliklerinin anlaşılması, eğitimcilerin ve araştırmacıların müdahale etmesi gereken alan ve becerileri tanımlamasına yardımcı olur (136). Araştırma sonuçlarına bakıldığında öğrenme güçlüğü olan çocukların yaşlılarına nazaran daha fazla akademik güçlük çektiği görülmektedir. Akademik becerilerde olduğu gibi öğrenme güçlüğü olan çocukların sosyal duygusal özellikleri de küçük yaş gruplarından itibaren araştırılmıştır (113). Küçük yaştaki öğrenme güçlüğü olan çocuklar akranlarına göre sosyal ve davranışsal problemler bakımından da risk altındadır (125).

Her ne kadar öğrenme güçlüğü'nün tanımı üzerinde bir fikir birliği olmasa da uzmanlar bu grupta yer alan çocukların akademik becerilerde güçlük yaşadıkları üzerinde hem fikirdirler (137). Bununla bağlantılı olarak araştırmalar göstermektedir ki öğrenme güçlüğü olan çocuklar akranlarına nazaran daha farklı bir akademik benlik algısı geliştirmektedirler (138). Bu nedenle akranlarına göre düşük akademik becerilere sahip çocuklar sosyal dışlanma için de büyük risk altındadırlar (132). Çoğu zaman zayıf olan ya da daha az gelişmiş sosyal beceriler akran reddi için neden olarak gösterilmektedir (15,55). Dışlanan çocukların akademik başarıları düşmekte, derse katılımı da azalmaktadır (1). Dışlanma, damgalama ve zorbalık etme ya da mağdur olma bakımından öğrenme güçlüğü olan çocuklar risk altındadırlar.

Güncel araştırmalar, zorbalığın bireylerin farklı zamanlarda farklı roller üstlenebileceği ve bireyin sosyal çevresi ile bağlantılı olarak birbirlerine zorbaca

sosyalleşebildiği akıcı bir süreç olduğunu iddia etmektedir (139) ve okul ortamlarındaki özel gereksinimli öğrencilerin zorbalık dinamiği içinde aşırı derecede temsil edildiğini ortaya koymaktadır (140,141). Öğrenme güçlüğü olan çocuklar genellikle son yıllardaki zorbalık araştırmalarında oldukça fazla konu edinilmektedirler (142). Öğrenme güçlüğü'nün zorbalık içinde aşırı temsiliyeti kaynaştırma eğitimi ortamları için büyük bir endişe kaynağıdır. Çünkü zorbalık öfke, saldırgan davranışlar, hiperaktivite, mağdurun okuldan kaçınma ve kaçması, düşük akademik performans ve sosyal problemler ile doğrudan ilişkisi olduğu bilinen durumlardır (141).

Akran zorbalığına maruz kalma oranları karşılaştırıldığında öğrenme güçlüğü olan çocukların olmayanlara göre daha fazla mağdur pozisyonunda oldukları görülmektedir (143,144). Sabornie (1994)'a göre öğrenme güçlüğü olan çocukların akranlarına göre akran zorbalığına uğrama oranları 3.5 kat daha fazladır. Mishna (2003), bu bulguları doğrulamakta ve öğrenme güçlüğü olan çocukların düşük sosyal bilgi işleme, düşük benlik saygısı gibi birçok faktörle karşı karşıya olmasıyla bu durumu açıklamaktadır. Aynı zamanda öğrenme güçlüğü olan çocuklar akranlarına göre daha fazla oranda zorba olarak da tanımlanmaktadır (143,144). Zorba ve mağdur olma durumlarında değişim gösteren öğrenme güçlüğü olan çocuklar için Salmivalli (2010)'nun açıkladığı zorbalık döngüsünün gerçekleştiği söylenebilir.

Hong ve Espelage (2012) çalışmasında okulda zorbalık etme ve mağdur olma durumunu ekolojik sistem yaklaşım çerçevesinde ele almışlardır. Bu bağlamda zorbalık davranışını, zorbalık etme, kurban ya da zorbalığına şahit olma, yaş, cinsiyet, etnik köken, sağlık durumu, depresyon ve anksiyeteye dahası öğrenme güçlüğü ya da gelişimsel geriliğe sahip olma, zeka gibi birçok bireysel faktöre göre incelemişlerdir. Bronfenbrenner'in ekolojik sistem teorisinden hareket ederek oluşturdukları çerçevede mikrosistem kavramı içinde ise ebeveyn- çocuk ilişkisi, aile içi şiddet, akran ilişkileri ve okul çevresine değinmişlerdir (145). Zorbalık, her zaman okul çağındaki tüm çocuklar için kapsamlı olarak ele alınması gereken güncel bir sorun olma özelliği taşımaktadır.

Öğretmen ve okul desteği zorbalığına karşı en büyük koruyucu faktörlerden biridir (5). Ancak zorbalık karşıtı programların etkililiği direkt olarak öğretmenlerin zorbalık dinamiğine ilişkin farkındalığı ve bu dinamiği yönetme becerileri ile ilişkilidir

(146). Ayrıca öğretmen farkındalığı akademik becerilerin geliştirilmesi, yüksek seviyelerde destek sunulması ve düşük oranlardaki zorbalık ile yakından da ilişkilidir. Ne yazık ki çoğu zaman öğretmenler öğrenme güçlüğü olan öğrencileri hakkında daha düşük akademik ve davranışsal beklentilere sahiptirler. Zorbalık dinamikleri bireysel, ailesel, akran grubu, okul ve toplum normları gibi birden fazla unsur içermekte ve kompleks bir yapıya dayanmaktadır (145).

DiPerna ve Elliot (2002)'e göre, sosyal duygusal yeterlik, motivasyon, işbirliği, gibi becerilerin okuma yazma ve düşünme becerileri gibi önemli akademik becerinin bir belirleyicisi olduğuna dikkat çekmektedir. Sosyal beceriler etkileşim ve yarar sağlayan davranışlardır. Bilişsel yetersizlik ile düşük sosyal beceriler yüksek oranda birlikte gözlemlenir (19). Etkili iletişim ve sosyal etkileşimdeki güçlükler sıklıkla entelektüel engelliliği bulunan bireyler ile birlikte anılır (147). Sosyal beceri eğitimi konu edinen araştırmalarda sıklıkla zihinsel engelli ya da otizmlili çocuklarla çalışılmaktadır. Basit ve etkili sosyal beceri müdahaleleri çocuk ve gençlerin okul sonrasındaki yaşamlarına da etki etmektedir. Sosyal müdahaleler, istihdam sağlamaktan, okul ve mesleki yeterlilikleri karşılamak, kişiler arası olumlu ilişkiler edinmek ve devam ettirmekten iyi bir vatandaş olmaya kadar geniş alanda yarar sağlar (14,148).

Bununla birlikte sosyal yeterlik geliştirememek birçok özel gereksinimlilik grubunda birincil yetersizlikler arasında gösterilir (14,149). Araştırmalara göre, sosyal beceri müdahalelerinin açık ve kritik önemine rağmen ailelere, uzmanlara ve programların etkililiğini azaltan diğer değişkenlere yön vermede güçsüz kalabilmektedir (150).

Öğrenme güçlüğü, bireyin öğrenme yeteneğini önemli ölçüde etkileyen, nesnel ve bilişsel- nörolojik bir bozukluk olarak tanımlanır. Bu tanımdan da anlaşılacağı üzere, bilginin işlenmesi, öğrenme sürecine ve bireyin günlük yaşamına etki ettiği kabul edilir. Araştırmalar artan bir biçimde sosyal beceri müdahalelerinde yürütücü işlevlerin önemine ve etkisine vurgu yapmaktadır. Yürütücü işlevler, bireysel hedefler doğrultusunda bilişsel güçlerin esnek biçimde kullanılmasıdır. Yürütücü işlevlerin bilgiyi sentezleme, düzenleme ve planlamanın yanında davranışları ve duyguları yönetme, kontrol etme işlevleri bulunmaktadır (151). Yürütücü işlevler 4 temel çerçevede incelenebilir. Bunlar: bilişsel esneklik, hedef belirleme, dikkati kontrol etme

ve bilgi işleme (152). Bilişsel esneklik, birden fazla görev, işleyen hafıza ve davranışı değiştirmek için geri bildirim içerir. Hedef belirleme, inisiyatif alma, organizasyon/planlama yapma, kavramsal akıl yürütme ile ilgiliyken dikkat kontrolü davranışı kısıtlama ya da izleme anlamına gelir. Verimlilik, akıcılık ve hız ise bilgi işleme kategorisinde değerlendirilir. Yürütücü işlevleri meydana getiren boyutlar arasında farklılıklar bulunmasına rağmen bu mekanizmalar arasında önemli bir etkileşim ve örtüşme vardır (153). Örneğin dikkat kontrolü diğer işlevlerin yerine getirilmesi, geliştirilmesi ve kullanılmasına izin veren temel bir yönetici işlevdir (152). Yürütücü işlevlerin 4 temel ögesi olan bilişsel esneklik, hedef belirleme, dikkati kontrol etme ve bilgi işleme sosyal yeterlik için oldukça önemli role sahiptirler. Özellikle davranış bozuklukları bulunan bireyler, bir durumun farklı yönlerine ilişkin bakış açısı alma, sosyal durumları doğru şekilde algılama ve yorumlamada yürütücü işlevler bakımından zayıf beceriler sergiler (150). Sosyal yeterlik, kişiler arası problem çözme, duygu düzenleme, pozitif akran ilişkileri geliştirmek, grupta işbirliği içinde çalışmak ve sosyal ilişkileri sürdürmeyi kapsar (154–157).

Çocukların gelişimi üzerindeki sosyal perspektif sıklıkla yaşam deneyimleri ile biliş arasındaki ilişkiyi vurgular. Araştırmacılar sosyal biliş, davranış ve duygular üzerine teoriler ve modeller geliştirirler. Bu teorilerden biri de Sosyal Bilgi İşleme (Social Information Processing)'dir. Kültürler arası araştırmalarla güçlü bir biçimde desteklenen SIP kuramı davranışı sosyal koşulların, temel uyarımların, duygusal düzenlemenin bilişsel etkileşim süreçlerine değinerek açıklar (46,158). Duygusal düzenleme ve SIP'deki eksiklikler olumsuz çocuk yetiştirme tutumları, akran reddine uğrama ve anti-sosyal agresif davranışlar ile ilişkili olabilmektedir (159). SIP teorisi çocuklukta sosyal becerilerin anlaşılabilirliği için beceri odaklı bir model sunar. Aynı zamanda SIP'de ele alınan beceriler müdahaleler için de uygun yapıdadırlar. SIP teorisini temel alan çocuklarda sosyal becerileri arttırmaya yönelik müdahaleler bilgiyi işleme basamakları üzerine yapılandırılır (160,161).

Öğrenme güçlüğü olan çocuklar tipik gelişen akranlarına nazaran daha az kabul edildiklerini, akademik, davranışsal ve sosyal sorunlar yaşadıklarını bildirmektedirler (162,163). Bu sorunların temelinde sosyal beceri yetersizliklerinin bulunması ana nedenlerden biri olabilmekte ve çocukların kişiler arası ilişkileri yanında toplumsal katılımı ve gündelik yaşantılarını da etkileyebilmektedir (164). Okul çağı çocuklarının

bir gruba ait olma istekleri ve becerileri izcilik, sosyal kulüpler gibi birçok formal yolla desteklenebilir. Bu gruplara yetişkin katılımı yoluyla ise çocukların informal akran grupları ile ilişkili olabilecek olumsuz davranışları kontrol altına alınmış olur (165).

Geçtiğimiz on yıl içerisinde öğrenme güçlüğü olan çocuklar için düzenlemeler özel sınıflardan kaynaştırmaya, özel yöntemlerden kişisel gelişime kadar gelişen bir yelpazede ele alınmaya başlanmıştır (166). Tanılama belirsizliği ortadan kaldırmasıyla olumlu bir etki yaratsa da benlik saygısı, duygusal ve davranışsal problemleri de ortaya çıkarabilmektedir. Öğrenme güçlüğü'nün tanılanmasından bu yana geçen zamanda ikincil semptomlara ilişkin tartışma bir fenomene dönüşmüştür. Günümüz toplumunda akademik başarıya ilişkin yüksek beklenti vardır ve büyük değer atfedilmektedir. Oysa okumak gibi temel becerilerde güçlükleri olan bireyler bu durumla yüzleştiklerinde gerilim deneyimlemekte ve duygusal problemler yaşayabilmektedir (166).

McNulty (2003) yetişkin yaştaki öğrenme güçlüğü olan bireylerle okul yılları üzerine yaptığı çalışmasında katılımcıların benlik saygısına ilişkin sorunlar yaşadıklarını, okulda yaşadıkları başarısızlık hissini "travmatik" olarak nitelendirdiklerini belirtmektedir (167). Üniversite öğrencileriyle yapılan bir araştırmada öğrenme güçlüğü olan bireyler kaygı problemleri olduğunu da ifade etmektedirler (168). İçselleştirilmiş davranış problemlerine ilişkin birçok araştırma sonucu bulunmaktadır ancak Heiervang ve ark. (2001) öğrenme güçlüğü olan ve olmayan çocuklar arasında içselleştirme problemleri bakımından farklılık olmadığını ifade etmiştir. Fakat davranış problemleri bakımından bu iki grupta yer alan çocuklar karşılaştırıldığında öğrenme güçlüğü olan çocukların akranlarına nazaran daha yüksek oradan davranış problemi sergilediklerini belirtmektedir. Buradan hareketle öğrenme güçlüğü olan bireyler farkında olmasalar bile öğretmen ya da ebeveynleri için problemler oldukça açık olabilmektedir (169). Öğrenme güçlüğü olan çocukların tipik gelişim gösteren akranları ile kıyaslandığında yüksek öğrenim mezunu olma oranlarının düşük olduğu görülmekle birlikte (170) yüksek öğrenimde başarılı olan çocuklar incelendiğinde kendini tanıma, düzenleme ve farkındalık bakımından daha fazla yeterlik gösterdikleri görülmüştür (171,172).

van der Sande ve ark (2017) öğrenme güçlüğü olan çocukların sosyal konumlarına ilişkin yaptıkları araştırmalarında çocuklar okula başladıktan bir süre sonra veri toplamaya başlamış bu yolla hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin

birbirini tanımaları için gerekli zaman sunmuşlardır. Araştırmaya katılan öğretmenler ise ilgili sınıflarda en fazla saatte ders veren öğretmenler arasında seçilmiştir. Çocukların sorulara verdikleri yanıtlar bireysel bilgisayarları aracılığı ile toplanmıştır. Bu yolla el yazısının okunamaması önlenmiş ve verilerin analiz kolaylaşmıştır. Cevaplayıcılardan birinin katılmaması durumunda bu veri sete dahil edilmemiştir. Sorular: ‘‘öğretmenin tarafından en çok sevilen arkadaşların kimdir? En çok hangi sınıf arkadaşını seviyorsun? En az hangi sınıf arkadaşını seviyorsun?’’ gibi sosyal konuma ilişkin seçilmiştir. Düşük akademik itibar dolayısı ile düşük sosyal statüyü de yordayabilmektedir. Öğrenme güclüğü olan çocukların düşük akademik itibara sahip oldukları saptanmıştır. Öğretmen tarafından sevilme statüsünde öğrenme güclüğü olan ve olmayan çocuklar arasında farklılık bulunmamıştır (127).

3. GEREÇ VE YÖNTEM

Okul temelli sosyal beceri eğitimi programının geliştirilmesi ve öğrenme güçlüğü olan çocukların sosyal becerilerine ve sosyal statülerine etkisinin incelenmesi amacıyla yapılan çalışmanın bu bölümünde araştırma deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci, programın uygulama süreci, verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmektedir.

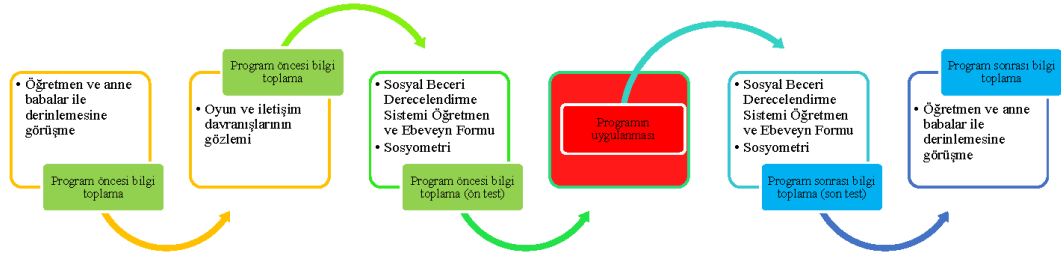
3.1. Araştırma Deseni

Araştırma metodolojisi temelde üçe ayrılır. Bunlar nicel, nitel ve karma yöntemdir. Creswell (2019)'e göre karma yöntem araştırmaları, araştırmacının, araştırma problemlerini anlamak için hem nicel, hem de nitel verileri topladığı ve iki veriyi birbiriyle ilişkilendirdiği, daha sonra bu iki veri setini bütünleştirmenin avantajlarını kullanarak sonuçlar çıkardığı, sağlık, sosyal ve davranış bilimleri alanında kullanılan bir araştırma yaklaşımıdır (173). Mills ve Gay, (2016)'ya göre ise tek bir çalışmada iki desenin tercih edilmesinin nedeni nitel ve nicel desenlerin güçlü yönlerini kullanarak bir durumun daha detaylı ve kapsamlı anlaşılmasını sağlamaktır. Karma yöntem deseninde araştırma sorusu, çoklu veri elde etme yoluyla hem daha iyi anlaşılır hem de daha detaylı biçimde cevaplanabilmektedir (174).

Literatürde sıklıkla vurgu yapılan karma yöntem araştırmalarındaki iki unsur şunlardır: İlki karma yöntemin iki yöntemini rastgele bir araya getirilmesi olmadığıdır. Greene (2007)'ye göre, bir araştırmada her iki desenin neden bir araya getirildiği açıklanmalıdır (175). Bu çalışmada, çeşitleme, bütünleyicilik, geliştirme ve güvenilirlik amaçları ile karma yönteme başvurulmuştur. Bir diğer dikkat çekilen nokta ise nicel ve nitel öğelerin zamanlamasıdır. Bu durum eş zamanlı olabileceği gibi birbirini izleyen sırada da olabilmektedir. Bu çalışmada, sıra zamanlı olarak nitel ve nicel veriler birbirini takip eder şekilde toplanmış ve analiz edilmiştir.

Yapılan bu çalışmada, öğrenme güçlüğü olan çocuklar için geliştirilmesi amaçlanan okul temelli sosyal beceri müdahale programının hazırlanması öncesinde nitel araştırma türlerinden fenomenolojik araştırma türünde ve yöntemlerinden derinlemesine görüşme ve gözlem kullanması, daha sonra programın etkililiğinin test edilmesi amacıyla gerçekleştirilmek üzere ise, nicel araştırma yöntemlerinden kontrol grupsuz ön test- son test yarı deneysel desene ve son olarak yine programın

etkililiğinin değerlendirilmesi amacıyla derinlemesine görüşmeye tekrar başvurulmuştur. Aşağıdaki şekil 3.1’de araştırmada izlenen sıra zamanlı karma yönteme ilişkin akış özetlenmiştir.



Şekil 3.1. Araştırmada izlenen sıra zamanlı karma yönteme ilişkin akış.

3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu belirlemek amacıyla öncelikle Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğüne başvurularak, merkez beş ilçede (Çankaya, Mamak, Altındağ, Keçiören ve Yenimahalle) öğrenme güçlüğü olan çocukların eğitim aldığı ilkokulların listesi alınmıştır. Daha sonra bu listede yer alan 28 ilkokul ziyaret edilerek; bu okullarda eğitim gören ve aşağıda sıralanan kriterlere uygun çocuk sayısına ilişkin bilgi toplanmıştır. Dahil olma kriterleri ve örneklem alma tekniği:

- 1 ile 4. sınıf arasında eğitim alıyor olmak
- Daha önceki yıllarda öğrenme güçlüğü dışında herhangi bir tanı almamış olmak (Daha önceki tanıları hafif derecede zihinsel engellilik, DEHB ya da dil ve konuşma bozukluğu olan çocuklar çalışmaya dahil edilmemiştir.)
- Öğrenme güçlüğü dışında herhangi bir ek tanı almamış olmak
- Ana dili Türkçe olmak
- Okulda bu kriterleri sağlayan 3 ve daha fazla çocuk olması

Yukarıda sıralanan kriterleri sağlayan çocuklarla grup oluşturulabilecek okullar belirlenmiştir. Bu okullar ile tekrar görüşülmüş, ziyaret edilen 28 okuldan yalnızca ikisinde yukarıda sıralanan kriterlerin yanısıra, çocukların grupça bir araya gelme saati, ebeveyn, öğretmen, tipik gelişim gösteren akran katılımı ve okul idarecilerinin onayının olması durumu sağlanmıştır.

Sonuç olarak Yenimahalle ve Keçiören ilçe merkezlerindeki 2 okulda öğrenme güçlüğü olan çocuklar ve akranlarından oluşan uygulama grubu oluşturulmuştur.

Çalışmanın planlanması aşamasında kontrol grubu oluşturulması amaçlanmıştır. Etik açıdan kontrol grubunu programın faydalı etkisinden mahrum bırakmamak amacıyla kontrol grubuna program bir sonraki eğitim döneminde uygulanması planlanmıştır. Ancak her iki okulda da 4.sınıfa devam eden çocukların ebeveynleri çocuklarının bir sonraki dönem ortaokula devam edecek olmalarından dolayı kontrol grubunda olmayı kabul etmemişlerdir. Bu nedenle karma araştırma deseninde nicel boyutta kontrol grupsuz olarak tasarlanmıştır, ön test son test kontrol grupsuz yarı deneysel desen kullanılmıştır.

Grup özellikleri

Grup 1 Yenimahalle ilçesine bağlı olan x ilkokulunda oluşturulmuştur. Grupta uygulamaya başlanmadan önce 7 öğrenme güçlüğü olan, 7 tipik gelişen akran olmak üzere toplam 14 çocuk bulunmaktadır. Uygulamalara başlanması ile birlikte bu grupta yer alan 3 çocuktan biri taşınma, diğeri öğleden sonra eğitim veren bir sınıfa geçme ve bir diğeri ise devamsızlık gerekçesiyle uygulamaya ve dolayısı ile değerlendirmeye dahil edilememiştir. Okuldaki öğrenme güçlüğü olan tüm çocuklar gruba dahil edildiğinden yedek katılımcı belirlenmemiştir.

Son durumda Grup 1’de 4 öğrenme güçlüğü olan ve 7 tipik gelişen akran olmak üzere toplam 11 çocuk yer almıştır. Grup 2 Keçiören ilçesine bağlı y ilkokulunda oluşturulmuştur. Bu grupta 8 öğrenme güçlüğü olan 8 ise tipik gelişen akran olmak üzere toplam 16 çocuk yer almıştır. Okuldaki öğrenme güçlüğü olan tüm çocuklar gruba dahil edildiğinden yedek katılımcı belirlenmemiştir. Aşağıda çalışma grubunda yer alan öğrenme güçlüğü olan çocuklara ait yaş, cinsiyet ve sınıf düzeyine ait demografik bilgiler tabloda sunulmuştur.

Tablo 3.1. Çalışma grubunun demografik özellikleri.

Çocuk no	Yaş	Cinsiyet	Sınıf
1	10	Kadın	4
2	10	Erkek	4
3	9	Erkek	3
4	8	Erkek	3
5	10	Kadın	4
6	9	Kadın	3
7	10	Erkek	4
8	10	Erkek	4
9	9	Kadın	3
10	9	Erkek	3
11	10	Kadın	4
12	9	Kadın	3

Grup 1 ve 2’de aynı katılım ilkeleri benimsenmiş ve uygulanmıştır. Öğrenme güçlüğü olan çocuklar için yukarıda dahil olma kriterleri olarak ifade edilmiştir. Oluşturulan her iki gruba da akran seçme kriterleri aynıdır. Öğrenme güçlüğü olan çocukların sınıflarında uygulanan sosyometri ile üç tipte belirlenen (akademik çalışmada seçilen akran olma, yardımsever akran olma, eğlencede seçilen akran olma) ve en çok seçilen çocuklar çalışmaya tipik gelişen akran olarak seçilmiştir. Program her iki gruba da aynı biçimde ve araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Toplam 12 öğrenme güçlüğü olan çocuk araştırmacının çalışma grubunu oluşturmuştur.

- Tipik gelişen akranların programa dahil olma kriterleri:
- Aynı sınıfta eğitim gördüğü öğrenme güçlüğü olan akranının araştırmacının çalışma grubuna dahil olması,
- Sınıf içi uygulanan sosyometri çalışmasında üç türde yapılan akran atamasında en çok seçilen akran olması (eğlencede, akademik çalışmada ve yardımsever akran olma)
- Çalışmaya katılımına anne babasının izin vermesi

Tablo 3.2. Tipik Gelişen Akranlar

Çocuk no	Yaş	Sınıf	Cinsiyet	Seçildiği Sosyo-demografik alan
1	10	4	K	Eğlencede seçilen akran
2	9	3	E	Eğlencede seçilen akran
3	10	4	E	Eğlencede seçilen akran
4	10	4	E	Eğlencede seçilen akran
5	9	3	K	Eğlencede seçilen akran
6	9	3	K	Akademik çalışmada seçilen akran
7	10	4	K	Akademik çalışmada seçilen akran
8	9	3	K	Akademik çalışmada seçilen akran
9	9	3	E	Akademik çalışmada seçilen akran
10	10	4	E	Akademik çalışmada seçilen akran
11	9	3	K	Yardıms sever akran
12	10	4	K	Yardıms sever akran
13	10	4	K	Yardıms sever akran
14	9	3	E	Yardıms sever akran
15	9	3	K	Yardıms sever akran

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın deseni olarak benimsenen karma yöntemin gerekliliği olarak nitel ve nicel veri toplama ve analiz yöntemlerine sıralı olarak başvurulmuştur. Aşağıda iki başlık halinde başvuru olan yöntem ve araçlar açıklanmıştır.

3.3.1. Nicel Veri Toplama Yöntemleri ve Araçları

Bu çalışmada nicel veri toplamak amacıyla Gresham ve Elliot (1990) tarafından geliştirilmiş Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi (SBDS/ Social Skills Rating System) (3) ve sosyometri kullanılmıştır.

Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi

SBDS okulöncesi ve ilkokul çağındaki gerek tipik gelişim gösteren gerek ise özel gereksinimli çocuklar için normlara sahip bir araçtır. Bu araç kullanılarak sosyal beceri eksiklikleri saptanabilmekte ve programlar hazırlanabilmektedir. Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi öğretmen ve ebeveyn formu bulunmaktadır. İlkokul çağındaki çocukların sosyal becerilerini değerlendirmek amacıyla kullanılacak birçok ölçek bulunmaktadır. Ancak SBDS hem öğretmen hem de ebeveyn formlarının olması ve bu yolla tutarlı veri toplanmasına imkan sağlaması nedeniyle bu çalışmada tercih edilmiştir.

Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi Öğretmen Formu

SBDS Öğretmen Formu'nun Türkçeleştirme çalışmaları ilk olarak Sucuoğlu ve Özokçu

(2005) tarafından gerçekleştirilmiş, çalışma kapsamında genel eğitim sınıflarına devam eden özel gereksinimli olan çocuklar ve olmayan akranlarının sosyal becerileri öğretmenleri tarafından değerlendirilmiştir (180). SBDS öğretmen formu üç ayrı ölçekten oluşmaktadır. Bunlar sosyal beceri ölçeği (SBÖ), problem davranış alt ölçeği (PDÖ) ve akademik yeterlilik (AYÖ) ölçeğidir.

SBÖ işbirliği, atılganlık ve kendini kontrol olmak üzere üç alt ölçekten oluşmaktadır. İşbirliği diğer kişilere yardım, paylaşma, kuralları ve yönergeleri takip etme gibi davranışları kapsamaktadır. Atılganlık, bilgi talep etme, tanışma ve iletişimi başlatma becerilerini kapsar. Kendini kontrol ise, öfkenin kontrol edilmesi, uzlaşma, istenilen şekilde tepki verme gibi becerilerden oluşur. SBÖ cevaplanırken çocuğun son 2 ay içerisindeki davranışları göz önünde bulundurulur. Eğer öğrenci bir davranışı, asla/hiç yapmıyorsa sıfır (0), bazen yapıyorsa bir (1), çok sık yapıyorsa iki (2) işaretlenmektedir. SBÖ'nden elde edilecek toplam puan 0 ile 60 puan arasında değişmektedir. Sosyal beceri ölçeği ile her davranışın sıklığının değerlendirilmesinin yanı sıra, öğretmen, ölçekteki her sosyal davranışı, sınıftaki başarı için önemi açısından da değerlendirilmektedir. Bir davranışın sınıf başarısında ne kadar önemli olduğunu belirlemek için, o davranış sınıf başarısı için önemli değilse sıfır (0), önemli ise bir (1), kritik ise iki (2) olarak derecelendirilmektedir (176).

Orijinal formda PDÖ alt ölçeği ise dışsallaştırılmış davranışlar, içselleştirilmiş davranışlar ve hiperaktivite alt ölçeklerinden oluşmaktadır. Dışsallaştırılmış davranışlar alt ölçeğinde, tartışma, düşük öfke kontrolü ve diğer bireylere karşı sözel ve fiziksel saldırganlık davranışları yer alır. İçselleştirilmiş davranışlar alt ölçeği ise, düşük benlik saygısı, yalnızlık, kaygı gibi davranışlardan oluşmaktadır. Hiperaktivite ölçeği ise, aşırı hareketlilik ve yerinde duramama ve dikkat dağınıklığı gibi davranışları içermektedir. Ölçeğin Türkçe formunda içselleştirilmiş ve dışsallaştırılmış davranışlar alt boyutları bulunmaktadır. PDÖ'nden elde edilecek toplam puan 0 ile 36 arasında değişmektedir. Çocuğun problem davranışı sergileme sıklığı asla/hiç yapmıyorsa sıfır (0), bazen yapıyorsa bir (1), çok sık yapıyorsa iki (2) işaretlenmektedir (176).

AYÖ ölçeği okuma, yazma, matematik, motivasyon yanında çocuğun aileden aldığı desteği ve genel bilişsel işlevleri değerlendiren maddelerden oluşmaktadır. Ölçeğin öğretmen formunda bulunan bu alt ölçek maddeleri, öğrenme güçlüğü olan çocukların sosyal becerilerine ilişkin ilginin artması ve hafif derecede engelli olan çocukların sosyal beceri yetersizlikleri olduğunu gösteren araştırma bulgularının olması nedeniyle SBDS de yer almaktadır. Bu alt ölçekte toplam 9 madde bulunur ve her madde 1 ile 5 arasında puanlanır. 1 çocuğu o madde için sınıfın en alt %10'una yerleştiren en düşük performansı, 2 sonraki en düşük %20'sine yerleştiren düşük performansı, 3 sınıfın orta %40'ına yerleştiren performansı, 4 sonraki en yüksek %20'sine yerleştirilen performansı ve 5 ise çocuğu sınıfın en üst %10'una yerleştiren en üst performansı göstermektedir. AYÖ'nden elde edilecek toplam puan 9 ile 45 arasında değişmektedir (180).

SBÖ Türkçe Formunda, işbirliği faktöründe 12, atılganlık faktöründe 10 ve kendini kontrol faktöründe 7 madde olmak üzere toplam 29 madde yer almıştır. PDÖ Türkçe faktör yapısında, dışsallaştırılmış davranışlar faktöründe 12, içselleştirilmiş davranışlar faktöründe 6 madde olmak üzere toplam 18 madde bulunmaktadır. Orijinal ölçekte bulunan hiperaktivite boyutundaki maddeler Türkçe formda dışsallaştırılmış davranışlar alt ölçeğinde yer almaktadır. AYÖ tek faktör yapısındadır.

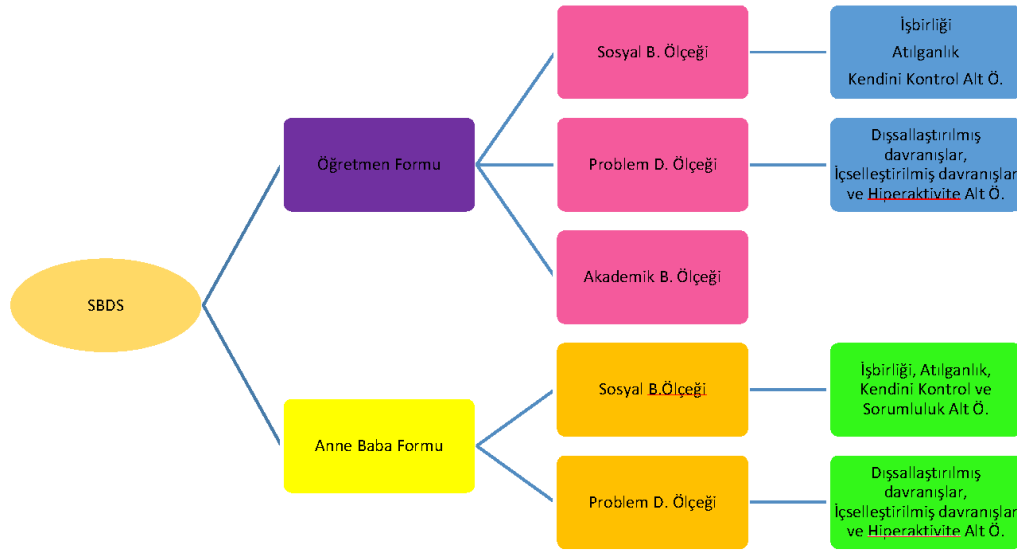
SBDS'de yer alan 3 ölçeğin iç tutarlılığı, Cronbach Alfa katsayıları hesaplanarak test edilmiştir. Sosyal beceriler ölçeğinin toplam puan için Cronbach Alfa katsayısı .96, birinci faktör için .91, ikinci faktör için .93 ve üçüncü faktör için .84 olarak bulunmuştur. Problem davranışlar ölçeğinin toplam puan için Cronbach Alfa katsayısı .90, birinci faktör için .93, ikinci faktör için .86 olarak bulunmuştur. Akademik yeterlilik ölçeğinin toplam puan için Cronbach Alfa katsayısı ise .97 olarak bulunmuştur (176).

Sosyal Beceri Derecelendirme Sistemi Ebeveyn Formu

SBDS'nin Ebeveyn Formu da Gresham ve Elliott (1990) tarafından geliştirilmiştir (3). 6-12 yaş arasındaki çocuklar için kullanılmaktadır. Şahin (2006) tarafından Türkçeleştirilerek geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır (177). Ebeveyn Formu iki kısımdan oluşmaktadır bunlar: Sosyal Beceri Ölçeği-Ebeveyn Formu (SBÖ-EF) ve Problem Davranış Ölçeği-Ebeveyn Formudur (PDÖ-EF).

SBÖ-EF; İşbirliği, Atılganlık, Kendini Kontrol ve Sorumluluk alt ölçeklerinden oluşmaktadır. SBÖ-EF ile iki tür veri toplanmaktadır. Birinci grup veri, ebeveynlerin çocuklarının sosyal becerilerini son iki ay boyunca sergiledikleri davranışları düşünerek değerlendirilmeleri ile elde edilmektedir. İlk grupta toplanan veride ebeveyn çocuğu o sosyal beceriyi asla/hiç yapmıyorsa sıfır (0), bazen yapıyorsa bir (1), çok sık yapıyorsa iki (2)'yi işaretlemektedir. İkinci grup veri ise, ebeveynlerin okul başarısı için önemli gördükleri sosyal becerilerin SBÖ-EF kullanılarak belirlenmesi ile elde edilir. Ebeveynlerin çocukları için sosyal becerilere ilişkin beklentileri değerlendirilmekte, bir beceri okul başarısı için önemli değilse sıfır (0), önemli ise bir (1), çok önemli ise iki (2) ile puanlanmaktadır. SBÖ- EF'nin Türkçe formunda Sorumluluk alt ölçeği 15, İşbirliği alt ölçeği 9, Atılganlık alt ölçeği 8 ve Kendini Kontrol alt ölçeği ise 6 maddeden oluşmuştur (3).

PDÖ-EF'nin cevaplanmasında ebeveynler çocuklarının problem davranışlarını sosyal beceri ölçeğine benzer şekilde değerlendirilmekte, çocuk bir problem davranışı; asla/hiç yapmıyorsa sıfır (0), bazen yapıyorsa bir (1), çok sık yapıyorsa iki (2)'yi işaretlemektedirler. Problem Davranış Ölçeğinden elde edilecek toplam puan 0 ile 34 arasında değişmektedir. Dışsallaştırma 6, Hiperaktivite 8 ve İçselleştirme'nin 3 maddeden oluşmaktadır. Orijinal ölçekte Dışsallaştırılmış davranışlar alt ölçeğinde bulunun bir madde ile İçselleştirilmiş davranışlar ölçeğinde bulunun 3 maddenin yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda Hiperaktivite alt ölçeğinde yer aldığı belirlenmiştir. SBÖ-EF ve PDÖ-EF'nin birlikte yer aldığı SBDS'nin Ebeveyn Formu'nda toplam 55 madde vardır (178).

Tablo 3.3. SBDS Ölçek yapısı.

Sosyometri

Daha önce de ifade edildiği gibi okul çağındaki çocuklar, gelişim dönemleri gereği bir arkadaş grubunda yer almak için güçlü bir motivasyona sahiptirler. Her bir arkadaşlık grubunun sahip olduğu benzersiz değerler ve normlar ile grup içinde liderler ve lideri izleyenler mevcuttur (65). Birçok araştırma sonucu akran gruplarındaki sosyal konumun ergenlik ve yetişkinlikteki uyumun bir yordayıcısı olduğunu ortaya koymaktadır (179). Bir grup çocuğun bulunduğu ortamlarda akran ilişkilerini incelemek üzere başvurulan yöntemlerden biri de sosyometridir. Sosyometri bir grup içinde yer alan çocukların birbirleri ile olan sosyal mesafelerini saptamak ve aralarındaki etkileşimi görüntülemek için kullanılır (180). Sosyometrik değerlendirme adı verilen bu işlem akranlar, öğretmenler gibi farklı kimselere başvurularak yapılabileceği gibi kişilerin kendi kendini değerlendirmesi yoluyla da yapılabilmektedir (181).

Bu çalışmada öğrenme güçlüğü olan çocukların sosyometrik statülerinin belirlenmesi ve sosyal beceri eğitimi programına katılacak tipik gelişim gösteren akranların seçilmesi ve çalışma grubunu oluşturan çocukların sosyal konumlarının belirlenmesi amaçlarıyla sosyometri tekniğine başvurulmuştur. Öğrenme güçlüğü olan çocukların sınıflarında yapılan sosyometri çalışmasında üç tipte en çok seçilen çocuk çalışmaya akran olarak seçilmiştir. Bu sosyometrik ölçümde akademik olarak seçilme,

eğlencede seçilme ve yardımseverlik boyutlarında seçim yapılmıştır. Seçim yapılırken kullanılan sorular şunlardır:

Sınıftaki bir grup çalışmasında/ödevinde hangi arkadaşlarınla birlikte olmak istersin?

Bir lunaparka gidecek olsan hangi arkadaşlarınla gitmek istersin?

Bir konuda yardıma ihtiyacın olsa sana hangi arkadaşların yardım eder?

Çocuklara yöneltilen bu sorulara 3'er arkadaşlarının ismini yazarak cevap vermeleri istenmiştir. Çalışma grubunda dahil edilen 12 öğrenme güçlüğü olan çocuğun sınıfında sosyometri uygulaması araştırmacı tarafından yapılmıştır. Daha sonra sosyometri sorularına verilen yanıtlar her bir sınıf için analiz edilerek hem öğrenme güçlüğü olan çocukların sosyal statülerine ilişkin bilgi toplanmış hem de uygulamaya katılacak akranların seçimi gerçekleştirilmiştir. Belirlenen tüm akran çocukların ve anne babalarının katılımı kabul etmesi nedeniyle yedek tipik gelişen akran seçilmemiştir.

3.3.2. Nitel Veri Toplama Yöntemleri ve Araçlar

Nitel veri, çalışmaya dahil olan bireylerle yapılan görüşmeler sonucu kişinin kendi ifadelerinden tecrübeleri, fikirleri, duyguları ve bilgilerinden doğrudan alıntılar ya da gözlem yapılan insan eylemlerinin, davranışlarının detaylı olarak tanımlanmasından elde edilen alıntılardan oluşan verilerdir (182). Karma desende planlanan bu çalışmada nitel araştırma metodolojisinden derinlemesine görüşme ve gözlem metodları kullanılmıştır.

Derinlemesine Görüşmeler

DeMarrais (2004), görüşmeyi ‘‘görüşmeci ve katılımcının birlikte yer aldığı, araştırma yapılan alana yönelik hazırlanan sorulara odaklanarak birlikte konuşma süreci’’ olarak ifade etmektedir(183). Görüşmeler, bireysel yapılabileceği gibi gruplar halinde de gerçekleştirilebilir. Gruplar halinde yapılan görüşmeler ‘‘odak grup’’ olarak adlandırılır. Bu çalışmada programa dahil edilen öğrenme güçlüğü olan çocukların ebeveynleri ve öğretmenleri ile bireysel olarak görüşülmüştür.

Görüşmeler birey sayısı dışında yapılandırılma durumlarına göre de üçe ayrılmaktadır. Bunlar: tam yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış

görüşmelerdir. Tam yapılandırılmış görüşmelerde sorular belirli ve sıralıdır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde görüşme soruları daha esnek, genellikle her katılımcıdan spesifik bilgi toplamaya izin verir yapıda ve büyük çoğunluğu açıklığa kavuşturulması gereken tipte sorulardan oluşur. Yapılandırılmamış görüşmeler ise araştırmacının araştırma yaptığı fenomen ile bilgisinin kısıtlı olduğu durumlarda başvuru bir türdür (184). Bu araştırmanın amacına hizmet etmesi bakımından yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır.

Görüşmelerde anne babalara,

Çocuklarının doğumdan itibaren gelişimsel öyküsü,

Erken çocukluk eğitimi alıp almadıkları,

Aldılar ise okulöncesi dönem okul deneyimleri,

Almadılar ise nedenleri,

İlkokulun ilk yılını nasıl deneyimledikleri,

Öğrenme güçlüğü kavramı ile nasıl tanıştıkları,

Sosyal beceriler bakımından çocuğun geldiği çevresel özellikler, okul dışı aktiviteler bakımından sorular yöneltilmiştir.

Öğretmenlere,

Öğrenme güçlüğü olan öğrencileriyle okulun ilk yılına ilişkin deneyimleri,

Öğrenme güçlüğü ile nasıl tanıştıkları,

Öğrencileri özelindeki tanılama deneyimleri

Geçmiş deneyimleri,

Eğitsel ihtiyaçları ile ilgili sorular yöneltilmiştir.

Görüşmeler hem öğretmenler hem de anne veya babalar ile okulların sessiz ve mahremiyete izin veren mekânlarında gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin ortalama süresi 32dk.dır. Katılımcılardan alınan izin ile görüşmeler sırasında ses kaydı yapılmış, daha sonra transkripsiyon ile yazılı metinlere dönüştürülmüştür. Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen verilerin analizinde içerik analizine başvurulmuştur. Verilerin kodlanması ve temaların oluşturulmasında MAXQDA 11 programından yararlanılmıştır.

Gözlem

Tıpkı görüşmeler gibi gözlemler de temel nitel veri kaynaklarından biridir. Birinci elden araştırmacının ilgilendiği konu ile ilgili olarak veri toplanmasına imkan sağlar. Gözlem, sistematik ve belirli bir araştırma sorusuna cevap olarak yapıldığında güvenilir sonuçların hazırlanmasında hassas ve kontrol edilebilir bir araştırma aracıdır (184). Birçok amaçla gözleme başvurulabilir bunlar: fiziksel ortamın daha iyi anlaşılması, katılımcılar arasındaki ilişkilerin kavranması, faaliyet ve etkileşimlerin tanımlanması, konuşmalar ya da ayrıntılara ilişkin daha fazla bilgi sahibi olunması vb.dir (182). Bu çalışmada gözlem, katılımcı çocukların oyun ve iletişim davranışlarına ilişkin birincil elden veri toplanması ve ayrıntılı bilgi edinilmesi amacıyla kullanılmıştır. Bu yolla çocukların sosyal becerilerini doğal ortamlarda nasıl, ne yolla ve ne kadar sergiledikleri üzerine bilgi edinilmiştir.

Gold (1958) tarafından yapılan klasik gözlemcinin katılımına ilişkin sınıflandırmada tam katılımcı, gözlemci katılımcı, katılımcı gözlemci ve tam gözlemci rolleri bulunmaktadır. Tam katılımcıdan tam gözlemciye doğru olan akış gözlemcinin varlığının ve amacının gözlenen bireyler tarafından bilinmesinden tamamen bilinmemesine doğru yol almaktadır (184). Bu çalışmada araştırmacı tam gözlemci rolü ile çocuklar tarafından tanınmayarak oyun ve fiziki etkinlikler dersinde iki ders saati süresince ek 2'de verilen gözlem formu aracılığı ile gözlenmiştir. Çocukların serbest oyun oynadıkları ders esnasında araştırmacı fiziksel mesafesini koruyarak gözlem formunu esas alarak bilgi toplamıştır. Gözlem formu için 3'ü tez izleme komitesinden olmak üzere toplam 5 uzman görüşüne başvurulmuştur.

3.4. Veri Toplama Süreci

Aşağıda yer alan tablo 3.3.'de çalışmaya ait veri toplama süreci özetlenerek sunulmaktadır.

Tablo 3.4. Araştırmanın veri toplama sürecine ilişkin akış.

Uygulama	İçerik	Sonuç
İzin	MEB ve Hacettepe Üniversitesi Etik Kurulu Girişimsel Olmayan Araştırmalar Etik Komisyonuna başvuru yapılması	MEB ve Hacettepe Üniversitesi Etik Kurulu Girişimsel Olmayan Araştırmalar Etik Komisyonundan gerekli izinler alınmıştır (EK 6-.Ek-7).
Öğrenme güçlüğü olan çocukların okullardaki dağılımına ilişkin bilgi toplanması	Öğrenme güçlüğü olan çocukların eğitim gördüğü okulların listesinin MEB'den alınması	5 ilçede 28 okul ziyaret edilmiş, Bu okullardan yalnızca 2'inde uygulama yapılması için ihtiyaç duyulan katılım onayı ve çocuk gruplarının olduğu görülmüştür.
Öntest	SBDS'nin uygulanması	Öğrenme güçlüğü olan çocukların sosyal becerilerine ilişkin SBDS ile anne baba ve öğretmenlerden bilgi toplanmıştır.
Öğrenme güçlüğü uygulama gruplarının belirlenmesi	Okul idareleri ve rehberlik servisleri ile iletişim kurularak iki uygulama grubunun oluşturulması için görüşmeler yapılması	Görüşmeler sonucunda Keçiören ve Yenimahalle ilçelerinden birer okulda uygulama grubu oluşturulmuştur. Keçiören ilçesindeki okulda oluşturulan uygulama grubunda 8 öğrenme güçlüğü olan, 8 tipik gelişim gösteren 3.ve 4. Sınıf öğrencileri yer almaktadır. Yenimahalle ilçesindeki okulda oluşturulan uygulama grubunda 7 öğrenme güçlüğü olan, 7 tipik gelişim gösteren 3. ve 4. Sınıf öğrencileri yer almaktadır. Ancak grupta yer alan iki çocuk biri taşınma diğeri de devamsızlık sebebiyle son teste katılamamıştır. Bu nedenle grubun son sayısı: 4 öğrenme güçlüğü olan 7 tipik gelişen çocuk olmuştur. Toplam 12 öğrenme güçlüğü olan çocuk çalışma grubunu oluşturmuştur.
Tipik gelişim gösteren uygulama gruplarının belirlenmesi	Programa katılacak tipik gelişim gösteren akranların belirlenmesi	Sınıflarda uygulanan sosyometri sonucunda öğrenme güçlüğü olan çocukların sınıf arkadaşlarından akademik olarak seçilen, eğlenceli aktivitelerde seçilen ve yardımsever olarak görülen çocuklar gruba dahil edilmiştir.
Uygulama onamlarının alınması	Programa katılacak çocuklardan ebeveyn ve öğretmen onamı alınması	Programa katılacak çocukların ebeveynlerinden gerekli izinler yazılı olarak alınmıştır. Programa katılacak çocukların öğretmenlerinden gerekli izinler alınmış ortak gün ve uygulama saati belirlenmiştir.

Tablo 3.4. (Devam) Araştırmanın veri toplama sürecine ilişkin akış.

Uygulama	İçerik	Sonuç
Bilgi toplama	Programa katılacak olan çocuklara ilişkin gözlem yapılması (Gözlem formu araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Uzman görüşüne başvurulmuştur.)	Programa katılacak olan çocuklar 2 ders saati süre ile oyun ve fiziksel aktivite derslerinde gözlem formu kullanılarak gözlenmiştir.
Öğretmen ve anne baba görüşmeleri	Program hazırlanmadan önce yapılan öğretmen görüşmeleri	Okullarda program uygulanmadan önce uygulama grubuna dahil olan öğrencilerin sınıf öğretmenleri ile derinlemesine görüşme yapılmıştır.
	Program hazırlanmadan önce yapılan anne baba görüşmeleri	Okullarda program uygulanmadan önce uygulama grubuna dahil olan öğrencilerin anne babaları ile derinlemesine görüşme yapılmıştır.
Programın hazırlanması	Öğrenme güçlüğü olan çocukların sosyal becerilerine ilişkin toplanan SBDS ve derinlemesine görüşmeler ve gözlem raporları analiz edilerek hedef becerilerin belirlenmesi	Şu temalar belirlenmiştir. İletişim Arkadaşlık Duygular
	Programın hazırlanması	Yapılan analiz neticesinde 3 modülden oluşan etkinlik temelli program hazırlanmıştır.
	Uzman görüşüne sunulması	3'ü tez izleme komitesi üyesi olmak üzere toplamda 5 uzmanın görüşüne başvurulmuştur.
	Düzenleme yapılması	Uzman görüşleri neticesinde gerekli düzenlemeler/değişiklikler yapılmıştır.
Uygulama	Programın uygulanması	30 mart 2018 ve 01 haziran 2018 tarihleri arasında toplam 10 hafta süre ile uygulama yapılmıştır.
Son test ve görüşmeler	Son test olarak öğretmenler tarafından tekrar SBDS 'nin cevaplanması	Son test olarak öğretmenler tarafından tekrar SBDS 'nin cevaplanması
	Son test olarak anne babalar tarafından tekrar SBDS 'nin cevaplanması	Son test olarak anne babalar tarafından tekrar SBDS 'nin cevaplanması
	Sınıflarda sosyometri uygulanması	Uygulamaya katılan öğrencilerin sınıflarında tekrar sosyometri uygulanması
	Programa ilişkin öğretmen görüşmeleri	Okullarda program uygulandıktan uygulama grubuna dahil olan öğrencilerin sınıf öğretmenleri ile tekrar görüşme yapılması
	Programa ilişkin anne baba görüşmeleri	Okullarda program uygulandıktan sonra uygulama grubuna dahil olan öğrencilerin anne babaları ile tekrar görüşme yapılması
Sonuç	Elde edilen son test nicel verilerin analizi	Program sonrası yapılan son testlerin analizi
	Elde edilen son nitel verilerin analizi	Programa ait görüşlerin alındığı 2. görüşmelerin analizinin yapılması

3.5. Programın Hazırlanması

Uygulama grubuna dahil edilen çocukların anne veya babaları ve öğretmenleri ile yapılan görüşmeler, çocukların oyun ve fiziksel aktivite dersinde gözlenmesi ile elde edilen etkileşim ve oyun davranışlarına ilişkin bilgiler, SBDS kullanılarak alınan sonuçlar ve sosyometri sonuçları birlikte analiz edilerek sosyal beceri eğitimi programı hazırlanmıştır.

Demirel (2011)'e göre, program geliştirilirken şu basamaklar izlenmelidir:

- Hedef
- İçerik
- Eğitim durumlarının belirlenmesi ve
- Sınama durumu

Bu çalışmada geliştirilen sosyal beceri eğitimi programının hedefi öğrenme güçlüğü olan çocukların sosyal beceri ve sınıf içi sosyal konumlarını arttırıcı bir program geliştirmektir. İçerik bakımından programlar doğrusal, sarmal, modüler ya da piramitsel gibi birçok türde programlanabilmektedir. Bu çalışmada hazırlanan programın içerik yapısı modülerdir. Modüler programlama yaklaşımında içerik öbekler halinde düzenlenir. Bu öbeklerin her birine modül adı verilir. Modüller birbiri ile ilişkili olabileceği gibi bağımsız da olabilir. Modüllerin tamamı birbiri ile anlamlı bir ilişki oluşturur (185). Bu çalışmada modüler yapıda bir sosyal beceri eğitimi programı hazırlanmış olup bu modüller: iletişim, duygular ve arkadaşlıktır. Eğitim durumlarının belirlenmesinde ise etkinlik temelli oturumlar halinde planlama yapılmıştır.

Programın uygunluğu için üçü tez izleme komitesinden olmak üzere toplam beş uzmana başvurulmuştur. Uzmanların ikisi çocuk gelişimi, ikisi özel eğitim ve biri rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanındandır. Tamamı doktora derecesine sahiptir. Program modüller halinde ve tamamı olmak üzere, uygulanabilirlik, anlaşılabilirlik ve uygunluk bakımından değerlendirilmiştir. Alınan bildirimler sonrasında tekrar düzenleme yapılmıştır.

Sınama durumları ise SBDS öğretmen ve ebeveynlerce uygulama sonunda tekrar cevaplanması, sosyometri çalışmasının sınıflarda tekrar yapılması ve görüşmeler olmak üzere birden fazla yolla gerçekleştirilmiştir.

Programın içeriği, iletişimi başlatma, öfke kontrolü, utangaçlıkla baş etme ile ilgili becerileri geliştirmeyi amaçlayan 10 oturumdan oluşmaktadır. Program, uygulayıcı tarafından bu 10 oturum için hazırlanmış olan yönergeler ve içerik izlenerek yürütülmüştür. Programı oluşturan tüm oturumların içeriği aşağıda yer almaktadır.

Modül : İletişim

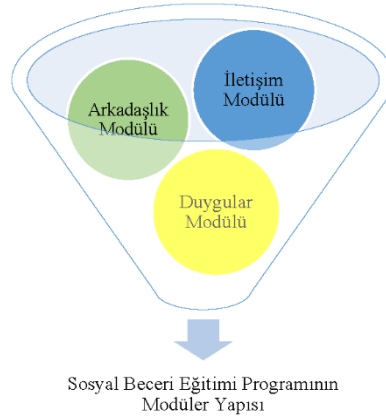
1. Oturum: Kendini tanıma
2. Oturum: Oyuna davet
3. Oturum: Yardım isteme

Modül: Duygular

4. Oturum: Duyguları tanıma
5. Oturum: Kazanmak ve Kaybetmek
6. Oturum: Öfke

Modül: Arkadaşlık

7. Oturum: Duyguları tanıma
8. Oturum: Arkadaşlık
9. Oturum: Diğerlerini anlama
10. Oturum: Programın değerlendirilmesi ve karma oturum



Şekil 3.2. Programın modüler yapısı

Tablo 3.5. Programın içeriği

SOSYAL BECERİ EĞİTİMİ PROGRAMI						
MODÜL 1: İLETİŞİM						
	Amaç	Alt amaçlar	Etkinlikler	Malzemeler	Süre	Kullanılan yöntem ve teknikler
Oturum 1	Kendini tanıtmak	<ul style="list-style-type: none"> İletişimi başlatmak Akranına kendini tanıtmak Akranına adını sormak. 	Bu senin balonun mu?	Çocuk sayısı kadar balon, Tahta kalemi, Müzik çalar, Çocuk şarkısı	20 dk	Yaratıcı dans ve hareket
			Adı neydi?	Büyük boy masa örtüsü	15 dk	Soru- Cevap
			Günaydın ya da iyi geceler!	Günün sabah ya da gece saatlerini sembolize eden 5x5 cmlik renkli kartlar	20 dk	Yaratıcı dans ve hareket
Oturumun değerlendirilmesi	Çember saati				20 dk	

SOSYAL BECERİ EĞİTİMİ PROGRAMI						
MODÜL 1: İLETİŞİM						
	Amaç	Alt amaçlar	Etkinlikler	Malzemeler	Süre	Kullanılan yöntem ve teknikler
Oturum 2	Oyuna davet etme	<ul style="list-style-type: none"> İletişimi başlatmak Oyun kurmak Oyuna akranı davet etmek 	Haydi söyle aklındaki oyun ne?	Kukla, orta boy top, evcilik oyunu malzemeleri	25 dk	Rol oynama, Soru cevap
			Bütün Dünya Oynasın İsterim	Çeşitli renk ve boyutlarda kağıtlar, boya kalemleri	30 dk	Resim yapma, kolaj çalışması
Oturumun değerlendirilmesi	Çember saati					20 dk

SOSYAL BECERİ EĞİTİMİ PROGRAMI						
MODÜL 1: İLETİŞİM						
Oturum 3	Amaç	Alt amaçlar	Etkinlikler	Malzemeler	Süre	Kullanılan yöntem ve teknikler
	Yardım isteme	<ul style="list-style-type: none"> İletişimi başlatmak Yardım istenecek durumu belirlemek Yardım istenecek uygun kişiyi belirlemek Yardım istemek 	Bir şeye ihtiyacın var mı?	Çeşitli nesnelerin resmedildiği kartlar	20 dk	Rol oynama, soru cevap
			Kime Giderim?	Durum kartları	20 dk	Rol oynama
			Süper Kahraman	Çeşitli artık materyaller, kağıtlar, boya ve yapıştırıcı	30 dk	Resim yapma, kolaj çalışması
Oturumun değerlendirilmesi	Çember saati				20 dk	

SOSYAL BECERİ EĞİTİMİ PROGRAMI						
MODÜL 2: ARKADAŞLIK						
Oturum 4	Amaç	Alt amaçlar	Etkinlikler	Malzemeler	Süre	Kullanılan yöntem ve teknikler
	Duyguları tanıma	<ul style="list-style-type: none"> Duyguları tanımak Utangaçlığı tanımak Utangaçlığın ortaya çıktığı durumları belirlemek 	Ne zaman, nasıl hissedersin?	Duyguları betimleyen yüz ifadelerinin olduğu maskeler	25 dk	Rol oynama
			Oyuncu Yumağın Kutusu	Bir kutu, kağıtlar ve boyalar	20 dk	Resim yapma, kolaj çalışması
			Pardon!	Ayrılmaz ikililer kartları, çeşitli kostümler, şapkalar, çantalar vb.	25 dk	Rol oynama, Soru cevap
Oturumun değerlendirilmesi	Çember saati				20 dk	

SOSYAL BECERİ EĞİTİMİ PROGRAMI						
MODÜL 2: ARKADAŞLIK						
	Amaç	Alt amaçlar	Etkinlikler	Malzemeler	Süre	Kullanılan yöntem ve teknikler
Oturum 5	Arkadaşlık	<ul style="list-style-type: none"> Arkadaş kimdir? Kimler ile arkadaş oluruz? 	Zorba arkadaş istemem	Prof.Dr. Bengi Semerci tarafından yazılan 'zorba arkadaş istemem' adlı çocuk kitabı	35 dk	Etkileşimli kitap okuma
			Zorbalığa yer yok!	Çeşitli büyüklükte ve renkte kartonlar, kağıtlar, boya ve yapıştırıcı	30 dk	Resim yapma, kolaj çalışması
Oturumun değerlendirilmesi	Çember saati				20 dk	

SOSYAL BECERİ EĞİTİMİ PROGRAMI						
MODÜL 2: ARKADAŞLIK						
	Amaç	Alt amaçlar	Etkinlikler	Malzemeler	Süre	Kullanılan yöntem ve teknikler
Oturum 6		<ul style="list-style-type: none"> Diğerlerini anlamak İltifat etme ve kabul etmek Paylaşma ve empati 	Güzel Sözler Kutusu	Bir kutu, kağıt ve kalemler	25 dk	Yazı yazma, beyin fırtınası
			Paylaşmak Güzeldir!	Kartondan hazırlanmış sepetler, çeşitli yiyeceklere ilişkin görseller, renkli kalemler ve yapıştırıcı	20 dk	Rol oynama, yaratıcı dans ve hareket
			Benim Gözümle Gör!	2 adet kartondan hazırlanmış gözlük	30 dk	Rol oynama, soru cevap
Oturumun değerlendirilmesi	Çember saati				20 dk	

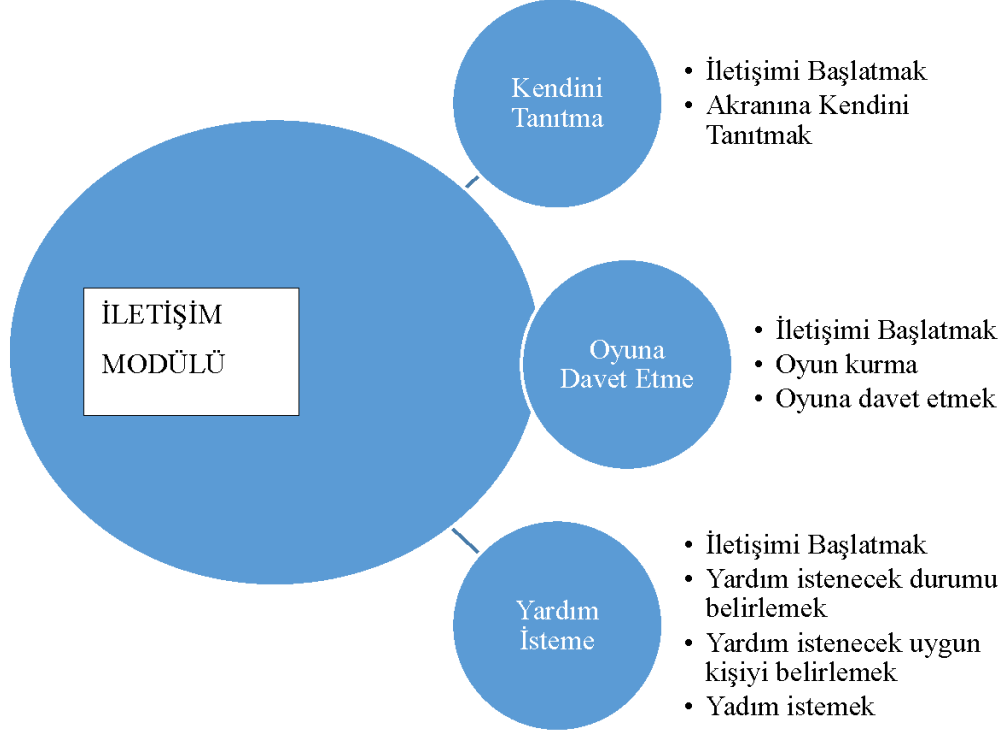
SOSYAL BECERİ EĞİTİMİ PROGRAMI						
MODÜL 3: DUYGULAR						
	Amaç	Alt amaçlar	Etkinlikler	Malzemeler	Süre	Kullanılan yöntem ve teknikler
Oturum 7	Duyguları tanıma	<ul style="list-style-type: none"> Duyguları Tanımak Mutluluk Mutsuzluk 	Merhaba! Bugün nasılsın?	Duyguları sembolize eden kartlar, kalemler	25 dk	Rol oynama, soru cevap, yaratıcı hareket
			Haydi ilerleyelim!	Üzerinde yüz ifadelerinin bulunduğu zar, üzerinde karelerin bulunduğu oyun halısı	30 dk	İşbirlikli oyun, soeu cevap, yaratıcı hareket
			Sen olsan ne yaparsın?	Duyguları sembolize eden kartlar	25 dk	Soru cevap, beyin fırtınası
Oturumun değerlendirilmesi	Çember saati				20 dk	

SOSYAL BECERİ EĞİTİMİ PROGRAMI						
MODÜL 3: DUYGULAR						
	Amaç	Alt amaçlar	Etkinlikler	Malzemeler	Süre	Kullanılan yöntem ve teknikler
Oturum 8	Duyguları tanıma	<ul style="list-style-type: none"> Kazanmak ve kaybetmek ile baş edebilmek 	Kaybedince Kızan Sally!	Frank J. Sileo tarafından yazılmış Kaybedince Kızan Sally adlı çocuk kitabı	40 dk	Etkileşimli kitap okuma
			Sence Ne dedi?	Spor müsabakaları sırasında kaydedilmiş sporculara ait videolar	25 dk	Video modelleme, soru cevap, beyin fırtınası
			Önemli olan eğlenmek!	Kraft kağıtları, boyalar, yapıştırıcı ve artık malzemeler	25 dk	Soru cevap, resim yapma, kolaj çalışması, beyin fırtınası
Oturumun değerlendirilmesi	Çember saati				20 dk	

SOSYAL BECERİ EĞİTİMİ PROGRAMI						
MODÜL 3: DUYGULAR						
	Amaç	Alt amaçlar	Etkinlikler	Malzemeler	Süre	Kullanılan yöntem ve teknikler
9	Duyguları tanımak	<ul style="list-style-type: none"> Öfkeyi keşfetmek Öfkeyi ifade etmek 	Seni ne kızdırdı?	Biri kızgın şekilde sembolize edilmiş iki kukla	30 dk	Rol oynama, soru cevap, beyin fırtınası
			Neler oluyor ?	Kraft kağıtları, boyalar, yapıştırıcı ve artık malzemeler	20 dk	Soru cevap, beyin fırtınası, resim yapma, kolaj çalışması
			Beni Engelleme!	Davranış düzenlemesini sembolize eden kartlar	20 dk	Rol oynama, soru cevap
Oturumun değerlendirilmesi	Çember saati				20 dk	

SOSYAL BECERİ EĞİTİMİ PROGRAMI						
KARMA OTURUM						
	Alt amaçlar	Etkinlikler	Malzemeler	Süre	Kullanılan yöntem ve teknikler	
10	<ul style="list-style-type: none"> İletişimi başlatmak Akranına kendini tanıtmak Akranına adını sormak. 	Adı neydi?	Büyük boy masa örtüsü	15 dk	Soru- Cevap	
	<ul style="list-style-type: none"> Duyguları Tanımak Mutluluk Mutsuzluk 	Merhaba! Bugün nasılsın?	Duyguları sembolize eden kartlar, kalemler	25 dk	Rol oynama, soru cevap, yaratıcı hareket	
	<ul style="list-style-type: none"> Diğerlerini anlamak İltifat etme ve kabul etmek Paylaşma ve empati 	Benim Gözümle Gör!	2 adet kartondan hazırlanmış gözlük	30 dk	Rol oynama, soru cevap	
	<ul style="list-style-type: none"> Duyguları tanımak Utangaçlığı tanımak Utangaçlığın ortaya çıktığı durumları belirlemek 	Pardon!	Ayrılmaz ikililer kartları, çeşitli kostümler, şapkalar, çantalar vb.	25 dk	Rol oynama, Soru cevap	
	<ul style="list-style-type: none"> Öfkeyi keşfetmek Öfkeyi ifade etmek 	Beni Engelleme!	Davranış düzenlemesini sembolize eden kartlar	20 dk	Rol oynama, soru cevap	
Oturumun değerlendirilmesi	Çember saati				20 dk	

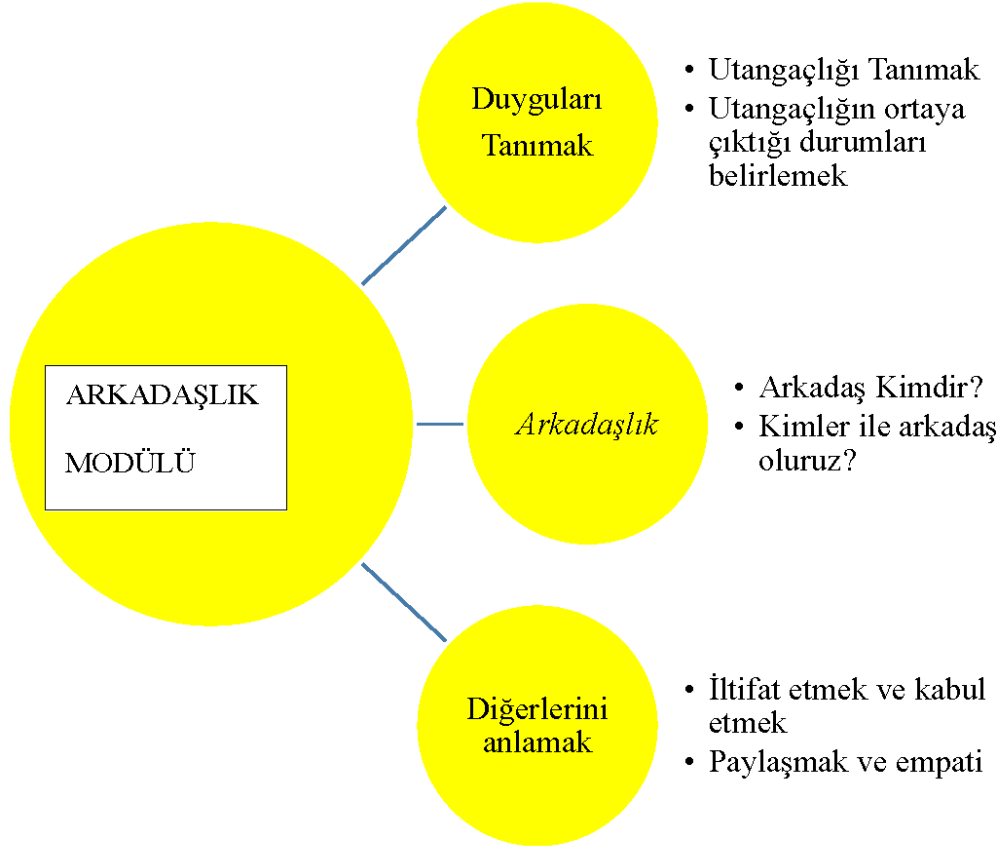
MODÜL 1: İLETİŞİM



Şekil 3.3. Modül 1: İletişim.

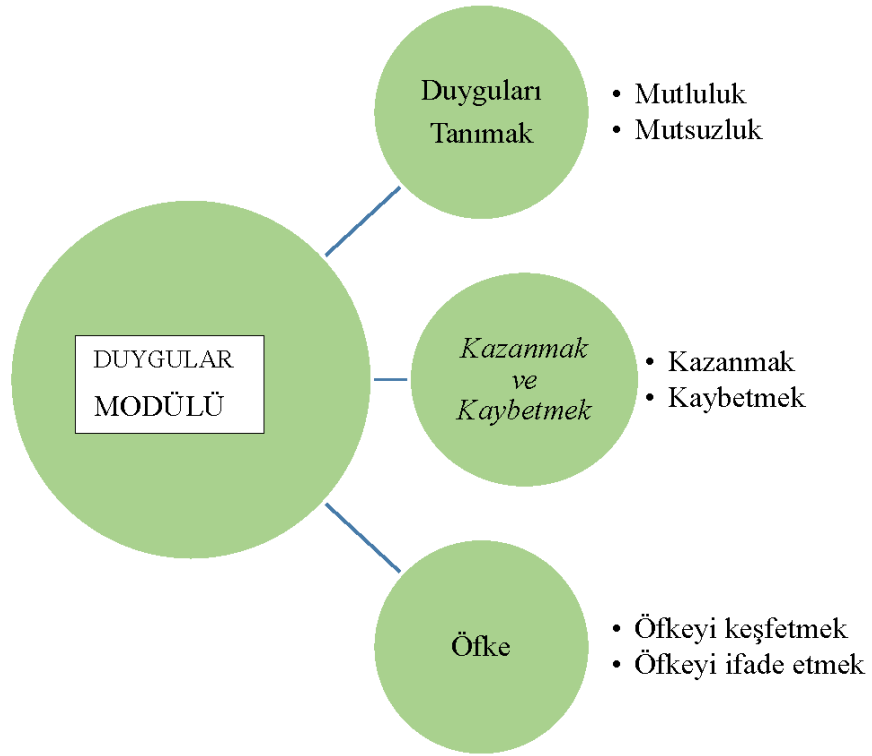
Bu modül çocukların gösterdikleri iletişim becerilerini arttırmayı amaçlamaktadır. İletişim modülünde üç tema bulunmaktadır. Bunlar: Kendini tanıtmak, oyuna davet etme ve yardım isteme temalarıdır. Her bir tema kendi içinde alt amaçları içerir. Her bir oturumda bir tema ele alınır. Etkinlikler yoluyla alt amaçların desteklenmesi hedeflenmektedir. Her bir modül üç oturumda ele alınmaktadır. Modüllerin yapısı oturumlar içinde sarmal yapıdadır. Her bir oturum modülü ve dolayısıyla sosyal becerileri desteklemektedir. Her bir oturumda ilgili beceriyi hedefleyen birden fazla etkinlik yer almaktadır.

MODÜL 2: ARKADAŞLIK



Şekil 3.4. Modül 2: Arkadaşlık.

Bu modül çocukların gösterdikleri arkadaşlık becerilerini arttırmayı amaçlamaktadır. Arkadaşlık modülünde üç tema bulunmaktadır. Bunlar: Duyguları tanıma, arkadaşlık ve diğerlerini anlama temalarıdır.



Şekil 3.5. Modül 3: Duygular.

Bu modül çocukların duygularını tanıma ve yönetme becerilerini arttırmayı amaçlamaktadır. Duygular modülünde üç tema bulunmaktadır. Bunlar: duyguları tanımak, kazanmak ve kaybetmek ve öfke temalarıdır.

3.6. Programın Uygulanması

Program toplamda 10 oturumdan meydana gelmekte ve her bir oturum yaklaşık 80 dk. sürmüştür (2 ders saati ve bir tenefüs). Oturumlar haftalık olarak ilerlemekte ve haftada 1 gün 1 kez şeklinde uygulanmaktadır. Etkinliklerde ihtiyaç duyulan malzemeler ve materyaller araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Programa katılan çocukların bilgi, görüntü gibi kimliklerini açıklayıcı biçimde hiçbir bilgi paylaşılmayacağı garanti edilmiştir. Yalnızca uygulama güvenliği bakımından kısa videolar ve fotoğraf çekimi yapılmıştır. Çocuklar programa katılmaya zorlanmamıştır. Program çocukların eğitim aldığı okul binasında uygulanmıştır. Okul yönetiminin uygun gördüğü bir mekanda gerçekleştirilmiştir. Grup 1 ile uygulamalar okulun bilgisayar laboratuvarında, grup 2 ile uygulamalar okulun kütüphanesinde gerçekleştirilmiştir.

Sosyal Beceri Eğitimi Programı, akran etkileşimine dayanan aktivite temelli grup olarak uygulanan bir programdır. Programda bir yetişkin rehber rolü ile yer almıştır. Bu çalışmada rehber araştırmacıdır.

Programda eğlenceli aktivitelere dayanan, etkileşim dili insancıl, soru-cevap, beyin fırtınası, rol oynama gibi teknikler kullanılmıştır. Program hazırlanırken sosyal becerileri geliştirme konulu yayınlardan faydalanılmıştır. Bu yayınlar kitaplar, aktivite bültenleri gibi çeşitli yapıdır. Etkinliklerin tamamı araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Programa katılan çocuklara faydalı olmayı hedefleyen, aktif katılımı gerekli kılan ve katılımı özendiren yapıdadır. Programda yer alan etkinlikler, çalışmanın konusunu oluşturan sosyal becerileri geliştirmeye yönelik olup tamamı araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

Her bir oturum öncesinde rehber tarafından çocuklara bilgi verilerek o günkü hedeften haberdar edilmiştir. Oturumlara başlanmadan önce çocuklara kurallar net olarak ifade edilir.

Bunlar: grupta yer alan çocuk ve rehber ile nazik ve olumlu biçimde konuşmak ve arkadaş ve rehberle oyun kurallarına uyan arkadaşça dokunmaktır.

Oturumlar sırasında oluşabilecek problem davranışlar, fiziksel ya da sözlü şiddet durumları dışında direk müdahale ile karşılanmayacak, oturum sonunda çocuk ile bireysel olarak görüşülme yoluna gidilecektir. Fiziksel ya da sözlü şiddet uygulanması durumunda rehber çocuğa kuralı hatırlatarak bu davranışının kabul göremeyeceğini uygun dille ifade eder. Programın uygulanması sırasında çocukların uygun ve istedik davranışlarına uygun geribildirimler verilmiştir. Sözlü pekiştirme kullanılmış, herhangi bir maddi ödül kullanılmamıştır.

Oturumların değerlendirilmesi amacıyla her bir oturum sonunda “çember zamanı” adı verilen bir uygulama yapılmıştır, bu uygulamada çocuklar özgürce o günkü etkinlikler ile ilgili olarak duygu ve düşüncelerini paylaşmıştır. Bu sırada konuşan çocuk o oturumun temasına uygun olan bir nesneyi elinde tutmakta ve nesneyi sıradaki arkadaşına devretmektedir. İlk uygulamayı rehber yapar ve çocuklara örnek olur, o günkü etkinliklere katılım sırasında hissettiklerini ve yaşadıklarını ifade eder. Daha sonra nesneyi sıradaki çocuğa devretmektedir. Bu nesne duygusal ifadenin olduğu bir yastık ya da şemsiye gibi çeşitli nesnelere olmaktadır.

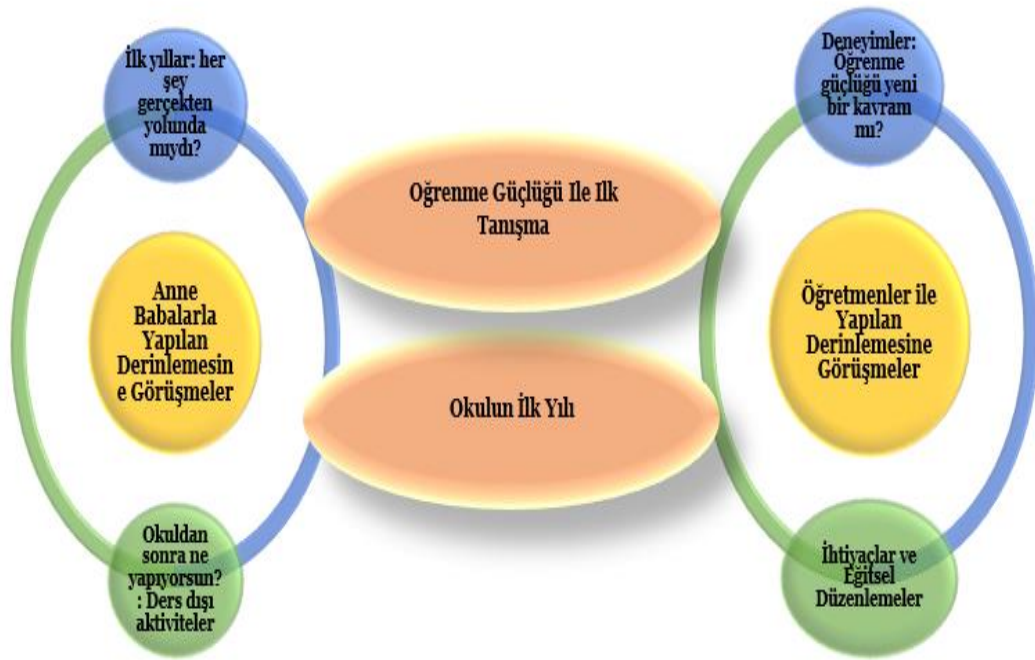
3.7. Verilerin Analizi

Nicel verilerin analizinde betimleyici istatistiklerden, ortalama, ortanca, minimum ve maximum değerler ile standart sapma kullanılmış, ayrıca SPSS programı aracılığı ile Wilcoxon işaret testi kullanılarak program 3n test ve son test değerleri karşılaştırılmıştır, nitel verilerin analizinde içerik analizi y3ntemi kullanılmış, kodlama ve temaların oluşturulmasında MAXQDA programından faydalanılmıştır.

4. BULGULAR

4.1. Program Öncesi Nitel Bulgular ve Analizi

Çalışmaya dahil edilen çocukların anne baba ve sınıf öğretmenleri ile yapılan derinlemesine görüşmelerin tematik analizi sonucu aşağıda görselleştirilmiştir. Anne ve babalar ile yapılan görüşmelerde beliren temalar: İlk yıllar: her şey gerçekten yolunda mıydı? ve okuldan sonra ne yapıyorsun? : ders dışı aktivitelerdir. Sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmelerin tematik analizi sonucunda ise iki tema oluşmuştur: Deneyimler: Öğrenme gücü yeni bir kavram mı? ve İhtiyaçlar ve eğitsel düzenlemelerdir. Bu araştırmada hem anne babaların hem de öğretmenlerin ortak paydası öğrenme gücü olan çocuklardır. Öğrenme gücü ile ilk tanışma ve okulun ilk yılı adlı tema paylaşılan tema, adı altında sunulmuştur.



Şekil 4.1. Anne baba ve sınıf öğretmenleri ile yapılan derinlemesine görüşmelerin tematik analizi.

4.1.1. İlk yıllar: Her şey gerçekten yolunda mıydı?

İlk yıllar: Her şey gerçekten yolunda mıydı? Olarak adlandırılan bu tema altında anne babalara çocuklarının gelişimsel öyküsüne ilişkin sorular yönlendirilerek

gerek bebeklik gerek ise erken çocukluk yıllarına ilişkin bilgilerin toplanması sağlanmıştır. Bu yolla öğrenme güçlüğü olan çocukların sergiledikleri sosyal becerilerin doğası, gelişim süreci ve karşılaştıkları güçlüklerin erken yıllardan itibaren gözlenip gözlenmediği gibi bilgilere ulaşılmıştır.

Siegel (2007)'e göre öğrenme güçlüğü'nün tanı kriterlerinde yer alan temel noktalar şunlardır: normal ya da üstü zeka düzeyine sahip olmanın yanında (psikolojik problemleri ya da beyin patolojisini dışlayarak) dinleme, konuşma, okuma, yazma, akıl yürütme ile matematik becerilerinde belirgin güçlüğüne sahip olmak, ikincil olarak ise öz yönetim, sosyal ve etkileşim sorunları yaşamak ve standart eğitime rağmen yaşına, zekâsına uygun başarıyı gösterememektir (186). Siegel'in tanımı dikkatle incelendiğinde öğrenme güçlüğü'nün fark edilir olması için çocuğun ilköğretime başlamasına ya da okuma ve yazma görevleriyle deneyim elde etmesine gerek duyulmadığı görülebilir. Bir diğer deyişle, öğrenme güçlüğü her ne kadar çocukların ilköğretim okullarında eğitim almaya başladıktan sonra tanılanıyor olsa da, aslında bu yıllarda gelişen bir durum değildir (78). Öğrenme güçlüğü gelişimsel özellikler bakımından ele alındığında erken çocukluk yıllarında dahi şüphe çekici olabilmektedir (187). Bu yıllar bireylerin yaşamında büyük ölçüde biçimlendirici rolü olan yaşam dönemidir. Erken yıllarda tanılama ve müdahale, dahası izlemlerin yapılması vakit kaybedilmesini önleyecek, çocukların potansiyellerini gerçekleştirmeleri önündeki olası engelleri kaldıracaktır. Öğrenme güçlüğü olan çocukların erken çocukluk yıllarına ilişkin bilgilerinin ayrıntılı olarak elde edilmesi erken dönem özelliklerin keşfedilmesi bakımından oldukça önemlidir. Öğrenme güçlüğü'nün doğası gereği anne babaların problemi fark etmeleri ile tanı konulan yaş arasında zaman farkı olması olasıdır. Nitekim araştırmalar da bu düşünceyi destekler nitelikte bulgular sunmaktadır (187,188). Kaya, Macit Bölükbaşı, ve Siyez (2012)'e göre anasınıfına devam eden öğrenciler arasından okul rehberlik servisine öğrenme güçlüğü üzerine yapılan yönlendirmeler 1.sınıfa devam eden öğrencilere nazaran oldukça azdır (83). Araştırmaya katılan çocukların anne babaları ile yapılan derinlemesine görüşmelerde ortaya çıkan bu tema öğrenme güçlüğü olan çocukların bebeklik ve erken çocukluk dönemi gelişim özelliklerine odaklanmaktadır. Görüşmeler sırasında anne babalara çocuklarının ilk yıllarında gösterdikleri gelişimsel özelliklere ilişkin sorular sorulduğunda daha çok sosyo-duygusal gelişim ve dil gelişimi üzerine bilgi verdikleri,

tema içerisinde bu iki gelişim alanının öncelikli olarak vurgulandığı görülmektedir. (B,A) “4 yaşına geldi ama konuşamıyordu. 5 yaşına girerken yavaş yavaş işte anne baba demeye başladı. Ben doktora götürdüm; sağır olamaz dedi, bir şeyi yok dedi. Sonra biraz biraz konuşmaya başladı. Ailemde, çocuklarımda geç konuşan yoktu ilk kez B’de oldu.” ifadesiyle olası bir gecikmiş konuşma durumuna ilişkin bilgi vermektedir. Bir diğer anne katılımcı ise benzer bir biçimde dil gelişimi problemlerine ilişkin bilgi vermektedir. (MA,A): “...anaokuluna göndermedik M’i yaştları gibi konuşamıyordu. Nerdeyse 1. sınıftı ama konuşamıyordu. Öğretmeni o zaman anasınıfına yazdırın demişti, maddi durumum yoktu, o sebeple veremedim. 1.sınıftan başladı. Konuştuğu zaman takıla takıla konuşurdu. 1.dönemde baya bir ciddi sıkıntılarımız vardı. Öğretmenimiz zaten anasınıfına yazdırın diye sürekli diyordu.” çocukların gelişimsel özelliklerine ilişkin sorulara verilen yanıtlarda dil gelişiminde birden fazla çocuğun yaştlarıyla anlamlı derecede farklılık gösterdiği bilgisi edinilmektedir. Tercan ve Bıçakçı (2018)’nin araştırmasında elde ettiği öğrenme güçlüğü olan çocukların gelişimsel özelliklerine ilişkin bilgiler güncel çalışmayı büyük ölçüde desteklemektedir. İki araştırmanın sonuçları ayrıntı olarak incelendiğinde ise geç konuşma öyküsü, kendini ifade etme becerilerinde yaştlarından beklenenden daha az kelimeyle konuşma ve dili sosyal olarak kullanmaya ilişkin bulguların birebir örtüştüğü söylenebilir (189). Açıkgoz (2019), çalışmasında öğrenme güçlüğü riski altındaki çocukların gelişimsel özellikleri bakımından dil gelişimi alanında benzer bir tabloya işaret etmektedir (86).

Ancak araştırmaya dahil edilme kriterleri bakımından çocukların okul rehberlik servisindeki dosyaları izin dahilinde incelendiğinde ve uygulamalar sırasında elde edilen gözlemlere dayanılarak çocukların herhangi bir dil ve konuşma bozukluğu göstermedikleri görülmektedir. Gruba dahil olan hiçbir çocuğun öğrenme güçlüğü yanında dil ve konuşma bozukluğu tanısı da bulunmamaktadır. Gecikmiş konuşma ya da diğer dil gelişimi ile ilgili problemlerin ilerleyen yıllarda çözümlenmiş olabileceği düşünülmektedir.

Öğrenme güçlüğüne sıklıkla DEHB’nun eşlik ettiği görülmekle birlikte (190) düşük benlik saygısı, sosyal duygusal problemler, içselleştirilmiş ya da dışsallaştırılmış problemler öğrenme güçlüğü olan çocuklarda tipik gelişen akranlarıyla kıyaslandığında daha fazla rastlanmaktadır (191). Ayrıca sosyal

güçlükler ve yalnızlığın öğrenme güçlüğü olan çocuklarda daha çok deneyimlendiği bilinmekte, hatta okumada ortaya çıkan güçlüklerden çok daha önce varlığı tespit edilmektedir (192). Son yıllardaki teorik bakış açıları çok yönlü bir modelle öğrenme güçlüğüne daha iyi kavrayabilmek üzerine hareket etmektedir. İlköğretim çağındaki öğrenme güçlüğü olan çocukların sosyal statüleri daha sıklıkla araştırılan bir konu olurken erken çocukluk yıllarında öğrenme güçlüğü riski taşıyan çocukların sosyal statüleri ve becerilerine ilişkin oldukça kısıtlı sayıda çalışma bulunmaktadır (193). Sınırlı sayıdaki araştırma sonuçları ise daha sonra öğrenme güçlüğü tanısı alan çocukların erken çocukluk yıllarında akranlarıncaya daha az oranda kabul gördükleri yönündedir (194,195). Vaughn ve ark. (1990)'na göre öğrenme güçlüğü tanısı alan çocukların anaokulu yıllarında akranları tarafından daha düşük düzeyde kabul gördükleri ve zayıf sosyal beceriler gösterdikleri tespit edilmiştir (195). Yine benzer yöntemle Margalit (1998) tarafından yapılan bir araştırmada ileriki yıllarda öğrenme güçlüğü tanısı alan çocukların anaokulu yıllarında daha yalnız çocuklar oldukları saptanmıştır. Erken çocukluk ve hatta bebeklik yıllarından itibaren çocukların akranlarıyla verimli ve anlamlı sosyal ilişkiler kurmaları ileriki yaşlarda gösterecekleri sosyal uyuma ilişkin kuvvetli ipuçları içerebilmektedir (194). Genel olarak bakıldığında öğrenme güçlüğü erken belirtileri arasında motor ve dil becerilerinde gecikmeler ya da sorunlara ilişkin öykülere rastlanılmaktadır. Sosyal duygusal gelişim alanına ilişkin güçlükler arasında yönergeleri takip etmekte güçlükler, istek ve duyguları ifade etmekten kaçınma ve arkadaş ilişkilerinde karşılaşılan problemler öne çıkan durumlardır (18,189).

Katılımcı çocukların okul öncesi eğitim almalarına ilişkin bilgiler yoklandığında, sosyal becerilere ilişkin ilk zorlukların bu dönemde belirmekte olduğu görülmektedir. (B,A) "Anaokuluna gitti yarı dönemde aldık, sürekli korkuyordu, burnu kanıyordu. Oradaki müdür mesuliyet kabul etmem dediği için ben de aldım.... Bebeklik yıllarında da çok nazlı bir çocuktü. Hiçbir şeyi istemeyen sürekli çizgi film seyreden bir çocuktü." ifadeleriyle sosyal etkileşim güçlükleriyle ilgili ilk deneyimleri aktarmaktadır. Bir diğer anne ise (E,A) "Bebekken her şey gayet normaldi. Anaokuluna gitti. Uzun bir ağlama devresi oldu. Ama E evde ve dışarıda çok farklıydı. İçine kapanıktır, dışarda daha korkuludur ama evde öyle değildir. Ev ve dışarı hayatı farklıdır." ifadesiyle çocuğu için okul ortamının güçlük çekilen bir çevre olduğu

bilgisi edinilmektedir. (ES,A) ‘‘1 yıl anaokuluna gitti, hiç isteyerek gitmezdi arkadaş grubu kuramıyordu sürekli zor arkadaşlık ediyordu.’’ Benzer biçimde sosyal becerilere ilişkin karşılaşılan güçlüklerden (MC,A) ‘‘Arkadaşlarıyla önceden şey yapıyordu, konuşmuyordu. Maddi durumumda iyi değildi ama anasınıfına ondan verdim. Sırf ortama karışsın alışsın onlarla beraber daha iyi konuşur daha şey yapar açılır diye verdim. Onu toplum içine katmaya çalıştım.’’ İfadesiyle söz etmektedir. Çocukların sosyal duygusal gelişimine ait ifadeler katılımcı anne babalar tarafından birden fazla kez olarak ve dil gelişimine ilişkin sorunların ardından en sık ifade edilen gelişimsel bilgilerdir. Tercan ve Bıçakcı (2018)’nın araştırmasında sosyal duygusal gelişime ilişkin öğrenme güçlüğü olan çocukların erken çocukluk yıllarında sakin, uysal ve çekingen çocuklar oldukları yönünde güncel çalışmayla oldukça tutarlı sonuçlar elde ettikleri görülmektedir (189).

Finlandiya’da Iyvaskyla Boylamsal Disleksi çalışması kapsamında öğrenme güçlüğü riski altındaki çocuklar ve kontrol grubu doğumdan okula başlama çağına kadar takip edilmiştir. Risk grubundaki çocukların kontrol grubuna nazaran gelişimsel göstergelerinde anlamlı farklılık görülmüştür. Özellikle dil ve konuşma becerileri ilk göstergeler olarak betimlenmiştir. Bu sonuçlar öğrenme güçlüğü bakımından erken müdahale ve tanının önemine ilişkin güçlü kanıtlar sunmaktadır (196). Bu tema öğrenme güçlüğü olan çocukların anne babalarının çocuklarının erken çocukluk döneminde gösterdikleri gelişim özellikleriyle oluşmuştur. Katılımcı ebeveynlere çocuklarının yaşamının ilk yıllarına ilişkin sorular sorulduğunda ağırlıklı olarak dil ve sosyal gelişime ilişkin bilgiler verdikleri görülmüştür. Alandaki literatür incelendiğinde öğrenme güçlüğü olan çocukların gelişimsel bilgilerine ait bulguların tutarlı olduğu görülmektedir (189,197).

Erken müdahalenin her alandaki özel gereksinimliğe etkisi büyük olmakla birlikte spesifik olarak öğrenme güçlüğü kavramı söz konusu olduğunda literatür diğer alanlarda olduğu kadar netlik kazanamamaktadır (198). Erken yıllarda tanılmanın çocukların potansiyelini gerçekleştirmeleri bakımından bir fırsat sunması güçlü bir olasılıktır (199). Öğrenme güçlüğü bakımından risk altında olan çocukların doğumdan 4 yaşına kadar sürede erken tanılama, hizmetler, destekler ve müdahaleler boyutunda ele alındığı raporda saptanan gelişimsel gecikmelerin daha çok bilişsel, iletişim becerileri, erken okuryazarlık, motor ve duygusal beceriler, sosyal veya duygusal

düzenlemeler boyutlarında yoğunlaştığı görülmektedir. Erken çocukluk yıllarından başlatılan rutin bir tanılama süreci tarama, risk ve koruyucu faktörlerin tanımlanması, sistematik gözlemler ve kapsamlı değerlendirme basamaklarını içerebilir. Taramalar klasik olarak çocukların gelişimsel basamakları yaşlılarıyla uyumlu bir biçimde kat edip etmedikleri üzerine yapılandırılabilir. Risk ve koruyucu faktörlerin tanımlanmasında ise çocuk ve aile açısından daha fazla ayrıntılı bilgiye ulaşılmalıdır. Risk faktörleri temelde doğum öncesi, genetik ve çevresel faktörler, gelişimsel mihenk taşları, dikkat ve davranışlar olabilir (200). Catts (1991), öğrenme güçlüğüünün tanımlanmasıyla ilgili bazı sorunlardan kaçınmak için, okul öncesi gibi erken dönemlerde sözlü dil zorlukları gibi bazı gelişimsel özelliklerin araştırılmasının akıllıca olacağını öne sürmektedir (198). Raporda ele alınan risk faktörleri araştırmaya dahil olan çocuklar üzerinden işletilebilmiş olunması düşünüldüğünde gelişimsel gecikmeler dikkati çekecek, çocukların daha erken yıllarda takip ve müdahale hizmetlerine katılabilecekleri açık bir gerçektir. Öğrenme güçlüğü konusunda ülkemizde erken müdahaleye ilişkin yapılmış bilimsel çalışmalar dışında ne yazık ki henüz bir girişimde bulunulmadığı görülmüştür. Ancak unutulmamalıdır ki araştırmalardan elde edilen bulgular tutarlı olduğu kadar birbiri ile çelişe de bilmektedir. Öğrenme güçlüğü olan çocuklar heterojen bir grup olma özelliği taşımaktadırlar. Bu nedenle erken dönem risk faktörleri ve belirtileri üzerine dikkatle eğilmek, ancak tüm gelişimsel göstergeleri öğrenme güçlüğü olan çocukların tamamından beklemek uzmanları hataya sevk edebilmektedir.

4.1.2. Okulun İlk Yılı

Bu tema araştırmaya dahil olan çocukların anne baba ve öğretmenleri ile yapılan derinlemesine görüşmelerde ortak olarak beliren ve çocukların ilk okul yılındaki deneyimlere odaklanmaktadır. Çok merkezli olarak ilk okul yılı nasıl geçmiştir? Sorusuna yanıt aranmıştır.

Çalışmanın odağı bakımından daha çok sosyal becerilere odaklanılmıştır. Okul ortamında öğrenme güçlüğü olan çocukların sosyal becerileri ne durumdadır, ilk yıl nasıl geçmiştir sorularına cevap aranmıştır. (ES,A) çocuğunun ilk okul yılını şu ifadelerle anlatmaktadır: ‘E ilk 1. sınıfta hiç konuşmuyordu, derdini söylemiyordu hiçbir şekilde. Önce kendini koruma altına aldı. Benim çok yakın olan arkadaşlarım

dahi şuradan bir şey sorsunlar cevap vermezdi. ‘‘ İfadeden anlaşılacağı üzerine anne çocuğunun sosyal becerileri ile ilgili bilgi vermekte, içe kapanık ve utangaç bir çocuk olduğuna ilişkin bir portre çizmektedir. Çocukların ilk yılda sergiledikleri tutum üzerine daha ayrıntılı olarak durulduğunda öğretmen (D,Ö) ‘‘ilk günden itibaren belliydi, bakışları bir tedirgindi. Sorulan soruları anlamakta anlamlandırmakta zorluk çekiyordu’’. İfadesiyle çocuğun yaşadığı kaygıya ilişkin bilgi vermektedir. Sosyal kaygı (anksiyete) çoğu zaman öğrenme güçlüğü ile ilişkili görülebilmektedir (201). Çocuklar çevreye karşı daha az gözlemci olabilmekte bu nedenle de sosyal etkileşime ait önemli ipuçlarını kaçırabilmektedirler. Sosyal kaygı yaşayan çocuğun farkına varmak ve gerekli düzenlemeler için girişimde bulunmak çocuğun dolaylı olarak okula ilişkin yaşadığı kaygıyı düşürücü, öğrenme ortamını olumlu yönde etkileyici bir unsur olacaktır.

Arkadaşlık ilişkileri de kaygı gibi ilk okul yılından itibaren hem anne baba hem de öğretmenlerin dikkatini çeken bir durum olmuştur. (M,A) çocuğunun arkadaşlık ilişkileri üzerine: ‘‘...oyunlarda pek fazla arkadaşlarıyla oynamazdı konuşmazdı çok içine kapanıktı. Normalde de okulda bir şey olsun küçüğü (küçük kardeşten söz ediliyor) gelir bir bir anlatır. M sen ne yaptın diye sorarım ‘‘ anne ben demicem’’ derdi. Bana söylemiyordu, bir şey olduğu zaman ben başkalarından duyardım. Söylemezdi bana.’’ Bir diğer çocuğun öğretmeni ise akademik becerilerdeki güçlükler yanında arkadaş ilişkilerine dair dikkatini çeken durumları şöyle ifade etmiştir: (Es,Ö) ‘‘ilk yıl çok içe kapanıktı kendini hiç ifade etmiyordu. Es çok büyük aşamalar geçirdi çok değişti. İlk sınıfta okuyamadı öyle fark ettim ama arkadaşı yoktu, sürekli yalnız kalıyordu. Çocukları yönlendirsen bile (arkadaşlık kurmaları için yapılan yönlendirmeden söz ediliyor) 7 yaşında çocuk tabi şey yapmıyorlardı. Ailesi ile görüştük, hemen götürdüler, hatta D hanımın sınıfında kardeşi vardı onda da olabilir mi diye sordular onda bir sorun yoktu Es’ı götürdüler.’’ Öğrenme güçlüğü ve duygusal problemler birincil ya da ikincil düzeyde ilişkili bulunmuş olsa da 1900’lü yıllardan bu yana hep sözü edilen kavramlar olmuştur. Öğrenme güçlüğü ve kaygı arasındaki ilişkiyi açıklamayı hedefleyen teorik alt yapılar ikincil reaksiyonlar, primer bozukluklar ve disfonksiyon teorileri olarak sınıflandırılabilir. Spreen (1989)’e göre İkincil reaksiyonlar teorisine göre kaygı, öğrenme güçlüğü olan bireylerde bir sonuç olarak gelişir. Bu noktada primer teorisyenler ile keskin bir ters düşüş vardır. Çünkü

primer teorisyenler kaygı sonucunda öğrenme güçlüğü'nün ortaya çıktığını iddia ederler. Disfonksiyon teorileri ise öğrenme güçlüğü ve kaygının beyin temelli etiyojilere sahip olduklarını bu nedenle de birlikte görüldüklerini düşünmektedirler (202). Tüm sosyal kaygı deneyimleyen çocuklar duygusal olarak kendilerini tam anlamıyla ifade etmekte güçlük ve neden arkadaşları ile olumlu ilişkilere sahip olmadıkları üzerinde karmaşa hissederler (201). Kaygı ve öğrenme güçlüğü arasındaki ilişkiye farklı kavramsal açıklamalar getirilse de yüksek seviyelerde kaygının öğrenme ve sosyal uyumu bozduğu bir gerçektir. Nelson ve Harwood (2011)'nin çalışması öğrenme güçlüğü olan çocuklarda kaygı üzerine yapılmış ve 58 çalışmanın incelenmesi yoluyla yapılan bir meta-analizdir. Sonuçlara göre öğrenme güçlüğü olan çocuklar olmayan akranlarına göre yüksek seviyede kaygı göstermektedirler. Ayrıca grup heterojenlik göstermekte olup cinsiyet, sınıf düzeyinin yönlendirici etkiler olduğu belirlenmiştir (202).

4.1.3. Öğrenme Güçlüğü İle İlk Tanışma

Bu tema araştırmaya dahil olan çocukların anne baba ve öğretmenleri ile yapılan derinlemesine görüşmelerde ortak olarak beliren ve öğrenme güçlüğü'nün ilk kez farkına varılması sırasındaki deneyimleri içermektedir. Annebabalar öğrenme güçlüğü'nden ilk kez nasıl haberdar olmuş, hangi yolla bilgi edinmişlerdir? Öğretmenler için süreç nasıl ilerlemiştir? Tanılama süreci nasıl gelişmiştir? Gibi sorular ile ‘‘Öğrenme Güçlüğü İle İlk Tanışma’’ teması oluşmuştur.

Farklı ülkelerde yapılan sıklık araştırmaları öğrenme güçlüğü'nün yaygınlığının %3 ila 12 arasında olabileceği yönünde görüş bildirmektedir. Bir başka deyişle ortalama 20-25 mevcutlu bir sınıfta bir belki de iki öğrenme güçlüğü olan çocuğun varlığı olasıdır (72). Bu nedenle özellikle ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin bilgi ve farkındalık düzeyi oldukça önemlidir. Gersten ve ark. (2005)'a göre öğretmenin öğrenme güçlüğü'ne ilişkin farkındalığı ile öğrencinin beceri geliştirmesi arasında pozitif yönde bir ilişki bulunmaktadır (203). Doris ve Helmer (2005) ise bir diğer önemli nokta olan öğretmenin bakış açısı ve yüksek düzeydeki farkındalığının tanılamanın zamanına ilişkin katkısından söz etmektedir (204). Çalışma grubundaki çocukların anne baba ve öğretmenlerinin farkındalıklarına ilişkin deneyimleri sorulduğunda (B,A)''...sonra 1.sınıfa başladı. İlk öğretmeni çocuğumun

farkına varamadı. Sürekli dışladı, sürekli çocuğumun saçını çekerekten ayağına basaraktan,.. yani çocuğu hor görmeye başladı. Ben ikinci dönem çocuğumu 1. sınıftan aldım. Hiçbir okula gitmedi o sene. Sonra şükürler olsun ki U hanımla (çocuğun şimdiki öğretmeni) tanıştım. Çocuğuma birebir kendi evladı gibi ilgilendi. Diğer öğretmen zaten kapıda elinde cetvel çocuğu sokmadı zaten. O gün bugündür okulu pek sevdiremedim de. Hep öyle korku var onda. Zaten U hanımın sınıfına geldiği zaman bir şeyleri fark etmeye başladı.” İfadesiyle ilk yılda karşılaşılan güçlüklerden söz etmekte, çocuğun maruz kaldığı ayrımcılık ve şiddete ilişkin bilgi vermektedir. Brunstein Klomek ve ark.,(2016)’na göre öğrenme güçlüğü olan çocukların maruz kaldığı zorbalık sıklığı öğretmenin kabulüne ilişkin algıdan büyük ölçüde etkilenmektedir (205). B’nin okulun ilk yılında karşılaştığı şiddet ve ayrımcılığın okula karşı tutumuna ve sosyal uyumuna zarar vermiş olduğu açıktır. Sözü geçen çocuğun ikinci öğretmeni olan U öğretmenden B’nin kendi sınıfındaki ilk yılına ilişkin hatırladıkları sorulduğunda (B,Ö)’’B. benim sınıfıma başka sınıftan geldi, diğerlerinden yaşça büyüktü, bana ilk izlenim olarak yapabilecek izlenimi verdi, geç ilerleyecekti. Ama o sene şunu fark ettim öğrendi sanıyorum ama kalıcılıkta sorun vardı. İlk olarak acaba evde desteklenmiyor mu tekrar etmiyor mu dedim. Öyle bir durum yoktu, anne ilgiliydi. Öğretmenim ben bulanık görüyorum derdi, gözünde bozukluk var mı acaba da dedim. İnşallah başarır dedim ama başaramadı.’’ Bir diğer katılımcı anne ise kızının okuma becerilerine ilişkin dikkatini çeken durumu şöyle ifade etmektedir: (ES,A): ‘‘1. sınıf bizim için çok zor geçti. 1. dönem okumaya geçemedi. Nasılsa 2. dönemin sonlarına doğru geçer dedik, biraz söktü ama tam değil. Birleştirmeleri falan yapamadı. O zamanki öğretmeni de geçenle geçmeyen aynı sınıfta olduğu için geçmeyenle ilgilenemedi. O yüzden ES 2. sınıfta da çok zorlandı. Çünkü hep geriden geldi. Ne yaparsam yapayım ben bu takviyeyi veremedim.’’ İfadesiyle çalışma grubunda yer alan iki çocuğun da sınıf değişikliği yaptığına ilişkin bilgi vermektedir. Öğrenme güçlüğü olan çocukların öğretmenlerine karşı geliştirdikleri bağlanma oldukça önemlidir. Sınıf değişikliği yoluyla çocuklar akademik güçlüklerin yanında sosyal ve duygusal güçlükler ya da uyumsuzluklara karşı risk altında olabilirler (206,207).

Birinci sınıf gerek okuma yazma gerekse matematik becerilerinin kazanılması bakımından çocuklar için yoğun bir dönem olabilmektedir. Okul dışındaki zamanlarda

ebeveynlerin çocuklarıyla evde yaptıkları çalışmalar ya da ödevlere ilişkin deneyimleri de öğrenme güçlüğüne ilişkin doğası ile ilgili görülebilecek kuvvetli ipuçları sunmaktadır. (E,A) “...derslerinde çok geriydi. Harfleri hiç yapamıyordu, dersin başına oturduğu gibi bir an önce kalkayım diye uğraşırdı, ya tuvaleti gelir ya susardı ya televizyon izleyeceği, odaklanamazdı bir türlü. Benim de dikkatimi çekti öğretmen de söyledi. Sanki çabucak unutuyor derdi öğretmeni...” ifadesiyle akademik becerilerdeki güçlüklerle ilgili deneyimlerini aktarmaktadır. Bir diğer katılımcı çocuğun annesi de yine benzer durumdan şöyle söz etmektedir: (MA,A)’’... hocam (araştırmacıya hitaben) ben zorlandığımı fark ettim. Elimden bir şey gelmiyordu çalıştırmama rağmen yapamıyordu. Defteri önüne koyduğumuz zaman gözüme bakar direk gözünden yaş akardı.’’ Her ne kadar hem ebeveynler hem de öğretmenler tarafından ilk olarak okuma becerileri dikkati çekmiş olduğu açık olsa da yardım arama davranışının daha çok öğretmenler tarafından sergilendiği anlaşılmaktadır. Kaya ve ark.(2012)’na göre bir okulun rehberlik servisine yapılan başvuruların büyük çoğunluğunun öğrenme güçlüğüne ilişkin olduğu görülmüştür (83). Ülkemizde yapılan çalışmalar incelendiğinde öğrenme güçlüğünde öğretmen yeterlikleri ve farkındalığı üzerinde durulduğu görülmüştür (208).

Bir diğer öğretmen öğrencisi ile ilgili deneyimini şöyle aktarmaktadır: (Em,Ö) “İlk olarak her şeyi ters algıladığımı fark ettim: sayıları, harfleri, rakamları. Okumada zaten... 1. sınıfta öğrencileri ikinci dönem almıştım, sınıfta hemen hemen okuyan kimse yoktu. Sınıfımda o dönem sonunda doğru yalnızca 3 çocuk okuyamadı. Daha sonrasında hepsi ile ilgilendim, bir çocuğum kaldı, öğrenme güçlüğüydü Em’dı. Aile ve rehberlik servisiyle görüştim. Biraz da erken başlamış bir çocuktu aynı zamanda. Ama tahtada gördüklerini büyük ölçüde kopya edebiliyordu. Okuyabilir diye düşünüldü. Ben anaokuluna bile dönebileceğini düşündüm doğrusunu söylemek gerekirse. Ama rehberlik anaokuluna dönüşe gerek görmedi. Sınıftan oldukça geri kalınca RAM’a gönderdik.’’ Bu ifadelerden öğretmenlerin okul içindeki düzenlemelere rehberlik servisinin de görüşüne başvurarak katılım gösterdikleri belirlenmiştir. Okul rehberlik servisinin anaokuluna dönüşü onaylamaması ve takip çalışması yaptığı açıktır. Maki, Burns, ve Sullivan (2018)’nın 376 okul psikolojik danışmanının, öğrenme güçlüğü tanılama yöntemi, öğrenci değerlendirme yetkinliği, deneyimi gibi durumları derinlemesine incelediği araştırmasında özellikle verilerin

yeterli olmadığı ya da belirsiz olduğu durumlarda düşük düzeyde güven gösterdiklerini saptanmıştır. İlginç bir bulgu da daha yüksek tecrübe ve eğitim seviyeleri, daha düşük tecrübe ve eğitim seviyelerine kıyasla daha yüksek güven olasılığını arttırmadığıdır (81). Ülkemizde yapılan bir çalışmanın sonuçlarına göre ise öğretmenlerin öğrenme güçlüğü konusundaki tanımlarında daha çok zihinsel engeli olan ya da davranış problemine sahip olan öğrencileri betimlemiş oldukları görülmüştür (209). Ülkemizde uygulamaya geçirilmemiş olan müdahaleye tepki modeli yukarıda sözü edilen çocuk için geçen sürede iyi bir karar verme aracı olarak kullanılabilir, okul rehberlik servisi ve öğretmenin görüş bildirmesine somut kanıtlar sunabilirdi. Ancak öğretmenlerin okul rehberlik servislerini daha çok anne babalar ile olan iletişimde bir aracı olarak görüldüğü (B,Ö) öğretmenin ifadelerinden çıkarılabilmektedir: “Okulumuzun rehberlik servisi çok güzel çalışıyor. Önce kendilerine bilgi verdim, velimiz de ikna edildi, sonra yönlendirme yapıldı.” Ayrıca yapılan birçok çalışma, özgül öğrenme güçlüklerinde tanılamanın geç yapılmasının, ailelerin sorunu görmezden gelmelerinden, nerden yardım alacaklarını bilmemelerinden, doktorlar ve rehberlik servisleri tarafından yanlış yönlendirilmelerinden kaynaklandığını göstermektedir (210).

4.1.4. Okuldan sonra ne yapıyorsun? : Ders dışı aktiviteler

“Okuldan sonra ne yapıyorsun? : Ders dışı aktiviteler “ teması altında çalışma grubunu oluşturan çocukların sosyal çevresine ilişkin okul dışı ortamlar üzerinden bilgi toplanmıştır. Bu yolla çocukları çevreleyen sosyal dünya ve etkileşimleri hakkında bilgi edinilmesi amaçlanmıştır.

Erken dönemlerden itibaren çocukların akranları ile edindikleri deneyimler, uyum sağlayıcı sosyal becerilerin geliştirilmesi için oldukça önemlidir. Bu sosyal etkileşimler sırasında diğer çocukları gözlemleyerek akranları ile nasıl etkileşim kuracaklarına dair bilgi edinir ve düşünce geliştirirler (211). Lamb ve Roopnarine (1979)’a göre ancak çocuklar geliştirmeleri gerekli görülen sosyal becerilerin kazanımında ya da kullanımında başarısızlıkla karşılaştıklarında sosyal izolasyon riski ile karşı karşıya kalırlar (98). Sosyal becerilerin kazanılması ve sergilenmesi bakımından okul ortamları çok uygun, doğal çevrelerdir. Çocuk akranları ile birçok etkileşim fırsatına sürekli olarak sahip olabilir. Okul çevrelerinin dışında kalan

zamanlarda çocuklar ne yapmaktadır? Bu çeşitlenebilen ortamlarda çocukların sosyal becerileri nasıldır sorusundan hareket ile ulaşılan bilgilerden Okuldan sonra ne yapıyorsun? : Ders dışı aktiviteler teması belirlemektedir. Çalışmaya katılan anne (B,A) “evcilik oynamayı çok seviyor, öğretmencilik oynamayı çok seviyor. Çizgi film seyretmeyi çok çok seviyor.” ifadesiyle çocuğunun daha çok okul dışı zamanlarını evde oynayarak geçirdiğini ifade etmektedir. Benzer bir durum (MA,A) tarafından “...oturur genelde televizyon izler. Çizgi film izler tabletle de çok oynuyor.” olarak açıklanmaktadır. Uygulama grubuna dahil olan çocukların tamamının okul dışı zamanları evde geçmemektedir. (ES,A) “Boş zamanlarında hava güzel olduğu zaman ablalarıyla gider aşağıya tek başına gitmez. Eğer küçük ablası inerse gider, apartmanda ya da çevrede kendi arkadaşları yok. Biraz okuma yaparız ben bastırınca, ödevimizi yaparız. Resim yapmayı çok sever.” ifadesiyle sosyal etkileşimin daha çok çocuğun kardeşleri aracılığı ile gerçekleştiği bilgisi alınmaktadır.

Tüm çocuklar için okul dışı zamanlarda günümüzde artan teknoloji kullanımı yanı sıra azalan açık hava aktiviteleri dikkati çeken bir durum haline gelmektedir. Aşırı teknoloji kullanıma maruz kalma ile ilgili olarak (E,A) “...eve geldiğinde sürekli televizyon izliyor, bugün okula gitmesem mi anne diyor. Zor ikna ediyorum.” ifadesi dikkat çekicidir. Açık hava aktiviteleri konusunda iki erkek çocuğa ilişkin şöyle bilgi verilmektedir: (Em,B) “Eğer hava iyiye çıkar top oynar. Çok bilgisayara bakmaz. Zaten uzak tutmaya çalışıyoruz. Çizgi film izler biraz.” ve bir diğer erkek çocuğun annesi (MC,A) “...boş zamanlarında evde abisiyle falan oynar dışarı çıkar oynar. Telefonu kullanır. Oyun oynar. Araba oyunları oynuyor.” Açık hava aktivitesine katıldığı belirtilen her iki çocuk da erkektir. Öğrenme güçlüğü olan çocukların ders dışı aktivitelerinde cinsiyete dayalı anlamlı bir farklılık bulunmakta mıdır? Sorusunu akla getirmektedir. Farklı çevreler çocuğun okul dışında günlük aktiviteler için sosyal beceriler geliştirmelerini destekleyebilir (212). Bu aktiviteler yapılandırılmış ve yapılandırılmamış olarak sınıflandırılırlar. Yapılandırılmış aktiviteler spor, ya da sanat çalışmalarıyken yapılandırılmamış olanlar daha çok serbest oyun, diğer çocuklarla sohbet gibi içeriklere sahiptirler (213). 9 ile 12 yaş aralığındaki çocukların dijital ya da doğal ders dışı aktivitelerine katılımını inceleyen bir araştırma sonucuna göre: dijital oyunların geleneksel olanların yerini kavramsal olarak almadığı, ancak çocukların artık bu geleneksel aktiviteleri gerçekleştirmedikleri görülmüştür. Çalışmadan elde

edilen bir diğer çarpıcı sonuç ise okul dışı etkinlikleriyle ve özellikle dijital teknolojilerle ilgili etkinliklerle ilgili tercihlerinin okul sonuçları üzerinde ve aynı zamanda genel ilgi alanlarının şekillenmesinde önemli bir etkisi olduğudur (214).

Solish ve ark. (2010)'na göre 5-17 yaş aralığında ve tipik gelişen akranları ile karşılaştırıldığında zihinsel yetersizliği bulunan çocuklar daha az okul dışı akran paylaşımına dayanan aktiviteye katılmaktadırlar. Ayrıca bir arkadaşının evinde oyun oynamak üzere bulunmak ya da spor aktivitelerindense daha çok televizyon izlemek gibi davranışlara yöneldikleri görülmüştür. Öğrenme güçlüğü olan çocukların ders dışı aktivitelerine ilişkin yapılan bir araştırmada ise ders dışı aktivitelere katılım ile sosyal beceriler arasında kuvvetli bir ilişkinin varlığından söz edilmektedir (98). ABD'de ders dışı aktiviteler üzerine yapılan ve 752 okuldan rasgele örnekleme yoluyla seçilmiş ve üç yıl süre ile anket çalışmasını cevaplamış toplam 13,250 öğrencilik büyük bir araştırmanın sonuçlarına göre: özel gereksinimliliği olan öğrenciler için yüksek eğitim derecesinin tamamlanması ve ders dışı etkinlik katılımının kapsamı ve ders dışı aktivite türü de dahil olmak üzere istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğunu göstermektedir. Okul temelli ders dışı aktivitelerin yükseköğretime devam etme üzerinde üç kez daha etkili olduğu görülmüştür (215). Çalışma grubuna dahil olan çocukların anne babalarından edinilen bilgiler kapsamında sosyal becerilerin desteklenmesi için çocukların ders dışı aktivitelere katılımının sağlanması gerektiği açıkça görülmektedir.

4.1.5. Deneyimler: Öğrenme güçlüğü yeni bir kavram mı?

Uygulama grubunda yer alan çocukların öğretmenleri ile yapılan derinlemesine görüşmelerin analizi sonucunda ortaya çıkan bu tema öğretmenlerin özel gereksinimi bulunan öğrencilerine ilişkin deneyimlerini ve kaynaştırma eğitimiyle ilgili tutumlarına ışık tutmaktadır. Öğretmenlerin öğrenme güçlüğü olan çocuklara ilişkin deneyimleri nasıldır? İlk kez çalışma grubuna dahil edilen çocuklar aracılığı ile mi öğrenme güçlüğü ile tanışmışlardır? Gibi sorularla yordanan bilgiler sonucunda ‘‘Öğrenme güçlüğü yeni bir kavram mı?’’ teması oluşmuştur. Öğretmenlerin öğrenme güçlüğü kavramına ilişkin yanılgılara sahip olmaları şüphesiz öğrencileri hem akademik hem de sosyal boyutlarıyla etkileyen bir durumdur. Öğretmenlerin özel gereksinimlilik alanlarına ilişkin yeterli bilgiye sahip olmadıklarına ilişkin birçok

araştırma sonucu bulunmaktadır (216). Başar ve Göncü (2018), çalışmalarında öğrenme güçlüğüne yönelik kavram yanılgılarını gidermek amacıyla bir eğitim planlamışlardır. Öğretmenlere verilen eğitim öncesinde yapılan kavram yanılgısı testinde sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğüyle ilgili bilgilerinin çoğunlukla eksik ya da yanlış olduğu tespit edilmiştir (217).

Kavramsal olarak disleksi, diskalkuli ya da disgrafi gibi terimler bazı öğretmenler için yeni olsa da öğrenme güçlüğü olan öğrencilerine ilişkin deneyimleri oldukça eskiye dayanmaktadır. Öğretmen (B,Ö)’’...sınıflarda kaynaştırma öğrencileri alınmaya başlandığından itibaren hep öğrencim oldu. Yaklaşık bir on yıldır öğrencim var. Çorumun Sungurlu ilçesinde çalıştım daha önce hem o dönemde hem de oralarda böyle RAM vb. şeyler ile belgelendirme yoktu. Aslında öğrenme güçlüğü olan ilk öğrencim o sınıftaydı gerçekte ama resmîyette değil’’ ifadesiyle şimdi edindiği kavramsal bilgilerin ışığında öğrencisini değerlendirmektedir.

Öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerine ilişkin deneyimlerinin farklı gruplar arasında da değişmekte olduğu görülmüştür. (Em,Ö) ‘‘Çubukta görev yapıyordum 3. yılımdı ilk engelli öğrencim o yıl vardı. Eskiden böyle özel eğitim çok dallanmamıştı. Raporları yoktu çocukların. Ama zihinsel engelliydi diye tahmin ediyorum. Annesi okula sopyayla getiriyordu... sonra o çocuk okula gelmedi, araştırdım annesi vefat etmiş ondan sora okula devam etmedi. ...öğrenme güçlüğü olan ilk öğrencim tabi ki Em değildi. Daha önce de vardı. Şimdi başardıysa üniversiteli olması lazım.’’ Uygulama grubuna dahil olan üç çocuk MA, M ve D ise öğretmenleri için sınıflarında ilk kez öğrenme güçlüğü tanısı alan çocuklar olma özelliğini taşımaktadırlar.

Eğitim bilimleri alanından mezun olmayan öğretmenlerden biri olan öğretmen (ziraat fakültesi) ise özel gereksinimli olma ile çevresel yoksunluğa bağlı yetersizliklere dikkat çekmektedir: (Es,Ö) ‘‘Benim için keskin bir ayrımdı ama 21 yıldır artık öğretmen oldum. Daha önce Urfa ve Diyarbakır’da görev yaptım, sonra Ankara’daydım. İlk engelli öğrencim Pursaklar’da çalıştığım okulda vardı. Çok hiperaktif bir çocuktü, ayrıca konuşma özürülü olan da vardı. Urfa ve Diyarbakır’daki öğrencilerim zaten dezavantajlıydı. Olabilen her şeyi dezavantajdan kaynaklı düşünüyorduk çocuklardaki. Es’dan önce de öğrenme güçlüğü tanısı alan öğrencilerim vardı.’’ İfadesiyle öğretmenlerin bazen özel gereksinimliliği çevresel etmenlere

atfedebildiğine dair bilgi vermektedir. Doğan (2013)'in çalışmasında öğrenme güçlüğü'nün öğretmenlerce çevresel ve ailesel faktörlere bağlandığına ilişkin güncel araştırma bulgularını destekler nitelikte sonuçlara ulaştığı görülmektedir (218).

Öğretmen adayları ile yapılan bir çalışmada elde edilen sonuçlara göre, öğrenme güçlüğü türlerine ve öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerin eğitimlerine yönelik bilgi eksiklikleri nedeniyle kavramlara ilişkin algılarında yanlışlıklar ve farklılıklar olduğu saptanmıştır. Bu yetersizliğe lisans düzeyinde eğitim veren eğitim fakültelerinin programlarında sınırlı sayıda özel eğitime ilişkin ders bulunması neden olarak gösterilmiştir (219). Ülkemizde yapılan bir çalışmada öğretmenlere öğrenme güçlüğüne ilişkin bir bilgi testi ön test olarak uygulanmıştır. Ön test uygulamasından iki hafta sonra 5 saat süreli öğrenme güçlüğüne yönelik kavram yanlışlığını giderme eğitimi verilmiştir. Bu eğitiminden iki hafta sonra ise son test uygulanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin kavram yanlışlığını giderme eğitimi öncesi ön testte verilen toplamda tekrarlanan kelime sayısı 538'ken, kavram yanlışlığını gidermeye yönelik eğitim sonrası son testteki toplamda tekrarlanan kelime sayısı 2599 olmuştur. Eğitim sonrası anahtar kavramlarla ilişkilendirilen kelime sayısında büyük bir artış görülmüştür. Ayrıca kavram yanlışlarında da azalma görülmüştür. Uygulanan öğrenme güçlüğü bilgi testinde ön testlerle son testler arasında son testlerin lehine istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğüyle ilgili kavram yanlışlığına sahip olduğu ve verilen kavram yanlışlığını giderme eğitiminin kavram yanlışlığını gidermede etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (217). Bir metafor çalışmasında ise öğretmenlerin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerine ilişkin geliştirdikleri 106 metafor incelenmiştir. Bu metaforlar kategorize edilerek 8'e indirgenmiştir. Elde edilen kategoriler arasında "dikkat ve sabır gerektiren", "sosyal ve duygusal olarak gelişmemiş" metaforları dikkat çekmektedir (220). Güncel araştırmaya katılan öğretmenlerin de ifade ettiği üzere öğrenme güçlüğü kavramsal olarak yakın zamanda edinilmiş olsa da uzun yıllardır deneyimlenen bir durumdur. Ancak öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgilerinin formal yollar yerine daha çok deneyimleri ve duyularıyla oluşmakta olduğu görülmektedir. Gerek öğretmenler gerekse eğitimcilerin bu süreçte ilgili uzmanlardan destek almaları gerekmektedir (221).

4.1.6. Eğitsel İhtiyaçlar ve Düzenlemeler

Öğrenme güçlüğü olan çocuğun öğretmeni olmanın getirdiği deneyimler nasıldır? Sınıf ve okul ortamında hangi düzenlemelere ihtiyaç vardır, bunlar nasıl karşılanmaktadır gibi sorular aracılığı ile eğitsel ihtiyaç ve düzenlemeleri sunan ‘‘Eğitsel İhtiyaçlar ve Düzenlemeler’’ teması oluşmuştur.

Erken çocukluk dönemi gelişimsel özelliklerinden, ilkokula başlamaya, arkadaş ilişkileri ve sosyal becerilerden kavramsal olarak öğrenme güçlüğü tanımını doğru konumlandırmaya yönelik süreçte olmazsa olmaz bir basamak da eğitsel ihtiyaçlar olarak adlandırılan durumlardır. Tanılama sürecinden itibaren okul temelli olarak öğretmenler, çocuklar ve anne babaların ihtiyaçlarına odaklanan bu temada katılımcı öğretmenlerin görüşlerine yer verilmektedir. İlk adım olan öğrenme güçlüğünün fark edilmesi ardından başlatılan süreç tamamen bireysel özellikler sergilemekte olduğu görülmektedir. Örneğin (MA, Ö) sınıfında yer alan iki öğrencisi için farklı işleyen aile katılımını şu ifadeyle anlatmaktadır: ‘‘Aileyi ikna etmek çok zor oldu bir yılını aldı neredeyse. Sonra M raporunu kolaylıkla alınca MA’nin annesi de M’nin babası aracılığıyla aldı’’. İfadesiyle süreçte ailelerin desteğe ne kadar ihtiyaç duyduğunu gözler önüne sermektedir. Aynı öğretmen görüşme sırasında ailenin bu tutumuna ilişkin düşüncesini şöyle ifade etmektedir (MA,Ö):’’...en zorlandığımız kısım aileyi ikna etmeyi buna yönelik bir destek olabilirdi. Çünkü aile bizler için şöyle düşünüyor, başından atmaya çalışıyor. Bizim çocuğu etiketlemeye çalışıyor. Hani aslında bizde sorun yok biraz başarısız olduğu için çocuğumuzu sevmiyor, diye yaklaşıyorlar’’ Öğretmenlerin bir öğrencisi için yönlendirme yapmak istediğinde ortaya çıkan bu gibi durumlar, süreci uzatmanın yanında aile okul uyumuna da zarar verici olabilmektedir. Ancak ailenin perspektifi ile ele alındığında öğrenme güçlüğü gibi görünür olma özelliği oldukça düşük olan bir olgunun kolayca kabul edilir olmadığıdır. Altun ve Uzuner (2016)’in çalışmasında da benzer sonuçlara ulaşılmış öğretmenler anne babalar ile aralarındaki iletişimi olumsuz ve velilerin durumu öğretmenden kaynaklı bir problem olarak gördüklerine ilişkin bilgiler yer almaktadır (222).

Süreç içinde güçlük yaşadığını ifade eden bir diğer öğretmen ise duruma ilişkin çözüm önerisi sunmaktadır: (B,Ö) ‘‘Aileler çok çok zorluyorlar bireysel ilgiye ihtiyaçları var. En fazla ihtiyaç duydukları şey bu. Çünkü aile ancak bizim

yönlendirmemizle bir şey yapıyor. Onu da net olarak anlayıp uygulayamıyor. Onlarla da belki özel eğitim merkezlerinde görüşülebilir aile ne yapacak nasıl çalıştıracak çocuğunu diye. Çünkü sadece biz söyleyince baskı yapmış gibi oluyoruz.” İfadesiyle önemli bir noktaya işaret etmektedir. Edinilen bilgiye göre süreç, tanılama sonrasında da yine öğretmen ve anne baba arasında geçmektedir. Okul rehberlik servisi, rehberlik araştırma merkezleri sürece bu noktada katkı vermemekte, bahsi geçen çocuk için yalnızca yönlendirme ve tanılama hizmetleri sunmaktadır. Ayrıca çocukların katıldıkları destek eğitim hizmetlerini sunan özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri ile okul arasında iletişimsizlik olduğu açıktır.

Uygulama grubuna dahil olan çocukların tamamında aileler ile yönlendirme süreci ve sonrasında problem yaşanmadığı da görülmektedir. Bir diğer katılımcı öğretmen şöyle ifade etmektedir: (D,Ö) ‘‘...söyledim, direk kabul ettiler. Biraz da şaşırdım doğrusu.’’ Gerek tanılama gerekse sonraki aşamalarda öğretmenlerin resmi bir mekanizma tarafından bilgilendirilmemekte olduğu da görülmüştür. Öğretmen (Em,Ö) ‘‘...tanılama ve RAM sürecinde bir güçlükle karşılaşmadık. Aile vasıtasıyla durumdan haberdar edildim. Herhangi resmi bir bilgi gelmedi.’’ İfadesiyle duruma ilişkin deneyimini aktarmaktadır.

Yönlendirme ve tanılama süreci sonrasındaki eğitsel ihtiyaçlara ilişkin katılımcı öğretmenler şu ifadeler ile okullarda yürütülen sürecin eksik yönlerine işaret etmektedirler. (D,Ö) ‘‘ Bizim okulda otuz iki öğrencimiz var sadece 11 i destek eğitim alabildi. Benim D alamadı bu sene öğretmen bulunamadığı için!! Destek eğitim hizmeti sunacak öğretmen bulunamaması sorunun olası nedenleri ise bir diğer öğretmen tarafından şöyle ifade edilmektedir: (M,Ö) ‘‘...hem çalışıp hem de destek eğitime kalmak öğretmen için de çok zor oluyor. Sabahçı öğlenci okulumuz iki devre olduğu için ben geçen yıl ders (destek eğitim kastedilerek) verdim. Derse girip sonra da üç saat üst üste destek eğitime hali kalmıyor. Hem de çocuk için de tam güne çıkmış oluyor tam 9 saat bir günde onun da hali kalmıyor.’’ Yuen, Westwood ve Wong (2005)’e göre öğrenme güçlüğü olan öğrenciler örgün eğitim sınıflarındaki hizmetten yararlandırılabilirler ancak bu hizmet yeterli değildir (223). Bu aşamada destek eğitim ihtiyacı ortaya çıkmaktadır. Okullarda destek eğitimden faydalanacak çocukların belirlenmesi, bu eğitimi sunacak olan öğretmenlerin bulunması, yönlendirilmesi ve gelişimin takip edilmesinde okul yöneticilerine büyük sorumluluk düşmektedir.

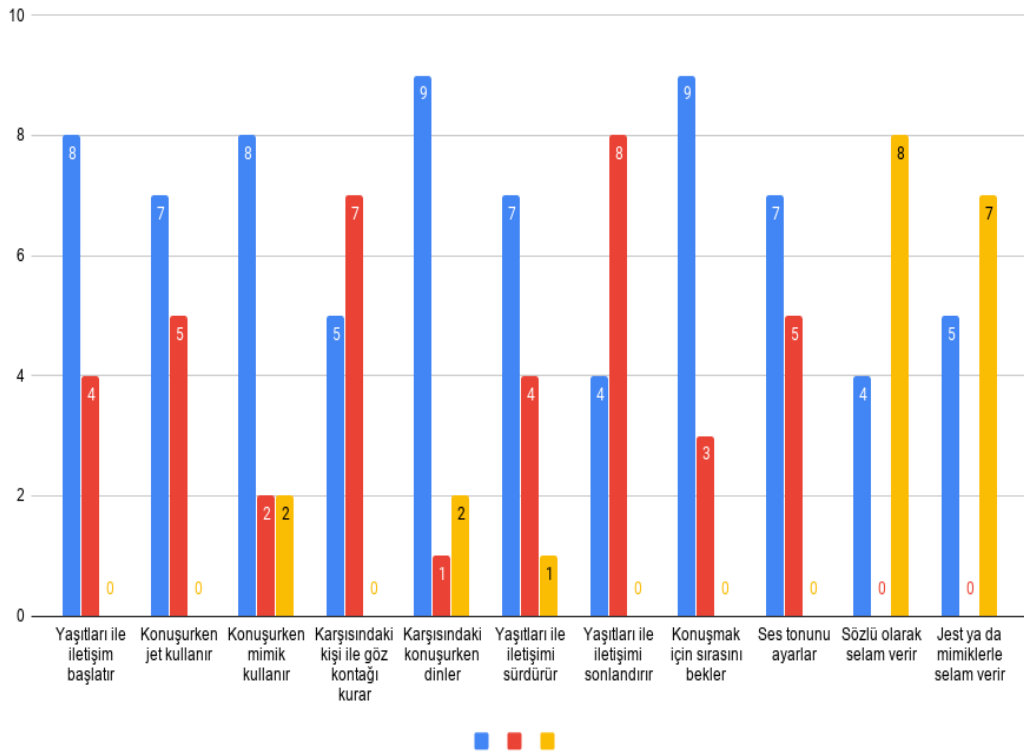
Ayrıca diğerkatılımcı iki öğretmen de okullardaki kaynaştırma eğitiminin yönetimine dair görüşlerini şöyle ifade etmektedirler: (Es,Ö) ‘‘Öğrenme güçlüğü olan bir öğrencinin öğretmenin ihtiyaçları çok. Öncelikle sınıfın mevcudunun az olması gerekiyor. Örneğın Es’a ayrılabilcek bir sürenin olması gerekiyor.’’ Sınıf mevcuduna ilişkin tartışma özel gereksinimlilik alanında yalnızca öğrenme güçlüğü olan çocuklar için yapılmamaktadır. İlgili yönetmeliklerde eğitim kademesine ve çocuğun özel gereksinimlilik türüne bağılı kalınarak sınıf mevcutlarına ilişkin maddeler belirlenmiş olsa da işleyişte durum oldukça farklıdır. Bir diğerkatılımcı öğretmen ise öğrencisi olan diğerkatılımcı özel gereksinimli çocuklara ilişkin şu ifadelere yer vermektedir: (BÖ) ‘‘Benim sınıfımda kaygı bozukluğu olan, hiperaktivitesi olan iki öğrencim daha var. Hepsine zaman ayıramıyorum. Destek eğitim bana göre çok şart. Destek eğitim odalarından bu öğrencilerimiz için daha çok yararlanmak istiyoruz. Öğrenme güçlüğü olan çocuklarımızla birebir ve çok sık tekrar ile çalışmak gerekiyor. Ancak bu biçimde ilerleme kaydediyoruz. Ben özel eğitim merkezlerinden çok, destek eğitim sınıflarının açılması gerektiğini düşünüyorum.’’ Destek eğitim ve sık tekrar ile çalışma öğretmenlerin öğrenme güçlüğü olan öğrencileri için başvurdukları yöntemlerden biridir. Altun ve Uzuner (2016)’in araştırmasında güncel araştırma sonuçlarını destekler nitelikte bulgulara rastlanmıştır. Öğretmenlerin sınıfındaki öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için yeterli zaman bulamamaları ve sınıf mevcutlarına ilişkin görüşlerin her iki çalışmada da paralellik göstermekte olduğu görülmüştür (222).

4.2. Oyun ve İletişim Davranışları Gözlemi

Çalışma grubunu oluşturan öğrenme güçlüğü olan çocukların sosyal becerileri doğal ortamlarda nasıl, ne kadar ve hangi nitelikte sergilediklerine ilişkin bilgilerin toplanması amacıyla gözlem gerçekleştirilmiştir. Gözlem formu aracılığı ile yapılan bu çalışmada form araştırmacı tarafından ilgili literatür gözden geçirilerek oluşturulmuştur. Çalışmaya dahil edilen 12 öğrenme güçlüğü olan çocuk iki ders saati süre ile oyun ve fiziksel aktivite dersi sırasında çocukların eğitim aldığı okulun bahçesinde araştırmacı tarafından gözlenmiştir. Gözlem formu ekte sunulmuştur. Gözlem formunun oluşturulmasında 5 uzmanın görüşüne başvurulmuştur.

Aşağıda iletişim becerileri, yardım isteme ve oyun becerilerine ilişkin gözlenen davranışların evet, hayır ve olanak dışı olarak kodlandığı gözlem verilerine ait

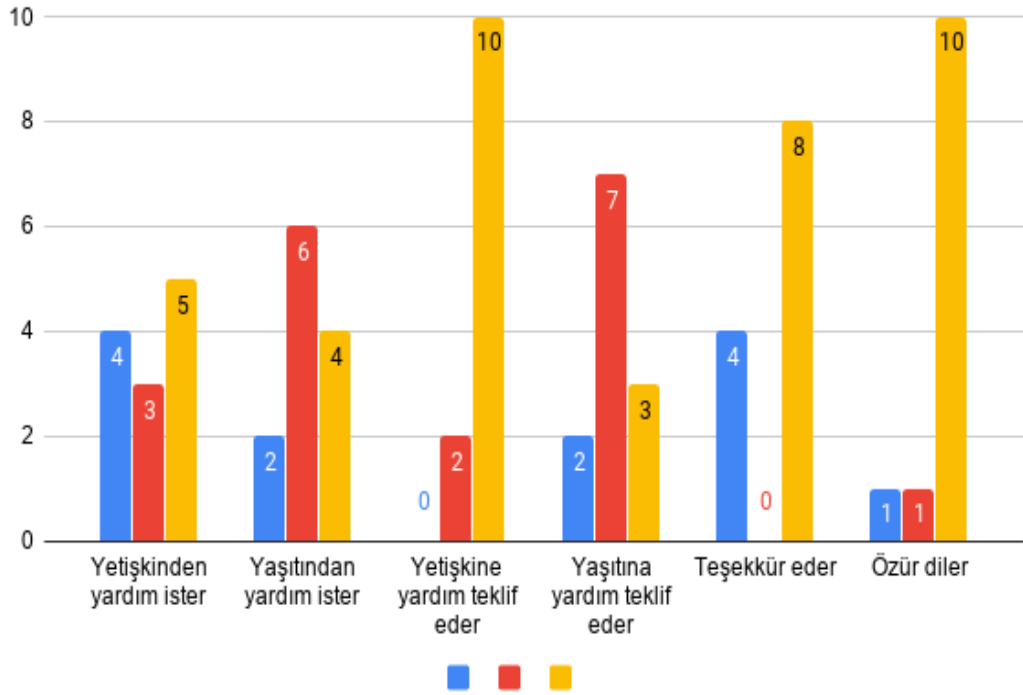
grafikler sunulmaktadır. Olanak dışı seçeneği gözlem süresi boyunca davranışı sergileyecek sosyal durumun ortaya çıkmayışını ifade etmektedir. Evet, davranışın en az bir kez sergilendiğini, hayır ise davranışın sergilenecek sosyal ortamın var olduğu durumda gözlenen çocuk tarafından sergilenmediğini ifade etmektedir. Evet mavi, hayır kırmızı, olanak dışı seçeneği ise sarı ile görselleştirilmiştir.



Şekil 4.2. İletişim davranışına yönelik gözlem grafiği.

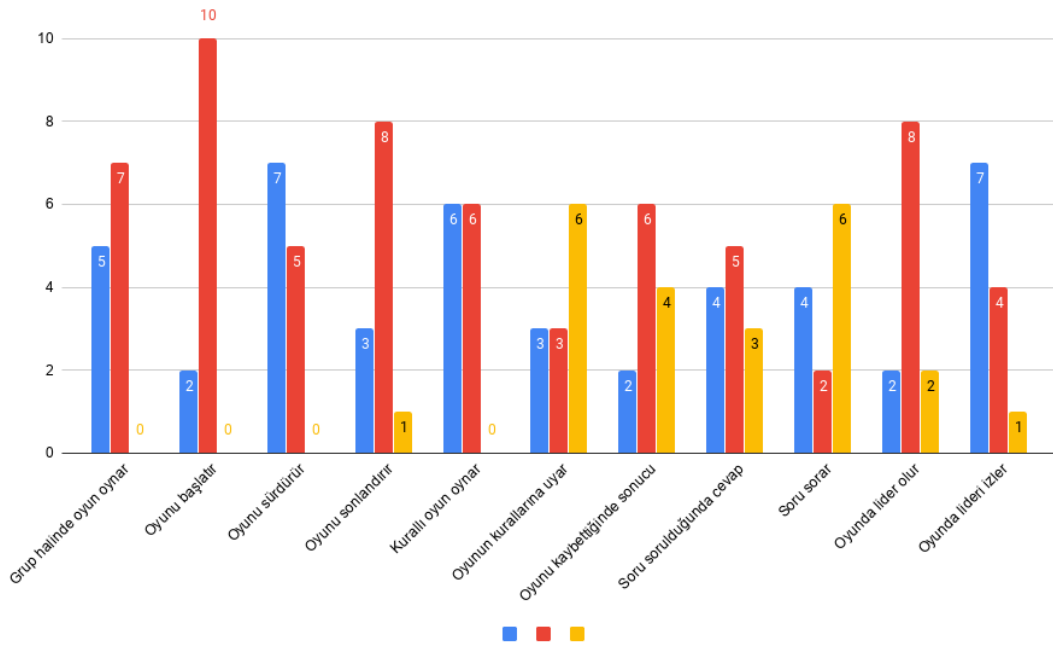
Şekil 4.2. incelendiğinde iletişim becerileri kapsamında gözlenen davranışlar arasında en fazla karşısındaki konuşurken dinleme ve konuşmak için sırasını bekleme davranışlarının çocuklar tarafından sergilendiği görülmektedir (evet=9). Yaşlıları ile iletişimi sonlandırma davranışı ise gerekli sosyal durum oluşmasına rağmen davranışın çocuklar tarafından sergilenmediği bir davranış (hayır=8) olduğu görülmektedir. Oyun ve fiziksel aktivite dersi sırasında gözlenmesi olanak dışı olan becerinin ise sözlü olarak selam verme davranışı (olanak dışı=8) olduğu görülmektedir.

Şekil 4.2.'de sunulan iletişim becerileri incelendiğinde çocukların göz kontağı kurma, iletişimi sonlandırma becerilerinde desteğe ihtiyacı olduğu düşünülmektedir.



Şekil 4.3. Yardım isteme, teklif etme, teşekkür etme ve özür dileme davranışına yönelik gözlem grafiği.

Şekil 4.3. incelendiğinde ilgili grupta yer alan becerilerin iletişim davranışlarına nazaran gözlenmesinin daha fazla olanak dışı kaldığı görölmektedir. Yetişkine yardım teklif etme davranışının (o.d=10) ve özür dileme (o.d=10) davranışının sergilenebilmesi bakımından gözlem yapılan okul bahçelerinde sınırlı sayıda yetişkinin bulunmasının etkili olduğu düşünölmektedir. Sıklıkla olanak dışı kalmayan davranışlar arasında en az sergilenen ise yaşıtına yardım etme olduğu (h=7) görölmektedir. Sırası ile en az sergilenen davranışı yaşıtından yardım isteme davranışının izlediği görölmektedir (h=6).



Şekil 4.4. Oyun becerilerine ilişkin gözlem grafiği.

Şekil 4.4.'de sunulan ve çalışma grubuna dahil edilen 12 çocuğa ait oyun becerilerinin gözlenmesine ilişkin bulgular incelendiğinde oyunu başlatma davranışının en az ($e=2$) çocuk tarafından sergilendiği dikkati çekmektedir. Ayrıca oyunu sonlandırma ve lider olma ($h=8$) davranışları da diğer oyun davranışlarına nazaran daha az sergilenmektedir. Dahil olunan oyunu sürdürme ve lideri izleme ($e=7$) ise en fazla sergilenen oyun davranışlarıdır.

4.3. Nicel Bulgular

Çalışmada elde edilen nicel veriler ön test ve son test deseninde öğrenme güçlüğü olan çocuklara uygulanan sosyal beceri eğitimi programının etkililiğinin test edilmesi amacıyla SBDS öğretmenler ve ebeveynler tarafından, sosyometri ise akranlar tarafından cevaplanarak elde edilmiştir. Bulgular öğretmen, ebeveyn ve akran değerlendirmesi başlıkları altında sunulmuştur.

4.3.1. Öğretmen Değerlendirmesine İlişkin Sonuçlar

Tablo 4.1. Öğretmen değerlendirmesine dayalı sosyal beceri ölçeği toplam puan ve alt boyutları ön test - son test puanları ve Wilcoxon işaret testi sonuçları.

							Wilcoxon işaret testi	
Alt boyut	N	Mean	Median	Minimum	Maximum	Ss	Z	p
İşbirliği(Ön)	12	10,08	11,00	2,00	15,00	3,73	-3,06	0,002
İşbirliği(Son)	12	19,92	21,00	14,00	22,00	2,35		
Atılganlık(Ön)	12	9,75	10,00	2,00	16,00	4,22	-3,06	0,002
Atılganlık(Son)	12	14,83	15,00	10,00	18,00	2,95		
Kendini Kontrol(Ön)	12	9,83	10,50	5,00	13,00	2,79	-2,96	0,003
Kendini Kontrol(Son)	12	13,08	14,00	8,00	16,00	2,75		
Sosyal Beceri Ölçeği T (Ön)	12	65,17	68,00	46,00	79,00	9,67	-3,063	0,002
Sosyal Beceri Ölçeği T (Son)	12	78,67	78,00	72,00	86,00	4,21		

Araştırma kapsamında öğrenme güçlüğü olan çocukların sosyal becerilerinin öğretmenleri tarafından değerlendirildiği ön test son test puanları Tablo 4.1’de sunulmaktadır. Sosyal beceriler ölçeği ön test toplam puan ortalaması $\bar{x}=65,17$ iken son test puan ortalaması $\bar{X}=78,67$ ’dir. Elde edilen bulgulara göre işbirliği alt boyutunda ön test puan ortalaması $\bar{X}=10,08$ iken son test puan ortalaması $\bar{X}=19,92$ ’dir. Atılganlık altı boyutunda ön test puan ortalaması $\bar{X}=9,75$, son test puan ortalaması $\bar{X}=14,83$ ’tür. Kendini kontrol alt boyutu incelendiğinde ön test puan ortalamasının $\bar{X}=9,83$ son test ortalamasının ise $\bar{X}=13,8$ olduğu görülmektedir. Gerek sosyal beceriler ölçeği toplam puanı, gerekse işbirliği, atılganlık ve kendini kontrol alt boyutlarının tamamında son test ortalama puanlarının ön test ortalama puanlarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Sosyal beceriler ölçeği toplam puan ve alt boyutları ön test ile son test puanları arasındaki bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığının sınanması için Wilcoxon işaret testi kullanılmıştır. Sosyal beceriler ölçeği toplam puan ($z=-3,063$; $p=0,002<0,05$), işbirliği alt ölçeği ($z=-3,06$; $p=0,002<0,05$), atılganlık alt ölçeği ($z=-3,06$; $p=0,002<0,05$), kendini kontrol ($z=-2,96$; $p=0,003<0,05$) alt boyutlarında ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.2. Öğretmen değerlendirmesine dayalı problem davranış ölçeği ve alt boyutları ön test - son test puanları ve Wilcoxon işaret testi sonuçları.

							Wilcoxon işaret testi	
Alt boyut	N	Mean	Median	Minimum	Maximum	Ss	Z	p
İşbirliği(Ön)	12	10,08	11,00	2,00	15,00	3,73	-3,06	0,002
İşbirliği(Son)	12	19,92	21,00	14,00	22,00	2,35		
Atılganlık(Ön)	12	9,75	10,00	2,00	16,00	4,22	-3,06	0,002
Atılganlık(Son)	12	14,83	15,00	10,00	18,00	2,95		
Kendini Kontrol(Ön)	12	9,83	10,50	5,00	13,00	2,79	-2,96	0,003
Kendini Kontrol(Son)	12	13,08	14,00	8,00	16,00	2,75		
Sosyal Beceri Ölçeği T (Ön)	12	65,17	68,00	46,00	79,00	9,67	-3,063	0,002
Sosyal Beceri Ölçeği T (Son)	12	78,67	78,00	72,00	86,00	4,21		

Araştırma kapsamında öğrenme güçlüğü olan çocukların problem davranışlarının öğretmenleri tarafından değerlendirildiği ön test son test puanları tablo 4.2'de verilmiştir. Problem davranış ölçeği toplam puan ortalaması $\bar{X}=16,75$ iken son test puan ortalaması $\bar{X}=9,33$ 'dir. Elde edilen bulgulara göre dışsallaştırılmış problem davranış alt boyutunda ön test puan ortalaması $\bar{X} = 9,75$ iken son test puan ortalaması $\bar{X}= 6,58$ 'dir. İçselleştirilmiş problem davranışlar altı boyutunda ön test puan ortalaması $\bar{X}=7,00$, son test puan ortalaması $\bar{X}=2,75$ 'tir. Gerek problem davranışlar ölçeği toplam puanı, gerekse işbirliği, atılganlık ve kendini kontrol alt boyutlarının tamamında ön test ortalama puanlarının son test ortalama puanlarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Problem davranışlar ölçeği toplam puan ve alt boyutları ön testleri ile son testleri arasındaki bu puan farkının istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığının sınanması için Wilcoxon işaret testi kullanılmıştır. Problem davranışlar ölçeği toplam puan ($z=-3,06$; $p=0,002<0,05$), dışsallaştırılmış davranışlar alt ölçeği ($z=-2,67$; $p=0,007<0,05$), içselleştirilmiş davranışlar alt ölçeği ($z=-3,07$; $p=0,002<0,05$)

boyutlarında ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Dışsallaştırılmış problem davranış, içselleştirilmiş problem davranış ve toplam problem davranış puanlarının anlamlı derecede düştüğü görülmektedir.($p<0,05$).

Tablo 4.3. Öğretmen değerlendirmesine dayalı akademik yeterlik ölçeği ön test - son test puanları ve Wilcoxon işaret testi sonuçları.

							Wilcoxon işaret testi	
	n	Mean	Median	Minimum	Maximum	ss	Z	p
Akademik yeterlilik alt boyutu(ön)	12	18,75	17,00	9,00	29,00	6,31	-2,953	0,003
Akademik yeterlilik alt boyutu(son)	12	21,50	21,00	13,00	31,00	5,50		

Araştırma kapsamında öğrenme güclüğü olan çocukların akademik yeterlilikleri ve ailelerinden aldıkları desteğin öğretmenleri tarafından değerlendirildiği akademik yeterlilik boyutu ön test son test puanları tablo 4.3’de sunulmaktadır. Akademik yeterlilik ölçeği ön test puan ortalaması $\bar{X}=18,75$ iken son test puan ortalaması $\bar{X}=21,50$ ’dir.

Akademik yeterlilik puanlarının uygulanan sosyal beceri eğitimi sonrası ($z=-2,953$; $p=0,003<0,05$) anlamlı derecede artmış olduğu görülmektedir.($p<0,05$)

4.3.2. Sosyometri Sonuçları

Tablo 4.4. Akademik çalışmada seçilen akran olma sosyometri sonuçları ve Wilcoxon işaret testi sonuçları.

							xon işaret testi	
	N	Mean	Median	Minimum	Maximum	ss	Z	p
Sınıftaki bir grup çalışmada hangi arkadaşlarınla olmak istersin?(ön)	12	4,44	2,00	0,00	15,79	5,66	-1,4	0,046
Sınıftaki bir grup çalışmada hangi arkadaşlarınla olmak istersin?(son)	12	6,79	7,80	0,00	15,38	5,90		

Araştırma kapsamında öğrenme güçlüğü olan çocukların sosyal statülerine ilişkin birlikte eğitim gördükleri akranları tarafından değerlendirildikleri sosyometri sonuçlarından grup çalışmasında seçilen akran olma konumuna ilişkin sonuçlar tablo 4.4'de sunulmaktadır. Grup çalışmasında seçilen akran olma ön test ortalaması $\bar{X}=4,44$ iken son test ortalaması $\bar{X}=6,79$ 'dur. Grup çalışmasında birlikte çalışılmak istenen arkadaş olma sayısının anlamlı derecede artmış olduğu görülmektedir.($p<0,05$).

Tablo 4.5. Eğlencede seçilen akran olma sosyometri sonuçları ve Wilcoxon işaret testi sonuçları.

							Wilcoxon işaret testi	
	N	Mean	Median	Minimum	Maximum	ss	Z	p
Bir lunaparka gidecek olsan hangi arkadaşlarınla gitmek istersin?(ön)	12	3,44	2,00	0,00	11,11	4,18	-2,19	0,028
Bir lunaparka gidecek olsan hangi arkadaşlarınla gitmek istersin?(son)	12	9,49	9,55	0,00	25,00	7,70		

Araştırma kapsamında öğrenme güçlüğü olan çocukların sosyal statülerine ilişkin birlikte eğitim gördükleri akranları tarafından değerlendirildikleri sosyometri sonuçlarından eğlencede seçilen akran olma konumuna ilişkin sonuçlar tablo 4.5.'de sunulmaktadır. Eğlencede seçilen akran olma ön test ortalaması $\bar{X}=3,44$ iken son test ortalaması $\bar{X}=9,49$ 'dur.

Lunaparka gidilmek istenen arkadaş olarak seçilme sayısının son testte anlamlı derecede artmış olduğu görülmektedir.($p<0,05$)

Tablo 4.6. Yardımsever akran olma sosyometri sonuçları ve Wilcoxon işaret testi sonuçları.

	N	Mean	Median	Min	Max	ss	Wilcoxon işaret testi	
							Z	p
Bir konuda yardıma ihtiyacım olsa aşağıdaki adımı yazdığım arkadaşlarım bana yardım eder(ön)	12	3,69	4,09	0,00	11,11	3,33	-2,71	0,007
Bir konuda yardıma ihtiyacım olsa aşağıdaki adımı yazdığım arkadaşlarım bana yardım eder(son)	12	11,06	11,15	0,00	25,00	6,46		

Araştırma kapsamında öğrenme güçlüğü olan çocukların sosyal statülerine ilişkin birlikte eğitim gördükleri akranları tarafından değerlendirildikleri sosyometri sonuçlarından yardımsever akran olma konumuna ilişkin sonuçlar tablo 4.6'da sunulmaktadır. Yardımsever olarak seçilen akran olma ön test ortalaması $\bar{X}=3,69$ iken son test ortalaması $\bar{X}=11,06$ 'dır. Yardımsever akran olarak seçilme sayısının son testte anlamlı derecede artmış olduğu görülmektedir ($p<0,05$).

4.3.3. Ebeveyn Değerlendirmesine İlişkin Sonuçlar

Tablo 4.7. Ebeveyn değerlendirmesine dayalı sosyal beceri ölçeği ve alt boyutları ön test - son test puanları ve Wilcoxon işaret testi sonuçları.

Alt Boyutlar	N	Mean	Median	Minimum	Maximum	Ss	Wilcoxon işaret testi	
							z	p
Sorumluluk(Ön)	12	18,50	19,50	12,00	24,00	3,73	-2,93	0,003
Sorumluluk(son)	12	25,50	26,00	22,00	29,00	2,11		
İşbirliği(ön)	12	7,17	7,00	3,00	13,00	3,43	-2,94	0,003
İşbirliği(son)	12	14,42	15,00	6,00	17,00	2,97		
Atılganlık(ön)	12	10,00	10,00	7,00	12,00	1,65	-2,88	0,004
Atılganlık(son)	12	12,17	12,50	9,00	14,00	1,75		
Kendini kontrol(ön)	12	6,33	6,00	1,00	10,00	2,42	-3,07	0,002
Kendini kontrol(son)	12	11,17	11,00	8,00	14,00	2,21		
Toplam Sosyal sorumluluk (ön)	12	42,00	42,00	31,00	57,00	7,48	-2,93	0,003
Toplam sosyal beceri(son)	12	63,25	65,00	45,00	72,00	6,81		

Araştırma kapsamında öğrenme güçlüğü olan çocukların sosyal becerilerinin ebeveynleri tarafından değerlendirildiği ön test son test puanları tablo 4.7.'de

verilmiştir. Sosyal beceriler ölçeği ön test toplam puan ortalaması $\bar{X}=42$ iken son test puan ortalaması $\bar{X}=63,25$ 'dir. Sorumluluk alt boyutu ön test ortalaması $\bar{X}=18,50$ son test ortalaması ise $\bar{X}=25,50$ 'dir. Elde edilen bulgulara göre işbirliği alt boyutunda ön test puan ortalaması $\bar{X}=7,17$ iken son test puan ortalaması $\bar{X}=14,42$ 'dir. Atılganlık altı boyutunda ön test puan ortalaması $\bar{X}=10$, son test puan ortalaması $\bar{X}=12,17$ 'dir. Kendini kontrol alt boyutu incelendiğinde ön test puan ortalamasının $\bar{X}=6,33$ son test ortalamasının ise $\bar{X}=11,17$ olduğu görülmektedir. Gerek sosyal beceriler ölçeği toplam puanı, gerekse işbirliği, atılganlık ve kendini kontrol alt boyutlarının tamamında son test ortalama puanlarının ön test ortalama puanlarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Sosyal beceriler ölçeği toplam puan ve alt boyutları ön test ile son test arasındaki bu puan farkının istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığının sınanması için Wilcoxon işaret testi kullanılmıştır. Sosyal beceriler ölçeği toplam puan ($z=-2,936$; $p=0,003<0,05$), işbirliği alt ölçeği ($z=-2,94$; $p=0,003<0,05$), atılganlık alt ölçeği ($z=-2,88$; $p=0,004<0,5$), kendini kontrol ($z=-3,07$; $p=0,002<0,05$) ve sorumluluk ($z=-2,93$; $p=0,003<0,05$) alt boyutlarında ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Tüm son test puanlarının ön test puanlarına göre anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir ($p<0,05$).

Tablo 4.8. Ebeveyn değerlendirmesine dayalı problem davranışlar ölçeği ve alt boyutları ön test - son test puanları ve Wilcoxon işaret testi sonuçları.

Alt Boyutlar							Wilcoxon işaret testi	
	N	Mean	Median	Minimum	Maximum	Ss	z	p
Dışsallaştırılmış(Ön)	12	3,75	4,00	1,00	8,00	1,91	-1,89	0,049
Dışsallaştırılmış(Son)	12	2,50	1,50	0,00	8,00	2,81		
İçselleştirilmiş(Ön)	12	3,83	4,00	1,00	5,00	1,34	-2,75	0,006
İçselleştirilmiş(Son)	12	1,75	2,00	0,00	4,00	1,42		
Hiperaktivite(Ön)	12	6,25	6,00	2,00	11,00	3,41	-1,9	0,048
Hiperaktivite(Son)	12	3,33	3,00	0,00	9,00	2,71		
Toplam Problem Davranışlar(Ön)	12	13,83	14,50	5,00	21,00	5,06	-2,45	0,014
Toplam Problem Davranışlar(Son)	12	7,58	4,50	1,00	21,00	6,02		

Araştırma kapsamında öğrenme güçlüğü olan çocukların problem davranışlarının ebeveynleri tarafından değerlendirildiği ön test son test puanları tablo 4.8'de sunulmaktadır. Problem davranış ölçeği toplam ön test puan ortalaması $\bar{X}=13,83$ iken son test puan ortalaması $\bar{X}=7,58$ 'dir. Elde edilen bulgulara göre dışsallaştırılmış problem davranış alt boyutunda ön test puan ortalaması $\bar{X}=3,75$ iken son test puan ortalaması $\bar{X}=2,50$ 'dir. İçselleştirilmiş problem davranışlar alt boyutunda ön test puan ortalaması $\bar{X}=3,83$, son test puan ortalaması $\bar{X}=1,75$ 'tir. Hiperaktivite alt boyutu ön test puan ortalaması $\bar{X}=6,25$ iken son test puan ortalaması $\bar{X}=3,33$ 'tür.

Gerek problem davranışlar ölçeği toplam puanı, gerekse dışsallaştırılmış, içselleştirilmiş davranışlar ve hiperaktivite alt boyutlarında ön test ortalama puanlarının son test ortalama puanlarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Problem davranışlar ölçeği toplam puan ve alt boyutları ön testleri ile son testleri arasındaki bu puan farkının istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığının sınanması için Wilcoxon işaret testi kullanılmıştır. Problem davranışlar ölçeği toplam puan ($z=-2,45$; $p=0,014<0,05$), dışsallaştırılmış davranışlar alt ölçeği ($z=-2,67$; $p=0,007<0,05$), içselleştirilmiş davranışlar alt ölçeği ($z=-2,75$; $p=0,006<0,05$) ve hiperaktivite ($z=-1,9$; $p=0,048<0,05$) boyutlarında ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Dışsallaştırılmış problem davranış, içselleştirilmiş problem davranış, hiperaktivite ve toplam problem davranış puanlarının anlamlı derecede düştüğü görülmektedir. ($p<0,05$).

4.4. Program Sonrası Nitel Bulgular ve Analizi

Karma yöntem deseninde tasarlanan araştırmada son veri basamağı olarak tekrar görüşme yöntemine başvurulmuştur. Tıpkı program öncesi öğretmen ve anne babalar ile çocukların sosyal becerilerini ve gelişimsel özelliklerini keşfetmenin amaçlandığı gibi bu aşamada program sonrası SBDS ve sosyometri ile elde edilemeyecek programın etkilerine ilişkin bilgilere ulaşılması hedeflenmiştir. Bu yolla sosyal geçerliğin sağlanması amaçlanmıştır.

Cantrill ve ark. (2015) DEHB olan çocuklar ile ebeveynlerinin katıldığı oyun temelli sosyal oyun becerileri eğitimi programına güncel araştırma ile benzer biçimde ekranları da dahil etmişlerdir. Bulgular güncel araştırmadaki yöntemle benzer olarak görüşme yoluyla oluşturulmuştur.

Programa dahil olan öğrencisi için öğretmen (B,Ö) ‘‘Evet B.’nin sosyal olarak kendine daha fazla güveni gelişti. Sınıf içinde yaptığım çalışmalarda mesela bir müzik açıp kendilerini ifade eden bir dans yapmalarını istedim, çok ciddiye aldı, ama çekinmeden kalkması beni çok şaşırttı.’’ İfadesiyle program sonrası çocuğun çekingenlik davranışındaki azalmaya dikkat çekmektedir. Aynı çocuğun annesi ile yapılan görüşmede (B,A)‘‘ B. sizle derse girdikten sonra (uygulanan sosyal beceri eğitimi programı kastedilmektedir) baya bir değişiklikler hissettim, bunu rehber hocamızla da görüştüm. B. artık her şeye ağlamayan bir çocuk oldu, yani kendine biraz güveni geldi hissettim..... dudağı sürekli yaraydı onu bıraktı. (çocuğun kaygı yaşadığı zamanlarda başvurduğu dudak ısırma davranışı kastedilmektedir) ben bunu hocamızla da konuştum, B. hatta anne ben seneye de gidebilir miyim dedi. Çok güzel oyunlar oynuyorum öğretmenimi çok sevdim hep keşke bizi her gün alabilse dedi. Hep beraber oynuyoruz anne diyor. Evde bağıra bağıra oynardı artık sizden ders aldıktan sonra oturarak birşeyleri kendi yapmaya başladı güvenini getirdiniz. Merdivenden dahi aşağıya inemiyordu servise ben indiriyordum.’’ İfadeleriyle hem katılımcı çocuğun öğretmeni hem de annesi çocukta gözlemlenmiş oldukları değişimi özgüvenin artışı olarak yorumlamaktadırlar.

Katılımcı bir diğer çocuğun annesi (EcS,A) ‘‘E. farklı oyunlar oynamaya başladı. Sosyal olarak daha farklı, daha ilgili daha araştırmacı oldu. E. okulda olan bir şeyleri çok konuşan bir çocuk değildir, o anlatmaz öyle çok fazla. Ama ilk zamanlar oyun oynadığını K. şöyle yaptı vb. anlattı diye gelip hep anlattı. Kesinlikle çok mutlu oldu, seviyordu çünkü. Daha önce böyle bir destek almamıştı, ilk kez katıldı. Gelecek yıl olsa yine katılmasını isterim. Tamam herşeyin başı eğitim tamam her türlü okuma yazma bilsin ama onun alt yapısını hazırlamadan ya da benim çocuğum işte korkulu olduğu içim zil çaldığında dışarı çıkamıyordu teneffüste.’’ İfadesiyle çocuğun oyun becerilerinde gözlemlendiği değişimi ve anne çocuk paylaşımındaki artışa dikkat çekmektedir.

İletişim becerilerinde görülen olumlu değişime ilişkin katılımcı annelerde (MC,A) ...babannesiyse falan konuşmuyordu, bu aralarda ona başladı. Mesela onlarla konuşmaya çekiniyordu seslenmiyordu ‘‘ ifadesiyle iletişimi başlatma becerisinde görülen değişimden söz etmektedir. Ayrıca annenin bu ifadesi okul temelli sunulan bir

sosyal beceri eğitimi programının okul dışında da genellenebilir olduğu, bu yolla anne babaların sosyal becerilere ilişkin fikir edindiklerine örnek oluşturmaktadır.

Çocukların oyun grubuna istekli katıldıklarına ilişkin bir diğer ifade ise şöyledir (Ec,A)oyun grubunu (sosyal beceri eğitimi programı kastedilmektedir) çok seviyor, her cuma okula gelmek istiyor. Bu senenin başında eşimle boşandık çok iyi oldu bu oyun grubu mesela sınıfta top oynamışlar o da ertesi gün istedi ki, kendi topunu götürdü, sınıfta oynanmaz demiş izin vermemişler oynamasına, tartışmışlar Y. diye bir çocuk var annesine de uyardırdım g.zlı demiş E'ye . Sizin anlattığınız derslerde öğrenmiş, senin bunu demeye hakkın yok demiş.” İfadesiyle otumlarda ele alınan zorbalıkla baş etme konusunda edinilen bir becerinin sergilenişine örnek sunulmaktadır.

Okul temelli olarak sunulan az sayıdaki sosyal beceri eğitimi programı ne yazık ki bilimsel araştırmalar temelli olmaktadır. Görüşmeler sırasında birden fazla öğretmen bu duruma şu ifadeler ile dikkat çekmektedir : (E,Ö) çocukların sosyal olarak gelişmesi için sosyal becerileri için fiziksel olanaklara da ihtiyaç var. Çocukların desteğe ihtiyacı var. Dersler yeterli olmadığında sabahçıysa öğleden sonra öğlenciyse sabahları ek dersler almalılar. Biz öğretmenler daha çok akademik başarılı olsun istiyoruz sosyal becerilere hiç önem vermiyoruz. Açıkçası ben ve bir sürü öğretmen ne oyuna ne de birbirleriyle iletişim kurabilecekleri bir ortama çocukları çıkartmıyoruz. Seneye böyle bir çalışma olsa sizinki gibi yine sınıftan öğrencilerin katılmasını destekleyeceğim. Bu sosyal becerilerin okulla birlikte olması çok daha iyi. Çok önemli aslında ama bir türlü kabul etmiyoruz. En çok bu konuda kendimi eleştiriyorum çocukların sosyal becerilerini hiçbir zaman göz önüne almıyoruz. En çok bizim için önemli olan çocukların akademik başarısı akademik başarısı olan çocukları takdir ediyoruz. Sosyal becerisi eksik, hatalı olan çocukları hiçbir zaman göz önüne almıyoruz.” İfadesiyle uygulanan sosyal beceri eğitimi programı sonrası çocuklarda görülen olumlu değişimler neticesinde öğretmenlerin sosyal beceri ve akademik beceriler arasındaki ilişkiye ve dengeye karşı farkındalık geliştirdikleri anlaşılmaktadır. Öğretmenler genellikle öğrenme güçlüğü olan öğrencilerinin hem akademik hem de sosyal beceriler bakımından farklılık gösterdiklerinin bilincindedirler (224)

Bir diğ er öğretmen (Es,Ö) daha önce sınıftan çocuklar yarışmalar düzenlendiğinde onlara katılmışlardı ama sosyal becerilerine yönelik, ya da keşefedici bir çalışma olmamıştı. Sizin yaptığınız çalışma bir adım öne geçti diye düşünüyorum. Seneye yine öğrenme güçlüğü olan öğrencim olsa Es. gibi çekingen yapılı böyle bir çalışmaya katılmasını tabii ki isterim. Bizim için iyilik değil bu çalışmalar çocuklar için, bilim için oluyor kötü bir şey değil.” Sözleriyle öğrenme güçlüğü olan çocukların sosyal beceri eğitimi programlarından fayda sağlayacağına ilişkin inancını dile getirmektedir.

(D,Ö)’’ benim sınıflarımda hiç daha önce sosyalliğe yönelik bir program uygulanmamıştı.’’ İfadesiyle mesleki olarak daha önce herhangi bir sosyal beceri eğitimi programına katılımının gerçekleşmediğini belirtmektedir. Bu durum okullarda sosyal beceri eğitimi programlarına sıklıkla yer verilmediği şeklinde yorumlanmaktadır.

Hem öğretmen hem de anne babaların programa ilişkin verdikleri ayrıntılı bilgiler kadar önerileri de geliştirilecek diğ er programlara kaynaklık etmesi bakımından oldukça önemlidir. (M.AI, Ö) sınıfından programa katılan öğrenme güçlüğü olan öğrencisi için şöyle bir öneri sunmaktadır: ‘‘Belki onların sevdiği arkadaşlarından da seçilebilir. Gerçi arkadaşı da olmayabilir ama.’’ Bu öneri sosyal beceri eğitimi programına katılacak olan tipik gelişen akranların seçiminde başvurulabilecek yollardan biri olarak değerlendirilebilir.

Programların devamlılığı da olumlu etkinin sürmesi ve istenilen nitelikte okul iklimlerinin oluşması için önemli bir noktadır. Gelecek yıllarda yapılacak çalışmalar için öğretmen (M,Ö)... Telefonunu bırakmıştın değil mi?(araştırmacıyı kastederek) seneye birinci sınıfım var. Yine çocuğumuz olur mutlaka. Devam etmenizi ben çok isterim.’’ İfadesiyle ilgili çalışmaların sürekliliğine ihtiyaç duyulduğuna işaret etmektedir. Görüşme yapılan annelerden (ES,A) ‘‘Ben çok sevindim sosyal olsun çocuklar, hele bu internet yüzünden çocuklar odalara kapanıp, sadece ellerinde birer telefon... istemiyorum sevmiyorum da zaten. Ne kadar sosyal olursa özgüvenleri olur, dışarıdaki hayatta her zaman ben onların koruyucusu olamayacağım. Ki mutlaka bir dışarı hayatları olacak. Onu da en azından kendilerini nasıl savunacak, nasıl insanlarla konuşacak görüşeceklerini bunları bilmeleri gerekiyor.’’ sözleri ile sosyal becerilerin gerekliliğine ilişkin görüşünü açıklamaktadır. Sharabi ve Margalit (2011)

çalışmalarında öğrenme güçlüğü olan ve olmayan ergenlik çağındaki bireylerin çevrimiçi online sosyal katılım türlerini incelemişlerdir. Sonuçlar öğrenme güçlüğü olan bireylerin olmayan akranlarına nazaran daha yüksek düzeyde yalnızlık bildirdikleri online sosyal katılım türlerine göre ise farklılık göstermedikleri yönündedir (225).

5. TARTIŞMA

Bu araştırmanın amacı öğrenme güçlüğü olan 8-10 yaş çocuklar için okul temelli bir sosyal beceri eğitimi programının geliştirilmesi ve etkililiğinin incelenmesidir. Araştırmanın çalışma grubunu toplam 12 öğrenme güçlüğü olan çocuk oluşturmaktadır. Çocukların sosyal becerilerine ilişkin değerlendirmeler öğretmenleri, ebeveynleri ve akranları yanısıra gözlem yoluyla direkt olarak katılımcılardan toplanan bilgilerden oluşmaktadır. Elde edilen bulgular ilgili literatür ışığında tartışılmıştır.

Araştırma kapsamında öğrenme güçlüğü olan çocukların sosyal becerilerini, problem davranışlarını, akademik yeterliklerini değerlendirmek amacıyla SBDS ve sosyal konumlarını değerlendirmek amacıyla sosyometri kullanılmıştır. Alan yazın incelendiğinde ülkemizde öğrenme güçlüğü olan çocukların sosyal becerilerini geliştirmeyi amaçlayan okul temelli bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu durum güncel araştırmanın ülkemizdeki bulgular ile tartışılmasında bir sınırlılık oluşturmaktadır.

5.1. Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Sosyal Becerilerine İlişkin Bulguların Tartışılması

Öğrenme güçlüğü olan bireylerin sosyal gelişimleri konusunda yapılacak çalışmaları risk ve dayanıklılık çerçevesinde ele alan Donahue ve Pearl (2003) araştırmacılara şu dört kritik soruyu yöneltmektedir:

Risk ve yılmazlık faktörleri ile ne kastedilmektedir?

Öğrenme güçlüğü risk faktörü olarak nasıl nitelendirilir?

Bireyler ne için risk altındadır?

Bu çerçevede müdahale çalışmaları nasıl yönlendirilmelidir?

Öğrenme güçlüğü olan bireylerin oluşturduğu topluluğun heterojen yapısı, yaş, etnik köken, sosyokültürel boyut, zeka ya da içinde bulunulan eğitsel ortamlar gibi birçok faktörün de etkisiyle araştırılan örnekleme farklılaştırmakta, dolayısı ile bulgular da varyasyon göstermektedir (226). Risk bakımından farklı yaklaşımları sınavan bir çalışma ise Weiner (2004) tarafından gerçekleştirilmiştir. Tek riskli model olarak adlandırılan yaklaşım, öğrenme güçlüğü olan çocukların sosyal beceri eksikliklerinin farklılığın doğasından kaynaklandığının ve bu durumun davranışsal sorunlara yol açtığıdır. Çoklu risk modeli ise davranış sorunlarının içselleştirilmesi ve

dışsallaştırılmasıyla birden fazla riskin ortaya çıktığıdır. Eşlik eden DEHB, yetersiz eğitim olanakları, etkisiz ebeveynlik gibi çok geniş yelpazede karşımıza çıkabilmektedir. Ancak sağlıklı sosyal ilişkiler kurabilen öğrenme güçlüğü olan çocuklar için bu risklerin azaldığı düşünülmektedir (6). İlgili literatür ışığında sosyal beceriler ve dolayısı ile sosyal gelişim bakımından öğrenme güçlüğü olan çocukların risk altında olduğu söylenebilir.

Vaughn ve Haager (1994) çalışmasında öğrenme güçlüğü olan çocukları anaokulundan 5. sınıf düzeyine kadar sosyal yeterlik açısından boylamsal bir çalışma ile takip etmiştir. Çalışmada sosyal yeterliğe ait dört ana alanda ölçümler yapılmıştır. Bunlar: akran ilişkileri, sosyal biliş, davranış problemleri ve sosyal becerilerdir. Bulgular, zaman içinde çocukların, sosyal yeterliliğinin tüm yönleri üzerinde öğrenme güçlüğü olmayan öğrencilerle aynı eğilimleri gösterdiğini ortaya koymuştur. Öğrenme güçlüğü olan çocuklar sosyal yetkinlik ölçülerinin hiçbirinde düşük başarılı olan öğrencilerinden önemli ölçüde farklı değildir; bununla birlikte, sosyal beceri ve davranış problemleri konusunda ortalama / yüksek başarılı olan öğrencilerden önemli ölçüde farklı oldukları saptanmıştır (132). Güncel araştırmada da deney grubunda yer alan çocuklara ait davranış problemleri, sosyal beceriler ve akran ilişkileri bakımından sosyal beceri eğitimi programının etkililiği araştırılmıştır. Sosyal becerileri tek bir değişken olarak izole ederek bir çalışma tasarlamak oldukça güçtür. Sonuç olarak, müdahalenin etkilerini niceliksel olarak ölçmeye çalıştığımızda, kısmen gerçek sosyal bağlamlarda gerçek insanların davranışlarını incelemenin çok değişkenli doğası nedeniyle, elimizdeki cevabın kuvvetlendirilmesi gerekmektedir (227). Bu gerekçe ile güncel araştırmada gözlem ve derinlemesine görüşme yöntemleri ile de veri toplanması yoluna gidilmiştir. Bu yolla elde edilen bulgular analiz edilmiş ve tartışılmıştır (Bknz. Bölüm 4.1. ve 4.2.).

Walker ve Shinn (2003) sosyal müdahaleleri üç grupta sınıflandırmaktadır bunlar birincil, ikincil ve üçüncül müdahalelerdir. Birincil müdahaleler evrenseldir, şiddeti önleme, akademik yapıyı güçlendirme gibi genel amaçlara dayanırlar. İkincil türdeki müdahaleler ise, seçilmiş bir grupta olup risk altındaki çocuklar için tasarlanır. Kendini yönetme becerileri gibi ihtiyaç duyulan alanı hedeflemektedirler. Üçüncül müdahaleler ise kronik ya da yoğun problem davranış sergileyen çocuklar için daha çok bireysel hizmetlere odaklanan müdahalelerdir (227). Güncel araştırma Walker ve

Shinn (2003)'in sınıflandırmasına göre ikinci türdeki müdahale çalışmalarındandır. Öğrenme güçlüğü olan çocukları sosyal beceriler bakımından risk altında kabul edilmiş ve müdahale uygulanmıştır.

Bir çalışmada öğrenme güçlüğü olan çocuklara sunulan dört türde eğitim hizmetinin sosyal kabul, yakın arkadaş sayısı, yakın arkadaş ilişkilerinin kalitesi, benlik kavramı, depresyon, sosyal beceriler ve problem davranışlar bakımından etkisi karşılaştırılmıştır. Çalışma kapsamında incelenen dört eğitim hizmeti sınıf içinde destek eğitim, kaynak odada destek eğitim, kaynaştırma sınıfında eğitim alma ve özel eğitim sınıfında bulunmadır. Daha kapsayıcı eğitim ortamlarında bulunan çocuklar daha olumlu sosyal ve duygusal işlevselliğe sahipken, sınıf içi ve kaynak oda desteği alan çocuklar matematik becerileri bakımından daha yüksek performans sergilemektedir. Kaynaştırma sınıfında bulunan çocuklar ise en yakın arkadaş ile daha olumlu ilişkilere sahipken diğer çocuklara nazaran daha az yalnız oldukları saptanmıştır. Özel eğitim sınıfındaki çocuklara göre ise daha az problem davranış sergilemektedirler (228). Güncel araştırmada çalışma grubuna dahil olan çocukların tamamı kaynaştırma öğrencisi olarak eğitim görmekte olması sosyal beceri müdahalesinin şüphesiz güçlü bir yanını oluşturmaktadır.

Güncel çalışmada nicel veri toplama aracı olarak kullanılan SBDS sosyal beceriler ölçeği, problem davranışlar ölçeği ve akademik yeterlilik alt ölçeklerinden oluşur. SBÖ işbirliği, atılganlık ve kendini kontrol olmak üzere üç alt ölçekten oluşmaktadır. İşbirliği diğer kişilere yardım, paylaşma, kuralları ve yönergeleri takip etme gibi davranışları kapsamaktadır. Atılganlık ise, bilgi talep etme, tanışma ve iletişimi başlatma becerilerini kapsar. Kendini kontrol, öfkenin kontrol edilmesi, uzlaşma, istenilen şekilde tepki verme gibi becerilerden oluşur (176). Öğrenme güçlüğü olan çocukların sosyal becerilerine odaklanan bazı araştırma sonuçları ise şöyledir:

Dodge'nin sosyal bilgi işleme modeli kullanılarak hazırlanan bir araştırma sürecinde öğrenme güçlüğü olan çocukların sosyal bilgi işlemleri 4 sosyal skeç, 2 duygusal tanıma görevi (resim ve hikayeler), 4 duygusal bilgi görevi ayrıca 5 duyguyu tanımlamaları ile analiz edilmiştir. Çocukların sosyal bilgi işlemede büyük zorlukları olduğu, farklı görevlerde karmaşık duyguların anlaşılması, çelişkili iki duygunun farkını keşfetmekte problem yaşadıkları ve yüksek duygusal anlayış

üzerine yaşlılarına nazaran daha az başarılı oldukları belirlenmiştir (229). Bir diğer araştırma ise öğrenme güçlüğü olan çocukların sözsüz duygu ifadelerini algılama ve yorumlama durumları üzerine yapılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğrenme güçlüğü olan çocuklar beden dili kullanılarak ifade edilen duyguları normal gelişim gösteren yaşlılarına göre doğru yorumlamakta zorlanmaktadır (230).

Resimli olarak sunulan sosyal durumların özel öğrenme güçlüğü olan ve olmayan çocuklar tarafından yorumlanmasını inceleyen bir çalışmada çeşitli sosyal durumları içeren 30 kart kullanılmıştır. Sonuçlar öğrenme güçlüğü olan çocukların sosyal durumları yorumlama ve sonuçları belirleme becerilerinde normal gelişim gösteren akranlarına göre yetersiz kaldıklarını göstermiştir. Sosyal durumların öncüllerinin belirlenmesinde gruplar arasında bir fark bulunmamıştır. Araştırmanın sonuçları öğrenme güçlüğü olan çocukların bilişsel ve dikkat eksiklikleri ile ilişkilendirilmiştir (231). Bir diğer çalışma ise öğrenme güçlüğü olan çocukların yüz ifadelerini yorumlama durumlarının sözlü ve sözsüz yetersizliklerine etkisini incelemiştir. Spesifik olarak mutluluk, hüznün, öfke, şaşırma, korku ve tiksinti duygularını belirten yüz ifadelerini yorumlama yetenekleri incelenmiştir. Öğrenme güçlüğü olan çocuklar, sözlü yetersizlik, sözsüz yetersizlik ve sözlü-sözsüz yetersizlik gösterenler olarak üç grupta karşılaştırılmıştır. Araştırmanın sonuçları normal gelişim gösteren çocuklardan oluşan grubun yorumlama yeteneğinin öğrenme güçlüğü olan çocuk gruplarından genel olarak daha iyi olduğu yönündedir. Mutluluk ve şaşırma gibi duyguların yorumlanmasında normal gelişim gösteren ve sözlü yetersizlik yaşayan çocuk gruplarının yüksek puan aldığı görülürken sözsüz yetersizlik ve sözlü-sözsüz yetersizlik yaşayan grupların puanlarının daha düşük olduğu saptanmıştır. Araştırmanın bulguları duygusal yüz ifadelerini yorumlama yeteneğinin yaşla arttığı savını ise kısmen desteklemektedir. Öğrenme güçlüğü olan çocuklar yaş gruplarına göre karşılaştırıldığında yaş büyük olan grubun sadece korku ve tiksinti duygularını yorumlamakta daha iyi düzeyde performans gösterdiği belirtilmiştir (232).

Sözsüz ifadelerin ve duyguların algılanmasında yaşın etkisi üzerine incelenen bir diğer çalışma ise Bloom (2010) tarafından gerçekleştirilmiştir. Yapılan araştırmanın amacı da benzer biçimde sözsüz öğrenme güçlüğü bulunan, genel öğrenme güçlüğü olan ve olmayan ergenlerin duygu belirten yüz ifadelerini anlama ve yansıtma becerilerini incelemektir. Sözsüz öğrenme güçlüğü olan ve normal gelişim

gösteren gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunamazken genel öğrenme güçlüğü olan ergen grubunun duygu belirten yüz ifadelerini anlama ve tanıma konusunda daha düşük başarı gösterdiği saptanmıştır (233). Agalotis ve Kalyva (2008)'e göre sözel olmayan iletişim becerileri sosyal becerilerin önemli bir bileşenidir. 40 dakikalık bir mola süresince gözlemlenen öğrenme güçlüğü olan ve olmayan 72 çocuk üzerinde yapılan çalışmada öğrenme güçlüğü olan çocukların olmayan akranlarına göre anlamlı derecede daha az sözsüz iletişim başlatma davranışı sergiledikleri saptanmıştır. Yanıt verme davranışları arasında ise anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır (112). Yine sözel olmayan öğrenme güçlüğü bulunan çocuklar ile sözel öğrenme güçlüğü olan çocukların karşılaştırıldığı bir çalışmada yetişkin yüz ifadelerini yorumlamada anlamlı farklılık gösterdikleri saptanmıştır (234).

Ülkemizde yapılan bir araştırmada Kılıç-Tülü ve Ergül (2016), öğrenme güçlüğü olan ve normal gelişim gösteren çocukların sözel olmayan ipuçları aracılığı ile aktarılan duygu durumlarını algılama becerilerini karşılaştırmıştır. Yapılan analizler sonucunda, öğrenme güçlüğü olan çocukların sözel olmayan ipuçları ile aktarılan duyguları algılama becerilerinin normal gelişim gösteren akranlarından yetersiz olduğu bulunmuştur. Üçüncü ve dördüncü sınıfa devam eden ve öğrenme güçlüğü olan çocuklar sözel olmayan ipuçlarını algılama becerilerinde anlamlı ölçüde akranlarından farklılaşırken, beşinci sınıfa devam eden öğrenme güçlüğü olan çocuklar akranlarından anlamlı düzeyde farklılaşmamışlardır. Araştırmada öğrenme güçlüğü olan kız ve erkek çocuklar arasında ise anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır (235). Kılıç-Tülü ve Ergül (2016) tarafından yapılan bir diğer araştırmada öğrenme güçlüğü olan ve normal gelişim gösteren çocukların (yüz ifadeleri, hareket/duruş, ses tonları ve sosyal hikâyelerle aktarılan) duyguları tanıma becerileri ve isimlendirme süreleri karşılaştırılmıştır. Öğrenme güçlüğü olan çocukların duyguları tanımada normal gelişim gösteren akranlarından daha düşük performans gösterdikleri ve duyguları daha yavaş isimlendirdikleri belirlenmiştir. Mutluluk, yüz ifadeleri ve sosyal hikâyeler alanlarında tüm çocuklar tarafından en doğru yanıtlanan duygu olmuştur. Korku duygusu yüz ifadeleri alanında en sık şaşkınlıkla karıştırılmıştır. Çocuklar korku duygusunu en kolay hareket/duruş alanında tanırken; kızgınlığı en kolay ses tonları alanında tanımışlardır (117). Manassis (2000) çalışmasında öğrenme güçlüğü olan ve anksiyete problemi olan çocukların duyguları anlama düzeylerini incelemiştir.

Öğrenme güçlüğüne ve her iki tanıya sahip çocukların aldıkları işitsel puanlar özellikle üzüntüyle ilgili olanlar sadece anksiyetesi olan çocuklara göre daha düşük çıkmıştır. Öğrenme güçlüğü ve anksiyete arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Araştırmanın sonuçları öğrenme güçlüğü olan çocukların işitsel duyguları tanıma konusunda diğer çocuklara göre yetersiz kaldığını göstermiştir (236).

Most ve Greenbank (2001) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise mutluluk, öfke, şaşkınlık, üzüntü, tikslenme ve korku ifadelerinin ortalama yaşı 13,95 öğrenme güçlüğü olan ve olmayan çocuklar tarafından tanınma durumunun incelenmesi amaçlanmıştır. Öğrenme güçlüğü olan çocukların akranlarına nazaran belirgin ölçüde düşük performans sergiledikleri saptanmıştır. Öğretmenler tarafından değerlendirilen sosyal beceriler ise benzer sonuçlar sunmaktadır (237). Bilgi işlemedeki güçlükler öğrenme ve sosyal becerilerde karşılaşılan güçlükleri açıklayabileceği düşünülmektedir. Örneğin daha önce değinilen beden dilinin okunması ya da sosyal durumlara ilişkin bilginin yorumlanması gibi becerilerdeki güçlüklerin bilgi işlemede karşılaşılan problemlerden kaynaklı olabileceği düşünülmektedir (99,238).

Özetle, öğrenme güçlüğü olan çocukların sosyal beceriler bakımından tipik gelişen akranları ile farklılıklar gösterdiği, duyguları anlamakta ve yorumlamakta güçlükleri olduğuna ilişkin birçok araştırma sonucu bulunmaktadır. İlgili literatür ışığında edinilen bilgiler doğrultusunda güncel araştırma kapsamında geliştirilen okul temelli sosyal beceri eğitimi programında yer alan modüller iletişim, duygular ve arkadaşlık olarak belirlenmiştir. İletişim modülü: kendini tanıma, oyuna davet ve yardım isteme davranışlarını içermektedir. Duygular modülü: duyguları tanıma, kazanmak ve kaybetmek ile başa çıkma ve öfkeye odaklanmaktadır. Arkadaşlık modülü ise duygular, diğerlerini anlama gibi becerilere yer vermektedir. Duygular temasına her iki modülde de yer verilmesinin başlıca nedeni yukarıda aktarılan çok sayıda araştırma sonucunun öğrenme güçlüğü olan çocukların duyguları anlama, yorumlama ve ifade etmekteki güçlükleridir. Ayrıca güncel araştırmada incelenen oyun ve iletişim becerileri gözleminden elde edilen bulgular yukarıda sıralanan bulguları destekler niteliktedir.

Öğrenme güçlüğü olan çocukların sosyal becerilerine ilişkin araştırmalar incelenirken öncelikli olarak bu konu üzerinde yapılmış ve sıkça atıfta bulunulmuş

meta-analizlere başvurulmuştur. Forness ve Kavale (1996)'in araştırması 53 çalışmayı ve toplam 2,113 katılımcıyı içermesi bakımından sıklıkla başvurulan bir çalışma olma özelliğini taşımaktadır. İncelenen 53 çalışmadan elde edilen bulgular ortalama sosyal beceri eğitimi programlarının süresinin haftalık 3 saat ve toplam 10 hafta olduğunu göstermektedir. Ancak programlara dahil edilen çocukların sınıf düzeyi ortalamasınının 6 olması sosyal problemlerin uzun süre devam ettiğine ilişkin bir ipucu sunmaktadır. Programlara katılan 10 öğrenme güçlüğü olan çocuktan 6'sı benlik algısı, sosyal problem çözme becerileri ve sosyal yeterlik bakımından katıldıkları programdan olumlu yönde faydalandıklarını bildirmektedirler. Akranların değerlendirmesine göre ise öğrenme güçlüğü olan yaşlılarının iletişim becerileri bakımından olumlu ilerleme gösterdikleridir. Tipik gelişen akranların %60'ı program sonrası öğrenme güçlüğü olan arkadaşlarının sosyal durumdaki iletişim dinamiklerini daha iyi kavradıklarını bildirmektedirler. Öğretmenleri, akranları ve çocukların kendini değerlendirmeleri sonucunda öğrenme güçlüğü olan çocukların tipik gelişen akranlarına göre %75 'nin düşük sosyal yeterliğe sahip oldukları da bir diğer çarpıcı bulgudur (19).

Milligan ve ark. (2016), öğrenme güçlüğü olan çocuklara yönelik hazırlanan sosyal yeterlik müdahalelerinin uyarlanmasını konu edinmişlerdir. Daha önce de değinildiği üzere sosyal yeterlik, sosyal beceriler, perspektif alma becerileri ve sosyal çevreyi anlama kapasitesinden oluşmaktadır. Çalışmada güncel araştırmayla benzer biçimde karma yöntem yaklaşımı kullanılmış olup, ebeveynler tarafından nicel yöntem ile uygulama öncesi ve sonrası ölçümler alınmış, öğretmenler, çocuklar ve anne babalar ile ayrıca nitel yöntem ile görüşmeler yapılmıştır. Çocukların bilgi işleme, duygu düzenleme becerileri bakımından önemli kazanımlar elde ettiği görülmüştür (239). Milligan ve ark.(2016) ile güncel araştırma bulguları örtüşmektedir.

Elbaum ve Vaughn (2001) tarafından yapılan meta- analiz çalışmasında ise okul temelli müdahale programlarının öğrenme güçlüğü olan çocukların benlik algılarına ilişkin sonuçları incelenmiştir. Araştırmada incelenen 64 çalışmaya göre orta çocukluk ve ön ergenlik dönemindeki çocukların lise çağındaki bireylere göre müdahale çalışmalarından daha fazla faydalandığı saptanmıştır. En yüksek etki büyüklüğüne sahip çalışmaların farklı sınıf düzeyleri ile gerçekleştirilenler olduğu saptanmıştır (240). Güncel araştırmada çalışma grubu belirlenirken bu durum göz önünde bulundurulmuştur. Ülkemizdeki tanımlama faaliyetleri neticesinde öğrenme

güçlüğü olan çocukların ilkokul eğitimleri sırasında daha sıklıkla başvuru yaptıkları gözlenmiştir. Bu nedenle dahil olma kriterlerine 1 ile 4. sınıf düzeyinde eğitim alıyor olmak şartı eklenmiştir. Böylece nispeten farklılığın yeni belirlendiği yıllarda sosyal becerilere ilişkin bir müdahale sunulması amaçlanmıştır.

Güncel araştırmada öğretmenler tarafından değerlendirilen sosyal beceriler ölçeği ön test toplam puan ortalaması $\bar{X}=65,17$ iken son test puan ortalaması $\bar{X}=78,67$ 'dir. Elde edilen bulgulara göre işbirliği alt boyutunda ön test puan ortalaması $\bar{X}=10,08$ iken son test puan ortalaması $\bar{X}=19,92$ 'dir. Atılganlık altı boyutunda ön test puan ortalaması $\bar{X}=9,75$, son test puan ortalaması $\bar{X}=14,83$ 'tür. Kendini kontrol alt boyutu incelendiğinde ön test puan ortalamasının $\bar{X}=9,83$ son test ortalamasının ise $\bar{X}=13,8$ olduğu görülmektedir (Bu yolla elde edilen bulgular ve analizler Bölüm 4.1. ve 4.2.'de sunulmuştur.)

Ebeveynler tarafından araştırma kapsamında öğrenme güçlüğü olan çocukların sosyal becerilerinin değerlendirildiği ön test son test puanları Tablo 4.7.'de sunulmaktadır. Sosyal beceriler ölçeği ön test toplam puan ortalaması $\bar{X}=42,00$ iken son test puan ortalaması $\bar{X}=63,25$ 'dir. Sorumluluk alt boyutu ön test ortalaması $\bar{X}=18,50$ son test ortalaması ise $\bar{X}=25,50$ 'dir. Elde edilen bulgulara göre işbirliği alt boyutunda ön test puan ortalaması $\bar{X}=7,17$ iken son test puan ortalaması $\bar{X}=14,42$ 'dir. Atılganlık altı boyutunda ön test puan ortalaması $\bar{X}=10$, son test puan ortalaması $\bar{X}=12,17$ 'dir. Kendini kontrol alt boyutu incelendiğinde ön test puan ortalamasının $\bar{X}=6,33$ son test ortalamasının ise $\bar{X}=11,17$ olduğu görülmektedir. Hem öğretmen hem de ebeveyn değerlendirmelerine bağlı sosyal beceriler toplam puan ve alt boyut ortalamalarında artış olduğu görülmektedir.

Araştırma kapsamında öğretmen değerlendirmesine dayalı sosyal beceriler ölçeği toplam puan ve alt boyutları ön testleri ile son testleri arasındaki puan farkının istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığının sınanması için Wilcoxon işaret testi kullanılmıştır. Sosyal beceriler ölçeği toplam puan ($z=-3,06$; $p=0,002<0,05$), işbirliği alt ölçeği ($z=-3,06$; $p=0,002<0,05$), atılganlık alt ölçeği ($z=-3,06$; $p=0,002<0,05$), kendini kontrol ($z=-2,96$; $p=0,003<0,05$) alt boyutlarında ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. (Bkz. Tablo 4.1.).

Çalışma grubuna dahil olan çocukların ebeveynleri tarafından sosyal becerilerinin değerlendirilmesine bağlı sosyal beceriler ölçeği toplam puan ve alt

boyutları ön testleri ile son testleri arasındaki puan farkının istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığının sınılanması için Wilcoxon işaret testi kullanılmıştır. Sosyal beceriler ölçeği toplam puan ($z=-2,93$; $p=0,003<0,05$), işbirliği alt ölçeği ($z=-2,94$; $p=0,003<0,05$), atılganlık alt ölçeği ($z=-2,88$; $p=0,004<0,05$), kendini kontrol ($z=-3,07$; $p=0,002<0,05$) ve sorumluluk ($z=-2,93$; $p=0,003<0,05$) alt boyutlarında ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Tüm son test puanlarının ön test puanlarına göre anlamlı derecede yüksek olduğu görülmektedir. ($p<0,05$) (Bkz.Tablo 4.7).

Güncel çalışmada öğretmen ve ebeveyn değerlendirmelerinden elde edilen bulgulara dayanılarak geliştirilen sosyal beceri eğitimi programının öğrenme güçlüğü olan çocukların sosyal becerileri üzerinde olumlu yönde etkisi olduğu saptanmıştır. ‘‘Sosyal beceri eğitimi programının öğrenme güçlüğü olan çocukların sosyal beceri düzeylerine etkisi vardır’’ varsayımı doğrulanmıştır.

1991 yılı ve öncesinde yapılan sosyal beceri müdahalelerini ve sonuçlarını derleyen McIntosh ve ark.’nın aktardığı sonuçlara göre Amerikaner ve Summerlin (1982) çalışmasında iki çocuk grubu oluşturmuştur. Sosyal beceri eğitimi verilen grubunun diğer gruba göre anlamlı olarak daha yüksek sosyal benlik algısı sergilediklerini saptanmıştır. Berler, Gross, ve Drabman (1982) ise çalışmalarında hedef davranışlarda belirgin artış saptamanın yanında, sosyometrik derecelendirmelerde artış olmadığını belirlemişlerdir. Blackboun (1989)’e göre deney grubunda yer alan çocuklar, eğitim ortamlarının her birinde istenen belirli davranışları sergilemiş ve hedef davranışı eğitim ortamları dışında da genellemişlerdir. Grayson, Gadow, ve Sprafkin (1987)’in çalışmasında deney grubuna, grup tartışmaları ve ödevleri ile birlikte televizyon temelli sosyal problem çözme eğitimi verilmiştir. Müdahale haftada 30 dakikalık iki seans ile 5 haftalık bir sürede gerçekleştirilmiştir. Eğitim sırasında dikkat ve sınıf katılımında artışlar gözlenmiş; ancak problem çözme, davranış uyumu veya akran ilişkilerinde gruplar arasında anlamlı fark bulunmamıştır. LaGreca ve Mesibov (1981) araştırmalarında 6 hafta boyunca süren bir müdahale programını her hafta 1 saatlik seanslar halinde uygulamıştır. Çocuklara modelleme, koçluk ve davranışsal prova stratejileri yoluyla sosyal etkileşim ve iletişim becerilerinin başlatılması konusunda eğitim verilmiştir. Kendi kendine izleme becerileri için video kaset kaydı ve rol oynama teknikleri kullanılmıştır. Son testlerde

tüm ölçümlerde olumlu yönde artış olduğu belirlenmiştir. Vaughn, Lancelotta ve Minnis(1988)'nin çalışmasında her seans 25 dakika süreyle haftada 3 gün olmak üzere 10 hafta boyunca müdahale uygulanmış. sosyal beceri eğitiminde, akran eşleştirme ve bilişsel-davranışçı yaklaşım ile düzenli sınıf katılımı ve animatörcü strateji eğitimi kullanılmıştır. Son testte anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Vaughn, McIntosh, ve Spencer-Rowe (1991) her hafta iki ila üç 30 dakikalık seanslarda 20 hafta boyunca sosyal beceri müdahalesi uygulamıştır. Bağlamcı bir model kullanarak iki ila dört öğrenciden oluşan gruplar halinde eğitim düzenlemiştir. Akran adaylığı sınıflandırması kullanılarak yapılan ölçümlerde değişim ve kalıcı etkiler ve pozitif akran adaylığı için artış olduğu bulunmuştur (241).

Yukarıda özetlenen araştırma bulguları incelendiğinde Amerikalı ve Summerlin (1982), Blackbourn (1989), LaGreca ve Mesibov (1981), Vaughn, Lancelotta ve Minnis

(1988) ve Vaughn, Mcintosh, ve Spencer-Rowe (1991)'in bulguları ile güncel araştırmaya ait bulguların tutarlılık gösterdiği görülmektedir. Blackbourn (1989) çocukların hedef davranışları farklı eğitim ortamlarında sergilemelerini genelleme olarak yorumlarken güncel araştırmada ebeveynlerden alınan değerlendirmelerin ön test ve son test arasındaki farklılığın okul dışı ortamlarda da davranışların sergilendiği olarak yorumlanabileceği düşünülmektedir. Berler, Gross, ve Drabman (1982)'in bulgularından müdahale sonrası çocukların hedef davranışlardaki gösterdiği artış yönüyle uyum göstermekte ancak sosyal statülerinde görülen değişim nedeniyle güncel araştırma bulguları ile çelişmektedir. Sosyal beceri eğitimi programları birbirine benzer ve farklı özellikler sergilemektedir. Benzer özellikler bakımından tümü sosyal becerileri arttırmayı hedeflerken, farklılıklar programlarda başvurulan yöntemler, süre, katılımcı özellikleri gibi birçok faktöre dayanabilmektedir.

Stichter ve ark. (2018) etkili okul temelli müdahaleler için altı basamaklı çalışma planı sunmuşlardır:

Sosyal becerileri değerlendirme

Beceri edinme, performans ve akıcılık açıkları arasındaki farkı belirleme

Müdahale seçimi

Müdahale uygulama

İlerlemeyi değerlendirme ve izleme

Sonuçları daha sonraki müdahaleler için kullanma (16). Güncel araştırmada bu altı basamak izlenmiştir. Sosyal becerilerin değerlendirilmesinde öğretmen ve anne babalar ile derinlemesine görüşmeler ve SBDS ‘nin kullanılması, sosyometri ve gözlem yöntemlerine başvurulmuştur. Elde edilen bilgiler ışığında çocukların ihtiyaç duydukları sosyal beceriler belirlenmiştir. Yaşıtlarından farklı ya da yeterince gelişmeyen sosyal becerileri üzerine odaklanan bu basamakta beceri edinme, performans ve akıcılık açıkları arasındaki farkı belirleme aşamasını oluşturmuştur. Müdahale seçiminde okul temelli ve sosyal beceriler bakımından yeterlik gösteren, sosyometrik statüsü yüksek akranlar ile katılabilecekleri etkinlik temelli bir müdahale yaklaşımı seçilmiştir. Müdahalenin uygulanması 10 hafta süre ile haftada bir kez ortalama 80 dk. olarak gerçekleştirilmiştir. Uygulanan okul temelli sosyal beceri eğitimi programı sonrasında son test olarak başvuru SBDS, sosyometri ile ilerlemeyi değerlendirme, öğretmen ve ebeveynler ile yapılan program sonrası görüşmeler ile izleme basamakları gerçekleştirilmiştir. Sonuçları daha sonraki müdahaleler için kullanma bir sonraki bölüm olan sonuç ve öneriler bölümünde çocukla çalışan uzmanlara ve araştırmacılara olmak üzere sunulmuştur.

Mishna ve ark. (2010) çalışmalarında öğrenme güçlüğü olan çocuklar için okul temelli bir grup müdahalesinin geliştirilmesi ve uygulanmasını amaçlamıştır. Güncel araştırmada olduğu gibi üniversite temelli araştırmacılar ve eğitimcilerin katılımı ile çalışma gerçekleştirilmiştir. Çalışmada temelde öğretmenler ve ebeveynlerin öğrenme güçlüğü hakkındaki anlayışlarının geliştirilmesi, yine öğretmen ve anne babalar ile mutlaka paylaşımda bulunulması, ilerlemenin ölçülebilir olması, damgalamayı önleyici bir çalışma yürütülmesi, uygulamaların farklı grupların ihtiyaçlarına göre dizayn edilebilecek şekilde esnek tutulması önerilmektedir (242).

Gresham ve ark. (2001)’e göre sosyal beceri yetersizlikleri bilgisel, duygusal ya da davranışsal faktörler nedeniyle becerilerin yerine getirilememesi, ya da akıcı olarak sergilenememesidir (243). Roderick ve ark. (2016), ‘‘Superheroes Social Skills’’ programının etkisini araştırdığı çalışmasında video modelleme yöntemi ile sosyal beceri eğitimi gerçekleştirmiştir. Çalışma kapsamında istek ve ihtiyaçları ifade etmek, iletişim ve dönüt verme becerilerini ele almışlardır. Program sonunda tüm katılımcıların öğretmen derecelendirmeleri ile dört beceride olumlu gelişme gösterdiği belirlenmiştir (244). Barton Intervention Programının öğrenme güçlüğü olan

çocukların tutum ve benlik kavramı üzerindeki etkisini araştıran bir diğer çalışmada ise sonuçlar programın etkili olduğu yönündedir (13).

Bhan (2013), öğrenme güçlüğü olan çocukların kendisinin ve diğer bireylerin duygularının farkına varmasını amaçlayan programının ölçümlerini ilk test son test modelinde gerçekleştirmiştir. Çalışmada öfke, heyecan, utanç, kıskançlık, sevgi ve kaygı duyguları ele alınmıştır. Öğrenme güçlüğü olan çocukların bir duygunun belirlenmesinde zorluk çekerken, duyguların sosyal açıdan uygun bir şekilde ifade edilmesini daha zor buldukları saptanmıştır. Test sonrası sonuçlar, çocuklara verilen eğitimin duyguları anlamalarını önemli ölçüde geliştirdiğini göstermektedir (245).

Sosyal beceri eğitimi programlarında birden fazla yöntem bir arada kullanılabilmesi gibi programın tamamında bir yöntem de başvurulabilmektedir. Bir rehber ya da uzman eşliğinde uygulanan (246), öykü temelli (247), yaratıcı drama (238), paylaşımlı mutfak etkinlikleri (249) interaktif online oyunlara (250) akran aracılı (251) yöntemlere kadar birçok yolla yapılabilmektedir. Lindsay ve ark. (2013), çalışmalarında iki farklı sosyal beceri programı üzerindeki çocukların bakış açılarını araştırarak önemli bir konuya açıklama getirmeyi amaçlamışlardır. Çocukların bu tür programlara katılmaktan memnuniyet duydukları, özellikle zorbalık ya da nasıl arkadaşlık kuracaklarına ilişkin bilgi edindikleri bildirilmektedir.

Çocuklar oyun ve kukla kullanılan format ile ilgili olarak olumlu yorumlar yapmışlardır. Araştırmacılar oyun oynamanın ve eğlenceli etkinliklerin çocukları motive ettiği işbirlikli öğrenmeyi teşvik ettiğini ifade etmektedirler (252). Womack ve ark. (2011) çalışmalarında öğrenme güçlüğü olan çocuklar için öykü temelli sosyal beceri eğitimi için gerekli stratejileri açıklamakta, uygulamalar için gerekli talimatları sunmakta ve potansiyel faydalara dikkat çekmektedir. Sunulan örnekler arasında sorumluluk alma, iyi seçimler yapma, duyguları ifade etme ve öfkeyle baş etme becerileri için kitaplar yer almaktadır (253). Vlachou gibi program dışında katılımcı çocuklara görevler ve ödevler verilmesi de başvuru olan bir yöntemdir (254). Sunulan akademik müdahale yanında sanat terapisinin sosyal uyum ve akademik başarıya etkisinin incelendiği bir çalışmada öğrenme güçlüğü olan çocukların akademik başarıda her iki grup için benzer özellikler sergilediği görülmüştür. Ancak sanat terapisi uygulanan grubun sosyal uyum becerileri bakımından uygulanmayan gruba göre anlamlı derecede farklılık gösterdiği saptanmıştır (255). Güncel araştırmada

geliştirilen sosyal beceri eğitimi programında birden fazla yönteme başvurulmuştur, rehber eşliğinde uygulanmış, sosyal öyküler okunmuş, rol oynamaya başvurulmuş ve akran aracılığı ile uygulanmıştır.

Swanson ve Hoskyn (1998)'in meta-analiz çalışmasında öğrenme güçlüğü alanında yapılan deneysel çalışmalar 17 farklı kategoriye ayrılarak incelenmiştir. Bu sınıflandırma içerisinde en büyük grubu okumaya ilişkin müdahaleler oluşturmaktadır. Sosyal beceriler üzerine sınırlı sayıda araştırma olduğu görülmektedir (n=13). Akademik ya da davranışsal müdahalelerin hiçbirinde değişime dirençli bir fonksiyon olmadığı görülmüştür. Bu durum öğrenme güçlüğü olan çocukların güçlük çektiği her alanla ilgili müdahale geliştirilebileceği şeklinde yorumlanabilir. Meta-analiz kapsamında ele alınan müdahale ile ilgili araştırmaların çoğu okuma alanında (okuma anlama, kelime tanıma) yapılmış olsa da, hedeflenen alanlar arasında (okuma, sosyal beceriler, matematik, imla vb.) etki büyüklüklerinde anlamlı bir fark bulunmamıştır. Göreceli olarak yazma, okuma, sosyal beceriler ve algısal süreçler ve dil becerilerine ilişkin müdahalelerin etki büyüklüğünün daha az olduğu ifade edilmektedir (<0.55) (256).

Bir diğer çalışmada ise tek grup ön test- son test deseni ile problem çözme, video yöntemi ile eğitim, tartışma ve rol oynama yöntemleri kullanılmıştır. Program sonunda hem katılımcı çocuklar hem de öğretmenler olumlu düşüncelerini ifade etmiş, çocukların sosyal becerilerinde istatistiksel ve eğitsel olarak anlamlı farklılık gösterdikleri saptanmıştır (257). Momeni ve ark. (2012) yaşam becerileri eğitiminin öğrenme güçlüğü olan çocukların sosyal ve duygusal yeterliklerine etkinliğini belirlemeyi amaçlamışlardır. Bir aylık süre içinde 8 seans olarak gerçekleştirilen eğitim sonunda çocukların bilişsel beceriler, motivasyon ve beklentiler bakımından sosyal yeterliklerinde önemli ölçüde iyileşme olduğu görülmüştür. Araştırmacılar çalışmanın kısıtlılığı olarak bazı unsurlar sunmuştur bunlar: sosyal beceri eğitimi için farklı yöntemlerin kullanılmaması ve orta ve uzun vadede sosyal beceri müdahalelerinin etkililiğinin ölçülmesindeki güçlüklerdir (258).

Bu noktadaki güçlüklerden biri olan öğrenme güçlüğü'nün yetişkinlik dönemi etkileri üzerine odaklanan Gerber (2012), özerklik, otonomi ve yaşam kalitesi sorunlarına dikkat çekmektedir. Özellikle yetişkin eğitimi ortamlarında öğrenme güçlüğü olan bireylerle çalışacak olan profesyonellere kanıta dayalı önerilerde

bulunmaktadır (259). Elbaum ve Vaughn (2003), çalışmalarında öğrenme güçlüğü olan çocuklar için okul temelli müdahale araştırmalarında önemli bir ölçüt olabilecek bir durum olan benlik kavramına odaklanmışlardır. Çalışmalarında müdahaleden önce çocukların benlik kavramı düzeylerine göre müdahale etkisi büyüklüklerini analiz eden bir metaanaliz sonuçlarına yer vermektedirler. Elbaum ve Vaughn (2003)'e göre sadece düşük benlik kavramına sahip çocuk gruplarında müdahalenin önemli ölçüde fayda sağladığıdır. Ayrıca öğrenme güçlüğü'nün varlığının direkt olarak düşük benlik kavramı geliştirmekle ilişkilendirilmemesi hususuna dikkat çekmektedirler (163).

Sosyal beceri eğitimleri öğrenme güçlüğü olan çocuklar için akademik müdahaleler yanında artarak kullanılmaya başlanmıştır.

Çayır ve Eid (2010) çalışmalarında sosyal uyumunu inceledikleri öğrenme güçlüğü olan çocuk için " Öğretmenin güzel sözleri karşısında R.'nin yüz ifadesinde hiçbir değişiklik olmuyordu. Öğretmeni yaptığı herhangi bir yanlıştan dolayı, R.'ye kızdığı zaman da R.'nin yüz ifadesinde herhangi bir değişiklik olmuyordu." İfadesiyle çocuğun duygularını ifade etmekteki güçlüklerine dikkat çekmektedir. Yine bir diğer ifade de "...çağırınca hemen yanıma geldi. Bana kullanmam için siyah pilot kalem hediye almıştı. Ancak veremiyordu. Kalemi verince çok teşekkür ettim. Bir şey değil diyerek hemen yanımdan ayrıldı. Hediye almıştı. Ben çağırmasaydım belki de yanıma gelip hediyesini veremeyecekti." İfadesiyle günlük iletişim becerilerinde güçlük çekildiği anlaşılmaktadır (260). Benzer ifadeler ile iletişimi başlatma gibi becerilerdeki güçlüklerle de dikkat çekilmektedir. Güncel araştırmada iletişim becerileri kapsamında gözlenen davranışlar arasında en fazla karşısındaki konuşurken dinleme ve konuşmak için sırasını bekleme davranışlarının çocuklar tarafından sergilendiği görülmektedir (evet=9). Yaşlıları ile iletişimi sonlandırma davranışı ise gerekli sosyal durum oluşmasına rağmen davranışın çocuklar tarafından sergilenmediği davranış (hayır=8) olduğu görülmektedir. Oyun ve fiziksel aktivite dersi sırasında gözlenmesi olanak dışı olan becerinin ise sözlü olarak selam verme davranışı (olanak dışı=8) olduğu görülmektedir. Ayrıca, iletişim becerileri incelendiğinde çocukların göz kontağı kurma, iletişimi sonlandırma becerilerinde desteğe ihtiyacı olduğu düşünülmektedir. Bulguların Çayır ve Eid (2010)'un sunduğu bulgular ile örtüştüğü görülmektedir.

5.2. Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Problem Davranışlarına İlişkin Bulguların Tartışılması

Uzun süre davranış problemleri ve öğrenme güçlüğü ayrı fenomenler olarak ele alınmıştır. Tıpkı sosyal beceriler gibi bu iki alan arasındaki ilişkiye uzun bir süre dikkat çekilmemiş, akademik problemler öncelenmiştir. Ancak son yıllarda yapılan çalışmalar bu iki alanda karşılaşılan problemlerin büyük ölçüde birbirine eşlik ettiği yönünde bulgular sunmaktadır. Ancak sosyal ilişkilerin doğası gereği değişkenleri saptamak her zaman kolay olmamaktadır.

Ülkemizde yapılan sınırlı sayıdaki araştırmadan biri olmanın yanında öğrenme güçlüğü olan çocukların kültürel, ailesel faktörleri ve problem davranışları arasındaki ilişkiyi araştıran Cen ve Aytaç (2017) annelerin algıladığı sosyal desteğin hafif ve orta düzeyde özel gereksinimlilikte bile etkili olduğunu ancak karmaşık durumlarda annenin duygusal desteğinin çocuğun dışsallaştırılmış problem davranışları ile baş etmede yetersiz kaldığıdır. Öğrenme güçlüğü düzeyi analize dahil edildiğinde, desteklerin çocukların problemleri üzerindeki öngörücü gücü hem azalmış hem de önemsiz hale gelmiştir. Çalışmada müdahale programlarında bu desteklerin dikkate alınması gerektiği vurgulanmaktadır (261). Aile ve kültürel bağlamı gözden kaçırmamak ve gelişimsel bilgilerin derlenmesi amacıyla güncel araştırmada program hazırlanmadan önce anne babalar ile derinlemesine görüşmeler yapılmıştır (Derinlemesine görüşmelerin bulguları bölüm 4.1’de sunulmuştur.)

Sanford, ve Horner (2013) okuma güçlükleri ile problem davranışlar arasında bir ilişki saptamışlardır (262). Anne baba ve öğretmenlerin katılımı ile öğrenme güçlüğü olan çocukların davranış problemlerine ilişkin değerlendirme yapılan bir diğer çalışmada, hem anne babalar hem de öğretmenler tipik gelişen akranlara kıyasla öğrenme güçlüğü olan çocuklar için daha fazla davranış problemi bildirmektedir. Aynı araştırmada öğretmenlerin ebeveynlere göre daha fazla problem davranış bildirdikleri saptanmıştır (263). Güncel araştırmada da çalışma grubu için hem anne babalar hem de öğretmenler aracılığı ile çok merkezli olarak problem davranışlara ilişkin bilgi toplanmıştır.

Çalışmasında öğrenme güçlüğü olan bireylerin sergiledikleri sosyal beceri eksikliklerine ilişkin hipotezleri sınıflandıran Elksnin ve Elksnin (2004)’e göre: zayıf dil becerileri, diğer bireylerin duygularını anlamadaki güçlükler, işleme ve sosyo-

duygusal problem çözme becerilerindeki güçlükler, santral sinir sistemi disfonksiyonu, eşlik eden ruh sağlığı sorunları, akademik ve eğitsel izolasyon, tekrarlayan başarısızlık öyküsü nedeniyle düşük özgüven başlıca faktörlerdir (238). Psikososyal değişkenlerin (problem davranışlar, akademik motivasyon ve benlik algısı) öğrenme güçlüğü olan ve olmayan çocuklar arasında orta etki büyüklüğünde ayırt edici olduğu saptanan bir diğer araştırmada, öğretmenler tarafından bildirilen dikkat problemlerinin en büyük ayırt edici olduğu görülmüştür (12).

Batum ve Öktem (2011) çalışmasında öğrenme güçlüğü grubunda yer alan çocukların yer almayanlara göre daha fazla ebeveyn reddi deneyimledikleri, daha fazla içselleştirilmiş ve dışsallaştırılmış problem davranışlar sergilediklerini saptamıştır. Çocuklar tarafından ebeveyn reddinin algılanmasına ilişkin sonuçların her iki grup için de benzer olduğu görülmüştür. Eş tanımlı DEHB'nin etkisini incelemek amacıyla sadece öğrenme güçlüğü olan, öğrenme güçlüğü ve eşlik eden DEHB ve karşılaştırma grubundaki çocuklar incelenmiştir. Karşılaştırma grubundaki çocuklarda hem öğrenme güçlüğü olan hem de DEHB eşlik eden gruplara göre daha az ebeveyn reddi görülmüştür. Ayrıca DEHB eşlik eden gruptaki çocukların sadece öğrenme güçlüğü olan ve karşılaştırma grubundaki çocuklara göre daha çok davranış sorunu sergiledikleri saptanmıştır. Öğrenme güçlüğü olan çocuklar karşılaştırma grubundaki çocuklardan daha fazla içselleştirme sorunu gösterirken iki grup arasında dışsallaştırma sorunlarında anlamlı bir fark bulunmamıştır (264).

Wilkes-Gillan ve ark. (2016) 10 hafta süreyle uyguladıkları sosyal oyun becerileri eğitimi programı sonucunda DEHB olan çocukların olumlu yönde gelişim gösterdiğini saptamışlardır (265). Öğrenme güçlüğü olan çocukların da içinde bulunduğu bir grup özel gereksinimli çocuk için geliştirilen sosyo-duygusal öğrenme programının zorbalık, kavga ve mağdur olma bakımından etkilerinin araştırıldığı Espelage ve ark.(2015)'in çalışmasında deney grubu üç yıl süre ile izlenmiştir. Sonuçlara göre özellikle zorbalığın önlenmesinde programın etkili olduğu görülmüştür (266). Cantrill ve ark. (2015) DEHB olan çocuklar ile ebeveynlerinin katıldığı oyun temelli sosyal oyun becerileri eğitimi programına güncel araştırma ile benzer biçimde akranları da dahil etmişlerdir. Sonuçlar güncel araştırmadaki yöntemle benzer olarak görüşme yoluyla gerçekleştirilmiştir. Huang ve ark. (2015) çalışmasında sosyal etkileşim sorunlarına odaklanmıştır. 8 haftalık sosyal beceri eğitimi programı sonunda

ilaç kullanım oranlarını incelemiştirler. Sosyal becerilerde görülen olumlu ilerlemeye rağmen ilaç kullanımı tavsiye edilmektedir (267). Forness ve Kavale (1996)'nin meta-analiz çalışması sonuçlarına göre öğretmen değerlendirilmesine başvurulmuş sosyal beceri eğitimi çalışmalarında program sonrasında çocukların hiperaktivite davranışlarını daha az sergiledikleri saptanmıştır (113).

Öğrenme güçlüğü ve eşlik eden DEHB ile yalnızca öğrenme güçlüğü olan çocukların sosyal becerilerinin karşılaştırıldığı Smith ve Wallace (2011)'in çalışmasında sonuçlar yalnızca öğrenme güçlüğü olan çocukların öğrenme güçlüğü ve DEHB birlikte görülen çocuklara nazaran daha az sosyal beceri eksikliği gösterdikleri yönündedir. Ayrıca araştırmada elde edilen bir diğer bulgu ise aile katılımının özel gereksinimlilik durumu (yalnızca öğrenme güçlüğü/öğrenme güçlü ve DEHB/ yalnızca DEHB) ve sosyal beceriler arasındaki ilişkiye büyük ölçüde etki ettiğidir (268). Dikkat ile ilgili karşılaşılan güçlüklerin, sosyal etkileşim sırasında gösterilmesi gerekli olan davranışlardaki güçlükleri ortaya çıkaran unsur olabileceği düşünülmektedir (269). Dikkat problemlerinin öğrenme güçlüğü olan çocukların problem davranışları üzerinde karıştırıcı bir faktör olabileceği düşüncesiyle güncel çalışmaya yalnızca öğrenme güçlüğü olan ve daha önce eşlik eden başka bir özel gereksinimliliği olan çocuklar dahil edilmemiştir. Ciddi duygusal bozukluk gösteren çocukların öğrenme güçlüğü olan çocuklara göre daha fazla dikkat problemi yaşadıkları belirtilmiştir (270).

Araştırma kapsamında öğrenme güçlüğü olan çocukların problem davranışlarının ebeveynleri tarafından değerlendirildiği ön test son test puanları tablo 4.8.'de verilmiştir. Problem davranış ölçeği toplam puan ortalaması $\bar{X}=13,83$ iken son test puan ortalaması $\bar{X}=7,58$ 'dir. Elde edilen bulgulara göre dışsallaştırılmış problem davranış alt boyutunda ön test puan ortalaması $X = 3,75$ iken son test puan ortalaması $\bar{X}=2,50$ 'dir. İçselleştirilmiş problem davranışlar alt boyutunda ön test puan ortalaması $\bar{X}=3,83$, son test puan ortalaması $\bar{X}=1,75$ 'tir. Hiperaktivite alt boyutu ön test puan ortalaması $\bar{X}=6,25$ iken son test puan ortalaması $\bar{X}=3,33$ 'tür. Gerek problem davranışlar ölçeği toplam puanı, gerekse dışsallaştırılmış, içselleştirilmiş ve hiperaktivite alt boyutlarının tamamında ön test ortalama puanlarının son test ortalama puanlarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Ebeveynler tarafından cevaplanan problem davranışlar ölçeği toplam puan ve alt boyutları ön testleri ile son testleri arasındaki bu puan farkının istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığının sınılanması için Wilcoxon işaret testi kullanılmıştır. Problem davranışlar ölçeği toplam puan ($z=-2,75$; $p=0,014<0,05$), dışsallaştırılmış davranışlar alt ölçeği ($z=-2,67$; $p=0,007<0,05$), içselleştirilmiş davranışlar alt ölçeği ($z=-3,07$; $p=0,002<0,05$) ve hiperaktivite ($z=-1,9$; $p=0,048<0,05$) boyutlarında ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Dışsallaştırılmış problem davranış, içselleştirilmiş problem davranış, hiperkativite ve toplam problem davranış puanlarının anlamlı derecede düştüğü görülmektedir. ($p<0,05$).

Araştırma kapsamında öğrenme güçlüğü olan çocukların problem davranışlarının öğretmenleri tarafından değerlendirildiği ön test son test puanları tablo 4.2’de verilmiştir. Problem davranış ölçeği toplam puan ortalaması $\bar{X}=16,75$ iken son test puan ortalaması $\bar{X}=9,33$ ’dir. Elde edilen bulgulara göre dışsallaştırılmış problem davranış alt boyutunda ön test puan ortalaması $X = 9,75$ iken son test puan ortalaması $\bar{X}= 6,58$ ’dir. İçselleştirilmiş problem davranışlar alt boyutunda ön test puan ortalaması $\bar{X}=7,00$, son test puan ortalaması $\bar{X}=2,75$ ’tir. Gerek problem davranışlar ölçeği toplam puanı, gerekse dışsallaştırılmış ve içselleştirilmiş davranışlar ön test ortalama puanlarının son test ortalama puanlarına göre daha düşük olduğu görülmektedir. SBDS problem davranışlar ölçeğinden alınan puanların düşüklüğü problem davranışların azlığına işaret etmektedir.

Öğretmenlerce cevaplanan problem davranışlar ölçeği toplam puan ve alt boyutları ön testleri ile son testleri arasındaki bu puan farkının istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığının sınılanması için Wilcoxon işaret testi kullanılmıştır. Problem davranışlar ölçeği toplam puan ($z=-3,06$; $p=0,002<0,05$), dışsallaştırılmış davranışlar alt ölçeği ($z=-2,67$; $p=0,007<0,05$), içselleştirilmiş davranışlar alt ölçeği ($z=-3,07$; $p=0,002<0,05$) boyutlarında ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Dışsallaştırılmış problem davranış, içselleştirilmiş problem davranış ve toplam problem davranış puanlarının anlamlı derecede düştüğü görülmektedir. ($p<0,05$).

Güncel çalışmada öğretmen ve ebeveyn değerlendirmelerinden elde edilen bulgulara dayanılarak, geliştirilen okul temelli sosyal beceri eğitimi programının öğrenme güçlüğü olan çocukların problem davranışlarını azaltma üzerinde olumlu

yönde etkisi olduğu saptanmıştır. “Sosyal beceri eğitimi programının öğrenme güçlüğü olan çocukların problem davranış düzeylerine etkisi vardır.” varsayımı doğrulanmıştır.

Raimundo (2013), sosyal beceriler bakımından ortalama değerlendirme puanı alan çocukların sosyal beceri eğitiminde öz-yönetim ve akran ilişkileri bakımından en çok yarar sağlayan grup olduğunu belirtmiştir. Çalışmanın bir diğer sonucu da erkeklerin kendine güven, saldırganlık ve sosyal sorunlarda kızlardan daha fazla kazanç elde ettiğinin görülmesidir. Sosyoekonomik durum ile ilgili olarak önemli bir farklılık saptanmamıştır. Uygulanan müdahalenin sosyal duygusal ve sosyal yeterlik açısından önemli kazanımları olduğu belirlenmiştir. Ancak içselleştirilmiş ve dışsallaştırılmış problemlere etki etmediği saptanmıştır (271). Güncel çalışmada uygulanan sosyal beceri eğitim programının içselleştirilmiş ve dışsallaştırılmış problem davranışları azalttığı saptanmıştır. Ayrıca cinsiyet ve SED birer değişken olarak ele alınmamıştır.

Okul çağındaki problem davranışlar sergileyen çocukların sosyal yeterliğine ilişkin öğretmen, akran kabulü ve okul başarısı üzerine yapılan bir araştırmada öğretmenler birinci, üçüncü ve altıncı sınıflarda davranış problemlerini ve sosyal yeterliliği, üçüncü sınıfta öğretmen-çocuk ilişkisini ve altıncı sınıfta okul başarısını derecelendirmiştir. İsrail’de lise öğrencileriyle yapılan bir araştırmada ise öğrenme güçlüğü olan bireylerin başa çıkma stratejileri incelenmiştir. Dört duygusal- bilişsel strateji belirlenmiştir, bunlar: kaçınma, isyan, uzlaşma ve kararlılıktır. Stratejilerin ortaya çıkışında hiyerarşik bir yapı olduğu da saptanmıştır. Erken dönemde verilen ve sosyal desteği içeren müdahalelerin katılımcıların başa çıkma stilleri üzerinde etkili olduğu görülmüştür (272).

Hallam (2009)’ın okul temelli çalışmasında mentor ve katılımcı rolü ile öğretmenler ve okul personeli yer almıştır. Mentor öğretmenlerin %100’ü, öğretmenlerin %87’si, öğretmen olmayan personelin %96’sı programa katılan çocukların duygusal olarak iyileşme gösterdiğini, öğretmenlerin %82’si çocukların öfke duygularının kontrolünü kazandığını bildirmişlerdir. Öğretmenlerin %48’nin programın zorbalığa karşı etkili olduğu, öğretmen olmayan personelin %74’ünün görüşü ise oyun alanı ve sınıf davranışlarına büyük ölçüde olumlu etki ettiği yönündedir. Araştırmanın görüşme yolu ile elde edilen verilerine göre personelin

öğrenmenin sosyo-duygusal yönüne olan bakışlarının olumlu yönde arttığı, öğrenmeyi nasıl etkilediği yönündeki fikirlerinin değiştiği saptanmıştır (62). Kuşkusuz bu durum güncel araştırmada da benimsenen okul temelli yaklaşımın bir yansımasıdır.

Firth (2013), algılanan kontrole yönelik bir müdahale programının etkisini incelemiştir. Program öğrencilerin kendini kontrol becerilerini temel alan ve kişisel ihtiyaçlarına yönelik olarak hazırlanmış bir programdır. Programın öğretmen geri bildirimlerine dayalı olan bölümü zorluklar karşısında çaba ve strateji kullanımını vurgulamaktadır. Programın kontrol ve başa çıkma becerilerinde etkili olduğu görülmüştür (273). Sosyal ve problem çözme becerilerinin öğretilmesini amaçlayan bir araştırmada olumlu geribildirim vermek, olumsuz geribildirim vermek, olumsuz geribildirim kabul etmek, akran baskısına direnmek, müzakere becerileri ele alınmıştır. Programın içeriği, becerinin açıklanması, gerekçeleri, modelleme ve geri bildirim ile davranışsal provadan oluşmaktadır (274). Güncel araştırma kapsamında geliştirilen sosyal beceri eğitimi programı da ilgili oturumda yer alan becerinin açıklanmasını, neden önemli olduğuna ilişkin vurgu yapılmasını, etkinlikler yoluyla becerinin prova edilmesini içermektedir.

10 ile 12 yaş aralığındaki öğrenme güçlüğü olan çocukların davranış problemlerinin incelendiği çalışmada tipik gelişen akranlarına göre daha fazla davranış problemi sergiledikleri saptanmıştır. Problem davranışların içselleştirilmiş, dışsallaştırılmış davranışlar ve dikkat problemleri alt boyutlarında yoğunlaştığı görülmüştür (169). D'amico ve Guastaferrero (2016)'nın öğrenme güçlüğü olan çocukların uyum sorunlarının yordayıcıları olarak duygusal ve meta-duygusal zekayı incelediği araştırmasında sonuçlar, duygusal inançların, duygusal benlik kavramının ve duygusal zekanın çocukların psikolojik uyumunda çok önemli faktörler olduğunu göstermiştir. Bu sonuçlara dayanılarak hem tanı hem de müdahale uygulamalarında öğrenme güçlüğü olan çocukların duygusal zekalarına ilişkin durumların göz önüne alınmasının gerekliliğine vurgu yapılmaktadır (275). Saldırganlık, kendine zarar verme ya da her iki davranış problemini birlikte sergileyen öğrenme güçlüğü olan çocukların sosyal becerileri bu davranışları sergilemeyen kontrol grubuna göre anlamlı farklılık göstermektedir (276).

Öğrenme güçlüğü olan ve davranış problemleri sergileyen erkek çocukları ile yapılan bir araştırmada, programda yalnızca rol oynama yöntemine başvurulmuştur.

Değerlendirmeler öğretmen, ebeveyn ve katılımcı çocuklardan alınmıştır. 6 hafta olarak uygulanan program sonuçları belirli alanlarda olumlu yönde ilerleme kaydedildiğini göstermektedir (238). Güncel araştırmada hem sosyal beceriler hem de problem davranışlar üzerinde etkili sonuçlar elde edilmesinin programın 10 hafta süreyle uygulanmış ve birden fazla yönetime başvurulmuş olmasının etkili olduğu düşünülmektedir.

Milligan ve ark. (2016)'da çalışmalarında uyguladıkları sosyal beceri eğitimi programı sonrasında ebeveyn değerlendirmelerine göre içselleştirilmiş ve dışsallaştırılmış davranışlar boyutlarında anlamlı farklılık olduğu yönündedir. Ancak öğretmenlerin yapılan görüşmeler sırasında programın çocuklar üzerinde olumlu etkileri olduğu bildirmelerine rağmen, davranış derecelendirmeleri sonucunda anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür. Milligan ve ark. (2016) bu durumu öğretmenlerin ebeveynlere nazaran problem davranışları daha iyi fark etmelerinden kaynaklanabileceği şekilde açıklamaktadır (239). Güncel araştırmada hem öğretmen hem de anne babalardan problem davranışlara ilişkin bilgi toplanarak bu sınırlılığın aşılması amaçlanmıştır.

Firth ve ark. (2013), öğrenme güçlüğü olan çocuklar ve akranlarının katılımı ile gerçekleştirilen başa çıkma programının etkilerinin araştırıldıkları çalışmalarında denetim odağı ve verimsiz başa çıkma becerilerindeki düşüşün yaşa bağlı olarak ortaya çıkmış olabileceğini düşünmektedirler. Öğrenme güçlüğü olan çocuklar denetim odağı ve başa çıkma becerilerinde nispeten tipik gelişen olmayan akranlarına benzer sonuçlar bildirmektedirler (273). Öğrenme güçlüğü olan çocuklar ile yapılan grup eğitimi yöntemindeki bir çalışmada iletişim becerilerinin akıcılaştırılması, göz kontağı kurma, soru sorma ve diğerlerini anlama becerileri ele alınmıştır. 3 haftalık süre içerisinde altı kez 45'er dakikalık uygulamalar yapılmıştır. Sonuçlar agresif davranışlar sergileyen öğrenme güçlüğü olan çocukların program sonunda olumlu iletişim becerileri sergiledikleri yönündedir (277)

Sosyal becerileri sosyal hikayeler üzerinden çocuklara aktaran bir çalışmada iki haftada bir kez sıklığında öğrenme güçlüğü olan çocuklar ile uygulama yapılmıştır. Bir sosyal öykünün kaydedilmesi ve oynanması şeklinde düzenlenen müdahalede ölçümler deney grubunda yer alan çocuklar ile yapılan görüşmeler ve öğretmenler tarafından cevaplanan sosyal beceri ölçeği aracılığı ile tasarlanmıştır. Müdahale

sonrasında deney grubunda yer alan çocukların daha az kaçınma davranışı sergiledikleri ve kontrol grubuna kıyasla daha olumlu strateji seçimleri yaptıkları saptanmıştır. Öğretmen değerlendirmeleri sonucunda müdahale sonrasında öğrenme güçlüğü olan çocukların daha az uygunsuz sosyal davranış sergiledikleri saptanmıştır (278). 11 ile 13 yaş aralığındaki öğrenme güçlüğü olan ve davranış problemleri sergileyen çocuklarla yapılan bir müdahale çalışmasında deney grubuna 14 oturumluk FIE Programı (Feuerstein's Instrumental Enrichment Programme) uygulanmıştır. Hipotetik düşünce, perspektif ve mizah anlayışı gibi bazı bilişsel fonksiyonlarda gelişme gösterdikleri saptanmıştır (279). Öğrenme güçlüğü olan çocukların sergiledikleri sosyal beceriler ve problem davranışlardan daha sıklıkla ele alınan konulardan biri de akademik yeterlikleridir.

5.3. Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Akademik Yeterliklerine İlişkin Bulguların Tartışılması

Cartledge ve Milburn (1978) günümüzden ortalama kırk yıl önce okul başarısı için sosyal becerilerin önemini vurgulamıştır (280). Öğrenme güçlüğü olan birçok çocuk yaşadıkları okul zorluklarıyla ilişkili düşük benlik saygısı, başarısızlık, utanç ve kendinden şüphe duygularını deneyimlemektedir (281) ve bunun akademik veya sosyal durumları tehdit edici olarak yorumlanması olasıdır (239).

Öğrenme güçlüğü olan çocukların sosyo-duygusal uyumundaki ve akademik becerilerindeki işleyiş farklılıklarının bağlanma davranışına dayalı olarak incelendiği araştırmada güncel çalışmaya benzer olarak SBDS akademik yeterlik ölçeği kullanılmıştır. Bulgular bağlanma stiline sosyo-duygusal uyum üzerinde önemli etkileri olduğunu gösterirken akademik fonksiyon üzerinde önemli bir etkiye aracılık etmediği yönündedir (282). Öğrenme güçlüğü olan 3. ve 4. sınıf düzeyinde eğitim alan çocukların zeka ve akademik becerilerdeki algıladıkları yetkinlikleri bakımından tipik gelişen akranları ile değerlendiren bir çalışmada öğrenme güçlüğü olan çocukların kendilerini daha az yetkin buldukları saptanmıştır (115).

Okul temelli müdahale programlarının benlik algısı üzerindeki etkilerini inceleyen araştırmalara ilişkin yapılan bir meta-analizin sonuçlarına göre; müdahalelerin benlik kavramı içinde yer alan boyutlardan akademik benlik kavramı üzerindeki olumlu etkisine dikkat çekmektedir (240). Bir diğer çalışmada öğrenme

güçlüğü olan ve olmayan çocuklar akademik başarılarına göre gruplandırılarak yaş ve cinsiyet değişkeni kontrol altında olmasıyla yalnızlık düzeyleri ve benlik saygısı gibi değişkenler bakımından incelenmiştir. Öğrenme güçlüğü olan çocukların tipik gelişen akranları ve düşük başarılı olmayan akranlarına kıyasla daha az kabul edildiğini, özgüvenlerinin daha düşük olduğunu ve kendilerini daha yalnız hissettiklerini ortaya koymuştur (129). Öğrenme güçlüğü olan ve duygusal-davranışsal bozukluğu olan çocuklara ilişkin beş yılı aşkın süre ile yapılan izlem çalışmasına ait sonuçlar öğrenme güçlüğü olan çocukların okuma becerilerinde zaman içinde destek almaları halinde önemli ölçüde ilerleme gösterdikleri yönündedir (283).

Vaughn ve ark. (2001)'in öğrenme güçlüğü olan çocukların sosyal işlevselliği üzerine yaptığı derleme çalışmasına göre sonuçlar çocukların akranları ile birlikte kaynaştırma sınıfında eğitim almasının en yüksek yararı sağladığı saptanmıştır. Çalışma kapsamında sosyal işlevselliğin dört alt boyutu incelenmiştir bunlar: sosyal beceriler, benlik kavramı, arkadaşlık ve sosyal ağlardır. Sosyal becerilerine ilişkin olarak bütün öğrenme güçlüğü olan çocukların sosyal işlevselliğe ilişkin problem deneyimlemediğidir. Ancak akademik performans bakımından bütün öğrenme güçlüğü olan çocuklar beklenen düzeyin altındadır (224).

Akademik başarının sosyo-duygusal etkilerinin araştırıldığı bir çalışmada öğrenme güçlüğü olan çocuklar çaba, akademik özyeterlilik, olumlu ruh hali ve yalnızlık gibi parametreler bakımından öğrenme güçlüğü olmayan akranları ile karşılaştırılmıştır. Dört farklı akademik seviyedeki tipik gelişen akranlarına göre öğrenme güçlüğü olan çocuklar en düşük akademik seviyedeki gruba göre daha yüksek başarı göstermiş olmalarına karşın, sosyal- duygusal profil bakımından düşük ve orta seviyedeki akranlarına benzer özellikler sergiledikleri saptanmıştır. Hiyerarşik çoklu regresyon analizi sonucunda başarı, akademik öz-yeterlik, olumsuz ruh hali ve umudun öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için çaba yatırımı öngördüğünü göstermiştir (284). Zeleke (2004), ise çalışmasında sosyal, akademik ve genel benlik algısı üzerine öğrenme güçlüğü olan ve olmayan akranları arasında yapılan araştırmaları gözden geçirmiştir. Daha önceki araştırma sonuçları ile uyumlu olarak akademik benlik kavramı açısından öğrenme güçlüğü olan ve olmayan akranlar arasında fark gözlemlenirken sosyal benlik algısı açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır (138).

Çayır ve Eid (2010) çalışmasında öğrenme güçlüğü olan bir öğrencinin sosyal kabulüne etki eden faktörleri incelemişlerdir. Bu faktörlerden biri de akranları tarafından ifade edilen akademik becerilerde görülen düşük yeterlilik olduğu saptanmıştır (260). Akademik başarı okulla ilgili görevlere odaklanmaktan okul terkine kadar geniş ölçüde etkileri olan bir olgudur. Kemp (2006)'ya göre düşük akademik başarı gösteren öğrenciler lise ve sonrası eğitime devam etme bakımından risk altındadırlar. Milsom ve Glanville (2010) öğrenme güçlüğü ve duygusal bozukluğu olan çocukların sosyal beceri eksiklikleri ve akademik başarısızlık deneyimlemeleri bakımından benzer özellikler sergilediklerini ifade etmektedir. Bu nedenle sosyal beceriler ve notlar arasındaki ilişkiye aracılık edebilecek faktörleri incelemek amacıyla gerçekleştirdikleri çalışmalarında ABD ulusal özel eğitim veri tabanında (NLTS-2) inceleme yapmışlardır. Öğrenme güçlüğü olan çocukların duygusal bozukluğu olan çocuklara göre her üç sosyal beceride daha yüksek performans sergilemekte ve okuldan daha fazla keyif almakta oldukları saptanmıştır (285).

Bakker ve ark. (2007)'ye göre öğrenme güçlüğü olan çocukların olmayan akranlarına göre daha düşük düzeyde sosyal kabul görmesinin olası iki nedeni vardır. Bunlardan ilki akademik başarı seviyesi diğeri ise öğrenme güçlüğü olan çocuk statüsünde olmaktır. Bu hipotezin sınanması amacıyla yapılan çalışmada akademik performans ile öğrenme güçlüğü'nün tanılanma derecesi ve sosyometrik statü arasında güçlü bir ilişki olduğu görülmüştür (126). Bu güçlü ilişkiye bir diğer örnek olarak gösterilebilecek araştırma da sosyal beceri eğitimi programının Arapça ve matematik becerileri üzerindeki etkilerini incelemiştir. Müdahale programı öncesi ve sonrası puanlarında anlamlı farklılıklar bulunmuştur (286). Araştırmalar kendini yönetme becerilerinin akademik başarıyı arttırdığı belirtilen faktörlerle pozitif yönde bir ilişki içinde olduğunu belirtmektedir. 560 öğrenme güçlüğü olan çocukla yapılan bir çalışma da kendini yönetme becerilerinin akademik başarının potansiyel bir öngörücüsü olduğunu göstermiştir (287).

Araştırmalar özel gereksinimi olan çocukların akademik zorluklar ve okul terki bakımından risk altında olduğuna işaret etmektedir. NLTS-2 (The National Longitudinal Transition Study-2) veri tabanındaki bulguları inceleyen Milsom ve Glanville (2010), öğrenme güçlüğü olan çocuklar için sosyal becerilerin doğrudan ve

dolaylı olarak okul başarılarını etkilediğini saptamıştır. Çalışmada farklı sosyal beceri türlerinin spesifik rolleri, akranlarla ve öğretmenlerle ilişkilerin aracılık rollerinin başarıyla olan ilişkisi incelenmiştir. Pearl ve Bay (1999)'a göre öğrenme güçlüğüne doğasında yer alan bilişsel eksiklikler çocukların sosyal uyumunu da riske edebilecek akademik performans ve başarısızlık riskini taşımalarına neden olmaktadır (242). Öğrenme performansındaki dalgalanmaların kişiler üzerinde duygusal olarak büyük etki yarattığı ve genel olarak kendilerini algulamaları üzerinde kritik öneme sahip olduğu belirlenmiştir (288). Ebeveyne bağlanma ve çocukların akademik bağlanması, öznel iyi oluşu arasında ilişki bulunmaktadır (289).

Ghisi ve ark. (2016), öğrenme güçlüğü olan üniversite öğrencileriyle gerçekleştirdiği araştırma sonuçlarına göre disleksisi olan üniversite öğrencileri kontrol grubuna göre yüksek düzeyde psikosomatik yakınma, sosyal ve katılım problemleri yanında depresyon skoru olarak daha yüksek puan almışlardır. Bunun yanında yılmazlık bakımından iki grup arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır (290). Saday Duman ve ark. (2017) öğrenme güçlüğü olan çocukların benlik saygısı düzeylerinin ‘sağlıklı’ çocuklara nazaran daha düşük olduğu, davranış sorunlarıyla ilgili puanların ise daha yüksek olduğunu ifade etmektedir. 10 hafta süre ile verilen fonolojik farkındalık, okuma ve yazma, anlama çalışmalarını içeren müdahale sonrasında mutluluk ve doyum, okul, sosyal problemler, dikkat problemleri ve dışsallaştırılmış davranışlar boyutlarında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür (291). Bu durum akademik beceriler ile benlik saygısı arasındaki ilişki ile açıklanabilir. Güncel araştırmada uygulanan sosyal beceri eğitimi sonrası akademik yeterlikte görülen artış ile yukarıda özetlenen araştırma bulgularının örtüştüğü görülmektedir.

5.4. Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Sosyometrik Statülerine İlişkin Bulguların Tartışılması

Bryan (1974)'nın öğrenme güçlüğü olan çocukların sosyometrik statülerine dikkat çekmesinden bu yana birçok araştırma yapılan bu alanda varılan temel kanı öğrenme güçlüğü olan çocukların olmayan akranlarına göre daha düşük sosyal statü sahibi olduklarıdır (8,292–295). Hepler (1994) öğrenme güçlüğü olan çocukların sosyal kabul ve konumlarına ilişkin gerçekleştirdiği çalışmasında iki türde sosyometrik ölçüm yapmıştır. Bunlardan ilki akran derecelendirmesi diğeri ise akran

atamasıdır. Sonuçlar öğrenme güçlüğü olmayan çocukların olan çocuklara göre daha yüksek oranda seçildiği yönündedir. Bulgular dört temel alanda vurgulanmaktadır, öğrenme güçlüğü olan çocuklar daha düşük sosyal konum sergileme eğilimindedirler ayrıca akranları ile olumlu ilişkiler kurma ve sosyal etkileşim isteği bulunmaktadır ve benlik algılarına ilişkin imajları çoğu zaman gerçekçi değildir. Cinsiyetler arası farklılıklar incelendiğinde öğrenme güçlüğü olan kızların erkeklere göre daha fazla dışlanmaya maruz bırakıldıkları saptanmıştır (296). ABD’de başta olmak üzere 1975 yılından bu yana öğrenme güçlüğü olan çocuklar eğitim haklarını elde etmişlerdir. Ancak aradan geçen 40 yıldan uzun süre içerisinde çocukların damgalanmaya maruz kaldıkları ya da tipik gelişen akranlarına kıyasla daha düşük oranda yükseköğrenim mezunu oldukları görülmektedir. Benlik saygısını ve sosyal becerileri yükseltmeyi hedefleyen müdahaleler öğrenme güçlüğü olan çocukları, ebeveynlerini ya da akranlarını hedef alabilir. (118)

Yakın arkadaşlık ilişkileri her yaştaki birey için kritik bir öneme sahip olmanın yanında okul çağındaki çocuklar için akademik başarı ve sosyal- duygusal uyum için de vazgeçilmezdir. Öğrenme güçlüğü olan çocukların sosyal izolasyon riski altında olduğuna ilişkin araştırma sonuçları bulunmasına karşın arkadaşlık gelişimlerini incelemek üzere sınırlı sayıda çalışma olduğu görülmektedir. İlgili literatürdeki bu eksikliği kapatmak üzere Estell ve ark. (2009) iki yıl süre ile genel eğitim sınıflarında eğitim gören 55 öğrenme güçlüğü olan ve 1.254 tipik gelişen akranına ilişkin sonuçları incelemiştir. Sonuçlar izlenen iki yıl içerisinde öğrenme güçlüğü olan çocukların yakın arkadaşlık ilişkisi kurduklarını ancak arkadaşlıkları sürdürmekte güçlük çektikleri saptanmıştır. Ayrıca en iyi arkadaş olarak nitelendirilen çocuğun tipik gelişen akranları arasından zaman içinde öğrenme güçlüğü olanlara doğru bir değişim gösterdiği belirlenmiştir (297).

Öğrenme güçlüğü olan 3. ve 4. sınıf düzeyinde eğitim alan çocukların sosyal kabul ve davranış alanlarında algıladıkları yetkinlikleri bakımından tipik gelişen akranları ile birlikte değerlendiren bir çalışmada öğrenme güçlüğü olan çocukların kendilerini daha az yetkin buldukları saptanmıştır (115). Sosyal yeterlik ile öğrenme güçlüğü arasındaki ilişkiyi sosyo-ekolojik bakış açısı ile araştıran bir çalışmada ise sosyal ve akademik yeterliğe ilişkin ölçümler akranlar ile karşılaştırılmıştır. Bu ölçümler akademik notlar, öğretmen değerlendirmeleri, akran ve kendini algılayış,

okul dışındaki sosyal çevre ve doğrudan gözlemi içermektedir. Sonuçlar, sosyal durumdan bağımsız olarak, hemen hemen tüm akademik yeterlilik indekslerinde öğrenme güçlüğü olan çocukların akranlarından farklı olduğunu göstermektedir. Bir diğer dikkat çekici bulgu ise öğrenme güçlüğü olan çocukların benlik kavramı puanlarının daha yüksek olduğudur (298). Bu durumun Hepler (1994)'un bulgularını destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

Sosyal statü ile benlik kavramı ve cinsiyet gibi değişkenlerin dışında zeka ve kültürel etkiler gibi faktörler arasındaki ilişki de araştırılmıştır. Wiener ve ark. sosyal konuma etki eden faktörün zeka olup olmadığı sorusu üzerine yaptıkları çalışmalarında sosyal davranışları akranları tarafından değerlendirilen 9 ile 12 yaş aralığında öğrenme güçlüğü olan ve tipik gelişen çocukların sosyal konumlarını incelemiştir. Sonuçlar öğrenme güçlüğü olan çocukların daha az tercih edilen akran olduğu bakımından diğer araştırmalar ile tutarlı olmasının yanında başarı ve zeka düzeyi ile arasında bir ilişki bulunmadığı yönünde görüş bildirmektedir (299). Öğrenme güçlüğü olan çocukların benlik kavramları üzerinde içerisinde buldukları çevrenin etkisini araştıran bir diğer araştırmada kaynak odalar ya da genel eğitim sınıflarında eğitim gören çocuklar karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucu sınıf arkadaşlarından alınan desteğin yüksek benlik algısı için en önemli gösterge olduğudur (300). Ochoa ve Palmer ise sosyo-kültürel etkilerin sosyal statü üzerindeki rolünü araştırmak amacıyla birden fazla araştırma yapmıştır. Çalışmalarının odağı öncelikle İspanyol asıllı öğrenme güçlüğü olan çocuklar ve tipik gelişen akranları arasındaki sosyal konuma odaklanmıştır. Sonuçlar öğrenme güçlüğü olan çocukların olmayan akranlarına göre daha az seçildiğini göstermektedir (301). Araştırmacılar bir diğer çalışmalarında ise Meksika asıllı Amerikalı öğrenme güçlüğü olan ve düşük akademik başarılı çocukların sosyal statülerini karşılaştırmıştır. Tüm sınıfın düşük akademik başarılı çocuklardan oluştuğu durumlarda dahi öğrenme güçlüğü olan çocukların olmayan akranlarına göre daha düşük sosyal statü sahibi olduklarını saptamışlardır (294).

Arkadaşlık ilişkileri bireyler, anne babaları ya da öğretmenleri tarafından farklı şekillerde algılanabilmektedir. Heiman çalışmasında öğrenme güçlüğü olan 58 çocuğun arkadaşlık ilişkilerinin kalitesini ve yalnızlık düzeylerini incelemiştir. Sonuçlar gruplar arasındaki farklılıkları ortaya koymuştur. Çocuklar yalnızlıklarını

ebeveynlerinden ve öğretmenlerinden daha düşük düzeyde algılamışlardır. Arkadaşlık kalitesini inceleyen sonuçlar, ebeveynlerin çocuklarının daha fazla sayıda arkadaşının sayıldığını ve ancak çocukların daha az arkadaş edinme eğiliminde olduklarını göstermiştir. Ebeveynlerin algılarının aksine, öğretmenler okulda daha az yalnızlık yaşadıklarını bildirmiştir. Çalışma, çocukların sosyal ve duygusal zorluklarına anne baba ve öğretmen katılımının gerekliliğini vurgulamış ve arasında yalnızlık ve arkadaşlık kalitesi yönlerini ayırt etme ve farkındalık geliştirmenin önemini vurgulamıştır (302). Algılanan sosyal destek ve benlik kavramı arasındaki ilişkiyi öğrenme güçlüğü olan çocuklar arasında araştıran bir diğer çalışmada ise öğrenme güçlüğü ile ilgili olumsuz algısı daha az olan çocukların matematik başarı puanlarının daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, daha fazla pozitif çocukların benlik kavramı, daha entelektüel ve davranışsal yeterlik ve daha fazla sosyal kabul ile sonuçlanmıştır. Bu çocuklar ayrıca ebeveynlerinden ve sınıf arkadaşlarından daha fazla destek almaktadırlar (303). Güncel araştırmada arkadaşlık ilişkilerine ait bilgiler sosyometri aracılığı ile çalışma grubuna dahil olan 12 çocuğun sınıf arkadaşlarından elde edilmiştir.

Öğrenme güçlüğü olan çocukların yalnızlık, tutarlılık, arkadaşlığın niteliği, karşılıklı kabul ve red gibi birden fazla sosyal deneyim açısından değerlendiren bir çalışmada bir yıllık süre ile izlem yapılmıştır. Öğrenme güçlüğü olan çocuklar olmayan akranlarına göre daha yüksek düzeyde yalnızlık bildirirken daha düşük düzeyde tutarlılık bildirmektedir. Yıl boyunca tipik gelişen akran ile ilişkilerin sürekli bir değişim içinde olduğu görülmüştür (304). Öğrenme güçlüğü olan çocukların örgün eğitim sınıflarında eğitim almalarının katılıma gerçekten etki edip etmediği sorusuna yalnızlık ve sosyal yeterlik bakış açısı ile ele alındığı bir çalışmada akranlarına göre daha yüksek düzeyde yalnızlık bildirdikleri saptanmıştır. Aynı zamanda daha az popüler oldukları görülmüştür (305).

Öğrenme güçlüğü olan 117 çocuğun ve akranlarının arkadaşlık örüntülerinin incelendiği çalışmada tipik gelişen akranlarına göre öğrenme güçlüğü olan erkek çocukların daha az arkadaşı olduğu, 4 ile 6. sınıf aralığındaki çocukların arkadaşlık ilişkilerinin daha az istikrarlı olduğu saptanmıştır. Arkadaşlık ilişkilerinin kalitesi bakımından incelendiğinde öğrenme güçlüğü olan çocukların olmayan akranlarına göre daha fazla çatışma bildirdikleri saptanmıştır (306). Güncel araştırmada

gerçekleştirilen sosyometri çalışmasında üç türde popülerlik ve akranlar tarafından seçilme sıklığı araştırılmıştır. Çalışma grubuna dahil olan 12 çocuktan hiçbirinin üç tipte en çok seçilen üç çocuktan biri olmadığı görülmektedir.

Ülkemizde yapılan sınırlı sayıdaki araştırmadan bir olan Çayır ve Eid (2010)'un çalışmasında öğrenme güçlüğü olan bir çocuğun sınıf ortamındaki uyum becerileri incelenmiştir. Bu yolla çocuğun uyum becerileri ve sınıfa uyumunu etkileyen faktörlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonunda, öğrenme güçlüğü olan çocuğun devam ettiği kaynaştırma programından istenilen düzeyde yararlanamadığı görülmüştür. Çocuğun sosyal uyum becerilerinde eksiklikler olduğu saptanmış ancak sosyal uyum becerilerinde yaşadığı problemlerin odak noktasının yalnızca öğrenme güçlüğü olmadığı, sınıf öğretmeni, akranlar, aileler ve okul idaresine kadar çok faktörlü bir yapı olduğu belirlenmiştir (260). Bu çok faktörlü yapı içinde zorbalık önemli bir fonksiyon üstlenebilmektedir. Bir çocuk ruh sağlığı birimine yapılan başvurular arasında öğrenme güçlüğü olan çocuklarda ek psikiyatrik tanı görülme sıklığını araştıran bir çalışmada eşzamanlı psikiyatrik durumu olmayan çocuklara göre anlamlı derecede daha yüksek akran mağduriyeti bildirilmiştir (307).

Grup temelli sosyal beceri müdahale programları öğrenme güçlüğü olan çocukların akranları ile olumlu arkadaşlık ilişkileri geliştirmeleri için sıklıkla başvurulan bir yoldur (242). Öğrenme güçlüğü olan çocuklar için grup temelli sosyal beceri eğitimi programlarının sosyal becerileri geliştirmek, özgüveni yükseltmek ve sosyal izolasyonu azaltmak gibi olumlu sonuçları olduğu bildirilmektedir (15,19). Swanson ve Malone (1992)'nin meta-analiz çalışması öğrenme güçlüğü olan çocukların sosyal kabulüne ilişkin çalışmaları incelemiş ve etki büyüklüğüne ilişkin bulgular sunmaktadır. Araştırmacılar akran derecelendirmesi ve akranı aday gösterme için farklı etki boyutlarını göz önüne almışlardır. Çünkü bu iki türdeki değerlendirme benzerliği ya da popülerliği ölçmesi bakımından farklı sonuçlar vermektedir (308). Bu çalışma öğrenme güçlüğü yanında hafif derecede zihinsel engelliliği bulunan bireylerin de sosyometrik statülerine ilişkin çalışmalara yer vermesi bakımından Ochoa ve Oliverez (1995) tarafından eleştirilmektedir.

Ochoa ve Oliverez (1995)'in meta-analiz çalışması öğrenme güçlüğü olan çocukların sosyal statüleri bakımından sıkça başvurulan bir diğer kaynaktır. 20 yıllık bir süre içinde yapılmış 17 farklı çalışmayı üç farklı etki büyüklüğü hesaplama

yöntemi ile karşılaştırmışlardır. Sonuçlar öğrenme güçlüğü olan çocukların olmayan akranlarına göre daha düşük düzeyde sosyal statüye sahip oldukları yönündedir. Cinsiyet, sınıf düzeyi, araştırma deseni ve sosyometrik ölçüm metodunun etki büyüklüğü üzerinde rol oynamadığı saptanmıştır. Değerlendiricinin cinsiyetinin orta büyüklükte etkiye sahip olduğu belirtilmektedir. Öğrenme güçlüğü olan bireylerin olmayanlara göre daha düşük sosyal statüye sahip olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (100). Swanson (1996) çalışmasında bu iki meta-analiz çalışmasının sonuçlar konusunda hem fikir olduğu ancak etki boyutlarında görülen farklılığın altında moderatör değişkenlerin seçilmesinin bulunduğunu ifade etmektedir (309).

Kavale ve Fornes (1996) ise diğer meta-analiz çalışmaları ile uyumlu bir sonuç elde etmektedir. Öğrenme güçlüğü olan çocukların daha az etkileşim ve daha düşük statü ile ilişkili olduğu görülmüştür. Bu durumun da daha az popüler olmaları, daha az arkadaş olarak seçilmeleri ve daha az işbirlikçi olarak görülmeleri ile ilişkili olabileceği ifade edilmiştir (19).

Baumeister ve ark (2008) ve Mishna (2003) öğrenme güçlüğü olan çocukların % 50'sinin akranları tarafından reddedildiği ya da mağdur oldukları gibi çarpıcı sonuçlar sunmaktadır (143,307). Dahası arkadaşlık ilişkileri bakımından zayıf ve tutarsız sosyal girişimler geliştirdiklerine karşın bulgular bulunmaktadır (306,310). Araştırma sonuçları, öğrenme güçlüğü olan çocukların yaklaşık% 25 ila% 30'unun, olmayan akranlarının% 8 ila% 16'sına kıyasla akranları tarafından reddedildiğini (311) ve akranları tarafından zorbalığa maruz kalma olasılıklarının daha yüksek olduğunu göstermektedir (312).

Zach ve ark. (2016), araştırmalarında çocukların akademik başarıları, öğrenme güçlükleri, davranış problemlerinin ve yalnızlık durumlarının sosyal becerilerine etkisini açıklamayı amaçlamışlardır. Akademik başarı, problem davranış ve sosyal beceriler öğretmenler, yalnızlık durumlarına ilişkin değerlendirme ise çocuklar tarafından yapılmıştır. Regresyon analizi sonucunda akademik beceriler ve davranış problemleri %70 oranında öğrencilerin sosyal becerilerini açıklamaktadır. Akademik beceriler ve problem davranışlar öğrenme güçlüğüne açıklamamakta ancak yalnızlığın erkekler arasında sosyal becerileri açıklayıcı olduğu bulunmuştur (27).

Urfalı Dadandı ve Şahin (2018), 'nin saptadığı sonuçlar özgül öğrenme güçlüğü olan çocukların genel benlik kavramı, mutluluk ve doyuma ilişkin benlik kavramı,

popülarite/sosyal beğeni/gözde olma, zihin ve okul durumu, kaygı ve fiziksel görünüm benlik kavramı puanlarının; genel, akademik, sosyal ve duygusal öz-yeterlik inançlarının; sosyal becerilere ilişkin toplam puanlarının ve olumlu sosyal becerilere ilişkin puanlarının normal gelişim gösteren akranlarına göre anlamlı düzeyde daha düşük olduğunu göstermektedir (111). Hollandalı öğrenme güçlüğü olan ilköğretim çağındaki çocukların sosyometrik statüleri ve tanınırlıkları üzerine yapılan bir araştırmada ilginç bir bulgu göze çarpmaktadır. Genel öğrenme güçlüğü olan çocuklar ile spesifik öğrenme güçlüğü olan çocuklar arasında reddedilme ve benlik imajlarında farklılık olduğu saptanmıştır. Bakker ve ark. (2007)'ye göre genel öğrenme güçlüğü olan çocuklar daha fazla reddedilmekte ve benlik imajlarının daha düşük olduğu görülmektedir (126).

Özetle, öğrenme güçlüğü olan çocukların sosyal konumları bakımından tipik gelişen akranları ile farklılıklar gösterdiği ve dezavantajlı olduklarına ilişkin birçok araştırma sonucu bulunmaktadır. İlgili literatür ışığında edinilen bilgiler doğrultusunda güncel araştırmada hazırlanan okul temelli sosyal beceri eğitimi programında yer alan değerlendirmelerden biri de sosyometri olarak bu nedenle belirlenmiştir.

Öğrenme güçlüğü olan bireyler tipik gelişen akranlarına kıyasla dezavantajlı sosyal konum sergilemeler de diğer gruplarda yer alan çocuklara göre ise daha fazla kabul görebilmektedirler. Öğrenme güçlüğü olan ve duygusal bozukluğu bulunan bireylere ait 9 değişkenin ele alındığı bir çalışmada akademik, sosyal ve duygusal yönden bu iki grup karşılaştırılmıştır. Sonuçlara göre iki grup birbirinden oldukça farklıdır. 9 değişkenden 7'si direkt olarak grup üyeliğini ayırt edebilmektedir. Öğrenme güçlüğü olan ergenler duygusal bozukluğu bulunan ergenlere göre daha fazla sosyal kabul sergilemekte ve daha az problem davranış göstermektedir. Yukarıda söz edilen 9 değişkene göre sınıflandırma yapılan bu modelde duygusal bozukluğu olan öğrencilerin % 78.57'si ve öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin % 78.95'i doğru sınıflandırılmıştır (136).

Güncel araştırma kapsamında öğrenme güçlüğü olan çocukların sosyal statülerine ilişkin birlikte eğitim gördükleri akranları tarafından değerlendirildikleri sosyometri sonuçlarından akademik çalışmada seçilen akran olma konumuna ilişkin sonuçlar tablo 4.4'de sunulmaktadır. Akademik çalışmada seçilen akran olma ön test ortalaması $\bar{X}=4,44$ iken son test ortalaması $\bar{X}=6,79$ 'dur. Grup çalışmasında birlikte

çalışılmak istenen arkadaş olma sayısının anlamlı derecede artmış olduğu görülmektedir ($p<0,05$). Yardımsever akran olma konumuna ilişkin sonuçlar ise tablo 4.6'da sunulmaktadır. Yardımsever olarak seçilen akran olma ön test ortalaması $\bar{X}=3,69$ iken son test ortalaması $\bar{X}=11,06$ 'dır. Yardımsever akran olarak seçilme sayısının son testte anlamlı derecede artmış olduğu görülmektedir ($p<0,05$). Araştırma kapsamında öğrenme güçlüğü olan çocukların sosyal statülerine ilişkin birlikte eğitim gördükleri akranları tarafından değerlendirildikleri sosyometri sonuçlarından eğlecekte seçilen akran olma konumuna ilişkin sonuçlar tablo 4.5'de sunulmaktadır. Eğlecekte seçilen akran olma ön test ortalaması $\bar{X}=3,44$ iken son test ortalaması $\bar{X}=9,49$ 'dur. Grup çalışmasında birlikte çalışılmak istenen arkadaş olma sayısının anlamlı derecede artmış olduğu görülmektedir ($p<0,05$). Sosyal beceri eğitimi programının öğrenme güçlüğü olan çocukların sosyal statülerine etkisi vardır hipotezi doğrulanmıştır.

Nowicki ve ark. (2014) çalışmasında öğrenme güçlüğü olan çocukların dışlanmaları üzerindeki fikirlerin daha çok farklılıklara odaklandığı görülmüştür. Davranış bozukluğu ve görünür engeli bulunan öğrencilerin genel eğitime devam eden akranlarından daha fazla zorbalığa maruz kaldıkları saptanmıştır (135). Sosyo-demografik değişkenler, aidiyet ve sosyal destekler yönünden zorbalığa karışmada öğrenme güçlüğü olan ve olmayan çocukların karşılaştırıldığı bir çalışmada grupların karakteristik olarak farklılaştığı ancak zorbalığa karışma durumunun değişmediği belirlenmiştir. Bununla birlikte, cinsiyet, etnik köken, not ortalaması ve ders dışı faaliyetlere katılım zorbalık dinamiğine dahil olmanın önemli ön görücüleri olarak ortaya çıkmıştır. Buna ek olarak, akran sosyal desteğinin artırılması, hem öğrenme güçlüğü olan çocuklar hem de akranları için zorbalık, mağduriyet, mücadele ve öfkenin azaltılmasında en önemli belirteciler olduğu saptanmıştır (140).

3 yıllık bir çalışma ile özel gereksinimliliği bulunan öğrencilere sunulan sosyoduygusal öğrenme programının etkilerini araştıran Espelage ve ark. (2016) toplam 12 okula devam eden çocukları programa dahil etmiştir. Okula aidiyet, empati ve zorbalık durumlarına ilişkin yapılan ölçümlerde deney grubunda yer alan çocukların kontrol grubuna nazaran anlamlı derecede zorbalığa karşı çıkma becerisi geliştirdikleri saptanmıştır (106).

Öğrenme güçlüğü olan ergenlik ya da yetişkinlik çağındaki 75 kişi ile yapılan görüşmelerde iyi oluş, eğitimsel başarı, kendine güven, akran ilişkileri ve geleceğine

ilişkin görüş bakımından nasıl etkilendikleri üzerine inceleme yapılan bir çalışmada altıncı sınıfa kadar başarısızlık ve stres deneyimlerinin yoğunluğuna daha sonra ergenlik yıllarından itibaren bazı katılımcıların arkadaşları ile iyi ilişkiler kurmasına dikkat çekmektedir. Bazı katılımcılar için ise bu yıllar zorbalıkla mücadele edilen süreçler olmuştur. İlerleyen yıllarda bireylerin yaşadıkları zorlukların daha çok okuma ve yazma ile sınırlanmış olduğu düşünülmektedir. Bu durumun okul müfredatı gibi zorlandıkları olgulardan meslek gibi kişinin yetenek ve ilgisinin olduğu yaşamsal faaliyetlere yönelmiş olması olabilir. Katılımcıların birçoğunun akademik özgüveni ilerleyen yıllarda da düşüktür ve ergenlik yıllarında daha çok mesleki okullara yönelmişlerdir. Erken müdahale ve tanılama ile uygun eğitimsel ortamların hazırlandığı durumlarda öğrenme güçlüğü olan bireylerin başarılarının önünde bir engel olmayacaktır (313).

Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan çocuk grupları arasındaki sosyal etkileşim bakımından yapılan karşılaştırmanın sonuçları akranlarından daha fazla güçlüğe sahip oldukları yönünde sonuçlar bildirmektedir. Gruplar arasındaki istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar, sosyal temas ve sosyal kaygı yanında gerginlik ve engellenmede olduğu kadar benlik kavramı alanında da ortaya çıkmıştır (314). Sosyal statü araştırmalarında bir diğer önemli durum ise statünün korunabilirliğidir. Bu durumun incelenmesini amaçlayan Kuhne ve Wiener 9 ile 12 yaşları arasında eşleştirilmiş öğrenme güçlüğü olan ve olmayan çocukların sosyal statülerinin aynı yıl içinde iki kez ölçülünerek değişime ilişkin bulgular sunmaktadır. Sonuçlar öğrenme güçlüğü olan çocukların sosyal statülerinin daha düşük olması yanında, reddedilme riski ile daha fazla karşılaştıkları yönündedir. Ayrıca akranlarına göre daha az organize olma ve liderlik etme davranışı sergilemektedirler (293).

Öğrenme güçlüğü olan çocukların akademik unvanı konusunda akran değerlendirmesi yapmayı amaçlayan bir çalışmada akademik tanınırlık, öğretmeni sevme ve sosyal statü için değerlendirme yapılmıştır. Öğrenme güçlüğü ile sosyal statü arasında akranların düşük akademik değerlendirmelerinin aracılık ettiği belirlenmiştir. Tahmin edildiği üzere öğretmeni sevme faktörü düşük sosyal statüye karşı koruyucu bir faktör olarak belirlenmiştir (127). Lorgier ve ark. (2015)'nin çalışmasında öğrenme güçlüğü olan çocukların sosyal kabulüne ilişkin bilgi verilmesi amaçlanmaktadır. Araştırmada toplanan sosyometri sonuçlarına göre öğrenme güçlüğü olan çocuklar

akranlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedirler. Öğrenme güçlüğü olan çocukların sıklıkla reddedildiği, tipik gelişenlerin ise daha çok ya popüler ya da sınırdan yer aldığıdır (315). Öğrenme güçlüğü olan ve tipik gelişen akranları ile 4., 5., ve 6. sınıfa devam eden 106 çocuk ile yapılan bir diğer araştırmada sosyal ağların kullanımı incelenmiştir. Sonuçlar öğrenme güçlüğü olan çocukların sosyal ağları olmayan akranlarına göre daha az kullandıklarını göstermektedir. Özellikle başvuru nedenleri arasında en az oranın problem çözme olduğu saptanmıştır (316).

Hepler (1997) çalışmasında öğrenme güçlüğü olan çocukların zayıf akran ilişkileri bakımından risk altında olduklarına dikkat çekmektedir. Bu durumun olası sonuçları arasında ise düşük okul performansı yanında yetişkinliğe değin devam eden uyum ve duygusal problem risklerinden söz etmektedir. Çalışmada 5.sınıfa devam eden öğrenme güçlüğü olan çocuklara uygulanan bir sosyal beceri eğitimi programının etkililiği incelenmiştir. Bu programın benzersiz bir bileşeni olarak normal gelişim gösteren çocukların müdahaleye dahil edilmesidir. Hepler (1997) öğrenme güçlüğü çeken çocukların sosyal ortamı iyileştirecek olursa, tipik gelişen akranların öğrenme güçlüğü olan çocuklara yönelik olumsuz tutumlarını değiştirmekte kritik bir etkisi olabileceğini savunmaktadır (317). Hepler (1997)'nin araştırmasından günümüze kadar olan süre içinde tipik gelişen akranların müdahale programlarına katılması başvurulan bir yöntemdir. Güncel araştırmada başvurulan sosyometri yöntemi ile öğrenme güçlüğü olan çocukların sosyal konumlarının belirlenmesi yanında eğitim aldıkları sınıflarda üç sosyal konumdaki en çok seçilen akranın programa dahil edilmesinin çocukların sosyal statülerine etki eden önemli bir faktör olduğu düşünülmektedir.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada öğrenme güçlüğü olan çocuklar için bir okul temelli sosyal beceri eğitimi programının geliştirilmesi ve çocukların sosyal beceri düzeyleri, problem davranış, akademik yeterlik ve sınıf içi sosyal konumlarına etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Yapılan istatistiksel incelemeler sonucunda programın sosyal beceri düzeylerini arttırmada, problem davranışlarını azaltmada, akademik yeterlik ve sınıf içi sosyal konumlarına olumlu yönde etkisi olduğu saptanmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgular çerçevesinde öneriler araştırmacılar ve çocukla çalışan profesyoneller için aşağıda sunulmaktadır:

Yapılan literatür incelemesinde öğrenme güçlüğü olan çocukların sosyal konumlarına ilişkin geniş ölçüde betimsel çalışmaların ülkemizde eksik olduğu görülmüştür. Bu konu üzerinde araştırmalar yapılması önerilir.

Sosyometri tekniğı ile yapılması planlanan araştırmalarda çocukların yazılarını deşifre etmek ciddi bir güçlük yarattığından mümkün ise teknoloji desteğine başvurulmasının uygun olacağı ve bu yolla olası güçlüklerin üstesinden gelinebileceğı düşünölmektedir.

Okul temelli müdahale çalışmalarında gerek tarama basamağında gerekse müdahale aşamasında okullar ile işbirliğı yapmak oldukça güç olabilmektedir. Bu nedenle müdahalelerin üniversite MEB işbirliğı ya da okulda çalışan profesyonellerin eğitilmesi gibi yöntemlerle sunulmasının kolaylaştırıcı bir etken olacağı düşünölmektedir.

İlgili literatür doğrultusunda ülkemizde daha önce okul temelli bir sosyal beceri eğitimi programının öğrenme güçlüğü olan çocuklar için geliştirilmediğı ya da uygulanmadığı görülmüştür. Aynı zamanda öğrenme güçlüğüne eşlik eden DEHB ya da dil konuşma bozukluğu gibi gereksinimleri olan diğere çocuklar için de benzer programlara ihtiyaç duyulduğu düşünölmektedir.

Çocuk odaklı hazırlanan güncel programa ebeveyn ve öğretmen modüllerinin eklenmesi yoluyla daha güçlü ve kapsayıcı programlar elde edilebilir.

Okullarda görev yapan profesyoneller öğrenme güçlüğü olan çocukların sosyal konum ve becerileri bakımından bilinçlendirilmeli, üzerinde durulan odağın akademik becerilerden sosyal becerileri de içerecek şekilde genişlemesine katkı sağlanmalıdır.

İlkokul çağındaki çocuklarda daha görünür olması nedeniyle öğrenme güçlüğü daha çok bu yaş grubuna özgü gibi algılanabilmektedir. Oysa erken dönem belirtileri ve müdahaleler ya da ergenlik ve yetişkinlik dönemine ilişkin çalışmalara ihtiyaç duyulduğu açıktır.

7. KAYNAKLAR

1. Berk L. Bebekler ve çocuklar doğum öncesinden orta çocukluğa. Erdoğan Işıkoğlu N, editor. Ankara: Nobel Akademi; 2013.
2. Barriga a. Q, Doran JW, Newell SB, Morrison EM, Barbetti V, Dean Robbins B. Relationships between problem behaviors and academic achievement in adolescents: The Unique Role of Attention Problems. *J Emot Behav Disord*. 2002;10(4):233–40.
3. Gresham, F, Elliot S. Social skills rating system. Circ Pines Am Guid Serv. 1990;
4. Trzesniewski KH, Moffitt TE, Taylor A, Maughan B. Revisiting the association between reading achievement and antisocial behavior: new evidence of an environmental explanation from a twin study. *Child Dev*. 2006;77(1):72–88.
5. Johnson LS. School contexts and student belonging: A mixed methods study of an innovative high school. *Sch Community J [Internet]*. 2009;19(1):99–118. Available from:<http://ezproxy.usherbrooke.ca/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=psyh&AN=2009-10693-005&lang=fr&site=ehost-live>
6. Wiener J. Do peer relationships foster behavioral adjustment in children with learning disabilities. *Learn Disabil Q*. 2004;27(1):21–30.
7. Kistner J, Osborne M. A longitudinal study of ld children's self-evaluations. *Learn Disabil Q [Internet]*. 1987 Nov [cited 2017 Jun 6];10(4):258–66. Available from: <http://journals.sagepub.com/doi/10.2307/1510599>
8. Stone WL, La Greca AM. The social status of children with learning disabilities: a reexamination. *J Learn Disabil [Internet]*. 1990 Jan 1 [cited 2017 Apr 5];23(1):32–7. Available from: <http://ldx.sagepub.com/cgi/doi/10.1177/002221949002300109>
9. Gans AM, Kenny MC, Ghany DL. Comparing the self-concept of students with and without learning disabilities. *J Learn Disabil [Internet]*. 2003 May 1 [cited 2016 Oct 12];36(3):287–95. Available from: <http://ldx.sagepub.com/cgi/doi/10.1177/002221940303600307>
10. Tabassam W, Grainger J. Self-concept, attributional style and self-efficacy beliefs of students with learning disabilities with and without attention deficit hyperactivity disorder. *Learn Disabil Quarterl [Internet]*. 2002 [cited 2017 Dec 1];25(Spring):141–51. Available from: <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2307/1511280>
11. Heath NL, Wiener J. Depression and nonacademic self-perceptions in children with and without learning disabilities. *Learn Disabil Q [Internet]*. 1996 [cited 2017 Dec 1];19(Winter):34–44.
12. Gadeyne E, Ghesquière P, Onghena P. Psychosocial functioning of young children with learning problems. *J Child Psychol Psychiatry [Internet]*.

- 2004;45(3):510–21. Available from:http://www.ncbi.nlm.nih.gov/entrez/query.fcgi?cmd=Retrieve&db=PubMed&dopt=Citation&list_uids=15055370
13. Mihandoost Z, Elias H, Nor S, Mahmud R. The effectiveness of the intervention program on the attitude and self-concept of students with dyslexia. *J Am Sci [Internet]*. 2010;66(12):1181–91. Available from: www.
 14. Gresham F, Sugai G, Horner R. Interpreting outcomes of social skills training for students with high-incidence disabilities. *Except Child [Internet]*. 2001;67(3):331–44. Available from: <http://cec.metapress.com/index/A36547428470Q54P.pdf>
 15. Kavale KA, Mostert MP. Social skills interventions for individuals with learning disabilities. *Learn Disabil Q [Internet]*. 2004;27(1):31–43. Available from: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ704971.pdf>
 16. Stichter JP, Malugen EC, Davenport MA. A six-step decision-making process to guide social skills instruction. *Interv Sch Clin*. 2018;1–11.
 17. Hymel S, Trach J, Lee M. A social-ecological approach to addressing emotional and behavioral problems in schools: focusing on group processes and social dynamics. *J Emot Behav Disord [Internet]*. 2018 [cited 2019 Apr 5];26(1):11–20. Available from: <https://doi.org/10.1177/1063426617742346>
 18. Özmen RG. Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler. In: Diken İ, editor. *Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim*. 6th ed. Ankara; 2012. p. 334.
 19. Kavale KA, Forness SR. Social skill deficits and learning disabilities: a meta-analysis. *J Learn Disabil*. 1996;29(3):226–37.
 20. Vuran S, editor. *Sosyal yeterliklerin geliştirilmesi*. Ankara: Vize basın yayını; 2012.
 21. Denham S a, Wyatt TM, Bassett HH, Echeverria D, Knox SS. Assessing social-emotional development in children from a longitudinal perspective. *J Epidemiol Community Health*. 2009;63 Suppl 1(December 2008):i37–52.
 22. Gülay H, Akman B. *Okul öncesi dönemde sosyal beceriler*. Ankara: Pegem Akademi; 2009.
 23. Merrell KW. Behavioral, social, and emotional assessment of children and adolescents [Internet]. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates; 2003 [cited 2020 Jan 30]. Available from:<https://books.google.com.tr/books?id=YqyPAgAAQBAJ&pg=PR3&lpg=PR3&dq=Behavioural,+social,+and+emotional+assessment+of+children+and+adolescents.+New+Jersey-London:+Lawrence+Erlbaum+Associates.&source=bl&ots=DqEEU-OsCi&sig=ACfU3U3K5ez8aSrT7MbLhYAljiOUnoUNmQ&>
 24. Coolahan K, Mendez J, Fantuzzo J, McDermott P. Preschool peer interactions and readiness to learn : relationships between classroom peer play and learning behaviors and conduct. *J Educ Psychol*. 2000;92(3):458–65.

25. Durlak JA, Weissberg RP, Dymnicki AB, Taylor RD, Schellinger KB. The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Dev.* 2011;82(1):405–32.
26. Henricsson L, Rydell A-M. Children with behaviour problems: the influence of social competence and social relations on problem stability, school achievement and peer acceptance across the first six years of school. *Infant Child Dev [Internet]*. 2006 Jul [cited 2018 Jan 1];15(4):347–66. Available from: <http://doi.wiley.com/10.1002/icd.448>
27. Zach S, Yazdi-Ugav O, Zeev A. Academic achievements, behavioral problems, and loneliness as predictors of social skills among students with and without learning disorders. *Sch Psychol Int [Internet]*. 2016;37(4):378–96. Available from: <http://spi.sagepub.com/cgi/doi/10.1177/0143034316649231>
28. Nangle D, Hansen DJ, Erdley CA, Norton PJ. *Practitioner's guide to empirically based measures of social skills*. New York: Springer; 2010.
29. Del Prette ZAP, Del Prette A, De Oliveira LA, Gresham FM, Vance MJ. Role of social performance in predicting learning problems: Prediction of risk using logistic regression analysis. *Sch Psychol Int.* 2012;33(6):615–30.
30. Akkök F. *İlköğretimde sosyal becerilerin geliştirilmesi, Öğretmen El Kitabı*. Ankara: MEB Basımevi; 1996.
31. Calderella P, Merrell K. Common dimensions of social skills of children and adolescents: A taxonomy of positive behaviors. *School Psych Rev [Internet]*. 1997 [cited 2020 Feb 5];26(2):264–78. Available from: <https://psycnet.apa.org/record/1997-05514-013>
32. McGinnis E. *Skillstreaming in early childhood a guide for teaching prosocial skills*. 3rd ed. 2012.
33. Driscoll, C, Carter M. Spatial density as a setting event for the social interaction of preschool children. *International J Disabil Dev Educ.* 2004;51(1):7–37.
34. Gresham FM, Elliott SN. Social skills deficits as a primary learning disability. *J Learn Disabil.* 1989;22(2).
35. Han HS. Supporting early childhood teachers to promote children's social competence: Components for best professional development practices. *Early Child Educ J [Internet]*. 2014;42(3):171–9. Available from: <http://link.springer.com/10.1007/s10643-013-0584-7>
36. Guerra NG, Bradshaw CP. Linking the prevention of problem behaviors and positive youth development: core competencies for positive youth development and risk prevention. *Core competencies to Prev Behav Promot Posit youth Dev.* 2008;122(122):61–74.
37. Chen X, Chen H, Kaspar V. Group social functioning and individual socioemotional and school adjustment in chinese children. *Merrill Palmer Q.* 2001;47(2):264–99.
38. Dodge K a., Pettit GS. A biopsychosocial model of the development of chronic conduct problems in adolescence. *Dev Psychol.* 2003;39(2):349–71.

39. de Boo GM, Prins PJM. Social incompetence in children with ADHD: Possible moderators and mediators in social-skills training. *Clin Psychol Rev.* 2007;27(1):78–97.
40. Parker JG, Asher SR. Friendship and friendship quality in middle childhood: links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. *Dev Psychol.* 1993;29(4):611–21.
41. Schwartz D, Tom SR, Chang L, Xu Y, Duong MT, Kelly BM. Popularity and acceptance as distinct dimensions of social standing for Chinese children in Hong Kong. *Soc Dev.* 2010;19(4):681–97.
42. Chen X, Rubin KH, Li D. Relation between academic achievement and social adjustment: Evidence from Chinese children. *Dev Psychol.* 1997;33(3):518–25.
43. Asher SR, Paquette JA. Loneliness and peer relations in childhood. *Curr Dir Psychol Sci.* 2003;12:75–8.
44. McWhirter BT, Besett-Alesch TM, Horibata J, Gat I. Loneliness in high risk adolescents: the role of coping, self-esteem, and empathy. *J Youth Stud.* 2002;5(1):69–84.
45. Stoeckli G. The role of individual and social factors in classroom loneliness. *J Educ Res* [Internet]. 2009;103(1):28–39. Available from: <http://www.scopus.com/inward/record.url?eid=2-s2.0-70449347090&partnerID=40&md5=ef76516f438632ab848c0fcc1106443d>
46. Lansford JE, Malone PS, Dodge KA, Crozier JC, Pettit GS, Bates JE. A 12-year prospective study of patterns of social information processing problems and externalizing behaviors. *J Abnorm Child Psychol.* 2006;34(5):715–24.
47. Taylor LD, Davis-Kean P, Malanchuk O. Self-esteem, academic self-concept, and aggression at school. *Aggress Behav* [Internet]. 2006;32(3):187–94. Available from: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/ab.20120/abstract>
48. Hanish LD, Guerra NG. Predictors of peer victimization among urban youth. *Soc Dev* [Internet]. 2000;9(4):521–43. Available from: <http://doi.wiley.com/10.1111/1467-9507.00141>
49. Schwartz D, McFadyen-Ketchum S, Dodge KA, Pettit GS, Bates JE. Early behavior problems as a predictor of later peer group victimization: Moderators and mediators in the pathways of social risk. *J Abnorm Child Psychol.* 1999;27(3):191–201.
50. Moffitt TE, Caspi A. Childhood predictors differentiate life-course persistent and adolescence-limited antisocial pathways among males and females. *Dev Psychopathol.* 2001;13:355–75.
51. Caprara GV, Barbaranelli C, Pastorelli C, Bandura A, Zimbardo PG, Sapienza L, et al. Prosocial foundations of children's academic achievement. *Psychological Science* 2000;11:4:302-306
52. Parker JG, Rubin KH, Erath SA, Wojslawowicz JC, Buskirk AA. Peer relationships, child development, and adjustment: A developmental

- psychopathology perspective. Cicchetti D, Cohen DJ, editors. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons Inc.; 2006. 419–493
53. Keleş S. Neyi, niçin ve ne zaman değerlendiriyoruz? In: Palut BE, editor. Erken çocukluk döneminde gelişim ve öğrenmenin değerlendirilmesi ve desteklenmesi. Nobel Akademik Yayıncılık; 2012. p. 29–46.
 54. Balat GU, Çiftçi HA. Gelişimsel değerlendirmeye genel bakış. In: Bayhan P, editor. Gelişimsel değerlendirme. Ankara: Hedef CS Basın Yayın; 2018. p. 12–26.
 55. Elibol F, Çakmak A. Gelişimsel alanlara göre değerlendirmenin anlamı. In: Bayhan P, editor. Gelişimsel değerlendirme. Ankara: Hedef CS Basın Yayın; 2018. p. 50.
 56. Gresham FM, Elliott SN. The relationship between adaptive behavior and social skills. *J Spec Educ* [Internet]. 1987 Jan 18 [cited 2020 Feb 4];21(1):167–81. Available from: <http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/002246698702100115>
 57. Merrell KW, Gimpel GA. *Social Skills of children and adolescents*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates; 1998.
 58. Domitrovich CE, Durlak JA, Staley KC, Weissberg RP. Social-Emotional competence: An essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk in school children. *Child Dev*. 2017;88(2):408–16.
 59. Payton JW, Wardlaw DM, Graczyk PA, Bloodworth MR, Tompsett CJ, Weissberg RP. Social and emotional learning: a framework for promoting mental health and reducing risk behavior in children and youth. *J Sch Health*. 2000;70(5):179–85.
 60. Flay BR, Biglan A, Boruch RF, Castro FG, Gottfredson D, Kellam S, et al. Standards of evidence: Criteria for efficacy, effectiveness and dissemination. *Prev Sci*. 2005;6(3):151–75.
 61. Zeidner M., Roberts RD, Matthews G. Can emotional intelligence be schooled? a critical review. *Educ Psychol*. 2002;37(4):197–214.
 62. Hallam S. An evaluation of the social and emotional aspects of learning (seal) programme: promoting positive behaviour, effective learning and well-being in primary school children. *Oxford Rev Educ* [Internet]. 2009;35(3):313–30. Available from: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ865830&lang=es&scope=site%5Cnhttp://www.informaworld.com/openurl?genre=article&id=doi:10.1080/03054980902934597%5Cnhttp://search.proquest.com/docview/215837238?accountid=28166%5Cnhttp://resol>
 63. Bukowski WM, Rubin KH, Bukowski WM, Parker JG, Bowker JC. Peer interactions , relationships , and groups the writing of this manuscript was supported , in part , by a grant from the national institute of mental health (# MH58116) to Kenneth H . Rubin and by grants from the social sciences and humanities researc. 2008;(November 2014).

64. Olmeda RE, Trent SC. Social skills training research with minority students with learning disabilities. *Learn Disabil*. 2003;12(1):12–33.
65. Cartledge G, Loe SA. Cultural Diversity and Social Skill Instruction. *Exceptionality* [Internet]. 2001;9(1–2):33–46. Available from: <http://ezproxy.library.unlv.edu/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ627956&site=ehost-live>
66. Barcher LH, Connor DJ. “What Do You See?” using video analysis of classroom practice in a preparation program for teachers of students with learning disabilities. *Insights Learn Disabil*. 2010;7(2):5–18.
67. Gray G, Young I, Barnekow V. Health-promoting schools : a practical resource for developing effective partnerships in school health, based on the experience of the European Network of Health Promoting schools. 2006.
68. Masten AS, Long JD, Kuo S I-C, McCormick CM, Desjardins CD. Developmental models of strategic intervention. *Eur J Dev Sci* [Internet]. 2009 [cited 2020 Feb 5];3(3):282–91. Available from: <https://psycnet.apa.org/record/2010-18008-006>
69. Pekel D. Özel öğrenme güçlüğü olan ve olmayan çocukların üst bilişsel özelliklerinin karşılaştırılması.(Yükseklisans tezi) İstanbul Üniversitesi; 2010.
70. Coşkun GN, Gürbüz GA, Çeri V, Doğangün B. Özgül öğrenme bozukluğu olan çocuklarda psikiyatrik eş tanılarının incelenmesi. *Anadolu Psikiyatr Derg* [Internet]. 2018 [cited 2020 Feb 13];19(1):87–94. Available from: <https://www.researchgate.net/publication/320665770>
71. Yiğiter S. Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeyleri ile özel öğrenme güçlüğü olan çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi.(Yükseklisans tezi) Marmara Üniversitesi; 2005.
72. Hallahan DP, Lloyd JW, Kauffman JM, Weiss MP, Martinez EA. Basic concepts. in: *learning disabilities: foundations, characteristics, and effective teaching*. 2005. p. 1–41.
73. Köroğlu E. Amerikan psikiyatri birliği tanı ölçütleri başvuru kitabı DSM V. Ankara: Hekimler Yayın Birliği; 2013.
74. Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği [Internet]. [cited 2017 Sep 12]. Available from: https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/10111226_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeliği_son.pdf
75. Pullen CP. Historical and Current perspectives on learning disabilities in the united states. *Learn Disabil A Contemp J* [Internet]. 2016 [cited 2019 Aug 6];14(1):25–37. Available from: https://www.researchgate.net/profile/Paige_Pullen/publication/299611330_Pullen_Paige_Cullen_2016_Historical_and_current_perspectives_on_learning_disabilities_in_the_United_States_Learning_Disabilities_A_Contemporary_Journal_14_25-37/links/5722a87808aee491

76. Turgut S. Özgül öğrenme güçlüğü'nde nöropsikolojik profil. (Yükseklisans tezi) Hacettepe Üniversitesi, 2008.
77. Demir B. Okulöncesi ve ilköğretim birinci sınıfa devam eden öğrencilerde özel öğrenme güçlüğü'nün belirlenmesi.(Yükseklisans Tezi) Marmara Üniversitesi, 2005;
78. Aslan K. Özgül öğrenme güçlüğü'nün erken dönem belirtileri ve erken müdahale uygulamalarına dair derleme. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilim Derg [Internet]. 2015 [cited 2019 Feb 28];577. Available from: <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/88891>
79. Willcutt EG, Pennington BF. Psychiatric comorbidity in children and adolescents with reading disability. *J Child Psychol Psychiatry*. 2000;41(8):1039–48.
80. Von Aster MG, Shalev RS. Number development and developmental dyscalculia. *Dev Med Child Neurol* [Internet]. 2007;49:868–73. Available from: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1111/j.1469-8749.2007.00868.x>
81. Alfonso VC, Flanagan DP. Essentials of specific learning disability identification [Internet]. 2018 [cited 2019 Aug 4]. 624 p. Available from: <https://books.google.com.tr/books?id=yJ1QDwAAQBAJ&pg=PA215&dq=learning+disabilities+in+children&hl=tr&sa=X&ved=0ahUKEwjA0q6i2unjAhVOzKQKHTj6CD0Q6AEIKTAA#v=onepage&q&f=false>
82. Müdürlüğü E ve YHG. Engelli ve Yaşlı İstatistik Bülteni. 2020.
83. Kaya A, Macit Bölükbaşı Z, Siyez D. An analysis of cases admitted to an elementary school guidance and counseling service during a period of four years. *İlköğretim Online*. 2012;11(4):1087–100.
84. Değirmenci GY. Öğrenme güçlüğüne genel bakış. In: Şahin S, editor. Öğrenme Güçlüğü. Ankara: Hedef CS Basın Yayın; 2019. p. 18–29.
85. Bender WN. Learning Disabilities Characteristics, Identification and Teaching Strategies. Pearson; 2014.
86. Açıkgöz G. Öğrenme güçlüğü risk grubunda olan anasınıfı çocuklarının özelliklerinin aile ve öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi. (Yükseklisans tezi) Gazi Üniversitesi; 2019.
87. Scarborough HS. Very early language deficits in dyslexic children. *Child Dev*. 1990;
88. Grizzle KL, Simms MD. Early language development and language learning disabilities article development [Internet]. Vol. 26, *Pediatrics in Review*. 2005 [cited 2020 Feb 13]. Available from: <http://pedsinreview.aappublications.org/Downloadedfrom>
89. Fawcett AJ, Nicolson RI. Automatisatıon deficits in balance for dyslexic children. Vol. 75, *O Perceptual and Motor Skills*. 1992.
90. Vuijk PJ, Hartman E, Mombarg R, Scherder E, Visscher C. associations between academic and motor performance in a heterogeneous sample of

- children with learning disabilities. *J Learn Disabil* [Internet]. 2011 [cited 2019 Mar 2];44(3):276–82. Available from: <http://journaloflearningdisabilities.sagepub.com>
91. McCabe PC, Altamura M. Empirically valid strategies to improve social and emotional competence of preschool children. *Psychol Sch* [Internet]. 2011 May [cited 2020 Feb 6];48(5):513–40. Available from: <http://doi.wiley.com/10.1002/pits.20570>
 92. Whalen SS. A model for improving school-based social skills intervention programs. Widener University; 2015.
 93. Hoglund WLG, Lalonde CE, Leadbeater BJ. Social-cognitive competence, peer rejection and neglect, and behavioral and emotional problems in middle childhood. *Soc Dev*. 2008;17(3):528–53.
 94. LeCroy C W. Problem solving and social skills training groups for children. In: Ronen T, Freeman A, editors. *Cognitive Behavior Therapy in Clinical Social Work Practice* [Internet]. New York : Springer Publishing Co; 2007 [cited 2020 Feb 6]. p. 285–300.
 95. Bandura A. Influence of models' reinforcement contingencies on the acquisition of imitative responses. *J Pers Soc Psychol*. 1965 Jun;1(6):589–95.
 96. Rubin KH, Bowker J, Gazelle H. Social withdrawal in childhood and adolescence peer relationships and social competence. In: Rubin KH, Coplan R, editors. *The Development of Shyness and Social Withdrawal* [Internet]. Guilford; 2010 [cited 2020 Feb 6]. p. 131–56. Available from: <http://www.guilford.com/>
 97. Erikson E. *Childhood and society*. New York: Norton; 1964.
 98. Brooks BA, Floyd F, Robins DL, Chan WY. Extracurricular activities and the development of social skills in children with intellectual and specific learning disabilities. *J Intellect Disabil Res*. 2015;59(7):678–87.
 99. Bauminger N, Edelsztein HS, Morash J. Social information processing and emotional understanding in children with LD. *J Learn Disabil*. 2005;38(1):45–61.
 100. Ochoa SH, Olivarez A. A meta-analysis of peer rating sociometric studies of pupils with learning disabilities. *J Spec Educ* [Internet]. 1995;29(1):1–19. Available from: <http://sed.sagepub.com/content/29/1/1.abstract>
 101. Brayn T, Burstein K, Cevriye E. The social emotional side of learning disabilities: a science based presentation of the state of the art. *Learn Disabilities Q*. 2004;27(1):45–52.
 102. Yousefi F, Talib MA, Mansor M, Juhari R, Redzuan M. The relationship between test-anxiety and academic achievement among Iranian adolescents. *Psychol Sch*. 2010;30(2002):100–5.
 103. Pecjak S, Valencic ZM, Kalin J, Peklaj C. Students' social behaviour in relation to their academic achievement in primary and secondary school: teacher's perspective. *Psihol teme*. 2009;18(1):55–74.

104. Ledford JR, Wolery M. Observational learning of academic and social behaviors during small-group direct instruction. *Except Child*. 2015;81(3):272–91.
105. Ledford JR, Wolery M. Peer modeling of academic and social behaviors during small-group direct instruction. *Except Child* [Internet]. 2013;79(4):439–58. Available from: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eue&AN=88266507&site=ehost-live>
106. Espelage DL, Rose CA, Polanin JR. Social-emotional learning program to promote prosocial and academic skills among middle school students with disabilities. *Remedial Spec Educ* [Internet]. 2016;37(6):323–32. Available from: <http://rse.sagepub.com/cgi/doi/10.1177/0741932515627475>
107. Chapman JW. Learning disabled children's self-concepts. *Rev Educ Res* [Internet]. 1988 Jan 1 [cited 2017 Oct 23];58(3):347–71. Available from: <http://rer.sagepub.com/cgi/doi/10.3102/00346543058003347>
108. Heyman WB. The self-perception of a learning disability and its relationship to academic self-concept and self-esteem. *J Learn Disabil* [Internet]. 1990;23(8):472–5. Available from: <http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/002221949002300804>
109. Deshler DD, Schumaker JB, Lenz BK, Bulgren JA, Hock MF, Knight J, et al. Ensuring content-area learning by secondary students with learning disabilities. *Learn Disabil Res Pract* [Internet]. 2001;16(2):96. Available from: <https://login.e.bibl.liu.se/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=aph&AN=4673575&site=eds-live&scope=site>
110. Tamannaefar MR, Nezhad TJ. Comparison of social, affective, educational adjustment and academic achievement between the students with learning disability and normal students. *Int J Psychol Behav Res* [Internet]. 2014 [cited 2018 Jan 1];3(2):102–7. Available from: <http://>
111. Dadandı PU, Şahin M. Özgül Öğrenme güçlüğü tanısı olan ve normal gelişim gösteren çocukların benlik kavramları, öz-yeterlik inançları ve sosyal becerilerinin karşılaştırılması [Internet]. Vol. 17, *İlköğretim Online*. Maya Akademi; 2018 [cited 2018 May 23]. 532–545 p. Available from: <http://ilkogretim-online.org.tr/index.php/io/article/view/2325>
112. Agaliotis I, Kalyva E. Nonverbal social interaction skills of children with learning disabilities. *Res Dev Disabil*. 2008;29(1):1–10.
113. Forness SR, Kavale KA. Treating social skill deficits in children with learning disabilities: a meta-analysis of the research. *Learn Disabil Q* [Internet]. 1996;19(1):2. Available from: <http://ldq.sagepub.com/content/19/1/2.short>
114. Most T, Al-yagon M, Tur-kaspa H, Margalit M. Phonological awareness , peer nominations , and social competence among preschool children at risk for developing learning disabilities. *Int J Disabil development Educ*. 2000;47(1):89–105.

115. Smith DS, Nagle RJ. Self-perceptions and social comparisons among children with LD. *J Learn Disabil* [Internet]. 1995;28(6):364–71. Available from: <http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/002221949502800607>
116. Tur-kaspa H. Social information processing skills of kindergarten children with developmental learning disabilities. *Learn Disabil Res Pract*. 2004;19(1):3–11.
117. Kılıç- Tülü B, Ergül C. Öğrenme güçlüğü olan çocukların duyguları tanıma becerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilim Fakültesi Özel Eğitim Derg* [Internet]. 2016;17(3):207–29. Available from: <http://dergipark.gov.tr/doi/10.21565/ozelegitimdergisi.266131>
118. Raines JC. Improving the self-esteem and social skills of students with learning disabilities. *Encycl Soc Work* [Internet]. 2016 [cited 2018 Feb 19]; Available from: <http://socialwork.oxfordre.com/view/10.1093/acrefore/9780199975839.001.0001/acrefore-9780199975839-e-1218?print=pdf>
119. Utay MJ, Lampe RE. Use of a group counseling game to enhance social skills of children with learning disabilities. *J Spec Gr Work*. 1995;20(2):114–20.
120. Hutchinson NL, Freeman JG, Berg DH. Social competence of adolescents with learning disabilities: interventions and issues. *Learn About Learn Disabil*. 2004;415–48.
121. Alexander KL, Entwisle DR, Dauber SL. First-Grade Classroom Behavior: Its Short- and long-term consequences for school performance. *Child Dev* [Internet]. 1993 Jun [cited 2020 Feb 6];64(3):801–14. Available from: <http://doi.wiley.com/10.1111/j.1467-8624.1993.tb02944.x>
122. Bursuck W. A comparison of students with learning disabilities to low achieving and higher achieving students on three dimensions of social competence. *J Learn Disabil* [Internet]. 1989 Mar 18 [cited 2017 Dec 26];22(3):188–94. Available from: <http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/002221948902200310>
123. Estell DB, Jones MH, Pearl R, Van Acker R, Farmer TW, Rodkin PC. Peer Groups, Popularity, and social preference. *J Learn Disabil* [Internet]. 2008 Jan [cited 2017 Dec 26];41(1):5–14. Available from: <http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0022219407310993>
124. Terras MM, Thompson LC, Minnis H. Dyslexia and psycho-social functioning: an exploratory study of the role of self-esteem and understanding. *Dyslexia* [Internet]. 2009 Nov 1 [cited 2017 Dec 26];15(4):304–27. Available from: <http://doi.wiley.com/10.1002/dys.386>
125. Nowicki EA. A Meta-Analysis of the social competence of children with learning disabilities compared to classmates of low and average to high achievement. Linked references are available on JSTOR for this article: A META-ANALYSIS OF. *Learn Disabil Q*. 2003;26(3):171–88.
126. Bakker JTA, Denessen E, Bosman AMT, Krijger E-M, Bouts L. Sociometric status and self-image of children with specific and general learning disabilities in dutch general and special education classes. *Learn Disabil Q* [Internet]. 2007

- Dec 1 [cited 2017 Dec 26];30(1):47. Available from: <http://ldq.sagepub.com/lookup/doi/10.2307/30035515>
127. van der Sande L, Hendrickx MMHG, Boor-Klip HJ, Mainhard T. Learning disabilities and low social status: the role of peer academic reputation and peer reputation of teacher liking. *J Learn Disabil* [Internet]. 2017 May 4 [cited 2017 Dec 26];51(3):002221941770817. Available from: <http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0022219417708172>
 128. Cillessen AHN, Rose AJ. Understanding popularity in the peer system. *Curr Dir Psychol Sci* [Internet]. 2005 Apr 23 [cited 2017 Dec 26];14(2):102–5. Available from: <http://journals.sagepub.com/doi/10.1111/j.0963-7214.2005.00343.x>
 129. Valas H. Students with learning disabilities and low-achieving students : peer acceptance , loneliness , self-esteem , and depression. *Soc Psychol Educ*. 1999;3:173–92.
 130. Haager D, Watson C, Willows DM. Parent, teacher, peer, and self-reports of the social competence of students with learning disabilities. *J Learn Disabil* [Internet]. 1995 Apr 1 [cited 2017 Jun 6];28(4):205–15. Available from: <http://ldx.sagepub.com/cgi/doi/10.1177/002221949502800403>
 131. Bakker JTA, Denessen E, Bosman AMT, Krijger E-M, Bouts L. Sociometric status and self-image of children with specific and general learning disabilities in dutch general and special education classes. *Learn Disabil Q* [Internet]. 2007 Dec 1 [cited 2018 Jan 1];30(1):47. Available from: <http://ldq.sagepub.com/lookup/doi/10.2307/30035515>
 132. Vaughn S, Haager D. Social competence as a multifaceted construct: how do students with learning disabilities fare? *Learn Disabil Q* [Internet]. 1994 [cited 2018 Jan 1];17(4):253. Available from: <http://ldq.sagepub.com/lookup/doi/10.2307/1511123>
 133. Moriña Díez A. School memories of young people with disabilities: an analysis of barriers and aids to inclusion. *Disabil Soc* [Internet]. 2010 [cited 2020 Feb 6];25(2):163–75. Available from: <https://www.tandfonline.com/action/journalInformation?journalCode=cdso20>
 134. Nowicki EA. Intergroup evaluations and norms about learning ability. *Soc Dev*. 2011;21(1):130–49.
 135. Nowicki EA, Brown J, Stepien M. Children’s thoughts on the social exclusion of peers with intellectual or learning disabilities. *J Intellect Disabil Res*. 2014;58(4):346–57.
 136. Lane KL, Carter EW, Pierson MR, Glaeser BC. Academic, social, and behavioral characteristics of high school students with emotional disturbances or learning disabilities. *J Emot Behav Disord* [Internet]. 2006;14(2):108–17. Available from: <http://ebx.sagepub.com/content/14/2/108.abstract>
 137. Kavale KA, Forness SR. What definitions of learning disability say and don’t say a critical analysis. *J Learn Disabilities* [Internet]. 2000 [cited 2017 Dec

- 1];33(3):239–56. Available from:
<http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/002221940003300303>
138. Zeleke S. Self-concepts of students with learning disabilities and their normally achieving peers: A review. *Eur J Spec Needs Educ.* 2004;19(2):145–70.
139. Salmivalli C. Bullying and the peer group: A review. *Aggress Violent Behav [Internet].* 2010;15(2):112–20. Available from:
<http://dx.doi.org/10.1016/j.avb.2009.08.007>
140. Rose CA, Espelage DL, Monda-Amaya LE, Shogren KA, Aragon SR. Bullying and middle school students with and without specific learning disabilities: an examination of social-ecological predictors. *J Learn Disabil [Internet].* 2015;48(3):239–54. Available from:
<http://ldx.sagepub.com/cgi/doi/10.1177/0022219413496279>
141. Swearer SM, Wang C, Maag JW, Siebecker AB, Frerichs LJ. Understanding the bullying dynamic among students in special and general education. *J Sch Psychol [Internet].* 2012;50(4):503–20. Available from:
<http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2012.04.001>
142. Rose CA, Monda-Amaya LE. Bullying and victimization among students with disabilities: effective strategies for classroom teachers. *Interv Sch Clin [Internet].* 2012;48(2):99–107. Available from:
<http://isc.sagepub.com/cgi/doi/10.1177/1053451211430119>
143. Mishna F. Learning disabilities and bullying: double jeopardy. *J Learn Disabil.* 2003;36(4):336–47.
144. Sabornie EJ. Social-affective characteristics in early adolescents identified as learning disabled and nondisabled. source *Learn Disabil Q [Internet].* 1994 [cited 2017 Jun 6];17(4):268–79. Available from:
<http://ldq.sagepub.com/lookup/doi/10.2307/1511124>
145. Hong JS, Espelage DL. A review of research on bullying and peer victimization in school: An ecological system analysis. *Aggress Violent Behav [Internet].* 2012;17(4):311–22. Available from:
<http://dx.doi.org/10.1016/j.avb.2012.03.003>
146. Merrell, Kenneth W.; Gueldner, Barbara A.; Ross, Scott W.; Isava DM. How effective are school bullying intervention programs? A meta-analysis of intervention research. *Sch Psychol Quaterly [Internet].* 2008;23(July 2016):26–43. Available from:
<http://search.proquest.com.proxy.cc.uic.edu/docview/195362536?pq-origsite=summon>
147. Alwell M, Cobb B. Social and communicative interventions and transition outcomes for youth with disabilities a systematic review. *Career Dev Except Individ.* 2009;32(2):94–107.
148. Denham SA. Dealing with feelings: How children negotiate the worlds of emotions and social relationships. *Cogn Brain, Behav.* 2007;11(1):1–48.

149. American Psychiatric Association (APA). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing; 2013.
150. Stichter JP, Christ SE, Herzog MJ, O'Donnell RM, O'Connor K V. Exploring the role of executive functioning measures for social competence research. *Assess Eff Interv* [Internet]. 2016;41(4):243–54. Available from: <http://aei.sagepub.com/content/early/2016/05/03/1534508416644179?papetoc%5Cnhttp://aei.sagepub.com/cgi/doi/10.1177/1534508416644179>
151. Hughes C. Changes and challenges in 20 years of research into the development of executive functions. *Infant Child Dev.* 2011;20.
152. Anderson P. Assessment and development of executive function (EF) During Childhood. *Child Neuropsychol* [Internet]. 2002 [cited 2020 Feb 6];8(2):71–82. Available from: <https://www.tandfonline.com/action/journalInformation?journalCode=ncny20>
153. Stuss DT, Alexander MP. Executive functions and the frontal lobes: a conceptual view. *Psychol Res.* 2000;63(3-4):289-98.
154. Conner NW, Fraser MW. Preschool social-emotional skills training: a controlled pilot test of the making choices and strong families programs. *Res Soc Work Pract.* 2011;21(6):699–711.
155. Siu AMH, Shek DTL. Social problem solving as a predictor of well-being in adolescents and young adults. *Soc Indic Res.* 2010;95(3):393–406.
156. Webster-Stratton C, Reid J, Hammond M. Social skills and problem-solving training for children with early-onset conduct problems: Who benefits? *J Child Psychol Psychiatry.* 2001;42(7):943–52.
157. Zalewski M, Lengua LJ, Wilson AC, Trancik A, Bazinet A. Emotion regulation profiles, temperament, and adjustment problems in preadolescents. *Child Dev.* 2011;82(3):951–66.
158. Lansford JE, Malone PS, Dodge K a, Pettit GS, Bates JE. Developmental cascades of peer rejection, social information processing biases, and aggression during middle childhood. *Dev Psychopathol.* 2010;22(3):593–602.
159. Lengua LJ. Associations among emotionality, self-regulation, adjustment problems, and positive adjustment in middle childhood. *J Appl Dev Psychol.* 2003;24(5):595–618.
160. Fraser MW, Galinsky MJ, Smokowski PR, Day SH, Terzian MA, Rose RA, et al. Social information-processing skills training to promote social competence and prevent aggressive behavior in the third grades. *J Consult Clin Psychol.* 2005;73(6):1045–55.
161. Li J, Fraser MW, Wike TL. Promoting social competence and preventing childhood aggression: A framework for applying social information processing theory in intervention research. *Aggress Violent Behav* [Internet]. 2013;18(3):357–64. Available from: <http://dx.doi.org/10.1016/j.avb.2013.01.001>

162. Bear GG, Minke KM, Manning M. Self-concept of students with learning disabilities meta analysis. Vol. 31, School psychology Review. 2002. p. 405–27.
163. Elbaum B, Vaughn S. For Which students with learning disabilities are self-concept interventions effective? *J Learn Disabil* [Internet]. 2003;36(2):101–8. Available from: <http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/002221940303600203>
164. Ruegg E. Social competence, transition plans and children with learning disabilities. *Essays in Education*. 2003; Vol. 7
165. Vandell DL, Shumow L. After-school child care programs. *Futur Child*. 1999;9(2):64–80.
166. Novita S. Secondary symptoms of dyslexia: a comparison of self-esteem and anxiety profiles of children with and without dyslexia. *Eur J Spec Needs Educ* [Internet]. 2016;31(2):279–88. Available from: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/08856257.2015.1125694>
167. McNulty MA. Dyslexia and the life course. *J Learn Disabil*. 2003;36(4):363–81.
168. Carroll JM, Iles JE. An assessment of anxiety levels in dyslexic students in higher education. *Br J Educ Psychol*. 2006;76(3):651–62.
169. Heiervang E, Lund A, Stevenson J, Hugdahl K. Behaviour problems in children with dyslexia. *Nord J Psychiatry* [Internet]. 2001 [cited 2020 Feb 12];55(4):251–6. Available from: <https://www.tandfonline.com/action/journalInformation?journalCode=ipsc20>
170. Cameto R, Knokey A-M, Sanford C. Participation in Postsecondary education of young adults with learning disabilities: Findings from NLTS2. *Learn Disabil A Multidiscip J* [Internet]. 2011 [cited 2020 Feb 12];17(2):45–54. Available from: <https://eric.ed.gov/?id=EJ961675>
171. Anctil TM, Ishikawa ME, Scott AT. Academic identity development through self-determination successful college students with learning disabilities. 2008 [cited 2020 Feb 12]; Available from: <http://online.sagepub.com>
172. Trainin G, Swanson HL. Cognition, metacognition, and achievement of college students with learning disabilities [Internet]. Cameto. Wagner & Blackorby; 2005 [cited 2020 Feb 12]. Available from: www.jstor.org
173. Creswell JW. *Karma yöntem araştırmalarına giriş*. Ankara: Pegem Akademi; 2019.
174. Alkan V, Selçuk Şimşek SŞ, Armağan Erbil B. Karma yöntem deseni: öyküleyici alanyazın incelemesi. *J Qual Res Educ*. 2019;7(2):1–24.
175. Greene JC. *Mixed methods in social inquiry*. San Francisco: Jossey-Bass; 2007. 216 p.
176. Sucuoğlu B, Özokçu O. Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerinin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilim Fakóltesi Özel Eğitim Derg*. 2005;6(1):41–57.

177. Şahin R. The effect of parent education on third grade children's social skills. (Doktora Tezi) Orta Doğu Teknik Üniversitesi; 2006.
178. Cifci Tekinarslan I, Sazak Pinar E, Sucuoglu B. Zihin engelli çocukların annelerinde sosyal beceri dereceleme sistemi ebeveyn formu'nun psikometrik özelliklerinin değerlendirilmesi. *Egit Ve Bilim*. 2013;38(170):135–49.
179. Mayeux L, Bellmore AD, Cilllessen HN. Predicting changes in adjustment using repeated measures of sociometric status. *J Genet Psychol*. 2007;168(1):401–24.
180. Gülay H. İlköğretim 1. ve 2. sınıf öğrencileri için resimli sosyometri ölçeği'nin güvenilirlik geçerlik çalışmaları . *Uluslararası Sos Araştırmalar Derg*. 2010;3(11):329–35.
181. Kosir K, Pecjak S. Sociometry as a method for investigating peer relationships: what does it actually measure ? *Educ Res*. 2005;47(1):127–44.
182. Patton MQ. Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi; 2014.
183. Roulston K, deMarrais K, Lewis JB. Learning to interview in the social sciences. *Qual Inq* [Internet]. 2003;9(4):643–68. Available from: <http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1077800403252736>
184. Merriam S. Nitel Araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber. Ankara: Nobel Akademi; 2013.
185. Demirel Ö. Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme. Ankara: Pegem Akademi; 2011.
186. Doğan H. Özel Öğrenme güçlüğü riski taşıyan 5-6 yaş çocukları için çocuklar için uygulanan erken müdahale eğitim programının etkisinin incelenmesi. (Doktora Tezi) Marmara Üniversitesi, 2012.
187. Korkmazlar Ü. 6–11 yaş ilköğretim çocuklarında özel öğrenme bozukluğu ve tanı yöntemleri. İstanbul Üniversitesi; 1992.
188. M. Engin Deniz, Zahide Yorgancı ZÖ. Öğrenme güçlüğü görülen çocukların sürekli kaygı ve depresyon düzeylerinin incelenmesi üzerine bir araştırma. *İlköğretim Online*. 2009;8(3):694–708.
189. Tercan H, Bıçakçı MY. Özgül öğrenme güçlüğü olan çocukların annelerinin tanılama öncesi çocuklarının genel gelişim özelliklerine ilişkin görüşleri. *J Acad Soc Sci Stud Int* [Internet]. 2018 [cited 2019 Feb 28];68(Summer I):581–91. Available from: <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS7557>
190. Beitchman JH, Young AR. Learning disorders with a special emphasis on reading disorders: A review of the past 10 years. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*. 1997 Aug 1;36(8):1020–32.
191. Kempe C, Gustafson S, Samuelsson S. A longitudinal study of early reading difficulties and subsequent problem behaviors. *Scand J Psychol* [Internet]. 2011 Jun 1 [cited 2020 Feb 24];52(3):242–50. Available from: <http://doi.wiley.com/10.1111/j.1467-9450.2011.00870.x>

192. Margalit M, Levin-Alyagon M. Learning disability subtyping, loneliness, and classroom adjustment. *Learn Disabil Q*. 1994;17(4):297–310.
193. Most T, Al-Yagon M, Tur-Kaspa H, Margalit M. Phonological awareness, peer nominations, and social competence among preschool children at risk for developing learning disabilities. *Int J Disabil [Internet]*. 2000 [cited 2019 Mar 2];47(1):89–105. Available from: <https://www.tandfonline.com/action/journalInformation?journalCode=cijd20>
194. Margalit M. Loneliness and coherence among preschool children with learning disabilities. *J Learn Disabil [Internet]*. 1998 Mar 18 [cited 2020 Feb 24];31(2):173–80. Available from: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/9529787>
195. Vaughn S, Hogan A, Kouzekanani K, Shapiro S. Peer acceptance, self-perceptions, and social skills of learning disabled students prior to identification. *J Educ Psychol*. 1990;82(1):101–6.
196. Lyytinen H, Aro M, Eklund K, Erskinel J, Guttorm T, Laakso M-L, et al. The development of children at familial risk for dyslexia: birth to early school age. *Ann Dyslexia [Internet]*. 2004 [cited 2019 Mar 2];54(2):184. Available from: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2Fs11881-004-0010-3.pdf>
197. Nielsen K, Andria-Habermann K, Richards T, Abbott R, Mickail T, Berninger V. Emotional and behavioral correlates of persisting specific learning disabilities in written language during middle childhood and early adolescence. *J Psychoeduc Assess [Internet]*. 2018 Oct 27 [cited 2020 Feb 24];36(7):651–69. Available from: <http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0734282917698056>
198. Steele MM. Making the case for early identification and intervention for young children at risk for learning disabilities. *Early Child Educ J [Internet]*. 2004 [cited 2019 Feb 28];32(2):75–9. Available from: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2Fs10643-004-1072-x.pdf>
199. Peltzman BR. Guidelines for early identification and strategies for early intervention of at-risk learning disabled children. 1992.
200. Learning Disabilities and Young Children: Identification and Intervention. A Report from the National Joint Committee on Learning Disabilities. *Learn Disabil Q [Internet]*. 2007 [cited 2019 Mar 2];30(1):63–72. Available from: <https://about.jstor.org/terms>
201. Cowden PA. Social Anxiety in children with disabilities. *J Instr Psychol*. 2010;37(4):301–6.
202. Nelson JM, Harwood H. Learning disabilities and anxiety: a meta-analysis. *J Learn Disabil [Internet]*. 2011 Jan 7 [cited 2017 Dec 26];44(1):3–17. Available from: <http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0022219409359939>
203. Gersten R, Fuchs LS, Compton D, Coyne M, Greenwood C, Innocenti MS. Quality indicators for group experimental and quasi-experimental research in special education. *Except Child [Internet]*. 2005 Jan 24 [cited 2020 Feb

- 24];71(2):149–64. Available from: <http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/001440290507100202>
204. Kakabaraee K, Arjmandnia AA, Afrooz GA. The study of awareness and capability of primary school teachers in identifying students with learning disability in the province of kermanshah. *Procedia - Soc Behav Sci* [Internet]. 2012;46:2615–9. Available from: <http://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S1877042812016631>
205. Brunstein Klomek A, Kopelman-Rubin D, Al-Yagon M, Berkowitz R, Apter A, Mikulincer M. Victimization by bullying and attachment to parents and teachers among student who report learning disorders and/or attention deficit hyperactivity disorder. *Learn Disabil Q*. 2016;39(3):182–90.
206. Al-Yagon M. Adolescents with Learning Disabilities: Socioemotional and behavioral functioning and attachment relationships with fathers, mothers, and teachers. *J Youth Adolesc*. 2012;41(10):1294–311.
207. Al-Yagon M, Mikulincer M. Socioemotional and academic adjustment among children with learning disorders. *J Spec Educ* [Internet]. 2004 Aug 19 [cited 2017 Dec 26];38(2):111–23. Available from: <http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/00224669040380020501>
208. Keskin İ, Korkut A, Can S. Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik öğretmen yeterlilikleri ölçeğinin geliştirilmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Derg* [Internet]. 2016 [cited 2018 May 23];5(1):133–55. Available from: <http://dergi.amasya.edu.tr/article/view/5000146920/5000168375>
209. Esen A, Çitfçi İ. Sınıf öğretmenlerinin öğrenme yetersizliği ile ilgili bilgilerinin belirlenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Derg* [Internet]. 2016 [cited 2019 Mar 3];8:85–90. Available from: <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/114887>
210. Karaman D, Kara K, Durukan İ. Özgül Öğrenme Bozukluğu. *Anatol J Clin Investig*. 2012;6(4).
211. Zaratany L, Hartmann D, Rankin D. The psychological functions of preadolescent peer activities. *Child Dev*. 1990;61:1067–1080.
212. Caldwell LL, Witt PA. Leisure, recreation, and play from a developmental context. *New Dir Youth Dev* [Internet]. 2011 [cited 2020 Feb 24];2011(130):13–27. Available from: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/21786407>
213. Persson A, Kerr M, Stattin H. Staying in or moving away from structured activities: Explanations involving parents and peers. *Dev Psychol* [Internet]. 2007;43(1):197–207. Available from: <http://doi.apa.org/getdoi.cfm?doi=10.1037/0012-1649.43.1.197>
214. Mourgela V, Pacurar E. Children, extracurricular activities, and digital media: the process of displacement and school performance. *J Educ Comput Res*. 2017;0735633117707792.
215. Palmer AN, Elliott W, Cheatham GA. Effects of extracurricular activities on postsecondary completion for students with disabilities. *J Educ Res* [Internet].

- 2017;110(2):151–8. Available from: <http://dx.doi.org/10.1080/00220671.2015.1058221>
216. Ergin İ, Akseki B, Deniz E. İlköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçları [Internet]. [cited 2020 Feb 25]. Available from: www.esosder.org
217. Başar M, Göncü A. Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğüyle ilgili kavram yanılgılarının giderilmesi ve öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Derg [Internet]. 2018 [cited 2019 Mar 5];33(1):185–206. Available from: <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/>
218. Doğan B. Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğüne ilişkin bilgileri ve okuma güçlüğü olan öğrencileri belirleyebilme düzeyleri. Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları [Internet]. 2013 [cited 2019 Mar 5];1(1):20–33. Available from: <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/190685>
219. Yangın S, Yangın N, Önder V, Şavlığ A. Sınıf öğretmeni adaylarının ve öğretim elemanlarının çeşitli öğrenme güçlüklerine yönelik farkındalıkları. Educ Sci. 2016;11(4):243–66.
220. Özabacı N, Ergün-Başak B. Öğretmenlerin öğrenme yetersizliği olan öğrencileri ile ilgili algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi. [Internet]. Vol. 28, Journal of Education]. 2013 [cited 2019 Mar 5]. Available from: <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/87139>
221. MEB. MEGEP, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Zihinsel Engelliler (Meslekî Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi) Ankara. 2007.
222. Altun T, Uzun FG. Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eğitimine yönelik görüşleri. J Acad Soc Sci Stud Int J Soc Sci [Internet]. 2016 [cited 2019 Mar 5];44(Spring II):33–49. Available from: <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS3366>
223. Yuen M, Westwood P, Wong G. Meeting the needs of students with specific learning difficulties in the mainstream education system: data from primary school teachers in hong kong. Vol. 20, The International Journal of Special Education. 2005.
224. Vaughn S, Elbaum B, Boardman AG. The Social Functioning of students with learning disabilities: implications for inclusion. Exceptionality. 2001;9(1):47–65.
225. Sharabi A, Margalit M. Virtual friendships and social distress among adolescents with and without learning disabilities: the subtyping approach. Eur J Spec Needs Educ [Internet]. 2011 Aug [cited 2018 Jan 1];26(3):379–94. Available from: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/08856257.2011.595173>
226. Donahue ML, Pearl R. Studying social development and learning disabilities is not for the faint-hearted: comments on the risk/resilience framework. Learn Disabil Res Pract [Internet]. 2003 May 1 [cited 2017 Dec 26];18(2):90–3. Available from: <http://doi.wiley.com/10.1111/1540-5826.00064>

227. Campbell G. Social skills training evaluating its effectiveness for students with learning disabilities, emotional, and behavioral disorders. *J Am Acad Spec Educ Prof.* 1997;5:5–25.
228. Wiener J, Tardif CY. Social and emotional functioning of children with learning disabilities: does special education placement make a difference? *Learn Disabil Res Pract.* 2004;19(1):20–32.
229. Bauminger N, Kimhi-Kind I. Social information processing, security of attachment, and emotion regulation in children with learning disabilities. *J Learn Disabil* [Internet]. 2015;41(4):315–32. Available from: https://www.researchgate.net/publication/5409518_Social_information_processing_security_of_attachment_and_emotion_regulation_in_children_with_learning_disabilities%5Cnhttp://dx.sagepub.com/content/41/4/315.full.pdf+html
230. Wiig EH, Harris SP. Perception and interpretation of nonverbally expressed emotions by adolescents with learning disabilities. *Oxford Handb Philos Percept.* 1974;38(1967):239–45.
231. Bruno RM. Interpretation of pictorially presented social situations by learning disabled and normal children. *J Learn Disabil.* 1976;14(6):350–2.
232. Dimitrovsky L, Spector H, Levy-shiff R, Vakil E. Interpretation of facial expressions of affect in children with learning nonverbal deficits. *J Learn Disabilities.* 1990;
233. Bloom E, Heath N. Recognition, expression, and understanding facial expressions of emotion in adolescents with nonverbal and general learning disabilities. *J Learn Disabil.* 2010;43(2):180–92.
234. Petti VL, Voelker SL, Shore DL, Hayman-Abello SE. Perception of nonverbal emotion cues by children with nonverbal learning disabilities. *J Dev Phys Disabil.* 2003;15(1):23–36.
235. Tülü BK, Ergül C. Öğrenme güçlüğü olan çocukların sözel olmayan ipuçları ile aktarılan duyguları algılama becerileri. *Türk Psikol Derg* [Internet]. 2015;30(76):32–44. Available from: <http://www.turkpsikolojidergisi.com/PDF/TPD/76/03.pdf>
236. Manassis K, Young A. Perception of emotions in anxious and learning disabled children. *Depress Anxiety.* 2000;12(4):209–16.
237. Most T, Greenbank A. Auditory, visual, and auditory-visual perception of emotions by adolescents with and without learning disabilities, and their relationship to social skills. *Learn Disabil Res.* 2001;15(4):171–8.
238. Elksnin Linda EN. The Social - emotional side of learning disabilities. *Learn Disabilities Q.* 2004;27(3):3–8.
239. Milligan K, Phillips M, Morgan AS. Tailoring Social competence interventions for children with learning disabilities. *J Child Fam Stud* [Internet]. 2016 [cited 2018 Dec 6];25:856–69. Available from: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2Fs10826-015-0278-4.pdf>

240. Elbaum, Batya; Vaughn S. School-Based interventions to enhance the self-concept of students with learning disabilities : a meta- analysis. *Elem Sch J*. 2001;101(3):303–29.
241. McIntosh R, Vaughn S, Zaragoza N. A review of social interventions for students with learning disabilities. *J Learn Disabil* [Internet]. 1991;24(8):451–8. Available from: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/1940600>
242. Mishna F, Muskat B, Wiener J. “I’m not lazy; it’s just that I learn differently”: Development and Implementation of a Manualized School-Based Group for Students with Learning Disabilities. *Soc Work Groups* [Internet]. 2010 [cited 2020 Mar 9];33:139–59. Available from: <https://www.tandfonline.com/action/journalInformation?journalCode=wswg20>
243. Gresham FM, Sugai G, Horner RH. Interpreting outcomes of social skills training for students with high-incidence disabilities. *Except Child* [Internet]. 2001 Jul 24 [cited 2018 Jan 1];67(3):331–44. Available from: <http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/001440290106700303>
244. O’Handley RD, Ford WB, Radley KC, Helbig KA, Wimberly JK. Social skills training for adolescents with intellectual disabilities: A school-based evaluation. *Behav Modif* [Internet]. 2016;40(4):541–67.
245. Bhan S, Farooqui Z. Social skills training of children with learning disability. *Disabil CBR Incl Dev* [Internet]. 2013 Jul 28 [cited 2017 Feb 2];24(2):54–63. Available from: <http://dcidj.org/article/view/216>
246. Skryabina E, Taylor G, Stallard P. Effect of a universal anxiety prevention programme (FRIENDS) on children’s academic performance: results from a randomised controlled trial. *J Child Psychol Psychiatry* [Internet]. 2016;11:1297–307. Available from: <http://doi.wiley.com/10.1111/jcpp.12593>
247. Pekdoğan S. Investigation of the effect of story-based social skills training program on the social skill development of 5-6 year-old children. *Eğitim ve Bilim* [Internet]. 2016;41(183):305–19. Available from: <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/4618>
248. Önemli M, Totan T, Abbasov A. Yaratıcı drama eğitiminin özel gereksinimi olan çocukların sosyal beceri alanlarından konuşma ve ilişki kurma becerileri gelişimine katkısı. *Asya Öğretim Derg*. 2015;3(1):50–65.
249. Macnamara R. A group based intervention for children with special educational needs : promoting social skills and communication through shared cooking activities in a mainstream primary school. *Reach J Spec Needs Educ Irel*. 2015;28:3–20.
250. Craig AB, Brown ER, Upright J, DeRosier ME. Enhancing children’s social emotional functioning through virtual game-based delivery of social skills training. *J Child Fam Stud*. 2016;25(3):959–68.
251. Yelpeze,İ Özkamalı,E. Akran Aracılı Sosyal Beceri Eğitimi Programının 6-7-8 . Sınıf Öğrencilerin Saldırganlık Düzeylerine Etkisi. *Gaziantep Univ J Soc Sci*. 2015;14(2):499–511.

252. Lindsay S, McPherson AC, Aslam H, McKeever P, Wright V. Exploring children's perceptions of two school-based social inclusion programs: a pilot study. *Child Youth Care Forum*. 2013;42(1):1–18.
253. Womack SA, Marchant M, Borders D. Literature-based social skills instruction: A strategy for students with learning disabilities. *Interv Sch Clin*. 2011;46(3):157–64.
254. Vlachou A, Stavroussi P. Promoting social inclusion: A structured intervention for enhancing interpersonal problem-solving skills in children with mild intellectual disabilities. *Support Learn*. 2016;31(1):27–45.
255. Freilich R, Shechtman Z. The contribution of art therapy to the social, emotional, and academic adjustment of children with learning disabilities. *Arts Psychother [Internet]*. 2010 [cited 2018 Nov 27];37:97–105.
256. Swanson HL, Hoskyn M. Experimental Intervention research on students with learning disabilities: a meta-analysis of treatment outcomes. *Rev Educ Res [Internet]*. 1998;68(3):277–321. Available from: <http://www.jstor.org/stable/1170599>
257. Browning P, Nave G. Teaching social problem solving to learners with mild disabilities. *Educ Train Ment Retard*. 1993;28(4):309–17.
258. Kazemi R, Momeni S, Abolghasemi A. The effectiveness of life skill training on self-esteem and communication skills of students with dyscalculia. *Procedia - Soc Behav Sci [Internet]*. 2014;114:863–6. Available from: <http://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S1877042813054384>
259. Gerber PJ. The Impact of learning disabilities on adulthood: a review of the evidenced-based literature for research and practice in adult education. *J Learn Disabil [Internet]*. 2012;45(1):31–46. Available from: <http://ldx.sagepub.com/cgi/doi/10.1177/0022219411426858>
260. Çayır A, Eid BNK. Öğrenme güçlüğü çeken bir ilköğretim 3. sınıf öğrencisinin kaynaştırma sınıfındaki sosyal uyum becerilerinin incelenmesi. *J New World Sci Acad [Internet]*. 2010 [cited 2018 May 23];5(4):1765–76. Available from: <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/185735>
261. Cen S, Aytac B. Ecocultural perspective in learning disability: family support resources, values, child problem behaviors. *Learn Disabil Q*. 2017 May 1;40(2):114–27.
262. Stanford, A. Horner R.H. Effects of Matching Instruction Difficulty to Reading Level for Students With Escape-Maintained Problem Behavior. *J Posit Behav Interv [Internet]*. 2013;15(2):79–89. Available from: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=sih&AN=86187698&site=ehost-live>
263. Munter A De, Ghesquière P. Behavioral problems and socio-emotional well-being of children with learning disabilities in regular and special primary schools. *Int J Child Fam Welf*. 1999;4(2):164–81.

264. Batum P, Öktem F. Öğrenme bozukluklarında ebeveyn kabulü/reddi ile içselleştirme ve dışsallaştırma sorunlarının incelenmesi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Derg* . 2011;18(1).
265. Wilkes-Gillan S, Bundy A, Cordier R, Lincoln M, Chen YW. A randomised controlled trial of a play-based intervention to improve the social play skills of children with attention deficit hyperactivity disorder (ADHD). *PLoS One*. 2016;11(8).
266. Espelage DL, Rose CA, Polanin JR. Social-emotional learning program to reduce bullying, fighting, and victimization among middle school students with disabilities. *Remedial Spec Educ* [Internet]. 2015;36(5):299–311. Available from: <http://rse.sagepub.com/cgi/doi/10.1177/0741932514564564>
267. Huang Y-H, Chung C-Y, Ou H-Y, Tzang R-F, Huang K-Y, Liu H-C, et al. Treatment effects of combining social skill training and parent training in Taiwanese children with attention deficit hyperactivity disorder. *J Formos Med Assoc* [Internet]. 2015;114(3):260–7. Available from: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/25777975>
268. Smith TJ, Wallace S. Social skills of children in the U.S. with comorbid learning disabilities and AD/HD. *Int J Spec Educ*. 2011;26(3):238–47.
269. Andrade BF, Brodeur DA, Waschbusch DA, Stewart SH, McGee R. Selective and Sustained attention as predictors of social problems in children with typical and disordered attention abilities. *J Atten Disord* [Internet]. 2009 Jan 9 [cited 2020 Mar 9];12(4):341–52. Available from: <http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1087054708320440>
270. Handwerk ML, Marshall RM. Behavioral and emotional problems of students with learning disabilities, serious emotional disturbance or both conditions. *J Learn Disabil Heal Med Collect*. 1998;31(4):327–38.
271. Raimundo R, Marques-Pinto A, Lima ML. The effects of a social–emotional learning program on elementary school children: the role of pupils’ characteristics. *Psychol Sch* [Internet]. 2013;50(2):165–80.
272. Givon S, Court D. Coping strategies of high school students with learning disabilities: a longitudinal qualitative study and grounded theory. *Int J Qual Stud Educ* [Internet]. 2010;23(3):283–303.
273. Firth N, Frydenberg E, Steeg C, Bond L. Coping successfully with dyslexia: An initial study of an inclusive school-based resilience programme. *Dyslexia*. 2013;19(2):113–30.
274. Hazel JS, Schumaker JB, Sherman JA, Sheldon J. Application of a group training program in social skills and problem solving to learning disabled and non-learning disabled youth. *Learn Disabil Q* [Internet]. 1982 [cited 2017 Jun 6];5(4):398. Available from: <http://ldq.sagepub.com/lookup/doi/10.2307/1510923>
275. D’Amico A, Guastaferrro T. Emotional and meta-emotional intelligence as predictors of adjustment problems in students with specific learning disorders. *Int J Emot Educ*. 2017;

276. Duncan D, Matson JL, Bamburg JW, Cherry KE, Buckley T. The relationship of self-injurious behavior and aggression to social skills in persons with severe and profound learning disability. *Res Dev Disabil*. 1999;20(6):441–8.
277. Smith L, Griffin M. Conversations with delinquents: the mingling of meager dialogues: A Pilot Study. *J Correct Educ*. 2002;53(4):127–30.
278. Kalyva E, Agalotis I. Can social stories enhance the interpersonal conflict resolution skills of children with LD? *Res Dev Disabil [Internet]*. 2009
279. Schnitzer G, Andries C, Lebeer J. Usefulness of cognitive intervention programmes for socio-emotional and behaviour problems in children with learning disabilities. *J Res Spec Educ Needs*. 2007;7(3):161–71.
280. Cartledge G, Milburn JF. The case for teaching social skills in the classroom: a review. *Rev Educ Res*. 1978;48(1):133.
281. Mishna F, Muskat B. I'm Not the Only One!: Group Therapy with older children and adolescents who have learning disabilities. *Int J Group Psychother [Internet]*. 2004 [cited 2018 Nov 27];54(4):455–76. Available from: <http://www.tandfonline.com/action/journalInformation?journalCode=ujgp20>
282. Al-Yagon M, Mikulincer M. Socioemotional and academic adjustment among children with learning disorders. *J Spec Educ [Internet]*. 2004;38(2):111–23. Available from: <http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/00224669040380020501>
283. Anderson J a., Kutash K, Duchnowski a. J. A Comparison of the academic progress of students with ebd and students with LD. *J Emot Behav Disord*. 2001;9(2):106–15.
284. Lackaye TD, Margalit M. Comparisons of achievement, effort, and self-perceptions among students with learning disabilities and their peers from different achievement groups. *J Learn Disabil [Internet]*. 2006 Sep 18 [cited 2017 Dec 26];39(5):432–46. Available from: <http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/00222194060390050501>
285. Milsom A, Glanville JL. Factors mediating the relationship between social skills and academic grades in a sample of students diagnosed with learning disabilities or emotional disturbance. *Remedial Spec Educ [Internet]*. 2010 [cited 2018 Feb 19];31(4):241–51. Available from: <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0741932508327460>
286. Mafra H. Development of learning and social skills in children with learning disabilities: an educational intervention program. *Procedia - Soc Behav Sci [Internet]*. 2015;209(July):221–8. Available from: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.11.220>
287. Zheng C, Gaumer Erickson A, Kingston NM, Noonan PM. The relationship among self-determination, self-concept, and academic achievement for students with learning disabilities. *J Learn Disabil [Internet]*. 2014;47(5):462–74. Available from: <http://ldx.sagepub.com/cgi/doi/10.1177/0022219412469688>

288. Einat A. The Perceived impact of unstable gaps between academic ability and performance on the self-image of students with learning disabilities. *Learn Disabil A Multidiscip J*. 2017;22(1):48–60.
289. Lv B, Zhou H, Guo X, Liu C, Liu Z, Luo L. The relationship between academic achievement and the emotional well-being of elementary school children in China: The moderating role of parent-school communication. *Front Psychol*. 2016;7(JUN):1–9.
290. Ghisi M, Bottesi G, Re AM, Cerea S, Mammarella IC. Socioemotional features and resilience in Italian university students with and without dyslexia. *Front Psychol*. 2016;7(MAR):1–9.
291. Saday Duman N, Öner Ö, Aysev A. Özgül öğrenme güçlüğü olan çocuklarda eğitsel tedavinin benlik saygısı düzeyine ve davranış sorunlarına etkisi. *Anadolu Psikiyatr Derg*. 2017;18(1):85–92.
292. Frederickson NL, Furnham AF. Peer-assessed behavioural characteristics and sociometric rejection: Differences between pupils who have moderate learning difficulties and their mainstream peers. *Br J Educ Psychol* [Internet]. 2004 Sep 1 [cited 2018 Jan 1];74(3):391–410. Available from: <http://doi.wiley.com/10.1348/0007099041552305>
293. Kuhne M, Wiener J. Stability with and of social status learning of disabilities. *Learn Disabil Q*. 2000;23(1):64–75.
294. Ochoa SH, Palmer DJ. Comparison of the Peer status of Mexican-American students with learning disabilities and non-disabled low-achieving students. *Learn Disabil Q* [Internet]. 1995 Feb 1 [cited 2018 Jan 1];18(1):57–63. Available from: <http://journals.sagepub.com/doi/10.2307/1511365>
295. Schneider BH, Wiener J, Murphy K. Children's Friendships: The Giant step beyond peer acceptance. *J Soc Pers Relat* [Internet]. 1994 Aug 29 [cited 2019 May 9];11(3):323–40. Available from: <http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0265407594113001>
296. Hepler BJB. Mainstreaming children with learning disabilities: have we improved their social environment? *Soc Work Educ*. 1994;16(3):143–54.
297. Estell DB, Jones MH, Pearl R, Van Acker R. Best friendships of students with and without learning disabilities across late elementary school. *Except Child* [Internet]. 2009;76(1):110–25. Available from: <http://ezproxy.tamu.edu:2048/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=pbh&AN=44224161&site=ehost-live>
298. Coleman JM, Minnett AM. Learning disabilities and social competence: A social ecological perspective. *Except Child* [Internet]. 1993;59(3):234–46.
299. Wiener J, Harris PJ, Shirer C. Achievement and social-behavioral correlates of peer status in ld children. *Learn Disabil Q*. 1990;13(2):114–27.
300. Forman EA. The effects of social support and school placement on the self-concept of ld students. *Learn Disabil Q*. 2007;11(2):115–24.
301. Ochoa SH, Palmer DJ. A Sociometric analysis of between-group differences and within-group status variability of hispanic learning disabled and

- nonhandicapped pupils in academic and play contexts. *Learn Disabil Q* [Internet]. 1991 Aug 1 [cited 2018 Jan 1];14(3):208–18. Available from: <http://journals.sagepub.com/doi/10.2307/1510850>
302. Heiman. Prevalence of loneliness and friendship in children with learning disabilities: Children's, parents' and teachers' perceptions. *Int J Child Fam Welf* [Internet]. 2002;1(2):52–61.
 303. Rothman HR, Cosden M. The Relationship between self-perception of a learning disability and achievement, self- concept and social support. *Learn Disabil Q*. 1995;18(3):203–12.
 304. Tur-Kaspa H, Margalit M, Most T. Reciprocal friendship, reciprocal rejection and socio-emotional adjustment: The social experiences of children with learning disorders over a one-year period. *Eur J Spec Needs Educ*. 1999;14(1):37–48.
 305. Pavri S, Luftig R. The social face of inclusive education: are students with learning disabilities really included in the classroom? *Prev Sch Fail Altern Educ Child Youth* [Internet]. 2001 Jan [cited 2018 Jan 1];45(1):8–14. Available from: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10459880109599808>
 306. Wiener J, Schneider BH. A Multisource exploration of the friendship patterns of children with and without learning disabilities. *J Abnorm Child Psychol* [Internet]. 2002 [cited 2018 Jan 1];30(2):127–41. Available from: <http://link.springer.com/10.1023/A:1014701215315>
 307. Baumeister AL, Storch EA, Geffken GR. Peer victimization in children with learning disabilities. *Child Adolesc Soc Work J*. 2008;25(1):11–23.
 308. Swanson HL, Malone S. Social skills and learning disabilities: a meta-analysis of the literature. *School Psych Rev*. 1992;21(3):427–43.
 309. Swanson HL. Meta-analysis, replication, social skills, and learning disabilities. *J Spec Educ*. 1996;30(2):213–21.
 310. Wiener J. A Theoretical model of the acquisition of peer relationships of learning disabled children. *J Learn Disabil* [Internet]. 1980 Nov 19 [cited 2017 Nov 27];13(9):42–7. Available from: <http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/002221948001300912>
 311. Greenham SL. Learning disabilities and psychosocial adjustment: a critical review. *Child Neuropsychol* [Internet]. 1999 [cited 2020 Mar 9];5(3):171–96. Available from: <https://www.tandfonline.com/action/journalInformation?journalCode=ncny20>
 312. Nabuzoka D. Teacher ratings and peer nominations of bullying and other behaviour of children with and without learning difficulties. *Educ Psychol*. 2003;23(3):307–21.
 313. Ingesson SG. Growing up with dyslexia: interviews with teenagers and young adults. *Sch Psychol Int*. 2007;28(5):574–91.
 314. Schmidt M, Prah A, Čagran B. Social skills of Slovenian primary school students with learning disabilities. *Educ Stud* [Internet]. 2014 Aug 8 [cited

- 2018 Jan 1];40(4):407–22. Available from:
<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03055698.2014.930339>
315. Lorger, Teja; Schmidt, Majda; Bakracevic Vukman K. The Social acceptance of secondary school students with learning disabilities (LD). *CEPS J.* 2015;5(2):177–94.
 316. Wenz-Gross M, Siperstein GN. Importance of social support in the adjustment of children with learning problems. *Except Child.* 1997;63(2):183–93.
 317. Hepler J. Evaluating a social skills program for children with learning disabilities. *Soc Work Groups.* 1997;20(3):3–19.
 318. Greenberg, M. T. (2010). School-based prevention: Current status and future challenges. *Effective Education*, 2, 27–52
 319. Weare., & Nind, M. (2011). Mental health promotion and problem prevention in schools: What does the evidence say? *Health Promotion International*, 26, 29–69.

8. EKLER

EK 1: Gönüllü Katılım Formu

ARAŞTIRMA AMAÇLI ÇALIŞMA İÇİN AYDINLATILMIŞ ONAM FORMU

Öğrenme güçlüğü olan çocukların sosyal becerileri ile ilgili yeni bir araştırma yapmaktayız. Araştırmanın ismi “Sosyal Beceri Eğitimi Programının Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Sosyal Becerileri Üzerindeki Etkililiğinin İncelenmesi ”dir.

Sizin de bu araştırmaya katılmanızı öneriyoruz. Ancak hemen söyleyelim ki bu araştırmaya katılıp katılmamakta serbestsiniz. Çalışmaya katılım gönüllülük esasına dayalıdır. Kararınızdan önce araştırma hakkında sizi bilgilendirmek istiyoruz. Bu bilgileri okuyup anladıktan sonra araştırmaya katılmak isterseniz formu imzalayınız.

Bu araştırmayı yapmak istememizin nedeni, öğrenme güçlüğü olan çocukların sosyal becerilerini desteklemektir. Eğer araştırmaya katılmayı kabul ederseniz Prof.Dr. İsmihan Artan’ın danışmanlığında yürütülen Araş.Gör. Gizem Yağmur Değirmenci’nin doktora tezi için araştırma grubuna katılacaksınız , verdiğiniz cevaplar bulgular olarak kaydedilecektir. Tarama işlemi sonucunda çocuğun seçim kriterlerine uygun olması durumunda uygulama programına dahil edilecektir.

Bu çalışmaya katılmanız için sizden herhangi bir ücret istenmeyecektir. Çalışmaya katıldığınız için size ek bir ödeme de yapılmayacaktır. Sizinle ilgili tüm bilgiler gizli tutulacak, ancak çalışma süresince sizin ya da çocuğun ismi istenmeyecektir.

Bu çalışmaya katılmayı reddedebilirsiniz. Bu araştırmaya katılmak tamamen isteğe bağlıdır ve yine çalışmanın herhangi bir aşamasında onayınızı çekmek hakkına da sahipsiniz.

(Katılımcının Beyanı)

Sayın Prof.Dr.İsmihan Artan danışmanlığında Araş.Gör. Gizem Yağmur Değirmenci tarafından Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümünden bir doktora tezi araştırması yapılacağı belirtilerek bu araştırma ile ilgili yukarıdaki bilgiler bana aktarıldı. Bu bilgilerden sonra böyle bir araştırmaya “katılımcı” olarak davet edildim.

Eğer bu araştırmaya katılırsam araştırmacı ile aramda kalması gereken bana ait bilgilerin gizliliğine bu araştırma sırasında da büyük özen ve saygı ile yaklaşılacağına inanıyorum. Araştırma sonuçlarının eğitim ve bilimsel amaçlarla kullanımı sırasında kişisel bilgilerimin ihtimamla korunacağı konusunda bana yeterli güven verildi.

Projenin yürütülmesi sırasında herhangi bir sebep göstermeden araştırmadan çekilebilirim. (Ancak araştırmacıları zor durumda bırakmamak için araştırmadan çekileceğimi önceden bildirmemim uygun olacağı bilincindeyim)

Araştırma için yapılacak harcamalarla ilgili herhangi bir parasal sorumluluk altına girmiyorum. Bana da bir ödeme yapılmayacaktır Araştırma sırasında bir sorun ile karşılaştığımda; Arş.Gör. Gizem Yağmur Değirmenci’yi (iş) no’lu telefonlardan ve HÜ Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı adresinden arayabileceğimi biliyorum.

Bana yapılan tüm açıklamaları ayrıntılarıyla anlamış bulunmaktayım. Kendi başıma belli bir düşünme süresi sonunda adı geçen bu araştırma projesinde “katılımcı” olarak yer alma

kararını aldım. Bu konuda yapılan daveti büyük bir memnuniyet ve gönüllülük içerisinde kabul ediyorum.

İmzalı bu form kağıdının bir kopyası bana verilecektir.

Katılımcı

Adı, soyadı:

Adres:

Tel.

İmza

Katılımcı ile görüşen araştırmacı

Adı soyadı, unvanı: Arş.Gör. Gizem Yağmur Değirmenci

Adres: Hacettepe Üniversitesi Çocuk Gelişimi Bölümü

Tel.....

İmza

EK 2: Sosyal Beceri Gözlem Formu

Gözlenen Çocuk Kodu:

Tarih ve Süre:

	Gözlenen Davranış	Evet	Hayır	Olanak Dışı	Açıklama *
1.	Yaşlıları ile iletişim başlatır				
2.	Konuşurken jet kullanır				
3.	Konuşurken mimik kullanır				
4.	Karşısındaki kişi ile göz kontağı kurar				
5.	İçeriğe uygun konuşur				
6.	Karşısındaki konuşurken dinler				
7.	Yaşlıları ile iletişimi sürdürür				
8.	Yaşlıları ile iletişimi sonlandırır				
9.	Konuşmak için sırasını bekler				
10.	Ses tonunu ayarlar				
11.	Kendini tanıtır				
12.	Sözlü olarak selam verir				
13.	Jest ya da mimiklerle selam verir				
14.	Yetişkinden yardım ister				
15.	Yaşlından yardım ister				
16.	Yetişkine yardım teklif eder				
17.	Yaşlına yardım teklif eder				
18.	Teşekkür eder				
19.	Özür diler				
20.	Grup halinde oyun oynar				
21.	Oyunu başlatır				
22.	Oyunu sürdürür				
23.	Oyunu sonlandırır				
24.	Katılmadığı durumu ya da düşüncüyü ifade eder				
25.	Kızgınlığını sözel olarak ifade eder				
26.	Beğenisini sözel olarak ifade eder				
27.	Kurallı oyun oynar				
28.	Oyunun kurallarına uyar				
29.	Oyunu kaybettiğinde sonucu kabul eder				
30.	Soru sorulduğunda cevap verir				
31.	Soru sorar				
32.	Oyunda lider olur				
33.	Oyunda lideri izler				

EK 3: Tipik Gelişim Gösteren Çocuklar İçin İzin Formu

Değerli Veliler,

Bu uygulama Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümünden Prof.Dr. İsmihan Artan danışmanlığında Araş.Gör. Gizem Yağmur Değirmenci tarafından doktora tez çalışması kapsamında yürütülmektedir.

Ankara valiliğinden alınan izinler neticesinde çocuğunuzun eğitim gördüğü ilkokula ulaşılmış, sınıflarda yapılan uygulamada çocuğunuz arkadaşları tarafından eğlenceli aktiviteye katılmakta, birlikte çalışma yapmakta ve yardımsever olmakta örnek gösterilmiştir. Bu durum neticesinde çocuğunuz sosyal beceri eğitimi programına katılmak üzere seçilmiştir.

Bu çalışmanın amacı çocukların sosyal becerilerini (iletişim, duyguları ifade etme ve arkadaşlık becerileri) desteklemektir.

Bu çalışma haftada 1 gün 1 kez çocuğun eğitim gördüğü okulda ve okul yönetiminin uygun gördüğü mekanda grup çalışması şeklinde gerçekleştirilecektir. Grup çalışmasında oyun tabanlı ve çocukları katılmaya zorlanmayan bir yaklaşım izlenecektir. Programın uygulanması esnasında kısa süreli görüntü ve ses kaydı yapılacak, çocukların yüzü kapatılarak yalnızca bilimsel ortamlarda paylaşılacaktır. Programın uygulanması 30.Mart-1 haziran 2018 tarihleri arasında ve cuma günleridir.

Programa katılım için ailelerden ücret talep edilmemektedir. Katılımcı çocukların ailelerine ücret ödenmeyecektir.

Sormak istediğiniz her şey için aşağıda belirtilen telefon ve mail adreslerinden bizlere ulaşabilirsiniz.

Prof.Dr. İsmihan Artan
Araş.Gör. Gizem Yağmur Değirmenci

Çocuğun adı soyadı:
Yaşı:
Cinsiyeti:
Anne adı:
Baba adı:
Doğum sırası:
Kardeş sayısı:

Çocuğumun çalışmaya katılmasına izin veriyorum:

Ad-soyad/imza

EK 4: Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklar İçin İzin Formu

Değerli Veliler,

Bu uygulama Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümünden Prof.Dr. İsmihan Artan danışmanlığında Araş.Gör. Gizem Yağmur Değirmenci tarafından doktora tez çalışması kapsamında yürütülmektedir.

Ankara valiliğinden alınan izinler neticesinde çocuğunuzun eğitim gördüğü ilkokula ulaşılmış, sizlerin ve sınıf öğretmenlerinin gönüllü olarak cevaplamış olduğu sosyal beceri derecelendirme ölçekleri analiz edilmiştir. Bu analiz neticesinde çocuğunuz sosyal beceri eğitimi programına katılmak üzere seçilmiştir.

Bu çalışmanın amacı çocukların sosyal becerilerini (iletişim, duyguları ifade etme ve arkadaşlık becerileri) desteklemektir.

Bu çalışma haftada 1 gün 1 kez çocuğun eğitim gördüğü okulda ve okul yönetiminin uygun gördüğü mekanda grup çalışması şeklinde gerçekleştirilecektir. Programın uygulanması esnasında kısa süreli görüntü ve ses kaydı yapılacak, çocukların yüzü kapatılarak yalnızca bilimsel ortamlarda paylaşılacaktır. Grup çalışmasında oyun tabanlı ve çocukları katılmaya zorlanmayan bir yaklaşım izlenecektir. Programın uygulanması 30.Mart-1 Haziran 2018 tarihleri arasında ve cuma günleridir.

Programa katılım için ailelerden ücret talep edilmemektedir. Katılımcı çocukların ailelerine ücret ödenmeyecektir.

Sormak istediğiniz her şey için aşağıda belirtilen telefon ve mail adreslerinden bizlere ulaşabilirsiniz.

Prof.Dr. İsmihan Artan
Araş.Gör. Gizem Yağmur Değirmenci

Çocuğun adı soyadı:
Yaşı:
Cinsiyeti:
Anne adı:
Baba adı:
Doğum sırası:
Kardeş sayısı:


Çocuğumun çalışmaya katılmasına izin veriyorum:

Ad-soyad/imza

EK 5: Uzman Görüşü Değerlendirme Formu

Modül: İletişim	1 (Yetersiz)	2	3	4	5 (Yeterli)
Modülün Uygulanabilirliği					
Modülün Anlaşılabilirliği					
Modülün Hedef Becerilere Uygunluğu					
Modül: Arkadaşlık	1 (Yetersiz)	2	3	4	5 (Yeterli)
Modülün Uygulanabilirliği					
Modülün Anlaşılabilirliği					
Modülün Hedef Becerilere Uygunluğu					
Modül: Duygular	1 (Yetersiz)	2	3	4	5 (Yeterli)
Modülün Uygulanabilirliği					
Modülün Anlaşılabilirliği					
Modülün Hedef Becerilere Uygunluğu					
Programın Tamamının	1 (Yetersiz)	2	3	4	5 (Yeterli)
Uygulanabilirliği					
Anlaşılabilirliği					
Hedef Becerilere Uygunluğu					
Özgünlüğü					
Belirtmek İstedığınız Diğer Hususlar:					

EK 6: Etik Kurul İzni


T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulu

Sayı : 16969557 – 1514
Konu : **ARAŞTIRMA PROJESİ DEĞERLENDİRME RAPORU**

Toplantı Tarihi : 04 EYLÜL 2018 SALI
Toplantı No : 2018/20
Proje No : GO 18/653 (Değerlendirme Tarihi: 13.07.2018)
Karar No : GO 18/653-05

Üniversitemiz Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü öğretim üyelerinden Prof. Dr. İsmihan ARTAN'ın sorumlu araştırmacı olduğu, Arş. Gör. Gizem Yağmur DEĞİRMENCI'nin doktora tezi olan, GO 18/653 kayıt numaralı, "*Sosyal Beceri Eğitimi Programının Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Sosyal Becerileri Üzerindeki Etkiliğinin İncelenmesi*" başlıklı proje önerisi araştırmanın gerekçe, amaç, yaklaşım ve yöntemleri dikkate alınarak incelenmiş olup, 15 Eylül 2018–15 Eylül 2019 tarihleri arasında geçerli olmak üzere etik açıdan uygun bulunmuştur. Sosyal Beceri Eğitim Programı hazırlandığında bir örneğinin Etik Kurula sunulması gerekmektedir.

EK 7: MEB İzni

T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

30.10.2017
BEK-4582

30.10.17
003

Sayı : 14588481-605.99-E.17423829
Konu : Araştırma İzni

23.10.2017

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİNE
(Genel Sekreterlik)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2012/13 nolu Genelgesi.
b) 12/10/2017 Tarihli ve 76000869/160-3365 sayılı yazınız. → (021 T/17) mad-

Fakülteniz Çocuk Gelişimi Bölümü doktora programı öğrencisi Gizem Yağmur DEĞİRMENCI'nin "Sosyal Beceri Eğitimi Programının Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Sosyal Becerileri Üzerindeki Etkinliğinin İncelenmesi" kapsamında uygulama talebi Müdürlüğümüze uygun görülmüş ve uygulamanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmiştir.

Görüşme formunun (6 sayfa) araştırmacı tarafından uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde bir örneğinin (cd ortamında) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme (1) Şubesine gönderilmesini rica ederim.

Vefa BARDAKCI
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

GEL

Sn. Değirmenci'ye

İA

Güvenli Elektronik İmza ile Aynıdır.
23 Ekim 2017 /2017.....

Konya yolu Başkent Öğretmen Evi arkası Beğevler ANKARA
e-posta: ıstatistik06@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için
Tel: (0 312) 221 02 17/135-134

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 92e8-59ea-34af-b6d5-ee34 kodu ile teyit edilebilir.

EK 8: Orijinallik Raporu

SOSYAL BECERİ EĞİTİMİ PROGRAMININ ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN ÇOCUKLARIN SOSYAL BECERİLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİLİLİĞİNİN İNCELENMESİ

ORJİNALLİK RAPORU

% 19	% 18	% 9	% 11
BENZERLİK ENDEKSİ	İNTERNET KAYNAKLARI	YAYINLAR	ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1	acikbilim.yok.gov.tr İnternet Kaynağı	% 2
2	www.isikozelegitim.com İnternet Kaynağı	% 1
3	docplayer.biz.tr İnternet Kaynağı	% 1
4	www.openaccess.hacettepe.edu.tr:8080 İnternet Kaynağı	% 1
5	avesis.hacettepe.edu.tr İnternet Kaynağı	% 1
6	Submitted to Hacettepe University Öğrenci Ödevi	<% 1
7	Submitted to TechKnowledge Turkey Öğrenci Ödevi	<% 1
8	Submitted to The Scientific & Technological Research Council of Turkey (TUBITAK) Öğrenci Ödevi	<% 1

EK 9: Dijital Makbuz



Dijital Makbuz

Bu makbuz ödevinizin Turnitin'e ulaştığını bildirmektedir. Gönderiminize dair bilgiler şöyledir:

Gönderinizin ilk sayfası aşağıda gönderilmektedir.

Gönderen: Gizem Yağmur Değirmenci
 Ödev başlığı: DR TEZ
 Gönderi Başlığı: SOSYAL BECERİ EĞİTİMİ PROGRAMININ ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ...
 Dosya adı: OCUKLARIN_SOSYAL_BECER_LER_ZER_NDEK_ETK_L_L_N_N_NC...
 Dosya boyutu: 2.72M
 Sayfa sayısı: 175
 Kelime sayısı: 45,811
 Karakter sayısı: 323,469
 Gönderim Tarihi: 25-Tem-2022 10:55ÖS (UTC+0300)
 Gönderim Numarası: 1875136012

T.C.
 HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
 SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

SOSYAL BECERİ EĞİTİMİ PROGRAMININ
 ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN ÇOCUKLARIN SOSYAL
 BECERİLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİLİLİĞİNİN İNCELENMESİ

Gizem Yağmur DEĞİRMENCI

Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Programı
 DOKTORA TEZİ

ANKARA
 2022

9. ÖZGEÇMİŞ

I. Bireysel Bilgiler

Ad-Soyad: Gizem Yağmur Değirmenci

Doğum yeri:

Uyruğu:

İletişim Adresi ve Telefonu:

II. Eğitimi

Lisans:

Yükseklisans:

Doktora:

III. Mesleki Deneyim

2011:

2012:

IV. Bilimsel Faaliyetler

Dergilerde Yayımlanan Makaleler

Ergenlik Çağında Özel Gereksinimli Çocuğu Olan Annelerin Aile Stresörleri İle Başa Çıkma Durumlarının İncelenmesi DEĞİRMENCİG.Y. ,DEMİRCİOĞLUH. Ergoterapi ve Rehabilitasyon Dergisi, cilt.8, sa.1, ss.9-22,202

Ekolojik Sistem Yaklaşımı ile Öğrenci Devamsızlıklarının Azaltılmasına Yönelik Uluslararası Uygulama Örneklerinin İncelenmesi DEĞİRMENCİG.Y. ,DEMİRCİOĞLUH. Mil iEğitim, cilt.48, ss.371-385,2019

‘‘Summer Doesn’t Come with a Single Rose’ : A Qualitative Research of Turkish Mothers’ Social Support Systems who Have a Child with ASD DEĞİRMENCİG.Y. Toplum ve Sosyal Hizmet, cilt.30, sa.2, ss.519-537,2019

What Does ItMean To Be AMontessori Teacher AndWhy Is It Preferred? DEĞİRMENCİG.Y. ,KAYMAZ Ç.,DEMİRCİOĞLUH. Çocuk ve Gelişim Dergisi, cilt.2, ss.39-50,2018

Hafif Düzeyde Zihinsel Engel i Ergenlerde Yaşam Doyumu Ve Okula Bağlanma Arasındaki İlişkinin İncelenmesi DEĞİRMENCİG.Y. ,MAĞDEND. Yaşadıkça Eğitim Dergisi, cilt.31, ss.1-10,2018

Çocuk Hastanelerinde Aile Destek Hizmetleri, ABD Örneği DEĞİRMENCİG.Y. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi, ss.12-23,2016

Erken Müdahalede Doğal Çevre POLATS.,DEĞİRMENCİG.Y. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi ss.705-708,2015

Erken Müdahale Programlarında Aile Merkezli Uygulamalara Örnek Bir Model: National Early Intervention Longitudinal Study (NEILS), ABD DEĞİRMENCİG.Y. ,POLATS. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi ss.695-704,2015

Kitap & Kitap Bölümleri

Bebeklik Döneminde Sosyal-Duygusal Gelişim ve Gelişimsel Destek Önerileri DEĞİRMENCİG.Y. Bebeklik Döneminde Gelişim, Çiğdem Aytekin, Saniye Bencik Kangal, Haktan Demircioğlu, Editör, Vize Yayıncılık, Ankara, ss.77-89, 2020

Irregular Migration, Refugee Children and Special Needs DeğirmenciG.Y. River Flowing North Migration Generating Geographies and International Irregular Migrations, Suat Kolukırık, Elif Gün, Editör, Peter Lang Publishing, Inc., New York, ss.261-278, 2020

Öğrenme Güçlüğüne Genel Bakış DEĞİRMENCİG.Y. Öğrenme Güçlüğü, Semra Şahin, Editör, Hedef CS, Ankara, ss.18-29, 2019

Öğrenme Güçlüğü ve Aritmetik Beceriler DeğirmenciG.Y. Öğrenme Güçlüğü, Semra Şahin, Editör, Hedef Yayıncılık, Ankara, ss.158-164, 2019

Öğrenme Güçlüğü Olan ve Dikkat Eksikliği Hiperaktivitesi Olan Çocukların Değerlendirilmesi

DeğirmenciG.Y., Şahin S. Gelişimsel Değerlendirme, Bayhan Pınar, Editör, Hedef Yayıncılık, Ankara, ss.237-255, 2018