



**T.C.  
ÇANKIRI KARATEKİN ÜNİVERSİTESİ  
SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
ÇOCUK GELİŞİMİ ANABİLİM DALI**

**ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN VE OLMAYAN  
ÇOCUKLARIN OKUL İLE İLGİLİ KORKULARININ VE  
BAŞARI ALGILARININ KARŞILAŞTIRILMASI**

**Yüksek Lisans Tezi**

**Vildan Büşra YILMAZ**

**Çankırı 2025**

**ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN VE OLMAYAN ÇOCUKLARIN  
OKUL İLE İLGİLİ KORKULARININ VE BAŞARI ALGILARININ  
KARŞILAŞTIRILMASI**

**Vildan Büşra YILMAZ**

**Sağlık Bilimleri Enstitüsü  
Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı**

**Yüksek Lisans Tezi**

**TEZ DANIŞMANI  
Doç. Dr. Nazan KAYTEZ**

**Çankırı 2025**

## KABUL VE ONAY

ÇAKÜ, Sağlık Bilimleri Enstitüsü'nün 208201024 numaralı Yüksek Lisans öğrencisi Vildan Büşra YILMAZ, ilgili yönetmeliklerin belirlediği gerekli tüm şartları yerine getirdikten sonra hazırladığı “Özel öğrenme güçlüğü Olan ve Olmayan Çocukların Okul İle İlgili Korkularının ve Başarı Algılarının Karşılaştırılması” başlıklı tezini aşağıda imzaları olan jüri önünde başarı ile sunmuştur.

**Tez Savunma Tarihi : 06.02.2025**

**Tez Danışmanı:** **Doç. Dr. Nazan KAYTEZ** .....  
**Çankırı Karatekin Üniversitesi** **İmza**

**Jüri Üyesi:** **Dr. Öğr. Üyesi Güzin Yasemin** .....  
**TUNÇAY** **Çankırı Karatekin Üniversitesi** **İmza**

**Jüri Üyesi:** **Doç. Dr. Rukiye ARSLAN** .....  
**Batman Üniversitesi** **İmza**

**Yukarıdaki sonucu onaylarım**  
**İmza**  
**Prof. Dr. Ersoy YILMAZ**  
**Enstitü Müdür**

## ETİK BEYANNAMESİ

Yüksek Lisans tezi olarak hazırlayıp sunduğum “Özel Öğrenme Güçlüğü Olan ve Olmayan Çocukların Okul İle İlgili Korkularının ve Başarı Algılarının Karşılaştırılması” başlıklı tez; bilimsel ahlak ve değerlere uygun olarak tarafımdan yazılmıştır. Tezimin fikir/hipotezi tümüyle tez danışmanım ve bana aittir. Tezde yer alan araştırma tarafımdan yapılmış olup, tüm cümleler, yorumlar bana aittir.

Yukarıda belirtilen hususların doğruluğunu beyan ederim.

**İmza**  
**06.02.2025**  
**Vildan Büşra YILMAZ**

## ÖN SÖZ

Bu araştırma; Yüksek lisans eğitimim boyunca ve çalışmamın her safhasında yakın ilgisi ve önerileri ile beni yönlendiren, her daim destekleyen tez sürecinde bir an olsun beni yalnız bırakmayan, tezimin her aşamasında büyük bir sabır ve anlayış gösteren, kıymetli hocam Doç. Dr. Nazan KAYTEZ'e, değerli katkılarından dolayı Dr. Öğr. Üyesi Güzin Yasemin TUNÇAY ve Doç. Dr. Rukiye ARSLAN hocalarıma teşekkürlerimi sunuyorum. Bu çalışma sürecinde çalışmaya katılan güzel çocuklara, veri toplamamda katılıp bana destek olan meslektaşlarıma, çalışma sürecinde aramızdaki mesafelere rağmen bana her türlü motivasyonu sağlayarak yanımda olan desteklerini eksik etmeyen sevgili arkadaşlarıma, maddi ve manevi desteğini her zaman hissettiğim aileme teşekkürlerimi sunuyorum.

## İÇİNDEKİLER

Sayfa

<b>KABUL VE ONAY .....</b>	<b>iii</b>
<b>ETİK BEYANNAMESİ.....</b>	<b>iv</b>
<b>ÖN SÖZ.....</b>	<b>v</b>
<b>KISALTMALAR VE SEMBOLLER.....</b>	<b>viii</b>
<b>TABLolar LİSTESİ.....</b>	<b>ix</b>
<b>ÖZET.....</b>	<b>xi</b>
<b>SUMMARY .....</b>	<b>xii</b>
<b>1. GİRİŞ .....</b>	<b>1</b>
1.1 Araştırmanın Amacı .....	4
1.2 Araştırmanın Önemi.....	5
1.3 Araştırmanın Varsayımları.....	6
1.4 Araştırmanın Sınırlılıkları .....	6
1.5 Tanımlar .....	7
<b>2. GENEL BİLGİLER.....</b>	<b>8</b>
2.1 Özel Öğrenme Güçlüğü.....	8
2.1.1 Özel öğrenme güçlüğü'nün özellikleri .....	9
2.1.2 Özel öğrenme güçlüğü'nün yaygınlığı .....	10
2.1.3 Özel öğrenme güçlüğü'nün nedenleri .....	12
2.1.4 Özel öğrenme güçlüğü'nün sınıflandırılması .....	13
2.2 Özel Öğrenme Güçlüğü ve Beceriler .....	14
2.2.1 Okuma becerileri .....	14
2.2.2 Yazma becerileri .....	14
2.2.3 Aritmetik becerileri .....	15
2.3 Özel Öğrenme Güçlüğü Gösteren Çocukların Gelişim Özellikleri.....	16
2.3.1 Bilişsel gelişim .....	16
2.3.2 Sosyal ve duygusal gelişim .....	17
2.3.3 Dil gelişimi.....	17
2.3.4 Motor gelişim .....	18
2.4 Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Çevre ile İlişkileri .....	19
2.4.1 Aile ilişkileri ve çevre .....	19
2.4.2 Akran ilişkileri .....	20
2.4.3 Eğitim ve okul ilişkileri.....	21
2.5 Kaynaştırma .....	22
2.6 Okul ve Uyum .....	24
2.7 Okul Korkusu .....	26
2.8 Başarı Algısı.....	28
2.9 İlgili Araştırmalar.....	31
2.9.1 Yurt içinde yapılan çalışmalar .....	31
2.9.2 Yurt dışında yapılan çalışmalar.....	35
<b>3. MATERYAL VE YÖNTEM.....</b>	<b>41</b>

3.1 Araştırmanın Modeli .....	41
3.2 Araştırmanın Çalışma Grubu .....	41
3.3 Veri Toplama Araçları .....	44
3.3.1 Kişisel bilgi formu .....	44
3.3.2 İlkokulda korku ölçeği .....	44
3.3.3 Başarı algısı ölçeği .....	45
3.3.4 Veri toplama araçlarının geçerlik ve güvenirlik çalışmaları .....	45
3.3.4.1 Veri toplama araçlarının güvenirlik çalışmaları .....	45
3.4 Verilerin Toplanması .....	46
3.5 Verilerin Analizi .....	47
<b>4. BULGULAR .....</b>	<b>47</b>
<b>5. TARTIŞMA .....</b>	<b>60</b>
<b>6. SONUÇ VE ÖNERİLER .....</b>	<b>77</b>
<b>KAYNAKLAR .....</b>	<b>80</b>
<b>EKLER .....</b>	<b>95</b>
<b>ÖZGEÇMİŞ .....</b>	<b>102</b>



## KISALTMALAR VE SEMBOLLER

<b>AFA</b>	: Açıklayıcı Faktör Analizi
<b>BEP</b>	: Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı
<b>Çev.</b>	: Çeviren
<b>IQ</b>	: Zekâ Katsayı
<b>KMO</b>	: Kaiser Meyer Olkin
<b>n</b>	: Sayı
<b>ÖÖG</b>	: Özel öğrenme güçlüğü
<b>p</b>	: Anlamlılık Değeri
<b>SD</b>	: Serbestlik Derecesi
<b>SPSS</b>	: Statistical Pack Age For Social Science
<b>Ss.</b>	: Standart Sapma
<b><math>\bar{X}</math></b>	: Aritmetik Ortalama
<b>Yay. Haz.</b>	: Yayına Hazırlayan
<b>%</b>	: Yüzde

## TABLolar LİSTESİ

### Sayfa

<b>Tablo 3.1:</b> Araştırmaya katılan çocukların sosyodemografik özellikleri. ....	<b>42</b>
<b>Tablo 3.2:</b> Çocukların okul ile ilgili düşüncelerine ilişkin veriler. ....	<b>43</b>
<b>Tablo 3.3:</b> Başarı algısı ölçeği puanları güvenirlilik sonuçları. ....	<b>45</b>
<b>Tablo 3.4:</b> İlkokulda korku ölçeği puanları güvenirlilik sonuçları. ....	<b>46</b>
<b>Tablo 3.5:</b> ÖÖG olan ve olmayan çocukların ilkokulda korku düzeyleri ve algılanan başarı düzeyleri arasındaki normallik testleri sonuçları. ....	<b>47</b>
<b>Tablo 4.1:</b> ÖÖG olan ve olmayan çocukların ilkokulda korku düzeyleri ve algılanan başarı düzeyleri arasındaki istatistik sonuçlara ilişkin dağılımlar. ....	<b>47</b>
<b>Tablo 4.2:</b> ÖÖG olan çocukların cinsiyet, sınıf düzeyi, doğum sırası ve kardeş sayısı göre Başarı Algısı Ölçeği'nden aldıkları puanlara ilişkin dağılımlar. ....	<b>49</b>
<b>Tablo 4.3:</b> ÖÖG olmayan çocukların cinsiyet, sınıf düzeyi, doğum sırası ve kardeş sayısı göre Başarı Algısı Ölçeği'nden aldıkları puanlara ilişkin dağılımlar. ....	<b>50</b>
<b>Tablo 4.4:</b> ÖÖG olan çocukların anne ve baba eğitim düzeyi, anne ve baba yaş grubuna göre Başarı Algısı Ölçeği'nden aldıkları puanlara ilişkin dağılımlar. ....	<b>50</b>
<b>Tablo 4.5:</b> ÖÖG olmayan çocukların anne ve baba eğitim düzeyi, anne ve baba yaş grubuna göre Başarı Algısı Ölçeği'nden aldıkları puanlara ilişkin dağılımlar. ....	<b>51</b>
<b>Tablo 4.6:</b> ÖÖG olan çocukların okula gitmeyi sevme, ders çalışmayı sevme, okulda yakın arkadaş, okul algısı, okulda sevdikleri ve okul başarısına göre Başarı Algısı Ölçeği'nden aldıkları puanlara ilişkin dağılımlar. ....	<b>52</b>
<b>Tablo 4.7:</b> ÖÖG olmayan çocukların okula gitmeyi sevme, ders çalışmayı sevme, okulda yakın arkadaş, okul algısı, okulda sevdikleri ve okul başarısına göre Başarı Algısı Ölçeği'nden aldıkları puanlara ilişkin dağılımlar. ....	<b>53</b>
<b>Tablo 4.8:</b> ÖÖG olan çocukların cinsiyet, sınıf düzeyi, doğum sırası ve kardeş sayısı göre Okul Korkusu Ölçeği'nden aldıkları puanlara ilişkin dağılımlar. ....	<b>54</b>
<b>Tablo 4.9:</b> ÖÖG olmayan çocukların cinsiyet, sınıf düzeyi, doğum sırası ve kardeş sayısı göre Okul Korkusu Ölçeği'nden aldıkları puanlara ilişkin dağılımlar. ....	<b>54</b>
<b>Tablo 4.10:</b> ÖÖG olan çocukların anne ve baba eğitim düzeyi, anne ve baba yaş gruplarına göre Okul Korkusu Ölçeği'nden aldıkları puanlara ilişkin dağılımlar. ....	<b>55</b>
<b>Tablo 4.11:</b> ÖÖG olmayan çocukların anne ve baba eğitim düzeyi, anne ve baba yaş gruplarına göre Okul Korkusu Ölçeği'nden aldıkları puanlara ilişkin dağılımlar. ....	<b>55</b>
<b>Tablo 4.12:</b> ÖÖG olan çocukların okula gitmeyi sevme, ders çalışmayı sevme, okulda yakın arkadaş, okul algısı, okulda sevdikleri ve okul başarısına göre Okul Korkusu Ölçeği'nden aldıkları puanlara ilişkin dağılımlar. ....	<b>56</b>

<b>Tablo 4.13:</b> ÖÖG olmayan çocukların okula gitmeyi sevme, ders çalışmayı sevme, okulda yakın arkadaş, okul algısı, okulda sevdikleri ve okul başarısına göre Okul Korkusu Ölçeği'nden aldıkları puanlara ilişkin dağılımlar.....	<b>57</b>
<b>Tablo 4.14:</b> ÖÖG olan çocukların algılanan korku ve başarı düzeyleri arasındaki ilişki.....	<b>57</b>
<b>Tablo 4.15:</b> ÖÖG olmayan çocukların algılanan korku ve başarı düzeyleri arasındaki ilişki.....	<b>58</b>



# ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN VE OLMAYAN ÇOCUKLARIN OKUL İLE İLGİLİ KORKULARININ VE BAŞARI ALGILARININ KARŞILAŞTIRILMASI

## ÖZET

YILMAZ, Vildan Büşra. Özel Öğrenme Güçlüğü Olan ve Olmayan Çocukların Okul İle İlgili Korkularının ve Başarı Algılarının Karşılaştırılması, (Yüksek Lisans Tezi), Çankırı, 2025.

Araştırmada özel öğrenme güçlüğü olan ve normal gelişim gösteren çocukların okul ile ilgili korkularının ve başarı algılarının karşılaştırılması amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 63 özel öğrenme güçlüğü olan ve 93 normal gelişim gösteren 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören çocuklar oluşturmaktadır. Araştırma verileri “Kişisel Bilgi Formu”, “İlkokulda Korku Ölçeği” ve “Başarı Algısı Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırma sonucunda özel öğrenme güçlüğü olan ve olmayan çocukların korku düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmazken, başarı algılarının duyusal alt boyutunda anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur ( $p<.05$ ). Özel öğrenme güçlüğü olan çocukların Başarı Algısı Ölçeği’nden aldıkları puanlar okula gitmeyi sevme, ders çalışmayı sevme ve okulda yakın arkadaşla sahip olma durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterirken, özel öğrenme güçlüğü olmayan çocukların sınıf düzeyi, okul algısı, okula gitmeyi sevme ve ders çalışmayı sevme durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ( $p<.05$ ). Özel öğrenme güçlüğü olan çocukların İlkokulda Korku Ölçeği’nden aldıkları puanlar cinsiyet, sınıf düzeyi ve okula gitmeyi sevme durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterirken, özel öğrenme güçlüğü olmayan çocukların sadece baba yaşına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ( $p<.05$ ). Özel öğrenme güçlüğü olan ve olmayan çocukların korku ve başarı düzeyleri arasında düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Özel öğrenme güçlüğü, Okul korkusu, Başarı algısı.

# COMPARISON OF SCHOOL-RELATED FEAR AND PERCEPTION OF SUCCESS OF CHILDREN WITH AND WITHOUT SPECIAL LEARNING DISABILITIES

## SUMMARY

YILMAZ, Vildan Büşra. Comparison of School-Related Fears and Success Perceptions of Children with and without Specific Learning Disabilities, (Master's Thesis), Çankırı, 2025.

The aim of the research was to compare the school-related fears and success perceptions of children with specific learning disabilities and normal development. The study group of the research consists of 63 children with specific learning disabilities and 93 children with normal development, studying in the 3rd and 4th grades. Research data were collected with "Personal Information Form", "Fear Scale in Primary School" and "Perception of Success Scale". As a result of the research, while there was no significant difference between the fear levels of children with and without specific learning disabilities, it was found that there was a significant difference in the emotional sub-dimension of their perception of success ( $p < .05$ ). The scores of children with special learning disabilities obtained from the Achievement Perception Scale show a significant difference according to their liking to go to school, liking to study and having close friends at school, while the grade level of children without special learning disabilities shows a significant difference according to their perception of school, liking to go to school and liking to study ( $p < .05$ ). While the scores of children with specific learning difficulties from the Fear Scale in Primary School differ significantly according to gender, grade level and liking to go to school, children without specific learning difficulties differ significantly only according to father's age ( $p < .05$ ). It was determined that there was a low level of positive significant relationship between the fear and success levels of children with and without specific learning disabilities.

**Keywords:** Specific learning disability, School phobia, Perception of success.

## 1. GİRİŞ

Organizmanın hayatta kalması, büyük ölçüde çevresindeki değişikliklere başarılı bir şekilde uyum sağlama yeteneğine bağlıdır. Etkili uyum sağlama ise öğrenme yoluyla mümkündür. Öğrenme, bireyin çevresiyle belli bir düzeyde etkileşimleri sonucunda oluşan, nispeten kalıcı izler bırakan davranış değişiklikleridir (Gür, 2013; Senemoğlu, 2003). Özel öğrenme güçlüğü; normal ya da normalin üzerinde zekâya sahip (IQ > 85), primer bir psikiyatrik hastalığı ve belirgin bir beyin patolojisi olmayan, duyuşal engeli bulunmayan bireylerde, dinleme, konuşma, okuma, yazma, akıl yürütme ve matematik becerilerini kazanmada ve kullanmada yaşanan önemli zorluklar olarak tanımlanır. Ayrıca bu bireyler, sekonder olarak kendini idare etme, sosyal algılama ve etkileşim sorunları yaşayabilirler ve standart eğitime rağmen yaşına ve zekâsına uygun başarı gösteremeyebilirler (Demir, 2005). 1988 yılında ABD Ulusal Özel öğrenme güçlüğü Birleşik Komitesi (NJCLD) tarafından yayınlanan tanımda, özel öğrenme güçlüğü'nün genel bir terim olduğu ve dinleme, konuşma, okuma, yazma, akıl yürütme ile matematik becerilerinin kazanılması ve kullanılmasında heterojen bir bozukluk olduğu belirtilmiştir. Ayrıca, bu bozukluğun bireyde doğuştan olduğu ve özellikle DEHB ile birlikte görülebileceği vurgulanmıştır (Aslan, 2015).

Özel öğrenme güçlüğü, okuma bozukluğu (disleksi), yazılı anlatım bozukluğu ile (disgrafi) ve sayısal (matematik) bozukluk (diskalkuli) alt tiplerinden oluşmaktadır. Disleksi, okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler için kullanılan bir terimdir; disgrafi, yazma güçlüğü yaşayan öğrencileri ifade eder; diskalkuli ise matematik alanında özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler için kullanılan bir kavramdır. Farklı dil ve kültürlerde, okul çağındaki çocuklar arasında okuma, yazma ve matematik gibi akademik alanlarda özel öğrenme güçlüğü oranı %5 ile %15 arasında değişmektedir (Asfuroğlu ve Fidan, 2016; Mutlu, 2016; Sezer ve Akın, 2011). Özel öğrenme güçlüğü'nün nedenleri, genetik ve çevresel faktörlerle belirlenen biyolojik bir temele dayanmaktadır. Özel öğrenme güçlüğü'nün ana etiyolojik faktörünün genetik unsurlar olduğunu öne süren birçok araştırma bulunmaktadır.

Özel öğrenme güçlüğü araştırmalarında, aile ve soy analizlerinin yanı sıra kardeş analizi ve ikiz çalışmaları sıklıkla kullanılmaktadır. Araştırmacılar, bir ikizin belirli bir özel öğrenme güçlüğüne sahip olma olasılığını değerlendirmek için genellikle ikiz çalışmaları yapmaktadır. Bazen çift yumurta ikizlerinin incelenmesi, tek yumurta ikizlerine göre daha yüksek bir olasılık göstermektedir; bu oran %68'e karşı %40 olarak belirtilmektedir (Melekoğlu, 2015). Nörolojik bozuklukların yanı sıra, perinatal komplikasyonlar ve genetik yatkınlıklar da öğrenme güçlüklerini tetikleyen nedenler arasında yer almaktadır (Sadock vd., 2013). Genetik faktörlerin beyin gelişimini, olgunlaşmasını ve işlevsel yapısını etkilediği ve bu nedenle özel öğrenme güçlüğü'nün bilişsel işlevleri üzerinde etkili olduğu kabul edilmektedir. Her ne kadar sosyo ekonomik ve eğitim yetersizliği gibi çevresel faktörlerin beyin gelişimine etkisi bilinse de bu faktörlerin özel öğrenme güçlüğü olan bireylerde biyolojik yatkınlığa ek olarak durumu kötüleştirebileceği veya klinik belirtilerin şiddetini artırabileceği öngörülmektedir (Asfuroğlu ve Fidan, 2016). Özel öğrenme güçlüğü türlerinden olan disleksinin ortaya çıkmasında, hem alfabetik dillerde (İngilizce, Türkçe) hem de alfabetik olmayan dillerde (Çince, Japonca) genetik faktör büyük bir önem taşımaktadır (DSM-V, 2013). Özel öğrenme güçlüğü bilişsel gelişim alanında (çalışma belleği, dikkat ve bilgi işleme hızı gibi bilişsel becerilerde), sosyal gelişim alanında (akranlarıyla olan ilişkilerini ve sosyal beceriler), dil gelişim alanında (dil anlama ve ifade etme boyutu) ve motor gelişim alanında (ince ve kaba motor becerilerinde) farklılıklara neden olabilmektedir (Alloway, 2011; Bauminger ve Kimhi-Kind, 2008; Gathercole ve Alloway, 2008). Özel öğrenme güçlüğü olan çocukların bu farklılıklarının değerlendirme ve erken dönemde fark edilmesi çocuklara olumlu bir ortam yaratabilmek için gerekli müdahale planlarının yapılması açısından oldukça önemlidir (Fletcher vd., 2018). Özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklar erken fark edildiğinde, bu öğrencilerin karşılaştıkları zorlukları hafifletmek için farklı öğrenme stillerine uygun bireyselleştirilmiş eğitim programları ve alternatif değerlendirme stratejileri sunulabilir. Bu nedenle, özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklara erken tanı konulduğunda, bu çocuklar yaşıtlarıyla arayı kapatma ve gerçek potansiyellerini ortaya çıkarma şansına sahip olurlar (Koç ve Korkmaz, 2016). Erken tanılama ve erken müdahale, Özel öğrenme güçlüğü olan çocukların gelecek yaşantıları, eğitim süreçleri açısından da oldukça önemlidir. Çocuğun toplumsallaşması, yaşamında aile ile başlar. Yakın çevre ve akran gruplarıyla kurulan etkileşim, diğer toplumsallaşma alanlarını oluşturur. Okul hayatı ise çocuğun

toplumsallaştığı en önemli kurumdur. Okula başlayan çocukların, okulla ilgili ilk tepkileri önem taşır (Demir, 2005). Özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların durumu, genellikle ilkokul yıllarında fark edilir. Özel öğrenme güçlüğü, erken yaşlarda var olmasına ve belirtiler göstermesine rağmen, çoğunlukla ilkokul çağında tespit edilir. İlkokuldaki başarı düşüşüyle birlikte, ebeveynler çocuğun akademik geleceği hakkında endişelenmeye başlar ve çocuğun genel gelişimi yerine bilişsel gelişimine odaklanırlar. Bu nedenle, sosyal sorunlar genellikle kabul edilmez veya göz ardı edilir; sadece okul başarısına odaklanılır ve yaşamın diğer alanlarındaki öğrenme güçlükleri görmezden gelinir. Bu çocuklar okuma, yazma, konuşma veya aritmetik gibi alanların birinde ya da hepsinde zorluklar yaşayabilirler (Fischer-Tietze, 2001). Kavale (2002), bu çocukların okulda yaşadıkları başarısızlık nedeniyle sık sık depresyon belirtileri gösterdiklerini ve kaygı ile endişe duygularını kontrol etmekte zorlandıklarını vurgulamıştır. Özellikle okuma güçlüğü yaşayan çocuklarda anksiyete ve depresyon belirtilerine daha sık rastlanmaktadır. Özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklar, dış çevreden aldıkları uyaranlarla değersizlik duygularını pekiştirdiklerinde, kendilerini aciz, çaresiz ve yetersiz hissedebilirler. Bu da öz benliklerine ciddi şekilde zarar verebilmektedir (Yıldız, 2004). Özel öğrenme güçlüğü olan çocukların, çocuğun okula gitmekten kaçınması veya okulla ilgili yoğun kaygı hissetmesi durumu olarak tanımlanan okul korkusu çocuğun eğitim hayatını olumsuz etkileyebilir ve sınıf içi başarıdan sosyal etkileşimlere kadar birçok alanda sorun yaratabilir (Kearney ve Albano, 2004). Genellikle çocuğun okula gitme isteksizliği ya da okulda başarısızlık yaşama korkusu ile ilişkilidir. Çocuklar, okul ortamında başa çıkamayacaklarına dair güçlü bir inanç geliştirdiklerinde bu korku ortaya çıkabilir (Egger vd., 2003). Başarı, genellikle mükemmellik standartlarına ya da bu standartların ötesine ulaşmayı hedefleyen bir davranışı veya görevi yerine getirme arzusudur (Cüceloğlu, 2005). Eğitim öğretimin temel amaçlarından biri, öğrencilerin akademik başarılarını artırmaktır. Bu hedefe ulaşmak için eğitim programlarının içeriği ile öğretmen, veli ve yöneticilerin işbirlikçi ve destekleyici rolleri büyük önem taşır (Demirtaş ve Çınar, 2004). Ayrıca, bu hedefe ulaşmada öğrencinin de önemli bir rolü vardır. İlkokul, öğrencinin kendisi ve dünya hakkındaki düşüncelerinin ve algılarının şekillendiği bir dönem olması açısından önem taşır (Yaylacı, 2007). Öğrencinin rolü, akademik başarıya ulaşmanın ön koşulu olarak başarı algıları konusunda keşif yapmaktır. Bu keşif sürecinde "başarı" kavramı, çocuklar için ne anlama geldiğine bağlı olarak farklılık göstermektedir (Karaçam ve

Pulur, 2016). Özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklar, zekâ kapasiteleri normal ya da normale yakın olmasına rağmen, kendilerinden beklenen başarıyı gösteremezler. Herhangi bir belirgin problemleri olmamasına rağmen, bu çocuklar okul hayatının başından itibaren çeşitli zorluklarla karşılaşmaktadırlar (Saenz ve diğ., 2005). Bu alanda yapılan çalışmaların yetersizliği, özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların okul ilgileri ve başarı algılarıyla ilgili ilişkilerin incelenmesini gerekli kılmıştır. Ayrıca, bu çocukların davranışlarını anlamlandırma süreçleri, okul korkusunun etkileri ve başarı algılarındaki değişkenliklerin, normal gelişim gösteren çocuklarla karşılaştırılmasının gerekli olduğu düşünülmüştür. Ayrıca, okul ile ilgili korkuların ve başarı algılarının birlikte incelenmesinin, alana katkı sağlayacağı ve ileride bu konuda yapılacak çalışmalara kaynak oluşturması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

### 1.1 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada özel öğrenme güçlüğü olan ve olmayan çocukların okul ile ilgili korkularının ve başarı algılarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

- Özel öğrenme güçlüğü olan ve olmayan çocukların *İlkokulda Korku Ölçeği'nden* aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık var mıdır?
- Özel öğrenme güçlüğü olan ve olmayan çocukların, cinsiyet, sınıf düzeyi, doğum sırası, kardeş sayısı, anne-baba yaşı, anne-baba öğrenim durumu, okulu sevip-sevmeme, ders çalışmayı sevip-sevmeme, okulda yakın arkadaşına sahip olma, okula ilişkin algı, okulda yapmaktan hoşlanılan aktiviteler ve okul başarısına göre *İlkokulda Korku Ölçeği'nden* aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık var mıdır?
- Özel öğrenme güçlüğü olan ve olmayan çocukların *Başarı Algısı Ölçeği'nden* aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık var mıdır?
- Özel öğrenme güçlüğü olan ve olmayan çocukların, cinsiyet, sınıf düzeyi, doğum sırası, kardeş sayısı, anne-baba yaşı, anne-baba öğrenim durumu, okulu sevip-sevmeme, ders çalışmayı sevip-sevmeme, okulda yakın arkadaşına sahip olma, okula ilişkin algı, okulda yapmaktan hoşlanılan

aktiviteler ve okul başarısına göre *Başarı Algısı Ölçeği*'nden aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık var mıdır?

- Çocukların okul korkuları ile başarı algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişki var mıdır?

## 1.2 Araştırmanın Önemi

Dünyanın her ülkesinde özel gereksinimli çocuklar bulunmaktadır. Gelişimsel özellikleri nedeniyle bu çocukların, özellikle eğitim alanında, farklı ihtiyaçları söz konusudur. Bu bağlamda Türkiye'de özel gereksinimli çocuklar için çeşitli düzenlemeler yapılmış ve ulaşılabilirlik konusunda önlemler alınmıştır (Çitil, 2020). Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar, özellikle okuma gibi birçok beceride normal gelişim gösteren akranlarından anlamlı bir şekilde farklılık gösterebilmektedir (Değirmenci, 2011). Öğrenme güçlüklerinin, öğrencilerin okul ortamında kaygı ve stres yaşamalarına neden olabileceğini ve bu durumun okul performanslarını ve sosyal ilişkilerini olumsuz yönde etkilediği düşünülmektedir (Mattison, 2015). Özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklar stres ve stresle başa çıkma becerileri konusunda da zorluklar yaşarlar. Bu bireyler, normal gelişim gösteren öğrencilere kıyasla eğitim ortamlarında daha fazla stres hissederler, bu da onların gerginlik seviyesini artırır. Kişisel ilişkilerinde, akranlarıyla olan etkileşimlerinde ve ebeveynlerinin beklentilerini karşılamada sıkıntılarla karşılaşabilirler (Yıldız, 2004).

Okul yaşamlarında sürekli olarak başarısızlık veya yetersizlik duygularıyla karşı karşıya kalan bu çocuklar, yüksek kaygı ve depresyon düzeylerine sahip olmakta, sosyal olarak kendilerini izole edebilmekte, davranış sorunları yaşamaktadırlar ve öğrenmeye karşı isteksizlik geliştirmektedirler. Öğrenmeye karşı olumsuz tutumları, mevcut akademik sorunlarını daha da derinleştirerek bu çocukların bir kısır döngüye girmesine neden olmaktadır (Bozkurt Yükçü, 2021; Deniz, Yorgancı ve Özyeşil, 2009; Dyson, 2003). Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar, genellikle akranlarına kıyasla akademik başarıya ulaşmak için daha çok çaba harcarlar. Ancak, bu çabalarına rağmen elde ettikleri sonuçların yetersiz olduğunu düşünmeleri, başarı algılarını olumsuz etkileyebilir (Riddick ve Fawcett, 2012).

Bu çalışmada özel öğrenme güçlüğü olan ve normal gelişim gösteren çocukların okul korkularının, başarı algıları ile ilişkisinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Özel öğrenme güçlüğü olan çocukların akademik beceri düzeyleri doğrultusunda başarı algılarındaki değişkenliğin, doğrudan ya da dolaylı olarak, okul ile ilgileri, çocukların davranışlarını anlamlandırmaları ve okul korkusu üzerinde etkili olabileceği vurgulanmaktadır (İlker ve Melekoğlu, 2017; Sozak, 2023; Yıldız, 2004; Yurttaş Durak, 2022; Zengin ve Öksüz, 2022). Çayır ve Eid'in (2010) gerçekleştirdiği araştırmada, özel öğrenme güçlüğü tanısı almış bir öğrencinin kaynaştırma eğitimi ortamındaki sosyal uyum becerileri incelenmiş; Atalay GÖv ve Öğülmüş (2023) çalışmasında, ÖÖG tanılı çocukların psikolojik sağlık ve okula yönelik tutum düzeylerini belirlemek ve psikolojik sağlamlığın bu çocukların okul tutumlarını nasıl etkilediği incelenmiş; Alesi vd. (2014) çalışmasında özel öğrenme güçlüğü olan çocukların depresyon, okul kaygısı ve benlik saygısı düzeyleri araştırılmıştır. Ancak hem özel öğrenme güçlüğü hem de normal gelişim gösteren çocukların okul korkuları ile başarı algılarını aynı çalışmada inceleyen araştırmalara rastlanmamıştır. Bu nedenle araştırmanın literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

### **1.3 Araştırmanın Varsayımları**

Bu araştırmada;

- Veri toplama araçlarının örnekleme oluşturan çocukların okul korkuları ve başarı algı düzeylerini ölçebilecek yeterlikte olduğu varsayılmaktadır.
- Araştırma örneklemini oluşturan katılımcıların ölçeklerde yer alan maddeleri doğru anlayıp samimi, güvenilir ve gönüllülük esasına göre cevaplar verdikleri varsayılmaktadır.
- Araştırma için belirlenen örneklem grubunun, evreni temsil ettiği varsayılmaktadır.

### **1.4 Araştırmanın Sınırlılıkları**

Bu araştırma,

- Araştırmanın verileri 63 özel öğrenme güçlüğü olan çocuk ve 93 normal gelişim gösteren 3. ve 4. sınıf ilköğretim öğrencisi ile sınırlıdır.
- Özel öğrenme güçlüğü grubunda yer alan öğrenciler, resmi olarak tanı almış, ek bir yetersizlikleri olmayan öğrenciler ile sınırlıdır.

- Özel öğrenme güçlüğü grubundaki öğrencilerin okullarının kaynaştırma programlarına devam eden ve aynı zamanda destek eğitim hizmetlerinden faydalanan öğrenciler ile sınırlıdır.
- Araştırma verileri çocukların veri toplama araçlarına verdikleri yanıtlar ile sınırlıdır.

## 1.5 Tanımlar

*Özel öğrenme güçlüğü:* Özel öğrenme güçlüğü okuma, yazma ve matematik gibi özel akademik alanları olumsuz yönde etkileyen nörogelişimsel kökenli bir bozukluktur (DSM-V, 2013).

*Okul Korkusu:* Okul korkusu, çocuğun yaşadığı güçlü kaygı nedeniyle okula gitmeyi reddetmesi veya bu konuda isteksiz görünmesidir (Yavuzer, 2012).

*Başarı Algısı:* Başarı algısı, bireyin kendi performansını ve yetkinliğini değerlendirerek, belirli bir hedefe ulaşma düzeyine ilişkin öznel anlayışıdır. Bu algı, bireyin motivasyonu, öz yeterlik inancı ve özgüveni gibi psikolojik süreçlerle yakından ilişkilidir (Temur ve Yücel, 2024).

## 2. GENEL BİLGİLER

### 2.1 Özel Öğrenme Güçlüğü

Özel öğrenme güçlüğü, bireyin zekâ düzeyinin normal veya normalin üstünde olmasına rağmen, belirli akademik becerilerde önemli zorluklar yaşadığı bir özel öğrenme güçlüğü olarak tanımlanır (Karakuş, 2015). Bu bozukluklar genellikle okuma (disleksi), yazma (disgrafi) ve matematik (diskalkuli) gibi akademik alanlarda kendini gösterir. Özellikle bu bireylerde okuma ve yazma gibi temel becerilerde öğrenme süreçleri diğer bireylere kıyasla çok daha yavaş gelişir ve bu zorluklar yaşam boyu devam edebilir (Lyon vd., 2003).

Disleksi en sık karşılaşılan özel öğrenme güçlüğü türlerinden biridir ve bireylerin okuma hızında, doğruluğunda ve anlamada belirgin eksikliklere yol açar (Snowling, 2019). Disgrafi, yazma sırasında harflerin veya kelimelerin doğru ve düzenli bir şekilde yazılmasında güçlük yaratırken, Diskalkuli matematiksel işlemlerde belirgin zorluklar ve kavram karmaşasına sebep olur (Akın ve Sezer, 2010).

Özel öğrenme güçlüğü, bireylerin öğrenme sürecinde geleneksel öğretim yöntemlerine karşı direnç göstermesine neden olabilir. Bu durum, kişinin akademik başarısını olumsuz yönde etkileyebilir ve aynı zamanda sosyal ve duygusal gelişimini de sekteye uğratabilir (Aydın, 2018). Erken teşhis ve uygun müdahalelerle, ÖÖG'ye sahip bireylerin akademik başarılarında önemli gelişmeler sağlanabilir (Lyon vd., 2003). Özellikle bireyselleştirilmiş eğitim programları ve destekleyici teknolojilerin kullanımı, bu bireylerin öğrenme süreçlerini kolaylaştırmada önemli rol oynamaktadır (Reid, 2016).

Amerikan Psikiyatri Birliği'nin (APA) *Mental Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı*'nda (DSM-5) özel öğrenme güçlüğü, akademik becerilerin gelişiminde sürekli zorluklarla karakterize edilen ve akademik başarıda ya da günlük işlevlerde belirgin bozulmalara neden olan bir bozukluk olarak tanımlanır (American Psychiatric Association, 2013). Bu tanımda, zorlukların bireyin eğitim veya mesleki performansında anlamlı bir bozulmaya yol açması gerektiği vurgulanmıştır. Bu

bozukluk, biyolojik temelli olduğu kadar çevresel faktörlerden de etkilenebilir. Özel öğrenme güçlüğüne sahip bireylerin beyin yapılarında farklılıklar olduğunu ve bu farklılıkların özellikle dil işleme ve işitsel bilginin işlenmesiyle ilgili olduğunu belirtmiştir (Shaywitz ve Shaywitz, 2005). Ayrıca, genetik faktörlerin de bu bozuklukta rol oynadığı bilinmektedir (Grigorenko, 2001).

### 2.1.1 Özel öğrenme güçlüğünün özellikleri

Özel öğrenme güçlüğü (ÖÖG) olan çocukların özelliklerini tek bir çerçevede değerlendirmek yetersiz kalmaktadır. Bu bireyler, bilişsel işlevler, akademik beceriler ve davranışsal yetkinlikler bakımından heterojen bir profil sergilemektedir. Bellek süreçlerindeki eksiklikler nedeniyle, bazı öğrenciler bilgiyi algılama, işleme, sınıflandırma, kodlama, sıralama ve depolama gibi temel bilişsel işlevlerde güçlükler yaşamaktadır. Bu durum, yeterli çaba gösterilmesine rağmen, bilginin beklenen süre ve düzeyde kullanılmasını engelleyebilmektedir (Fırat, 2019).

ÖÖG'li çocuklarda gözlemlenen diğer önemli özellikler arasında düşük öz-algı, içe dönüklük ve sosyal becerilerde yetersizlik yer almaktadır. Bu yetersizlikler, okul kurallarına uymama veya aşırı sessiz ve uyumlu davranma şeklinde tezahür edebilmektedir. ÖÖG'nin etkileri yaşam boyu sürmekte olup, okul öncesi dönemden yetişkinliğe kadar farklı gelişim evrelerinde çeşitli belirtiler göstermektedir (Sümer ve Yılmaz, 2020).

ÖÖG'lüğünün özellikleri, çocuğun gelişim dönemine ve etkilenen alanlara göre farklılık gösterebilir. Bu özellikleri daha sistematik bir şekilde aşağıda listelenmiştir (Snowling, 2019);

#### *Akademik Beceriler:*

- Okuma güçlükleri (disleksi): Harf-ses ilişkisini kurmada zorluk, yavaş ve hatalı okuma
- Yazma güçlükleri (disgrafi): El yazısı problemleri, yazım ve dilbilgisi hataları
- Matematik güçlükleri (diskalkuli): Sayıları tanıma, işlem yapma ve matematiksel kavramları anlamada zorluk

#### *Bilişsel Özellikler:*

- Dikkat eksikliği ve odaklanma problemleri
- Çalışma belleği zayıflığı
- Bilgiyi işlemede yavaşlık

- Soyut düşünme güçlüğü

#### *Dil ve İletişim:*

- Sözel ifade güçlüğü
- Dinleme ve anlama problemleri
- Kelime dağarcığında sınırlılık

#### *Motor Beceriler:*

- İnce motor becerilerde güçlük (kalem tutma, düğme ilikleme gibi)
- Kaba motor becerilerde koordinasyon eksikliği

#### *Sosyal-Duygusal Özellikler:*

- Düşük öz-güven ve benlik saygısı
- Sosyal ilişkilerde zorluklar
- Anksiyete ve depresyon eğilimi

#### *Organizasyon ve Zaman Yönetimi:*

- Planlama ve organizasyon güçlüğü
- Zaman yönetimi problemleri
- Eşyalarını düzenlemede zorluk

#### *Algısal Özellikler:*

- Görsel-uzamsal algı problemleri
- İşitsel algı güçlükleri

Bu özellikler, çocuğun yaşına ve ÖÖG'nin türüne göre değişiklik gösterebilir. Örneğin, okul öncesi dönemde dil gelişiminde gecikme ve motor becerilerde zorluklar gözlemlenirken, okul çağında akademik güçlükler ön plana çıkabilir. Yetişkinlikte ise, iş hayatında organizasyon ve zaman yönetimi sorunları daha belirgin olabilir. ÖÖG'li çocuklar bireye özgü farklılıklar gösterebilir. Bu nedenle, bireyselleştirilmiş değerlendirme ve müdahale yaklaşımları önem taşımaktadır (Fletcher vd., 2018; Snowling, 2019).

### **2.1.2 Özel öğrenme güçlüğünün yaygınlığı**

Özel öğrenme güçlüğünün (ÖÖG) yaygınlığı, coğrafi ve kültürel faktörlere bağlı olarak değişkenlik göstermektedir. Uluslararası araştırmalar, öğrenci popülasyonunun %10-20'sinin ÖÖG ile karşı karşıya olduğunu ortaya koymaktadır

(Başar ve Göncü, 2018). DSM-V, ÖÖG'nün okul çağındaki çocuklar arasında görülme sıklığının farklı dil ve kültürlerde %5 ile %15 arasında değiştiğini belirtmektedir. Cinsiyet dağılımı açısından, erkeklerde kızlara oranla daha sık görülmektedir (American Psychiatric Association, 2013).

Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) ÖÖG'nin prevalansı dikkat çekici düzeydedir. ABD devlet okullarındaki öğrencilerin yaklaşık %10'una yakınına ÖÖG tanısı konulmuştur ve bu durum, ÖÖG'yi özel eğitim kategorileri arasında en yaygın gruplardan biri haline getirmektedir (Scaria vd., 2023). ABD Eğitim Bakanlığı'nın verileri, 6-12 yaş aralığındaki tüm özel gereksinimli öğrenciler arasında ÖÖG'nin %37,1 oranıyla en yaygın bozukluklar arasında yer aldığını göstermektedir (U.S. Department of Education, 2021). ABD'de gerçekleştirilen bir diğer araştırmada, 2. ve 3. sınıf öğrencileri arasında ÖÖG görülme sıklığının erkeklerde %9, kızlarda ise %6-7 arasında olduğu tespit edilmiştir (Doğan, 2012). Bu veriler, ÖÖG'nin eğitim sistemleri üzerindeki potansiyel etkisini ve erken tanı ile müdahalenin önemini vurgulamaktadır.

Türkiye'de ÖÖG'nin yaygınlığına ilişkin çeşitli araştırmalar mevcuttur. Millî Eğitim Bakanlığı'nın 2013-2014 eğitim-öğretim yılı verilerine göre, özel eğitim hizmeti alan öğrencilerin %3'ü ÖÖG tanısı almıştır (Melekoğlu, 2015). Bu oran, ÖÖG'nin Türkiye'deki özel eğitim hizmetleri içindeki yerini göstermektedir. Demir (2005) tarafından yapılan bir çalışmada, okul öncesi çocuklarının %23,5'inin ve ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin %33,1'inin ÖÖG riski taşıdığı belirlenmiştir. Bu bulgular, erken tanı ve müdahalenin önemini vurgulamaktadır. Bingöl (2003), Ankara'daki ilkokul öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada, gelişimsel disleksinin yaygınlığını incelemiştir. Çalışma sonuçlarına göre, 2. sınıflarda disleksi prevalansı %2,1 iken, 4. sınıflarda bu oran %0,6 olarak tespit edilmiştir. Bu veriler, ÖÖG'nin alt türlerinden biri olan disleksinin ilkokul düzeyindeki dağılımını göstermektedir. Doğan, Erşan ve Doğan (2009) tarafından Sivas il merkezinde yürütülen kapsamlı bir araştırmada, 7-12 yaş aralığındaki 1340 öğrenci incelenmiştir. Çalışmada, öğrencilerin ebeveynlerine ve öğretmenlerine anket uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, ÖÖG'nin görülme oranı ebeveyn değerlendirmelerine göre %37,9, öğretmen değerlendirmelerine göre ise %36,8 olarak belirlenmiştir. Bu yüksek oranlar, ÖÖG'nin algılanan yaygınlığının oldukça yüksek olduğunu göstermektedir.

### 2.1.3 Özel öğrenme güçlüğünün nedenleri

Özel öğrenme güçlüğünün (ÖÖG) etiyojisi, artan bilimsel araştırmalara rağmen hala tam olarak bilinmemektedir. Literatürde, ÖÖG'ye neden olabilecek 250'den fazla faktörden bahsedilmektedir (Melekoğlu, 2017). ÖÖG'nin nedenleri konusunda toplumda yaygın olan bazı yanlış inanışlar mevcuttur. Bu yanlış inanışları şu şekilde sıralamaktadır:

- ÖÖG'nin çoğunlukla erkek çocuklarda görüldüğü,
- ÖÖG'nin yaş ilerledikçe kendiliğinden geçeceği,
- Okuma güçlüğü çeken çocukların tüm harfleri ters gördüğü,
- ÖÖG'nin alerjik reaksiyonlardan kaynaklandığı,
- Emeklemeden yürüyen çocukların okuma becerilerinde gecikme yaşayacağı,
- Solak olmanın ÖÖG'ye neden olduğu.

Bu yaygın yanlış inanışlar, ÖÖG'nin doğru anlaşılmasını ve uygun müdahale yöntemlerinin geliştirilmesini engelleyebilmektedir. Güncel araştırmalar, ÖÖG'nin etiyojisinde üç ana faktörün rol oynadığını öne sürmektedir. Bunlar; genetik etkenler, çevresel etkenler ve nörobiyolojik etkenler olarak adlandırılmaktadır (Fırat, 2019; Melekoğlu (2017).

Özel öğrenme güçlüğünün (ÖÖG) genetik temelleri, son yıllarda yapılan araştırmalarla daha iyi anlaşılmaya başlanmıştır. Aile ve ikiz çalışmaları, ÖÖG'nin güçlü bir kalıtsal bileşene sahip olduğunu göstermektedir. Bazı genler genellikle nöral gelişim, beyin yapısı ve işlevinde rol oynamaktadır (Pennington ve Olson, 2005). Ancak, ÖÖG'nin tek bir gene bağlı olmadığı, birden fazla genin karmaşık etkileşimleri (poligenik etki) sonucu ortaya çıktığı düşünölmektedir. Ayrıca, genetik yatkınlığın çevresel faktörlerle etkileşimi de ÖÖG'nin ortaya çıkışında önemli bir rol oynamaktadır. Bu nedenle, genetik faktörler ÖÖG'nin etiyojisinde önemli bir bileşen olsa da çevresel ve nörobiyolojik faktörlerle birlikte değerlendirilmelidir (Kere, 2014).

Özel öğrenme güçlüğünün (ÖÖG) gelişiminde çevresel etkenler önemli bir rol oynamaktadır. Bu etkenler, bireyin doğum öncesi dönemden başlayarak yaşamı boyunca maruz kaldığı çeşitli faktörleri kapsar. Prenatal dönemde annenin alkol veya sigara kullanımı, yetersiz beslenme ve stres gibi faktörler beyin gelişimini

etkileyebilir ve ÖÖG riskini artırabilir. Doğum sırasında yaşanan komplikasyonlar, erken doğum veya düşük doğum ağırlığı da risk faktörleri arasındadır. Postnatal dönemde ise, yetersiz uyaran, düşük sosyoekonomik düzey, eğitim fırsatlarına erişim eksikliği ve aile içi iletişim problemleri gibi faktörler ÖÖG'nin ortaya çıkmasında veya şiddetlenmesinde etkili olabilir (Snowling, 2008). Ayrıca okul ortamı, öğretmen-öğrenci ilişkileri ve eğitim yöntemleri de öğrenme sürecini etkileyerek ÖÖG belirtilerinin şekillenmesinde rol oynayabilir. Bu çevresel faktörler, genetik yatkınlıkla etkileşime girerek ÖÖG'nin karmaşık etiyojisine katkıda bulunur (Samuelsson vd., 2005).

Özel öğrenme güçlüğü'nün (ÖÖG) nörobiyolojik temelleri, beyin yapısı ve işleyişindeki farklılıklara dayanmaktadır. Nörogörüntüleme çalışmaları, ÖÖG'li bireylerin beyinde yapısal ve işlevsel farklılıklar olduğunu göstermiştir. Özellikle sol hemisfer temporal-parietal bölgede ve oksipito-temporal bölgede aktivasyon farklılıkları gözlemlenmiştir (Peterson ve Pennington, 2015; Vandermosten vd., 2012). Bu bölgeler, dil işleme, fonolojik farkındalık ve hızlı isimlendirme gibi okuma ile ilişkili süreçlerde önemli rol oynamaktadır. Ayrıca beyaz madde yollarında (örneğin, arkuat fasikülüs) anormallikler ve nöral bağlantılarda farklılıklar tespit edilmiştir. Bu yapısal ve işlevsel farklılıklar, bilgi işleme hızı, çalışma belleği ve dikkat gibi bilişsel süreçleri etkileyerek ÖÖG belirtilerinin ortaya çıkmasına neden olabilir. Nörotransmitter sistemlerindeki dengesizlikler de ÖÖG ile ilişkilendirilmiştir. Bu nörobiyolojik faktörler, genetik yatkınlık ve çevresel etkenlerle etkileşim halinde ÖÖG'nin karmaşık etiyojisini oluşturmaktadır (Shaywitz ve Shaywitz, 2008).

#### **2.1.4 Özel öğrenme güçlüğü'nün sınıflandırılması**

DSM-5'e göre özel öğrenme güçlüğü, üç ana başlık altında sınıflandırılmaktadır: okuma güçlüğü (disleksi), yazma güçlüğü (disgrafi) ve matematik güçlüğü (diskalkuli). Ayrıca, bazı kaynaklarda sözel olmayan özel öğrenme güçlüğü de özel öğrenme güçlüğü'nün alt türleri arasında yer almakta ve bu durum, sözel olmayan becerilerdeki sorunlar nedeniyle akademik performansı olumsuz etkileyen bir bozukluk olarak tanımlanmaktadır (American Psychiatric Association, 2013).

## 2.2 Özel Öğrenme Güçlüğü ve Beceriler

### 2.2.1 Okuma becerileri

ÖÖG olan çocuklar arasında en yaygın görülen sorunlardan biri, okuma becerilerindeki zorluklardır. Bu zorluklar genellikle disleksi olarak adlandırılır ve çocukların yazılı dili çözme, anlamlandırma ve işleme süreçlerinde önemli zorluklar yaşamalarına neden olur (Snowling, 2019). Disleksi, sadece okuma hızını değil, aynı zamanda okuma doğruluğunu ve anlamayı da etkiler. Özel öğrenme güçlüğüne sahip çocuklar, sözcüklerin doğru bir şekilde tanınmasında zorlanır, bu da okuma anlama becerilerini olumsuz yönde etkiler (Lyon vd., 2003).

Araştırmalar, okuma güçlüğü olan çocukların sözel bilgilere erişimde sınırlamalar yaşadığını ve bu durumun akademik başarılarını büyük ölçüde etkilediğini göstermektedir. Bu çocuklar, özellikle okuma gerektiren görevlerde yavaş ve hatalı okuma eğilimindedir ve bu da kendilerine olan güvenlerini ve okul performanslarını olumsuz etkileyebilir (Demirtan, 2017). Okuma becerilerindeki bu zorluklar, akademik ve sosyal yaşamda başarısızlık duygularına neden olabilir ve uzun vadede okul korkusu ve akademik kaygıya yol açabilir (Aydın, 2018). Özel öğrenme güçlüğü olan çocukların okuma becerilerini geliştirmek için bireyselleştirilmiş eğitim programları ve fonolojik farkındalık eğitimleri, bu çocukların akademik performanslarını artırmada etkili olmuştur. Bu tür eğitimler, sözcük tanıma ve okuma hızının geliştirilmesine yönelik stratejilerle birlikte, çocukların anlamlı ve akıcı okuma becerilerini kazanmasına yardımcı olabilir (Reid, 2016).

### 2.2.2 Yazma becerileri

ÖÖG olan çocuklarda yaygın olarak gözlemlenen bir diğer zorluk alanı yazma becerileridir. Yazma becerilerindeki sorunlar genellikle disgrafi olarak tanımlanır ve bu durum, hem yazılı ifade etme becerisinde hem de el yazısında belirgin sorunlar ile kendini gösterir (Berninger ve Richards, 2010). Disgrafi, çocuğun düşüncelerini organize etme, doğru bir şekilde yazıya dökme, harfleri tanıma ve motor becerilerini kullanarak yazma süreçlerinde güçlük yaşamasına neden olur (Koster vd., 2005).

Yazma güçlüğü olan çocuklar, yazım kurallarına uygun cümleler oluşturmakta, doğru harf ve sözcük seçmekte ve yazılarında akıcılığı sağlamada

zorluk çekerler. Bu zorluklar, hem mekanik becerilerde (el yazısının düzgün ve okunaklı olması) hem de ifade edici becerilerde (düşüncelerin net bir şekilde yazıya dökülmesi) kendini gösterir (Hooper vd., 2011). Bu çocuklar, yazım ve dilbilgisi kurallarına dikkat etmekte zorluk çekebilir ve bu durum yazma sürecini daha yavaş ve hatalı hale getirebilir (Graham ve Harris, 2013). Araştırmalar, disgrafi olan çocukların yazma süreçlerinde yaşadığı zorlukların okul performansını ve özgüvenini olumsuz etkilediğini ortaya koymaktadır. Yazma becerilerindeki sorunlar, çocukların yazılı sınavlarda düşük performans göstermelerine, okulda verilen yazılı görevlerde zorlanmalarına ve kendilerini yazılı olarak ifade etmede güçlük yaşamalarına yol açabilir (Santangelo ve Graham, 2016). Bu nedenle, disgrafi olan çocuklar için özel yazma stratejileri geliştirilmesi ve bireysel eğitim planlarının uygulanması, bu çocukların akademik başarılarını artırmada etkili olabilir (Berninger ve Winn, 2006).

### **2.2.3 Aritmetik becerileri**

ÖÖG olan çocuklarda sıkça karşılaşılan bir diğer sorun alanı, aritmetik becerileridir. Aritmetik becerilerindeki güçlük, genellikle diskalkuli olarak adlandırılır ve bireylerin sayısal işlemleri kavrama, uygulama ve problem çözme becerilerinde önemli zorluklar yaşamasıyla karakterize edilir (Geary, 2004). Diskalkuli, sayıların anlaşılmasında, aritmetik işlemlerin doğru ve hızlı bir şekilde gerçekleştirilmesinde, matematiksel kavramların öğrenilmesinde ve hafızada tutulmasında önemli engeller yaratır (Butterworth, 2019).

Diskalkuli olan çocuklar, temel matematik becerilerinin yanı sıra, zaman, yön ve miktar gibi soyut matematiksel kavramları anlamada da zorlanırlar (Shalev ve Gross-Tsur, 2001). Bu zorluklar, sayıların yerini ve değerini algılamaktan başlayarak, daha karmaşık problem çözme becerilerine kadar geniş bir yelpazede kendini gösterebilir. Diskalkuliye sahip çocuklar, basit matematik işlemlerinde bile hata yapma eğilimindedir ve matematiksel görevlerde düşük bir özgüvene sahip olabilirler (Ashcraft ve Krause, 2007). Bu durum, okul korkusunu artırabilir ve matematikle ilgili başarısızlık duygusuna yol açabilir (Karakuş, 2015).

Araştırmalar, diskalkuli olan çocukların matematiksel bilgiyi işleme ve organize etme konusunda farklılıklar gösterdiğini ve bu çocukların sayısal görevlerde daha fazla zaman harcadığını ortaya koymaktadır (Geary vd., 2012). Matematiksel becerilerin geliştirilmesi için, bu çocuklara yönelik bireyselleştirilmiş eğitim stratejileri ve özel müdahale programları önemlidir. Özellikle, görsel-ışitsel

destekleyici materyaller ve yapılandırılmış matematik öğretimi, diskalkuli olan çocukların aritmetik becerilerinde olumlu sonuçlar doğurabilir (Dowker, 2005).

## **2.3 Özel Öğrenme Güçlüğü Gösteren Çocukların Gelişim Özellikleri**

### **2.3.1 Bilişsel gelişim**

ÖÖG olan çocukların bilişsel gelişimleri, genellikle normatif gelişim gösteren akranlarından farklılıklar gösterir. Bilişsel gelişim, bireyin öğrenme, problem çözme, hafıza ve bilgi işleme gibi zihinsel süreçlerini kapsayan bir gelişim alanıdır. ÖÖG'ye sahip çocukların bilişsel süreçlerinde yaşanan temel sorunlar, bu çocukların akademik becerilerini doğrudan etkileyen faktörler arasında yer almaktadır (Swanson ve Harris, 2013).

Literatürde, özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların özellikle çalışma belleği, dikkat ve bilgi işleme hızı gibi bilişsel becerilerde önemli güçlükler yaşadığını göstermektedir (Gearyve Alloway, 2008). Bu çocuklar, bilgiyi kısa süreli bellekte tutma ve işleme süreçlerinde zorlanabilirler. Örneğin, okuma güçlüğü olan çocuklar, bir metni okurken okudukları kelimeleri kısa süreli bellekte tutmakta zorlanabilir, bu da okuma anlama becerilerini olumsuz etkileyebilir. Aynı şekilde, matematik güçlüğü olan çocuklar da aritmetik işlemler sırasında sayıları zihinde tutma ve manipüle etme konusunda zorluklar yaşayabilirler (Geary, 2011).

Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklarda sıklıkla karşılaşılan bir diğer bilişsel sorun, dikkat eksikliği ve yürütücü işlev bozukluklarıdır. Yürütücü işlevler, bireyin hedef belirleme, planlama, organizasyon yapma, dikkat sürdürme ve kendini kontrol etme gibi becerileri içerir. ÖÖG'li çocuklar, bu işlevlerde aksaklıklar yaşayarak, okul ortamında verilen görevleri planlama ve düzenli bir şekilde tamamlama konusunda zorluk çekebilirler (Cutting vd., 2009). ÖÖG'ye sahip çocukların bilişsel süreçlerindeki bu zorluklar, onların akademik başarılarını olumsuz etkilediği gibi, problem çözme ve öğrenme becerilerini de sınırlayabilir. Bu nedenle, özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklar için bilişsel becerilerin desteklenmesine yönelik özel eğitim programları, bu çocukların gelişimini olumlu yönde etkilemekte kritik rol oynamaktadır (Swanson ve Harris, 2013).

### 2.3.2 Sosyal ve duygusal gelişim

ÖÖG olan çocukların sadece bilişsel gelişimleri değil, aynı zamanda sosyal ve duygusal gelişimleri de etkilenir. ÖÖG'li çocuklar, öğrenme süreçlerindeki zorluklar nedeniyle akranlarıyla olan ilişkilerinde problemler yaşayabilirler. Sosyal becerilerdeki bu zorluklar, özgüven eksikliği, akran reddi ve sosyal izolasyon gibi durumlara yol açabilir (Bauminger ve Kimhi-Kind, 2008). Akranlarıyla aynı hızda öğrenememek, bu çocuklarda yetersizlik ve başarısızlık duygularının gelişmesine neden olabilir. Bu durum, çocukların okul ortamında kendilerini değersiz hissetmelerine ve sosyal ilişkilerden kaçınmalarına yol açabilir (Bryan, 2005).

ÖÖG olan çocuklar, genellikle yaşadıkları akademik başarısızlıklar sonucunda kaygı, depresyon ve düşük benlik saygısı gibi duygusal zorluklarla karşılaşabilirler (Sideridis, 2006). Bu çocuklar, öğretmenleri ve akranları tarafından yanlış anlaşılma veya dışlanma riski taşır, bu da onların sosyal çevrelerinde uyumsuz davranışlar sergilemelerine neden olabilir (Maag ve Reid, 2006). Sosyal ve duygusal gelişimdeki bu aksaklıklar, yalnızca okul performansını değil, aynı zamanda çocukların genel yaşam kalitesini de olumsuz etkileyebilir.

Literatürde, ÖÖG'li çocukların empati geliştirmekte ve duygusal tepkilerini kontrol etmekte zorlandığını, bu nedenle sosyal etkileşimlerinde zorluklar yaşadığına vurgu yapılmaktadır (Mishna, 2003). ÖÖG'li çocuklar, sınıf ortamında daha fazla eleştirildiklerinde veya başarısızlıkla daha sık karşılaştıklarında, duygusal tepkilerini düzenlemekte güçlük çekebilirler ve bu da okul korkusunu artırabilir. Bu çocuklar için, sosyal becerileri geliştirmeye yönelik destekleyici programlar ve danışmanlık hizmetleri, duygusal dayanıklılığı artırmada ve sosyal ilişkileri iyileştirmede önemli bir rol oynayabilir (Zelege, 2004).

### 2.3.3 Dil gelişimi

ÖÖG olan çocuklarda dil gelişimi, sıklıkla zorluklarla dolu bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır. Dil becerileri, bireyin sözlü ve yazılı iletişimde etkin bir şekilde yer almasını sağlayan önemli bir bilişsel gelişim alanıdır. ÖÖG olan çocuklar, özellikle dilin anlama ve ifade etme boyutlarında problemler yaşayabilirler. Bu çocuklar, dil bilgisi kurallarını öğrenmekte, kelimeleri doğru bir şekilde kullanmakta ve cümle yapılarını anlamakta zorlanabilirler (Snowling ve Hulme,

2012). Özellikle disleksi gibi okuma bozukluğu olan çocuklarda, dil gelişimiyle ilgili problemler daha belirgin hale gelir.

Bu çocuklar genellikle fonolojik farkındalık olarak bilinen, ses birimlerinin farkına varma ve bu sesleri manipüle etme becerilerinde yetersizlik yaşarlar (Turan ve Yükselen, 2004). Fonolojik farkındalık eksikliği, kelimeleri seslerine ayırma ve birleştirme gibi temel dil becerilerinin gelişimini engelleyebilir. Bu durum, hem okuma hem de yazma becerilerini doğrudan etkiler ve çocukların dilsel akıcılık kazanmasını zorlaştırır (Torgesen, 2004). Ayrıca, dilin anlama boyutunda yaşanan zorluklar da ÖÖG’li çocuklar için önemli bir problem alanı olabilir. Örneğin, uzun ve karmaşık cümleleri anlama, bir metni yorumlama veya hikaye anlatma gibi dil görevlerinde güçlük çeken bu çocuklar, dilin yapısal ve anlamlandırma süreçlerinde yaşıtlarına göre geride kalabilirler (Scarborough, 2001). İletişim sırasında ifadelerini doğru ve etkili bir şekilde kullanamama, sosyal ilişkilerdeki başarılarını da olumsuz etkileyebilir.

Dil gelişimi üzerindeki bu olumsuz etkilerin zamanla akademik başarısızlığa da yansıdığı gözlemlenmektedir (Bishop ve Snowling, 2004). Dil gelişimini desteklemek amacıyla yapılan erken müdahaleler, bu çocukların dil becerilerini geliştirerek hem akademik başarılarını hem de sosyal etkileşimlerini olumlu yönde etkileyebilir (Catts ve Kamhi, 2005).

#### **2.3.4 Motor gelişim**

ÖÖG yaşayan çocukların motor gelişim süreçlerinde de çeşitli zorluklar yaşadıkları gözlemlenmiştir. Motor beceriler, bireyin çevresiyle fiziksel olarak etkileşim kurabilmesini sağlayan hareketler bütünüdür ve iki ana kategoriye ayrılır: ince motor ve kaba motor beceriler. İnce motor beceriler, küçük kas gruplarını kullanarak gerçekleştirilen el yazısı yazma, düğme ilikleme veya makas kullanma gibi görevleri içerirken, kaba motor beceriler daha geniş kas gruplarını kapsayan koşma, zıplama ve denge sağlama gibi aktiviteleri kapsar. ÖÖG olan çocuklar, her iki motor beceride de gelişimsel gecikmeler ve koordinasyon eksiklikleri yaşayabilirler (Alloway, 2011).

Disgrafi gibi yazma güçlüğü yaşayan çocuklarda ince motor becerilerin zayıflığı, el yazısı yazarken harflerin biçimlendirilmesinde ve düzgün yazıda belirgin hale gelir. Bu çocuklar, kalemi doğru bir şekilde tutma, harfleri belli bir hizaya göre yazma ve yazım esnasında gereken motor kontrolü sağlama konusunda zorluklar

yaşarlar (Piek ve Dyck, 2004). Bu durum, sadece yazılı anlatım becerilerini etkilemekle kalmaz, aynı zamanda çocukların yazı yazma hızını ve yazım hatalarını artırabilir.

ÖÖG olan çocuklar, genellikle gelişimsel koordinasyon bozukluğu (GKB) adı verilen bir motor bozukluğa sahip olabilirler. GKB, motor becerilerdeki zayıflık ve koordinasyon eksikliğiyle karakterize edilen bir durumdur ve özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklarda yaygın olarak görülmektedir. Bu çocuklar, beden eğitimi derslerinde, spor aktivitelerinde veya oyun oynarken denge sağlama ve hareketlerin akıcılığı gibi kaba motor becerilerde zorlanabilirler (Cairney vd., 2010). GKB olan çocuklar, genellikle diğer çocuklarla karşılaştırıldığında fiziksel aktivitelerde daha az başarılı olduklarından sosyal dışlanma veya özgüven eksikliği yaşayabilirler (Zwicker vd., 2012).

Motor gelişim zorlukları, ÖÖG'li çocukların akademik hayatlarında da çeşitli sorunlara yol açabilir. Örneğin, ince motor becerilerdeki eksiklikler, uzun süreli yazma görevlerinde ya da çizim yaparken el yorgunluğu ve dikkat dağınıklığına neden olabilir. Aynı şekilde kaba motor becerilerdeki yetersizlikler, fiziksel aktivitelere katılımı engelleyerek çocuğun genel yaşam kalitesini olumsuz etkileyebilir. Bu nedenle, ÖÖG olan çocuklar için motor becerilerin geliştirilmesi, hem akademik hem de sosyal yaşamda başarı için kritik bir alan olarak kabul edilir (Sugden ve Chambers, 2005).

## **2.4 Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Çevre ile İlişkileri**

### **2.4.1 Aile ilişkileri ve çevre**

ÖÖG olan çocukların aile ilişkileri ve çevreleri, gelişim süreçlerini ve akademik başarılarını önemli ölçüde etkileyen unsurlar arasında yer alır. ÖÖG olan çocukların yaşadıkları zorluklar sadece akademik performansları ile sınırlı kalmayıp, aynı zamanda aile içindeki ilişkileri de derinden etkileyebilir. Çocukların öğrenme güçlükleriyle başa çıkarken aile desteği kritik bir rol oynar ancak bu süreçte aile üyeleri, özellikle de ebeveynler, yoğun bir stres ve endişe yaşayabilirler (Margalit, 2003).

ÖÖG'li çocukların ebeveynleri, çocuklarının zorluklarıyla başa çıkarken hem duygusal hem de pratik destek sağlamaya çalışır. Bu çocukların akademik alandaki başarısızlıkları ya da öğretmenlerinden ve akranlarından aldıkları olumsuz geri

bildirimler, aile içi gerginlikleri artırabilir (Dyson, 2010). Aileler, çocuklarına karşı aşırı korumacı veya tam tersine disiplinler bir yaklaşım sergileyebilirler. Örneğin, bazı ebeveynler çocuklarının başarısızlıklarıyla yüzleşmekte zorlanabilir ve çocuklarının okul hayatına dair aşırı müdahaleci olabilirken, bazıları ise çocuklarının problemlerini göz ardı ederek destekleyici bir ortam sağlayamayabilir (Padeliadu, 1998). Bu süreçte, ebeveynlerin çocuklarına karşı sergiledikleri tutumlar, çocukların özgüvenini ve motivasyonlarını doğrudan etkiler. Özellikle çocukların akademik alanda karşılaştıkları zorluklar, aile içi iletişimde çatışmalara ve çocukların duygusal anlamda kendilerini yalnız hissetmelerine neden olabilir (Geary, 2004). Aile içindeki bu dinamikler, çocuğun yalnızca akademik başarısını değil, aynı zamanda sosyal ve duygusal gelişimini de etkiler.

Bununla birlikte, aile içinde olumlu bir destekleyici çevre sağlandığında, ÖÖG'li çocukların gelişimleri üzerinde olumlu etkiler gözlemlenebilir. Literatürde, ebeveynlerin çocuklarına yönelik anlayışlı, sabırlı ve teşvik edici bir yaklaşım sergilemelerinin, çocukların öz yeterlik duygusunu artırabileceği ifade edilmektedir (Ingram vd., 2013). Bu nedenle, ailelerin çocuklarına özel öğrenme güçlüğü konusunda farkındalık kazandırmaları, eğitim süreçlerine dahil olmaları ve profesyonel destek arayışında olmaları oldukça önemlidir.

#### **2.4.2 Akran ilişkileri**

ÖÖG olan çocuklar, akademik becerilerde yaşadıkları zorlukların yanı sıra, akran ilişkilerinde de çeşitli problemlerle karşı karşıya kalabilirler. Akran ilişkileri, bir çocuğun sosyal gelişiminde kritik bir role sahiptir ve bu ilişkilerin sağlıklı bir şekilde gelişmesi, çocuğun sosyal becerilerini ve öz güvenini doğrudan etkiler. ÖÖG'li çocuklar, yaşlılarıyla karşılaştırıldıklarında, sosyal etkileşimde bulunma ve grup aktivitelerine katılma konusunda zorluklar yaşayabilirler. Bu durum, sosyal dışlanma, yalnızlık ve reddedilme gibi olumsuz sonuçlar doğurabilir (Brooks vd., 2015).

ÖÖG'li çocukların akran ilişkilerinde yaşadıkları güçlükler, genellikle iletişim ve sosyal becerilerdeki eksikliklerle ilişkilidir. Bu çocuklar, okul ortamında arkadaşlarıyla etkili iletişim kurma, sosyal sinyalleri anlama ve grup çalışmalarına katılma konusunda yaşlılarına göre daha fazla zorluk çekebilirler (Wiener ve Schneider, 2002). Özellikle disleksi veya diskalkuli gibi öğrenme güçlükleri olan çocuklar, akademik başarısızlıklarının sosyal etkileşimlerini olumsuz yönde

etkilediğini ifade etmektedirler. Bu başarısızlıklar, akranları tarafından küçümsenme veya dışlanma ile sonuçlanabilir (Bryan vd., 2004).

Araştırmalar, ÖÖG'li çocukların akranları tarafından daha az sosyal kabul gördüğünü ve sosyal reddedilmeye daha yatkın olduğunu göstermektedir. Akranları tarafından olumsuz değerlendirilmek, bu çocukların sosyal becerilerini geliştirmelerini ve olumlu akran ilişkileri kurmalarını zorlaştırabilir (Mishna, 2003). Özellikle okul ortamında, grup çalışmalarında ya da sosyal aktivitelerde bu çocukların dışlanması, sosyal izolasyona yol açabilir ve çocukların özgüvenini düşürebilir. Bununla birlikte, akran ilişkilerinde yaşanan bu zorlukların çözülmesi için sosyal beceri eğitimi ve akran desteği programları önemli bir rol oynayabilir. Araştırmalar, sosyal beceri eğitimlerinin, ÖÖG'li çocukların akranlarıyla daha etkili iletişim kurmalarını ve sosyal kabul görmelerini sağladığını göstermektedir. Ayrıca, akran desteği ve iş birliği temelinde geliştirilen öğrenme ortamları, bu çocukların sosyal kabulünü artırabilir ve daha sağlıklı sosyal etkileşimlerde bulunmalarına olanak tanıyabilir (Nowicki, 2003).

#### **2.4.3 Eğitim ve okul ilişkileri**

ÖÖG olan çocuklar, eğitim ve okul ilişkilerinde genellikle belirgin zorluklarla karşılaşır. Bu çocuklar için okul, hem akademik başarılarının şekillendiği hem de sosyal ve duygusal gelişimlerinin desteklendiği bir ortam olmasına rağmen, ÖÖG ile başa çıkan çocuklar için okul deneyimi sıklıkla stresli ve zorlayıcı olabilir. Öğrenme güçlükleri yaşayan çocuklar, okuma, yazma ve matematik gibi temel akademik alanlarda başarısızlıklar yaşadıkça, okula yönelik tutumları olumsuz yönde etkilenebilir. Bu durum, çocuğun okulda kendini yetersiz hissetmesine, özgüven kaybına ve okuldan uzaklaşmasına yol açabilir (Kavale ve Forness, 2002).

Öğretmenlerle ilişkiler, ÖÖG'li çocuklar için çok önemli bir faktördür. Öğretmenlerin bu çocuklara yönelik bilgi ve farkındalık düzeyleri, onların öğrenme süreçlerinde başarıya ulaşmalarını önemli ölçüde etkileyebilir. Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar, öğretmenlerinden özelleştirilmiş destek ve farklılaştırılmış öğretim yöntemlerine ihtiyaç duyarlar (Fuchs ve Fuchs, 2006). Ancak, öğretmenler bu çocukların ihtiyaçlarını fark etmez veya gereken desteği sağlayamazlarsa, çocuklar akademik başarılarının daha da gerilediği bir döngü içerisine girebilirler. Eğitimde bireyselleştirilmiş eğitim planları (BEP) ve özel eğitim desteği, bu

çocukların başarılarını artırmada kritik bir rol oynamaktadır (Scruggs ve Mastropieri, 2002).

ÖÖG'li çocuklar, sınıf arkadaşları ve öğretmenleriyle yaşadıkları etkileşimlerde de zorluklar yaşayabilirler. Akademik alandaki yetersizlikler ve başarısızlıklar, çocuğun okul ortamında kendisini dışlanmış hissetmesine neden olabilir. Akranları tarafından küçümsenme veya alay konusu olma, bu çocukların okula karşı olumsuz tutumlar geliştirmesine ve okula devamlılıklarının azalmasına yol açabilir (Wiener ve Tardif, 2004). Ayrıca, okuldan kaçma, düşük akademik başarı ve okuldan uzaklaşma gibi olumsuz sonuçlar da sıkça görülmektedir (Bryan vd., 2004).

Eğitimde karşılaşılan bu zorluklara rağmen, uygun destekleyici stratejiler uygulandığında ÖÖG'li çocukların okulda başarılı olmaları mümkündür. Eğitimciler ve okul yöneticileri, çocukların ihtiyaçlarını anlayarak destekleyici bir öğrenme ortamı sağlayabilir. Örneğin, işbirlikçi öğrenme, teknolojinin kullanımı ve bireyselleştirilmiş öğretim yöntemleri, ÖÖG'li çocukların akademik başarılarını ve okula yönelik tutumlarını iyileştirebilir. Ayrıca, aile-okul işbirliği, çocukların okula karşı olumlu bir tutum geliştirmesinde önemli bir rol oynar (Völlinger ve Supanc, 2020).

## 2.5 Kaynaştırma

Kaynaştırma eğitimi, özel eğitim gereksinimi olan çocukların eğitim ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla geliştirilen bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım, özel eğitim öğrencilerinin en az kısıtlayıcı ortamda eğitim almalarını hedefler. Kırcaali-İftar (1992)'a göre, kaynaştırma eğitimi, özel eğitim öğrencilerine yönelik destek hizmetlerinin sağlanmasını ve bu öğrencilerin normal eğitim sınıflarında, ya yarı zamanlı ya da tam zamanlı olarak eğitim görmelerini içermektedir.

Sarı (2003) ise kaynaştırma eğitimini daha kapsamlı bir şekilde ele alır. Bu tanıma göre kaynaştırma eğitimi, özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin engel durumlarından kaynaklanan ihtiyaçlarını karşılamak için tasarlanmış bir süreçtir. Bu süreçte, ailelerin görüşleri dikkate alınarak, özel eğitim öğrencilerinin tipik gelişim gösteren akranlarıyla birlikte normal okullarda eğitim almaları sağlanır. Bu yaklaşım, özel eğitim öğrencilerinin sosyal entegrasyonunu ve akademik gelişimini desteklemeyi amaçlamaktadır.

Özel eğitim ihtiyacı olan bireyler, çeşitli nedenlerle yaşitlarından farklılık gösteren ve bireysel özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından beklenen düzeyden anlamlı ölçüde ayrılan kişiler olarak tanımlanmaktadır. Bu bireylere yönelik olarak geliştirilen özel eğitim, çok yönlü bir yaklaşım sunmaktadır. Gezer (2017)'e göre özel eğitim, özel gereksinimli çocukların potansiyel yetersizliklerinin engele dönüşmesini önlemeyi amaçlar. Bununla birlikte, bu eğitim modeli engelli bireylerin öz-yeterliliklerini geliştirmeyi, toplumla bütünleşmelerini sağlamayı ve onları bağımsız, üretken bireyler haline getirmeyi hedefler. Bu amaçlara ulaşmak için, özel eğitim programları öğrencilere gerekli becerileri kazandırmaya odaklanır.

Toplumsal entegrasyon ve bireyin toplumun aktif bir üyesi olarak kabul edilmesi, eğitimin önemli rol oynadığı karmaşık bir süreçtir. Özel gereksinimli bireylerin toplumda kabul görmesi için sosyal, bilişsel, fiziksel, duygusal ve akademik yetkinliklere sahip olmaları gerekmektedir. Bu becerilerin geliştirilmesi amacıyla, "573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname" ile yasal zemine oturtulmuş olan kaynaştırma eğitimi uygulanmaktadır (Baykoç vd., 2014).

Eripek (2003)'e göre, özel eğitim hizmetleri, en az kısıtlayıcı ortamdan en fazla kısıtlayıcı ortama doğru şu şekilde sıralanmaktadır:

- Normal eğitim okullarındaki normal sınıflar (kaynaştırma)
- Kaynak oda
- Normal eğitim okullarındaki özel eğitim sınıfları (Alt özel sınıflar)
- Ayrı özel eğitim okulları
- Ev/hastane eğitimi

En az kısıtlayıcı ortam kavramı bireyselleştirilmiş bir yaklaşımı gerektirmektedir. Örneğin, aynı tanıyı almış iki öğrenci için en uygun eğitim ortamı farklılık gösterebilir. Hafif otizm tanısı almış öğrenciler, bireysel farklılıkları ve eğitsel gereksinimleri doğrultusunda özel eğitim sınıflarında veya kaynaştırma sınıflarında eğitim görebilmektedirler. Kırcaali-İftar (1998)'in belirttiği gibi, en az kısıtlayıcı ortam çerçevesinde eğitim ortamları değerlendirildiğinde, kaynaştırma eğitimi en üst seviyeyi oluşturmaktadır. Bu bağlamda, her çocuğun en az kısıtlayıcı ortamı, kendi ihtiyaç ve yeterliliklerine göre bireysel olarak belirlenmektedir.

Özel gereksinimli çocukların eğitiminde, bireyselleştirilmiş bir yaklaşım büyük önem taşımaktadır. Kargın (2004)'a göre, bu çocukların potansiyellerini en üst

düzeyde gerçekleştirebilmeleri için, bireysel ihtiyaçlarına uygun eğitim ve öğretim fırsatları sunulmalı ve bu fırsatlardan etkin bir şekilde yararlanmaları sağlanmalıdır. Bu yaklaşım, özel gereksinimli çocukların gelişimsel ihtiyaçlarına cevap vermeyi ve onların eğitim sürecinde aktif katılımcılar olmalarını hedefler. Abosi ve Koay (2008) ise kaynaştırma eğitimini daha kapsamlı bir çerçevede ele almaktadır. Bu tanıma göre kaynaştırma eğitimi, yetersizlikten etkilenen çocukların normal eğitim ortamlarında akranlarıyla etkileşimlerini maksimize etmeyi, günlük yaşamdaki engelleri minimize etmeyi ve özel eğitim stratejilerinin kullanılmasıyla engelli öğrencilere uygun özel eğitim verilmesini sağlamayı amaçlayan bir eğitim yaklaşımıdır. Bu tanım, kaynaştırma eğitiminin sadece fiziksel entegrasyondan ibaret olmadığını, aynı zamanda sosyal etkileşimi artırmayı, yaşam kalitesini iyileştirmeyi ve bireyselleştirilmiş eğitim stratejilerini kullanmayı içeren çok boyutlu bir süreç olduğunu vurgulamaktadır.

## **2.6 Okul ve Uyum**

Okul, çocukların akademik bilgi edinmelerinin yanı sıra, sosyal, duygusal ve davranışsal beceriler kazandıkları önemli bir gelişim alanıdır. Çocukların okula uyum süreci, onların genel başarı düzeylerini ve psikolojik sağlıklarını etkileyen önemli bir faktördür. Bu süreç, çocuğun hem akademik becerilerini geliştirmesi hem de arkadaşlarıyla sağlıklı ilişkiler kurabilmesi açısından kritik bir rol oynar (Xie vd., 2022). Okula uyum, çocuğun okul kurallarına ve beklentilerine uygun davranışlar sergilemesi, sınıf içi etkinliklere aktif katılım göstermesi, akademik hedeflere ulaşması ve öğretmenlerle sağlıklı bir ilişki kurması gibi çok boyutlu bir süreçtir (Grazia ve Molinari, 2021).

Okula uyumun başarılı bir şekilde gerçekleşmesi, çocuğun duygusal ve sosyal gelişimiyle doğrudan ilişkilidir. Bu süreçte çocuğun motivasyonu, özgüveni ve öğretmenlerle, akranlarla olan etkileşimleri büyük önem taşır. Sağlıklı bir uyum, çocukların okula karşı olumlu bir tutum geliştirmelerine, akademik başarılarının artmasına ve okuldan alınan memnuniyetin yükselmesine katkı sağlar (Eccles ve Roeser, 2011).

Okula uyum kavramı, eğitim psikolojisi alanında önemli bir yere sahiptir ve çeşitli araştırmacılar tarafından farklı açılardan ele alınmıştır. Kaya (2014), okula uyumu öğrencinin hem akademik hem de sosyal açıdan okul ortamından fayda

sağlama yeteneği olarak tanımlamıştır. Bu tanım, okula uyumun çok boyutlu doğasına vurgu yapmaktadır. Brizuela ve Garcia-Sellers (1999) ise okula uyumu daha geniş bir perspektiften değerlendirmişlerdir. Onlara göre okula uyum, her çocuğun öğrenme sürecinin ayrılmaz bir parçasıdır ve sadece akademik performansı değil, aynı zamanda sosyalleşme ve adaptasyon faktörlerini de kapsayan karmaşık bir süreçtir.

Okula uyum kavramı, farklı araştırmacılar tarafından çeşitli boyutlarıyla ele alınmıştır. Adeyemo (2005)'nin tanımına göre, okula uyum iki temel bileşenden oluşmaktadır: öğrencilerin karşılaştıkları akademik ve sosyal zorluklarla başa çıkabilme yeteneği ile akademik ve sosyal açıdan uygun davranışlar sergileyebilme becerisi. Bu tanım, okula uyumun hem bireysel baş etme stratejilerini hem de sosyal davranış normlarına uyumu içerdiğini vurgulamaktadır. Rodriguez-Fernandez, Droguett ve Revuelta (2012) ise okula uyumu daha geniş bir sosyal bağlamda ele almışlardır. Onlara göre okula uyum, öğrencilerin okulun kurallarına uyması, kendilerini okul ortamında rahat hissetmeleri ve okul topluluğunun tüm üyeleriyle (öğrenciler, öğretmenler, arkadaşlar ve diğer çalışanlar) olumlu ilişkiler geliştirmesi olarak tanımlanmaktadır. Bu yaklaşım, okula uyumun sadece akademik değil, aynı zamanda sosyal ve duygusal boyutlarını da vurgulamaktadır. Tomas vd. (2020) ise başarılı bir okula uyumun üç temel bileşenini şöyle sıralamaktadır: okuldaki etkinliklere aktif katılım, okul kurallarına uyum ve okul içindeki kişilerle olumlu sosyal ilişkiler kurmaktır. Bu tanım, okula uyumun aktif bir süreç olduğunu ve öğrencinin okul yaşamının çeşitli yönlerine katılımını gerektirdiğini vurgulamaktadır.

Okula uyum, her çocuğun akademik ve sosyal başarısını etkileyen kritik bir süreçtir. Ancak bu süreç her çocuk için aynı şekilde işlemez. Çocuğun bireysel özellikleri, gelişimsel ihtiyaçları ve eğitimde karşılaştığı zorluklar, okula uyum sürecinin nasıl gelişeceğini belirler. Bu noktada, ÖÖG olan çocuklar, yaşıtlarına kıyasla daha fazla engelle karşılaşabilirler. ÖÖG, çocukların akademik performansını, sınıf içi etkileşimlerini ve genel okul deneyimlerini doğrudan etkileyen nöro-gelişimsel bir durumdur. (Sertdemir vd., 2020).

ÖÖG olan çocuklar için okula uyum süreci, yaşıtlarına göre daha zorlayıcı olabilir. Bu çocuklar, akademik alanlarda karşılaştıkları zorluklar nedeniyle okula uyum sağlama konusunda sıkıntılar yaşayabilirler. Özellikle okuma, yazma ve

matematik gibi temel becerilerde yaşanan güçlükler, çocukların okulda kendilerini başarısız ve yetersiz hissetmelerine neden olabilir. Bu durum, çocukların okula karşı olumsuz tutum geliştirmesine ve okula devam etme isteğinin azalmasına yol açabilir (Lerner ve Johns, 2012).

ÖÖG'li çocukların okula uyum süreçleri, okul tarafından sağlanan desteklerin niteliği ve ailenin bu sürece katılımı ile doğrudan ilişkilidir. Bu çocukların ihtiyaçlarına uygun bireyselleştirilmiş eğitim planları (BEP) ve sınıf içi farklılaştırılmış öğretim yöntemleri, okula uyumu kolaylaştırabilir (Hallahan, Kauffman ve Pullen, 2015). Ayrıca öğretmenlerin ÖÖG konusunda yeterli bilgiye sahip olmaları ve çocuklara karşı destekleyici bir yaklaşım sergilemeleri, çocukların okula yönelik olumlu bir tutum geliştirmesine katkı sağlar (Davis vd., 2004).

Araştırmalar, ÖÖG'li çocukların öğretmenleri ve akranlarıyla sağlıklı ilişkiler geliştirdiklerinde okula uyum süreçlerinin daha başarılı olduğunu göstermektedir. Bunun yanında, sosyal becerileri geliştiren destekleyici programlar ve okulların sağladığı psikolojik danışmanlık hizmetleri de bu süreci destekleyebilir. ÖÖG'li çocukların okulda kendilerini kabul edilmiş ve anlaşılmış hissetmeleri, onların akademik ve sosyal açıdan gelişimlerine katkıda bulunur ve uzun vadede okula uyumlarını artırır (Morris ve Turnbull, 2007).

## **2.7 Okul Korkusu**

Bazı çocuklar için okula gitmek beklenmedik şekilde zorlayıcı olabilmektedir. Bu çocuklar ya okula gitmekte zorluk çekmektedir ya da okula gitmeyi reddetmektedir. Literatürde, uzun yıllardan bu yana okula gitmeyi reddeden öğrencilerle ilgili çalışmalar yapılmıştır. Okul devamsızlık durumunu ifade etmek için ilk olarak 1913 yılında “nevrotik ret” terimi kullanılmıştır. Okul korkusu terimi ise ilk olarak 1941 yılında Johnson ve arkadaşları tarafından kullanılmış ve okul devamsızlığıyla ilişkili kaygıyla karakterize bir çocukluk dönemi sendromu olarak tanımlanmıştır (Bahalı ve Tahiroğlu, 2010).

Okul korkusu, çocuğun okula gitmekten kaçınması veya okulla ilgili yoğun kaygı hissetmesi durumu olarak tanımlanır. Bu korku, çocuğun eğitim hayatını olumsuz etkileyebilir ve sınıf içi başarıdan sosyal etkileşimlere kadar birçok alanda sorun yaratabilir. Okul korkusu, fiziksel belirtiler (karın ağrısı, baş ağrısı, mide bulantısı) ve psikolojik belirtiler (aşırı kaygı, sinirlilik, uyku sorunları) olarak ortaya

çıkabilir (Kearney ve Albano, 2004). Genellikle çocuğun okula gitme isteksizliği ya da okulda başarısızlık yaşama korkusu ile ilişkilidir. Çocuklar, okul ortamında başa çıkamayacaklarına dair güçlü bir inanç geliştirdiklerinde bu korku ortaya çıkabilir (Egger vd., 2003).

Okul korkusu, çocuğun yaşadığı güçlü kaygı nedeniyle okula gitmeyi reddetmesi veya bu konuda isteksiz görünmesidir. Okul korkusu olan çocuklar, genellikle okula gitme konusundaki isteksizliklerini fiziksel şikâyetlerle yansıtan ve böylece anne babalarını evde kalmaya ikna etmeye çalışan çocuklardır (Yavuzer, 2012). Okul korkusu, çocukların okula gitmekten çekinmesi veya okula gitmemesidir. Okul korkusu her yaş grubunda görülebilmekle birlikte, belirli dönemlerde, özellikle; 5-6 ve 10-11 yaşlarında sıklığı artmaktadır (Özcan ve Aysev, 2009). Okul korkusu, okula gitme korkusu değildir. Ancak evden ve anneden ayrılma korkusudur. Dış dünyayla ve yabancılarla karşılaşma korkusudur. Çocuk dış dünyayı düşman ve korkutucu olarak algılar (Kırkıncıoğlu, 2003).

Okul korkusu çeşitli nedenlere dayanabilir. Ailevi sorunlar, öğretmen-öğrenci ilişkileri, akran zorbalığı veya çocuğun kendisini okul ortamında yetersiz hissetmesi gibi faktörler bu korkunun ortaya çıkmasını tetikleyebilir. Bu durum, çocukların okula yönelik olumsuz tutumlar geliştirmelerine ve okuldan uzaklaşmalarına neden olabilir (Egger vd., 2003). Okul korkusu, okul reddi ile karıştırılmamalıdır; okul reddi daha geniş bir tanımla okuldan kaçınma davranışını içerirken, okul korkusu daha çok kaygıya dayalıdır ve okulla ilişkili spesifik korkulara odaklanır (Hagopian ve Slifer, 2000).

Okul korkusu, her çocuk için zorlayıcı bir deneyim olabilirken, bazı çocuk gruplarında bu korku daha belirgin ve derin olabilir. Çocuğun okuldaki başarı beklentileri ve sosyal ilişkileri okul korkusunu şekillendiren başlıca faktörler arasındadır. Ancak ÖÖG yaşayan çocuklar, okul ortamındaki akademik ve sosyal zorluklarla daha sık karşılaşmakta, bu da okul korkusunu daha yaygın ve kalıcı hale getirebilmektedir. ÖÖG'li çocuklar, öğrenme süreçlerinde yaşadıkları güçlükler nedeniyle okula karşı daha yoğun bir kaygı ve korku geliştirebilirler (Li ve Morris, 2007).

ÖÖG olan çocuklarda okul korkusu, daha belirgin ve yaygın bir sorun haline gelebilir. Bu çocuklar, akademik performanslarının yetersiz olması nedeniyle okula karşı olumsuz duygular geliştirebilirler. ÖÖG'li çocuklar, okuma, yazma ve

matematik gibi temel akademik alanlarda yaşadıkları zorluklar nedeniyle sınıf arkadaşlarıyla aynı seviyede olamamaktan endişe duyabilirler. Bu durum, çocukların okulda başarısızlık yaşama korkusunu artırarak, okuldan kaçınma davranışlarını tetikleyebilir (Lerner ve Johns, 2012).

ÖÖG'li çocuklar için okul sadece akademik olarak zorlayıcı bir yer değil, aynı zamanda sosyal olarak da stresli bir ortam olabilir. Akademik becerilerdeki yetersizlikler, çocuğun sınıf içi etkinliklere katılmaktan kaçınmasına ve sosyal izolasyon yaşamasına neden olabilir. Akranları tarafından dışlanma ya da alay konusu olma korkusu, bu çocukların okula gitme isteksizliğini artırabilir (Wiener ve Schneider, 2002). Ayrıca öğretmenlerin ve okul personelinin ÖÖG'yi yeterince tanımaması ve bu çocuklara uygun desteği sağlamaması, okul korkusunu daha da pekiştirebilir (Kirby, 2017).

Bu bağlamda, ÖÖG'li çocukların okul korkusuyla başa çıkabilmeleri için eğitimciler ve ailelerin iş birliği yaparak destekleyici bir yaklaşım sergilemeleri önemlidir. Bu çocukların okul ortamında başarılı olabilmeleri için, bireyselleştirilmiş eğitim planları (BEP) ve uygun psikolojik danışmanlık hizmetleri sunulmalıdır. Ayrıca okul personelinin ÖÖG konusunda farkındalığının artırılması, çocukların okulda kendilerini daha güvende hissetmelerine yardımcı olabilir (Morris ve Turnbull, 2007).

## **2.8 Başarı Algısı**

Algılama, bireyin çevresindeki uyanları duyu organları aracılığıyla alıp anlamlandırıldığı bir süreçtir. Bu süreç, duyanın beyne iletilen fiziksel uyanlar sonucunda şekillenir ve bireyin geçmiş deneyimleri, istekleri, toplumsal ve kültürel etkiler gibi birçok faktörden etkilenir. Algılama sırasında birey, çevresel uyanları seçer, bunlara anlam katar, eksik kısımları zihinsel olarak tamamlar ve bazı bilgileri diğerlerinden daha güçlü ya da zayıf bir şekilde algılayabilir (Cüceloğlu, 2005). Algı, bireyin yalnızca dış dünyadan gelen verilerle değil, aynı zamanda içsel süreçleriyle de şekillenen dinamik bir olgudur.

Başarı algısı, bireyin kendi yeteneklerini değerlendirmesi ve belirli hedeflere ulaşım ulaşmadığını nasıl algıladığıyla ilgilidir. Bu kavram, bireyin akademik, sosyal ve kişisel alanlarda nasıl bir performans sergilediğine dair içsel bir değerlendirme sürecini ifade eder. Başarı algısı, öz-yeterlilik, motivasyon, özgüven ve akademik

başarı ile yakından ilişkilidir (Bandura, 1997). Çocuklar, başarılarını değerlendirirken öğretmenlerinden, ailelerinden ve akranlarından gelen geri bildirimleri dikkate alırlar. Pozitif geri bildirimler, başarı algısını güçlendirirken, olumsuz değerlendirmeler çocukların kendi yeteneklerine dair olumsuz bir algı geliştirmelerine yol açabilir (Sabol ve Pianta, 2012).

Başarı algısı sadece akademik performansla sınırlı değildir; sosyal ilişkiler, sportif beceriler ve sanatsal yetenekler gibi farklı alanlarda da bireyler kendilerini başarılı ya da başarısız olarak değerlendirebilirler. Başarı algısı, çocuğun gelecekteki hedeflerine ulaşma konusunda ne kadar motivasyon ve azim göstereceğini de etkiler. Yüksek başarı algısına sahip bireyler, genellikle daha yüksek akademik performans gösterir ve sorunlarla başa çıkma konusunda daha dirençli olurlar (Dweck, 2006).

Başarı algısının farklı boyutları ve birçok nedeni bulunmaktadır. Çocuk ve gençlerde yaşanan başarısızlık, kişilik gelişimini olumsuz etkileyerek çeşitli sorunlara yol açabilmektedir. Bu sorunlar arasında korku, nefret, kin, aşağılık kompleksi, güvensizlik, küçümsenme hissi, başkalarına bağımlılık ve başarısızlık duygusu yer alabilir (Eccles vd., 2013). Başarı algısını etkileyen faktörler arasında bireyin zekâ düzeyi, çalışma alışkanlıkları ve sorumluluk bilinci önemli bir yer tutar. Başarısızlık, bireysel faktörler (örneğin, zekâ seviyesi ve çalışma düzeni) ile aile ortamı ve eğitim sistemindeki ekonomik sorunlar gibi sosyal faktörlerden kaynaklanabilir (Al-Busaidi, 2012).

Başarı algısı, çocuğun akademik ve sosyal hayatındaki performansını nasıl değerlendirdiğiyle doğrudan ilişkilidir. Her çocuk, kişisel özellikleri, çevresel faktörler ve eğitimsel koşullar çerçevesinde başarıyı farklı şekillerde algılar (Durmaz, 2024). Ancak ÖÖG yaşayan çocuklar, bu başarı algısını yaşıtlarına göre daha farklı bir düzlemde deneyimler. ÖÖG'li çocuklar, akademik alanlarda yaşadıkları zorluklar nedeniyle, başarı algılarını olumsuz etkileyebilecek daha fazla stres ve baskı hissedebilirler (Elias, 2004). Bu nedenle, başarı algısının özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar üzerindeki etkisini daha derinlemesine incelemek, bu çocukların yaşadıkları akademik ve sosyal zorlukları anlamak açısından önemlidir.

ÖÖG olan çocuklar, başarı algılarını genellikle yaşıtlarına kıyasla daha düşük bir seviyede tutarlar. Bu çocuklar, özellikle okuma, yazma ve matematik gibi temel akademik alanlarda zorluk yaşadıkları için kendilerini başarısız olarak değerlendirme eğilimindedirler. Eğitim ortamında sürekli olarak yaşıtlarından geri kalmak, düşük

notlar almak ya da derslerde başarı sağlayamamak, bu çocukların kendi potansiyellerine dair olumsuz bir algı geliştirmelerine neden olabilir (Vaughn ve Fuchs, 2003). Bunun sonucunda, özgüvenleri düşebilir ve öğrenmeye yönelik motivasyonları azalabilir.

ÖÖG'li çocuklar, genellikle akranlarıyla karşılaştırıldığında akademik başarıya ulaşmak için daha fazla çaba sarf ederler. Ancak, bu çabalarına rağmen elde ettikleri sonuçların yetersiz olduğunu düşünmek, çocukların başarı algılarını olumsuz yönde etkileyebilir. Başarı algısı ile ilgili olumsuz düşünceler, sadece akademik performanslarını değil, aynı zamanda sosyal ilişkilerini ve genel yaşam kalitelerini de etkileyebilir (Riddick ve Fawcett, 2012). ÖÖG'li çocuklar, başarılarını algılama biçimlerinde, sınıf arkadaşlarından aldıkları geri bildirimlerin yanı sıra öğretmenlerinin ve ailelerinin destekleyici tutumlarına da büyük ölçüde ihtiyaç duyarlar (Vogel ve Sharoni, 2011).

Bu çocukların başarı algılarını geliştirmek için bireyselleştirilmiş eğitim programlarının (BEP) uygulanması ve olumlu geri bildirimlerle desteklenmeleri büyük önem taşır. Ayrıca öğretmenlerin bu çocuklara yönelik tutumları ve uygun öğrenme stratejileri, özel öğrenme güçlüğü olan çocukların kendilerini daha başarılı hissetmelerine yardımcı olabilir. Psikolojik destek programları ve öz-yeterlilik geliştiren müdahaleler de başarı algısının olumlu yönde gelişmesine katkıda bulunabilir (İlik ve Sarı, 2017).

## 2.9 İlgili Araştırmalar

### 2.9.1 Yurt içinde yapılan çalışmalar

Yavuz ve Durualp (2023) özel öğrenme güçlüğü tanısı konulan 6., 7. ve 8. sınıf düzeyindeki ergenlerin okula aidiyet duyguları ile akademik ortamlarda yaşadıkları olumsuz değerlendirilme korkusunun, cinsiyet, sınıf düzeyi ve özel eğitim alma süresine göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek ve okula aidiyet duygusu ile olumsuz değerlendirilme korkusu arasındaki ilişkiyi analiz etmeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın çalışma grubunu, Ankara il merkezindeki özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde özel öğrenme güçlüğü tanısıyla destek eğitimi alan 220 ergen oluşturmaktadır. Nicel araştırma yöntemlerinden biri olan ve değişkenler arası ilişkiyi açıklamaya yönelik bir yaklaşım sunan korelasyonel araştırma modeli kullanılmıştır. Veriler, “Genel Bilgi Formu,” “Okula Aidiyet Duygusu Ölçeği” ve “Akademik Ortamlarda Olumsuz Değerlendirilme Korkusu Ölçeği” aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma bulguları, özel öğrenme güçlüğü tanısına sahip ergenlerin okula aidiyet duygusu puanları ile olumsuz değerlendirilme korkusunun bilişsel etki ve davranışsal etki boyutları arasında pozitif yönde zayıf bir ilişki olduğunu göstermiştir. Ayrıca özel eğitim desteği alma süresi bir yıl olan ergenlerin okula aidiyet duygusunun, dört yıl boyunca özel eğitim desteği alanlara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Akademik ortamlarda olumsuz değerlendirilme korkusu puanlarının ise cinsiyete göre farklılık gösterdiği saptanmıştır. Bu bağlamda, kız öğrencilerin olumsuz değerlendirilme korkusu puanlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Atalay Göv ve Öğülmüş (2023), ÖÖG tanılı çocukların psikolojik sağlık ve okula yönelik tutum düzeylerini belirlemek ve psikolojik sağlamlığın bu çocukların okul tutumlarını nasıl etkilediğini incelemek için bir çalışma gerçekleştirmiştir. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmış ve çalışma grubu, Kayseri ilindeki ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde öğrenim gören 392 ÖÖG tanılı öğrenciden oluşmuştur. Veriler, Kişisel Bilgi Formu, Çocuk ve Genç Psikolojik Sağlık Ölçeği (ÇGPSÖ-28) ve Okul Tutum Değerlendirme Ölçeği kullanılarak toplanmış; analizlerde korelasyon analizi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), t-testi ve doğrusal regresyon analizinden yararlanılmıştır. Araştırma sonuçları, ÖÖG tanılı çocukların psikolojik sağlık ve okul tutumu düzeylerinin çeşitli demografik değişkenlere göre farklılaştığını ortaya koymuştur. Erkek öğrencilerin psikolojik

sağlamlık düzeylerinin kız öğrencilere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ayrıca, ebeveynlerin birlikte yaşaması, çocukların psikolojik sağlamlık düzeylerini olumlu yönde etkilediği gözlenmiştir. Erkek öğrencilerin okula yönelik tutum puanlarının da kızlara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Araştırma bulguları, psikolojik sağlamlık düzeyinin okula yönelik tutum üzerinde pozitif ve anlamlı bir etkisi olduğunu göstermiştir. Psikolojik sağlamlık, okul tutum düzeyinin güçlü bir yordayıcısı olarak bulunmuştur. Araştırma sonuçları, ÖÖG tanılı çocukların psikolojik sağlamlık düzeylerinin düşük olduğunu vurgulamaktadır.

Karaduman (2004), özel öğrenme güçlüğü tanısı olan 9-12 yaş arası çocuklarda hızlı okuma eğitiminin benlik algısı, okul korkusu ve okula yönelik tutumlar üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında İstanbul Avrupa Yakasında bulunan Büyükçekmece ve Beylikdüzü ilçelerindeki özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde öğrenim gören çocuklarla gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubu, 9-12 yaş aralığındaki 30 özel öğrenme güçlüğü tanısı almış bireyden oluşmaktadır. Deneysel olarak tasarlanan araştırmada, deney grubunda 15, kontrol grubunda ise 15 öğrenci yer almıştır. Deney grubundaki katılımcılara 8 hafta boyunca toplam 32 saat hızlı okuma eğitimi verilmiştir. Veriler, araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu ve çocukların algıladıkları özgüven ile kendilik algısını ölçmek için kullanılan "Çocuklar İçin Benlik Algısı Profili" ile toplanmıştır. Ayrıca, okul korkusu ve okula yönelik tutumların değerlendirilmesi için uygun ölçekler uygulanmıştır. Araştırma bulguları, hızlı okuma eğitiminin özel öğrenme güçlüğü tanısı olan çocukların benlik algısını olumlu yönde etkilediğini göstermiştir. Eğitim öncesi ve sonrası yapılan değerlendirmelerde, okul korkusunun azaldığı ve çocukların okula yönelik tutumlarının daha olumlu hale geldiği saptanmıştır. Bununla birlikte, çocukların annelerinin ya da babalarının eğitim durumu ile hızlı okuma eğitimi sonrası benlik algısı üzerinde anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Sonuç olarak, hızlı okuma eğitimi, özel öğrenme güçlüğü bulunan çocukların benlik algısının güçlendirilmesi, okul korkusunun azaltılması ve okula yönelik tutumlarının iyileştirilmesi açısından etkili bir yöntem olarak değerlendirilebilir. Bu bulgular, hızlı okuma eğitiminin çocukların akademik ve psikososyal gelişiminde önemli bir rol oynayabileceğini ortaya koymaktadır.

Doğan-Temur ve Korkmaz (2021) tarafından yapılan "Özel öğrenme güçlüğü olan çocukların matematik öğrenme sürecine ilişkin veli deneyimleri: Bir durum

çalışması" adlı araştırma, ÖÖG olan çocukların velilerinin deneyimlerini incelemiştir. Çalışma sonuçları, velilerin günlük ödev takibi gibi birçok alanda kendilerini yetersiz hissettiklerini ortaya koymuştur. Bununla birlikte, çocukların tanı alıp özel eğitime başlamasından sonra olumlu gelişmeler gözlemlenmiştir. Veliler, çocuklarının özgüvenlerinin arttığını, anlama ve işlem becerilerinin geliştiğini ve matematiğe karşı tutumlarının olumlu yönde değiştiğini belirtmişlerdir. Ayrıca velilerin çocuklarına destek sağlarken daha çok hatırlama ve bellek becerilerini geliştirmeye odaklandıkları tespit edilmiştir. Bu bulgular, ÖÖG olan çocukların eğitim sürecinde veli desteğinin önemini ve özel eğitimin olumlu etkilerini vurgulamaktadır.

Gökdemir ve Yakut (2021) tarafından gerçekleştirilen araştırma ise ÖÖG yaşayan öğrencilerin okuma becerilerini incelemeyi amaçlamıştır. Konya ilinde 3. sınıfa devam eden 100 ÖÖG'li öğrenci üzerinde yapılan çalışmada, örneklemin %68'ini erkek, %32'sini kız öğrenciler oluşturmuştur. Araştırma sonuçları, ÖÖG olan öğrencilerin doğru okuma becerileri, okuma hızları ve okuduğunu anlama becerilerinin kronolojik yaş ve sınıf seviyelerinin altında olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgular, ÖÖG olan öğrencilerin okuma becerilerinde yaşadıkları güçlükleri açıkça göstermekte ve bu alanda özel eğitim desteğinin gerekliliğini vurgulamaktadır. Her iki çalışma da ÖÖG olan öğrencilerin akademik becerilerinin geliştirilmesinde özel eğitim desteğinin ve veli katılımının önemini ortaya koymaktadır.

Kumaş, Dada ve Yıkılmış'ın (2019) gerçekleştirdiği araştırma, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve sözel problem çözme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma, ÖÖG olan ve tipik gelişim gösteren öğrenciler üzerinde yürütülmüştür. Araştırmanın örneklemi, 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Ankara'da dördüncü sınıfa devam eden 60 ÖÖG tanılı ve 60 tipik gelişim gösteren olmak üzere toplam 120 öğrenciden oluşmuştur. Araştırma sonuçları, ÖÖG olan öğrencilerin okuduğunu anlamada tipik gelişim gösteren akranlarına göre daha düşük performans sergilediklerini ortaya koymuştur. Ayrıca ÖÖG olan öğrencilerin neredeyse tamamının, tek aşamada çözülebilen toplama ve çıkarma işlemlerini içeren sözel problemleri yanlış çözdükleri ve bu işlemleri akranlarına kıyasla daha uzun sürede tamamladıkları gözlemlenmiştir. Çalışmada, okuduğunu anlama becerisi ile sözel problem çözme becerisi arasında anlamlı bir

ilişki olduğu tespit edilmiştir. Araştırmacılar, bu bulgulara dayanarak, ÖÖG olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinin, ileride matematik derslerinde karşılaşılabilecekleri sözel problem çözme güçlüklerinin önlenmesinde etkili olabileceğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlar, ÖÖG olan öğrencilerin eğitiminde okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik stratejilerin önemini vurgulamakta ve bu becerilerin matematik performansı üzerindeki potansiyel etkisine işaret etmektedir.

Delimehmet-Dada'nın (2017) gerçekleştirdiği araştırma, ÖÖG olan öğrencilerin sözcük bilgisi ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiyi incelemeyi ve bu becerileri tipik gelişim gösteren akranlarıyla karşılaştırmayı amaçlamıştır. Çalışma, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Trabzon ili merkezi ve sekiz ilçesi ile Rize ili merkez ilçesinde ilkököl 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören toplam 60 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Örneklem, 30 ÖÖG tanılı ve 30 tipik gelişim gösteren öğrenciden oluşmuştur. Veri toplama araçları olarak Türkçe İfade Edici ve Alıcı Dil Testi (TİFALDİ) ve Formel Olmayan Okuma Envanteri (FOOE) kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, ÖÖG olan öğrencilerin hem sözcük bilgisi hem de okuduğunu anlama becerilerinde tipik gelişim gösteren akranlarına göre anlamlı düzeyde düşük performans sergilediğini ortaya koymuştur. Özellikle, ÖÖG olan öğrenciler alıcı ve ifade edici sözcük bilgilerinde daha düşük performans göstermiştir. Ayrıca, ÖÖG olan öğrencilerde sözcük bilgisi ile okuduğunu anlama becerileri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu öğrencilerde, sözcük bilgisi ile öyküleyici ve bilgilendirici metinlerdeki soruları yanıtlama performansları arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Buna karşın, tipik gelişim gösteren öğrencilerde okuduğunu anlama ve sözcük bilgisi arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Bu bulgular, ÖÖG olan öğrencilerin dil ve okuma becerilerinde yaşadıkları zorlukları vurgulamakta ve bu alanlarda özel eğitim desteğinin önemini ortaya koymaktadır.

Kumaş ve Ergül (2017), ilkököl üçüncü sınıf öğrencilerinin toplama ve çıkarma işlemlerindeki performanslarını karşılaştırmayı amaçlayan bir araştırma gerçekleştirmiştir. Çalışma, özel öğrenme güçlüğü olan, matematik güçlüğü yaşayan ve tipik gelişim gösteren öğrencileri içeren üç farklı grubu kapsamıştır. Araştırmanın örneklemini, Ankara'nın Çankaya, Etimesgut ve Sincan ilçelerinden seçilen toplam 90 öğrenciden oluşmuş, her gruptan 30'ar öğrenci çalışmaya dahil edilmiştir. Veri

toplama aracı olarak, uzman görüşü alınarak araştırmacılar tarafından geliştirilen 14 adet toplama ve çıkarma sorusu kullanılmıştır. Elde edilen veriler SPSS programıyla analiz edilmiştir. Araştırma sonuçları, özel öğrenme güçlüğü olan ve matematik güçlüğü yaşayan öğrencilerin yazılı işlemlerdeki performanslarının, hem işlem puanları hem de işlem hızları açısından, tipik gelişim gösteren akranlarına göre daha düşük olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca bu iki gruptaki öğrencilerin yazılı işlem hesaplamalarında benzer hata örnekleri sergiledikleri gözlemlenmiştir. Bu hatalar arasında yakın değer bulma, rastgele cevap verme, eldeyi diğer basamaklara veya sütunlara taşıyamama ve onluk bozma içeren çıkarma işlemlerinde her durumda büyük rakamdan küçük rakamı çıkarma gibi durumlar yer almıştır. Bu bulgular, özel öğrenme güçlüğü olan ve matematik güçlüğü yaşayan öğrencilerin aritmetik işlemlerde karşılaştıkları zorlukları ve bu zorlukların niteliğini ortaya koyarak, bu öğrenci gruplarına yönelik eğitim stratejilerinin geliştirilmesinde ve uygulanmasında dikkate alınması gereken önemli bilgiler sunmaktadır.

Çayır ve Eid'in (2010) gerçekleştirdiği araştırma, özel öğrenme güçlüğü tanısı almış bir öğrencinin kaynaştırma eğitimi ortamındaki sosyal uyum becerilerini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmanın örneklemini, Bursa ili Boyalıca İlköğretim Okulu'nda üçüncü sınıfa devam eden kaynaştırma öğrencisi Recai oluşturmuştur. Araştırma bulguları, özel öğrenme güçlüğü olan öğrencinin sınıf içi sosyal uyum becerilerinde güçlükler yaşadığını ve kaynaştırma programlarından optimal düzeyde faydalanamadığını ortaya koymuştur. Çalışmada, öğrencinin sosyal uyum becerilerindeki sorunların yalnızca özel öğrenme güçlüğünden kaynaklanmadığı; aynı zamanda özel öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin aileleri, okul yönetimi, sınıf öğretmeni ve tipik gelişim gösteren akranlar gibi çoklu faktörlerin etkileşiminden kaynaklandığı tespit edilmiştir. Bu sonuçlar, kaynaştırma eğitiminin başarısında çevresel faktörlerin önemini vurgulamaktadır.

## **2.9.2 Yurt dışında yapılan çalışmalar**

Alesi vd. (2014), özel öğrenme güçlüğü olan çocukların depresyon, okul kaygısı ve benlik saygısı düzeylerini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma, özel öğrenme güçlüğüne sahip çocukların, tipik öğrenme gösteren akranlarına kıyasla bu değişkenlerdeki farklılıklarını ortaya koymayı hedeflemiştir. Araştırma, betimsel bir tasarım kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar, özel öğrenme güçlüğü tanısı konmuş çocuklar ve tipik gelişim gösteren akranlarından oluşmaktadır. Veriler,

depresyon ve kaygı ölçekleri ile benlik saygısı değerlendirme araçları kullanılarak toplanmıştır. Korelasyonel araştırma modeli benimsenmiş ve bu model aracılığıyla depresyon, kaygı ve benlik saygısı arasındaki ilişkiler detaylı bir şekilde incelenmiştir. Araştırmanın bulguları, özel öğrenme güçlüğüne sahip çocukların depresyon düzeylerinin, tipik öğrenme gösteren çocuklara göre anlamlı şekilde daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca bu gruptaki çocukların okul kaygılarının daha fazla olduğu ve benlik saygılarının daha düşük olduğu saptanmıştır. Bu sonuçlar, özel öğrenme güçlüğü olan çocukların psikolojik iyi oluşlarının zayıf olduğunu ve akademik çevrelerde daha fazla desteğe ihtiyaç duyduklarını göstermektedir.

Miller ve arkadaşları (2009), özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin akademik başarıları ile öz kavramları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma, 270 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiş ve İç/Dış Referans Çerçevesi (I/E) modelinin özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler için genellenebilirliğini değerlendirmiştir. Analizler, matematik ve Almanca derslerindeki başarı ile bu derslere yönelik öz kavram arasında pozitif bir korelasyon olduğunu göstermiştir. Ayrıca, bir alandaki başarının, diğer alandaki öz kavram üzerinde negatif bir etkiye sahip olduğu saptanmıştır. Bu bulgular, I/E modelinin özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için de geçerli olduğunu göstermektedir.

Peleg (2009), özel öğrenme güçlüğü olan Arap ergenlerin sınav kaygısı ve benlik saygısı düzeylerini incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışmada, özel öğrenme güçlüğü tanısı almış 13-17 yaş arası 120 Arap öğrenci ile tipik gelişim gösteren 120 öğrenci karşılaştırılmıştır. Nicel bir araştırma modeli kullanılarak yürütülen çalışmada, sınav kaygısı düzeylerini ölçmek için Sınav Kaygısı Ölçeği, benlik saygısını değerlendirmek için ise Rosenberg Benlik Saygısı Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma bulguları, özel öğrenme güçlüğü olan ergenlerin sınav kaygısı düzeylerinin tipik gelişim gösteren öğrencilere göre anlamlı derecede daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Aynı zamanda, bu grubun benlik saygısı düzeylerinin daha düşük olduğu saptanmıştır. Bu sonuçlar, özel öğrenme güçlüğü olan bireylerin akademik başarıya yönelik algılarının, duygusal zorluklar nedeniyle olumsuz etkilenebileceğini göstermektedir. Araştırma, özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için sınav kaygısını azaltmayı ve benlik saygısını artırmayı hedefleyen destek programlarının önemine vurgu yapmaktadır.

Chaturvedi (2015), özel öğrenme güçlüğü olan gençlerde kaygının öz kavram üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırma, özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ergenlerin kaygı düzeylerinin öz kavramları ile nasıl ilişkilendiğini değerlendirmiştir. Çalışma grubunu, Mumbai'deki okullarda özel öğrenme güçlüğü olan gençler oluşturmuştur. Katılımcıların kaygı düzeylerini ölçmek için standart bir kaygı ölçeği kullanılırken, öz kavram düzeyleri için benlik değerlendirme araçları uygulanmıştır. Araştırmanın bulguları, yüksek kaygı düzeylerinin düşük öz kavram ile güçlü bir şekilde ilişkili olduğunu göstermiştir. Bu durum, özel öğrenme güçlüğü yaşayan gençlerin kendilerine olan güvenlerinin ve genel öz saygılarının kaygı ile olumsuz etkilenebileceğini ortaya koymaktadır. Ayrıca araştırma sonuçları, kaygı düzeylerini azaltmaya yönelik psikososyal müdahalelerin, özel öğrenme güçlüğü olan bireylerin öz kavramlarının iyileştirilmesinde etkili olabileceğini önermektedir. Bu bağlamda, özel öğrenme güçlüğü olan gençler için kaygıyı azaltıcı önlemlerin alınmasının, hem psikolojik hem de akademik gelişim açısından kritik olduğu vurgulanmıştır.

Dymock ve Nicholson'un (2023) gerçekleştirdiği araştırma, Yeni Zelanda'daki ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin ve okul idarecilerinin okuma güçlüğü konusundaki bilgi düzeylerini, bakış açılarını ve öz yeterlilik durumlarını incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma ayrıca, disleksili öğrencilerin öğretime ilişkin okullardaki mevcut durumu ortaya koymayı hedeflemiştir. Araştırmanın örneklemi, 594 okul yöneticisi ve öğretmenden oluşmuş ve veriler çevrimiçi anket formu aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonuçları, katılımcıların okuma güçlüğü konusunda yeterli bilgiye sahip olduklarını göstermiştir. Öğretmen ve okul yöneticilerinin okuma güçlüğü olan öğrencilere karşı sorumluluk alma konusundaki puanlarının yüksek olduğu belirtilmiştir. Bununla birlikte, katılımcıların okuma güçlüğüne ilişkin kendilerine sağlanan eğitim kaynaklarından memnun olmadıkları tespit edilmiştir. Araştırma ayrıca birçok okulun disleksi taraması yapmadığını ve okullarda okuma güçlüğüne yönelik spesifik bir eğitim politikasının bulunmadığını ortaya koymuştur. Bu bulgular, okuma güçlüğü konusunda eğitimcilerin bilgi düzeylerinin ve farkındalıklarının yüksek olmasına rağmen, uygulama ve politika düzeyinde eksiklikler olduğunu göstermektedir. Bu durum, okuma güçlüğü olan öğrencilere yönelik eğitim stratejilerinin ve politikalarının geliştirilmesi ve uygulanması konusunda daha fazla çalışma yapılması gerektiğine işaret etmektedir.

Baccay'ın (2021) yürüttüğü çalışma, doğrudan öğretim tekniği ile kendi kendine soru sorma stratejisinin birleştirilmesinin, ÖÖG çeken ve risk altında olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemi, beşinci sınıfta öğrenim gören, ÖÖG riski taşıyan ve ÖÖG tanılı toplam beş öğrenciden (dört erkek, bir kız) oluşmuştur. Araştırma süreci iki aşamada gerçekleştirilmiştir: İlk aşamada, katılımcılara doğrudan öğretim tekniği uygulanmış ve okuduğunu anlama puanlarına ilişkin temel veriler toplanmıştır. İkinci aşamada ise öğrencilere kendi kendine soru sorma stratejisi öğretilmiş ve bu strateji doğrudan öğretim tekniğiyle birleştirilerek uygulanmıştır. Araştırma sonuçları, iki stratejinin birleştirilerek öğretim yapıldığında ÖÖG olan ve risk altında olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur. Ancak araştırmaya katılan öğrencilerin müdahale aşamasında kendi kendilerine soru sorarken, çıkarımsal ve değerlendirici sorular yerine daha çok literal (metinde doğrudan yer alan bilgilere yönelik) sorular sormayı tercih ettikleri gözlemlenmiştir. Bu bulgular, ÖÖG olan ve risk altındaki öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesinde farklı stratejilerin bir arada kullanılmasının etkili olabileceğini göstermektedir. Bununla birlikte, öğrencilerin daha karmaşık düşünme becerilerini gerektiren soru türlerini kullanma konusunda desteğe ihtiyaç duydukları anlaşılmaktadır. Bu sonuçlar, ÖÖG olan öğrencilerin eğitiminde çoklu strateji kullanımının önemini vurgulamakta ve öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesi için ek çalışmaların gerekliliğine işaret etmektedir.

Hightower (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışma, altı şapka düşünme tekniğinin ÖÖG olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma, Amerika Birleşik Devletleri'nin Güneydoğu bölgesinde yer alan Florida eyaletindeki bir lisede yürütülmüştür. Çalışmanın örneklemi, dokuzuncu ve onuncu sınıflarda eğitim gören ÖÖG tanılı 28 öğrenciden oluşmuştur; bunların 13'ü erkek, 15'i kız öğrencidir. Araştırma deseni olarak deney ve kontrol gruplu bir model kullanılmış, her iki gruba da ön test ve son test uygulanmıştır. Araştırma sonuçları, altı şapka düşünme tekniğinin ÖÖG olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark yaratmadığını ortaya koymuştur. Bu bulgu, daha önceki araştırmalarda altı şapka düşünme tekniğinin okuma üzerinde etkili bir öğretim yöntemi olduğu ve tüm öğrencilerin okuryazarlık becerilerini olumlu yönde etkileyeceği varsayımıyla çelişmektedir. Bu sonuç, ÖÖG olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin

geliştirilmesinde farklı stratejilerin etkililiğinin araştırılması gerektiğini ve öğretim yöntemlerinin ÖÖG olan öğrencilerin özel ihtiyaçlarına göre uyarlanması gerektiğini göstermektedir. Ayrıca bu bulgu, eğitim araştırmalarında farklı öğrenci grupları için farklı sonuçlar elde edilebileceğini ve genellemelerin dikkatli yapılması gerektiğini vurgulamaktadır.

Monye'nin (2016) yürüttüğü çalışma, doğrudan öğretim tekniğinin ÖÖG olan öğrencilerin matematik başarıları üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma, Amerika Birleşik Devletleri'nde ikamet eden ÖÖG tanılı 7. sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın örneklemi, iki deney ve iki kontrol grubunda yer alan toplam 166 öğrenciden oluşmuştur. Araştırma deseni, dört grup üzerinden kurgulanmıştır: Grup 1 ve Grup 2 ön teste tabi tutulmuş, Grup 1'e müdahale uygulanırken Grup 2'ye müdahale yapılmamıştır. Grup 3 ve Grup 4 ise ön teste tabi tutulmamış, Grup 3'e müdahale uygulanırken Grup 4'e müdahale yapılmamıştır. Tüm gruplara son test uygulanmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkeni, TEMA-3 (Test of Early Mathematics Ability-Third Edition) ile ölçülen matematik son test puanlarıdır. Araştırma sonuçları, doğrudan öğretim tekniği uygulanan ÖÖG'li öğrenciler ile uygulanmayan öğrencilerin ön test matematik puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgular, doğrudan öğretim tekniğinin ÖÖG olan öğrencilerin matematik başarılarını artırmada etkili olabileceğini göstermektedir. Çalışma, ÖÖG olan öğrencilerin matematik eğitiminde özelleştirilmiş öğretim tekniklerinin önemini vurgulamakta ve bu alanda daha fazla araştırma yapılması gerektiğine işaret etmektedir. Ayrıca bu sonuçlar ÖÖG olan öğrencilerin eğitiminde bireyselleştirilmiş ve yapılandırılmış öğretim yöntemlerinin potansiyel faydalarını ortaya koymaktadır.

Nouvelle'nin (2010) gerçekleştirdiği "Okuma güçlüğü ve özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde sesli okuma akıcılığının okuduğunu anlama üzerindeki etkisi" adlı çalışma, okuma güçlüğü çeken ve ÖÖG olan 3-6. sınıf öğrencilerini kapsayan bir araştırmadır. Çalışmanın temel amacı, bu öğrencilerin bilgilendirici ve yazılı metinlerde okuduğunu anlama becerileri ile sesli okuma akıcılığı arasındaki ilişkiyi incelemektir. Ayrıca tekrarlı okuma ve soğuk okuma (Cold Reads) yöntemlerinin okuduğunu anlamının anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığını belirlemeyi hedeflemiştir. Araştırma, Amerika Birleşik Devletleri'nin güneyindeki bir eyalette bulunan bir okulda öğrenim gören 46 öğrenci üzerinde yürütülmüştür.

Çalışmanın sonuçları, özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama kazanımları ile okuma akıcılığı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmadığını ortaya koymuştur. Ayrıca tekrarlı okuma ve soğuk okuma yöntemlerinin okuduğunu anlamının anlamlı bir yordayıcısı olmadığı tespit edilmiştir. Bu bulgular, ÖÖG olan öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesinde yaygın olarak kullanılan bazı stratejilerin etkililiğini sorgulamaktadır. Sonuçlar, ÖÖG olan öğrencilerin okuma ve anlama becerilerinin geliştirilmesinde farklı yaklaşımların ve bireyselleştirilmiş stratejilerin gerekliliğine işaret etmektedir.



### **3. MATERYAL VE YÖNTEM**

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması, verilerin analizlerine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

#### **3.1 Araştırmanın Modeli**

Araştırmada, özel öğrenme güçlüğü olan ve olmayan çocukların okul ile ilgili korkularının ve başarı algılarının karşılaştırılması amaçlanmıştır. Araştırma betimsel tarama modelinde bir çalışmadır. Tarama modelleri, geçmişte veya halen var olan bir olay, konu ya da durumu var olduğu şekli ile betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Büyüköztürk, 2014).

#### **3.2 Araştırmanın Çalışma Grubu**

Bu araştırmanın çalışma grubunu Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı Özel Eğitim Merkezlerinde eğitim alan 3. ve 4. sınıf özel öğrenme güçlüğü tanısı olan çocuklar (n=63) ve araştırmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden normal gelişim gösteren (n=93) 3. ve 4. sınıf çocukları oluşturmaktadır. Öğrencilerle gönüllülük esasına göre çalışılmıştır. Özel öğrenme güçlüğü grubunda yer alan öğrenciler, resmi olarak tanı almış, ek bir yetersizlikleri olmayan, okullarının kaynaştırma programlarına devam eden ve aynı zamanda destek eğitim hizmetlerinden faydalanan öğrencilerdir.

Olasılıksız örneklem yöntemlerinden amaçlı örnekleme tekniği ile çalışma grubu belirlenmiştir. Tipik olarak evren, örneklem çalışması yapılmadığı için sonuçlar evrene genelleme kaygısı güdülmemiştir. Evrenin tamamına ulaşmak koşullar dâhilinde olmadığından çalışma grubu ile devam edilmiştir. Araştırmaya alınan öğrencilerin sosyo-demografik bilgileri Tablo 3.1’de, çocukların okulla ilgili düşüncelerine ilişkin veriler Tablo 3.2’de sunulmuştur.

**Tablo 3.1:** Araştırmaya katılan çocukların sosyo-demografik özellikleri

		Özel öğrenme güçlüğü olan		Özel öğrenme güçlüğü olmayan		Toplam	
		n	%	n	%	n	%
Cinsiyet	Kız	31	49.2%	45	48.4%	76	48.7%
	Erkek	32	50.8%	48	51.6%	80	51.3%
Sınıf	3.sınıf	20	31.7%	45	48.4%	65	41.7%
	4.sınıf	43	68.3%	48	51.6%	91	58.3%
Doğum sırası	İlk çocuk	20	31.7%	22	23.7%	42	26.9%
	Ortanca	28	44.4%	24	25.8%	52	33.3%
	Son çocuk	15	23.8%	47	50.5%	62	39.7%
Kardeş sayısı	Tek çocuk	3	4.8%	6	6.5%	9	5.8%
	1 kardeş	3	4.8%	33	35.5%	36	23.1%
	2 kardeş	12	19.0%	26	28.0%	38	24.4%
	3 kardeş	25	39.7%	22	23.7%	47	30.1%
	4 ve üzeri	20	31.7%	6	6.5%	26	16.7%
Anne eğitim	İlkokul	30	47.6%	16	17.2%	46	29.5%
	Ortaokul	18	28.6%	13	14.0%	31	19.9%
	Lise	15	23.8%	32	34.4%	46	29.5%
	Üniversite	0	0.0%	22	23.7%	22	14.7%
	Lisansüstü	0	0.0%	10	10.8%	10	6.4%
Baba eğitim	İlkokul	20	31.7%	6	6.5%	26	16.7%
	Ortaokul	20	31.7%	15	16.1%	35	22.4%
	Lise	23	36.5%	33	35.5%	54	34.6%
	Üniversite	0	0.0%	28	30.1%	28	19.2%
	Lisansüstü	0	0.0%	11	11.8%	11	7.1%
Anne yaş	20-29 yaş	5	7.9%	12	12.9%	17	10.9%
	30-39 yaş	40	68.5%	40	43.0%	80	51.3%
	40-49 yaş	18	27.6%	38	40.9%	55	35.3%
	50 yaş ve üzeri	0	0.0%	3	3.2%	3	2.6%
Baba yaş	30-39 yaş	22	34.9%	31	33.4%	53	33.9%
	40-49 yaş	31	49.2%	53	57.0%	84	53.8%
	50 yaş ve üzeri	10	15.9%	9	9.7%	19	12.2%

Tablo 3.1'e göre özel öğrenme güçlüğü olan çocukların %49.2'si kız, %50.8'i erkek; özel öğrenme güçlüğü olmayan çocukların %48.4'ü kız, %51.6'sı erkek çocuklardan oluşmaktadır. Özel öğrenme güçlüğü olan çocukların %31.7'si 3.sınıf, %68.3'ü 4. Sınıf öğrencisi; özel öğrenme güçlüğü olmayan çocukların %48.4'ü 3. sınıf, %51.6'sı 4. sınıf öğrencisidir. Doğum sırasına göre özel öğrenme güçlüğü olan çocukların %31.7'si ilk çocuk, %44.4'ü ortanca, %23.8'i son çocuk; özel öğrenme güçlüğü olmayan çocukların %23.7'si ilk çocuk, %25.8'si ortanca, %50.5'i son çocuktur. Çocukların kardeş sayılarına bakıldığında özel öğrenme güçlüğü olan çocukların %4.8'nin tek çocuk, %4.8'nin bir kardeş, %19.0'ının 2 kardeş, %39.7'sinin 3 kardeş, %31.7'sinin 4 ve üzeri kardeşe sahip; özel öğrenme güçlüğü olmayan çocukların %6.5'inin tek çocuk, %35.5'inin bir kardeş, %28.0'ının 2 kardeş, %23.7'sinin 3 kardeş, %6.5'inin 4 ve üzeri kardeşe sahiptir. Özel öğrenme güçlüğü olan çocukların annelerinin %47.6'sı ilkokul, %28.6'sı ortaokul, %23.8'i

lise mezunu olduğu, üniversite ve lisansüstü mezunu olmadığı; özel öğrenme gücüğü olmayan çocukların annelerinin %17.2'si ilkokul, %14'ü ortaokul, %34.4'ü lise, %23.7'si üniversite, %10.8'i lisansüstü mezundur. Özel öğrenme gücüğü olan çocukların babalarının %31.7'si ilkokul, %31.7'si ortaokul, %36.5'i lise mezunu olduğu, üniversite ve lisansüstü mezunu olmadığı; özel öğrenme gücüğü olmayan çocukların babalarının %6.5'i ilkokul, %16.1'i ortaokul, %35.5'i lise, %30.1'i üniversite, %11.8'i lisansüstü mezundur. Özel öğrenme gücüğü olan çocukların annelerinin %7.9'u 20-29 yaş, %68.5'inin 30-30 yaş, %27.6'sı 40-49 yaş arasında; özel öğrenme gücüğü olmayan çocukların annelerinin %12.9'u 20-29 yaş, %43'ü 30-39 yaş, %40.9'u 40-49 yaş, %3.2'si 50 yaş ve üzeridir. Özel öğrenme gücüğü olan çocukların babalarının %34.9'u 30-39 yaş, %49.2'i 40-49 yaş, %15.9'u 50 yaş ve üzeri; özel öğrenme gücüğü olmayan çocukları babalarının %33.4'ü 30-39 yaş, %57'si 40-49 yaş, %9.7'si 50 yaş ve üzeridir.

**Tablo 3.2:** Çocukların okul ile ilgili düşüncelerine ilişkin veriler

		Özel öğrenme gücüğü olan		Özel öğrenme gücüğü olmayan		Toplam	
		n	%	n	%	n	%
Okula gitmeyi sevme	Evet	39	61.9%	82	88.2%	121	77.6%
	Hayır	24	38.1%	11	11.8%	35	22.4%
Ders Çalışmayı sevme	Evet	38	60.3%	71	76.3%	109	69.9%
	Hayır	25	39.7%	22	23.7%	47	30.1%
Okulda yakın arkadaş	Evet	46	73.0%	88	94.6%	134	85.9%
	Hayır	17	27.0%	5	5.4%	22	14.1%
Okul algısı	Eğlenceli	31	49.2%	70	75.3%	101	64.7%
	Sıkıcı	18	28.6%	12	12.9%	30	19.2%
	Stresli	14	22.2%	11	11.8%	25	16.0%
	Oyun oynamak	15	23.8%	14	15.1%	29	18.6%
Okulda sevdikleri	Arkadaşlarımla zaman geçirmek	18	28.6%	41	44.1%	59	37.8%
	Ders dinlemek	20	31.7%	35	37.6%	55	35.3%
	Hiçbir şey yapmaktan hoşlanmıyorum.	10	15.9%	3	3.2%	13	8.3%
	Kötü	4	6.3%	1	1.1%	5	3.2%
Okul başarısı	Orta	23	36.5%	18	19.4%	41	26.3%
	İyi	21	33.3%	34	36.6%	55	35.3%
	Çok başarılı	15	23.8%	40	43.0%	55	35.3%

Tablo 3.2'ye göre okula gitmeyi seviyor musunuz sorusuna özel öğrenme gücüğü olan çocukların %61.9'u özel öğrenme gücüğü olmayan çocukların ise %88.2'si evet cevabını vermiştir. Ders çalışmayı sevip sevmedikleri sorulduğunda özel öğrenme gücüğü olan çocukların %60.3'ü; özel öğrenme gücüğü olmayan çocukların ise %76.3'ü evet cevabını vermiştir. Okulda yakın arkadaşın var mı

sorusu sorulduğunda özel öğrenme güçlüğü olan çocukların %73'ü; özel öğrenme güçlüğü olmayan çocukların ise %94.6'sı evet cevabını vermiştir. Okulu çoğunlukla nasıl tanımlarsın sorusu sorulduğunda özel öğrenme güçlüğü olan çocukların %49.2'si eğlenceli, %28.6'sı sıkıcı, %22.2'si stresli; özel öğrenme güçlüğü olmayan çocuklar ise %75.3'ü eğlenceli, %12.9'u sıkıcı, %11.8'i stresli cevabını vermiştir. Okulda en çok ne yapmaktan hoşlanırsın sorusuna özel öğrenme güçlüğü olan çocukların %23.8'i oyun oynamak, %28.6'sı arkadaşlarımla zaman geçirmek, %31.7'si ders dinlemek, %15.9'u hiçbir şey yapmaktan hoşlanmıyorum yanıtını; özel öğrenme güçlüğü olmayan çocukların ise %15.1'i oyun oynamak, %44.1'i arkadaşlarımla zaman geçirmek, %37.6'sı ders dinlemek, %3.2'si hiçbir şey yapmaktan hoşlanmıyorum yanıtını vermiştir. Okul başarın sence nasıl sorusuna özel öğrenme güçlüğü olan çocukların %6.3'ü kötü, %36.5'i orta, %33.3'ü iyi, %23.8'i çok başarılı yanıtını özel öğrenme güçlüğü olmayan çocukların %1.1'i kötü, %19.4'ü orta, %36.6'sı iyi, %43'ü çok başarılı yanıtını vermiştir.

### **3.3 Veri Toplama Araçları**

Araştırmada verilerin toplanması amacıyla, “Kişisel Bilgi Formu”, Kıran (2018) tarafından geliştirilen “İlkokulda Korku Ölçeği”, Kara ve Şahin (2019) tarafından geliştirilen “Başarı Algısı Ölçeği” kullanılmıştır.

#### **3.3.1 Kişisel Bilgi Formu**

Araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formunda çocuğun cinsiyeti, sınıf düzeyi, doğum sırası, kardeş sayısı, anne-babanın yaşı, eğitim durumu, çocuğun okulu sevip sevmediği, ders çalışmayı sevip sevmediği, okul algısı, okulda yapmaktan hoşlandıkları ve okul başarısı ile ilgili sorular yer almaktadır.

#### **3.3.2 İlkokulda Korku Ölçeği**

Kıran'ın (2018) geliştirip geçerlik-güvenirliğini yaptığı *İlkokulda Korku Ölçeği*, otorite korkusu, başarısızlık korkusu ve akran korkusu olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. Ölçek, otorite korkusu alt boyutu 10, başarısızlık korkusu alt boyutu 10 ve akran korkusu alt boyutu 2 madde olmak üzere toplam 22 maddeden oluşmaktadır. Ölçek hiç korkmam (1), biraz korkarım (2), çok korkarım (3) şeklinde

üçlü likert tipi derecelendirilmiştir. Ölçekten toplam puan alınmaktadır. Tersine puanlanan madde bulunmamaktadır.

İlkokulda Korku Ölçeği'nde yapı geçerliliğini incelemek amacıyla Kıran (2018) tarafından faktör analizi, iç tutarlık analizi ve hipotez testi gibi istatistikî analiz yöntemleri kullanılmış, yapı geçerliğini saptamak amacı ile açıklayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır.

### 3.3.3 Başarı Algısı Ölçeği

Kara ve Şahin (2019) tarafından geliştirilen “Başarı Algısı Ölçeği” ilkökul öğrencilerinin başarı algılarını ölçen 24 maddelik 1: Hiç Katılmıyorum, 5: Tamamen Katılıyorum arasında değişen 5’li likert tipi şeklinde tasarlanmıştır. Ölçek bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır.

Ölçeğin yapı geçerliği için Kara ve Şahin tarafından (2019) eş zaman açıklayıcı faktör analizi (AFA) yapılmıştır. Başarı Algısı Ölçeği'nde verilerin faktör analizine uygun olup olmadığını belirlemek üzere KMO değeri Bartlett Küresellik testi anlamlılık düzeyi incelenmiştir; varimax döndürme yöntemi kullanılmıştır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012).

### 3.3.4 Veri toplama araçlarının geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları

#### 3.3.4.1 Veri toplama araçlarının güvenilirlik çalışmaları

İlkokul öğrencilerinin algılanan başarısı ve korku ölçeklerine ilişkin güvenilirlik katsayılarına Cronbach Alpha katsayısı ile bakılmıştır. 24 maddelik başarı algısı ölçeğinin Alpha katsayısı 0.93 olarak yüksek bir iç tutarlılık elde edilmiştir. Güvenirlik katsayısı. 0 ile +1 arasında değişkenlik gösterir ve minimum .70 seviyesini önerilmektedir. Güvenirlik katsayısının 1’e yakın değerler alması güvenirliliğin yüksek olduğu anlamına gelmektedir (Kara ve Şahin, 2019).

**Tablo 3.3:** Başarı Algısı Ölçeği puanları güvenilirlik sonuçları

Başarı Algısı Ölçeği	Cronbach's Alpha	Madde Sayısı
Bilişsel Boyutu	.831	8
Duyuşsal Boyutu	.865	8
Davranışsal Boyutu	.810	8
Toplam Ölçek	.938	24

Tablo 3.3’te görüldüğü için Başarı Algısı Ölçeği'nin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutlarındaki iç tutarlık katsayılarının .810 ile .865 arasında değiştiği

gözlenmektedir. Başarı Algısı Ölçeği'nin Alpha katsayısı .938 olarak yüksek bir iç tutarlılık elde edilmiştir. Bilişsel alt boyutu için .831; duyuşsal alt boyutu için .865; davranışsal alt boyutu için .810 olarak Cronbach Alpha değeri hesaplanmıştır. Bir ölçme aracı için hesaplanan güvenilirlik katsayısının .70 ve daha yüksek olması test puanlarının güvenilirliği için genel olarak yeterli görülmektedir. Buna göre Başarı Algısı Ölçeği'nin ve alt ölçeklerinden elde edilen katsayılar, ölçeğin yeterli oranda güvenilir olduğunu ortaya koymaktadır (Büyüköztürk, 2008).

**Tablo 3.4:** İlkokulda Korku Ölçeği puanları güvenilirlik sonuçları

Korku Ölçeği	Cronbach's Alpha	Madde Sayısı
Otorite korkusu	.879	10
Akran korkusu	.825	10
Başarısızlık korkusu	.733	2
Toplam Ölçek	.909	22

Tablo 3.4'de görüldüğü için İlkokulda Korku Ölçeği'nin otorite, akran ve başarısızlık alt boyutlarındaki iç tutarlık katsayılarının .733 ile .879 arasında değiştiği gözlenmektedir. 22 maddelik İlkokulda Korku Ölçeği'nin Cronbach Alpha katsayısı .909 olarak yüksek bir iç tutarlılık elde edilmiştir. Otorite korkusu alt boyutu için .879, akran korkusu alt boyutu için .825 ve başarısızlık korkusu alt boyutu için .733 olarak Cronbach Alpha değeri hesaplanmış, bu sonuçlarla yüksek güvenilirlikler elde edilmiştir.

### 3.4 Verilerin Toplanması

Araştırmayı yapmak için Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğünden ve Çankırı Karatekin Üniversitesi Etik Kurul'undan araştırma izni alındıktan sonra veri toplama araçları, araştırmaya katılmayı kabul eden özel öğrenme güçlüğü olan ve olmayan çocuklara öğretmenler aracılığıyla yüz yüze uygulanmıştır. Doğrudan toplanan veriler kontrol edilecek eksik doldurulan veri toplama araçları araştırmaya dâhil edilmemiştir.

### 3.5 Verilerin Analizi

**Tablo 3.5:** ÖÖG olan ve olmayan çocukların ilkokulda korku düzeyleri ve algılanan başarı düzeyleri arasındaki normallik testleri sonuçları

Grup		Kolmogorov-Smirnov		
		İstatistik	Sd	p
Bilişsel boyut	Özel öğrenme güçlüğü olan	.108	63	.065
	Özel öğrenme güçlüğü olmayan	.099	93	.025
Duyuşsal boyut	Özel öğrenme güçlüğü olan	.130	63	.010
	Özel öğrenme güçlüğü olmayan	.148	93	.000
Davranışsal boyut	Özel öğrenme güçlüğü olan	.119	63	.026
	Özel öğrenme güçlüğü olmayan	.098	93	.027
Toplam Başarı Algısı	Özel öğrenme güçlüğü olan	.118	63	.030
	Özel öğrenme güçlüğü olmayan	.098	93	.027
Otorite korkusu	Özel öğrenme güçlüğü olan	.092	63	.200
	Özel öğrenme güçlüğü olmayan	.108	93	.009
Akran korkusu	Özel öğrenme güçlüğü olan	.092	63	.200
	Özel öğrenme güçlüğü olmayan	.107	93	.010
Başarı korkusu	Özel öğrenme güçlüğü olan	.237	63	.000
	Özel öğrenme güçlüğü olmayan	.300	93	.000
Toplam korku ölçek puanı	Özel öğrenme güçlüğü olan	.091	63	.200
	Özel öğrenme güçlüğü olmayan	.062	93	.200

Ölçek puanlarının normal dağılım gösterip göstermediği Kolmogorov-Smirnov Testi ile bakılmıştır. Ölçek/alt boyut puanlarına ilişkin elde edilen p değeri 0.05 değerinden küçük ise ölçümler normal dağılmadığını göstermektedir. Tablodaki p değeri 0.05 değerinden büyük olması durumunda ölçümler normal dağılım gösterdiğini göstermektedir. Dolayısıyla her bir grupta ilgili ölçek puanının normal dağılıma uyup uymadığı değerlendirilebilmektedir. Veriler normal dağılım göstermediği için Mann Whitney U testi, Kruskal Wallis testi ve Spearman Korelasyon testi kullanılmıştır.

#### 4. BULGULAR

Bu bölümde araştırmaya dahil olan çocuklardan elde edilen verilere ilişkin istatistiksel analizler ve bu analizler sonucunda ortaya çıkan bulgulara yer verilmiştir.

**Tablo 4.1:** ÖÖG olan ve olmayan çocukların ilkokulda korku düzeyleri ve algılanan başarı düzeyleri arasındaki istatistik sonuçlara ilişkin dağılımlar

Ölçekler ve alt boyutları	n	Ort.	Std. sapma	U	p	
<b>Bilişsel boyut</b>	Özel öğrenme güçlüğü olan	63	3.44	.99	2506.000	.126
	Özel öğrenme güçlüğü olmayan	93	3.71	.90		
<b>Duyuşsal boyut</b>	Özel öğrenme güçlüğü olan	63	3.60	1.01	2269.000	.017*
	Özel öğrenme güçlüğü olmayan	93	3.94	.99		
<b>Davranışsal boyut</b>	Özel öğrenme güçlüğü olan	63	3.65	.96	2620.500	.264
	Özel öğrenme güçlüğü olmayan	93	3.83	.90		
<b>Toplam Başarı Algısı</b>	Özel öğrenme güçlüğü olan	63	3.56	.93	2466.500	.094
	Özel öğrenme güçlüğü olmayan	93	3.83	.88		
<b>Otorite korkusu</b>	Özel öğrenme güçlüğü olan	63	1.96	.56	2857.000	.793
	Özel öğrenme güçlüğü olmayan	93	1.94	.53		
<b>Akran korkusu</b>	Özel öğrenme güçlüğü olan	63	1.67	.46	2708.000	.423
	Özel öğrenme güçlüğü olmayan	93	1.63	.49		
<b>Başarı korkusu</b>	Özel öğrenme güçlüğü olan	63	2.35	.70	2602.000	.208
	Özel öğrenme güçlüğü olmayan	93	2.48	.66		
<b>Toplam korku ölçek puanı</b>	Özel öğrenme güçlüğü olan	63	1.87	.46	t = .269	.788
	Özel öğrenme güçlüğü olmayan	93	1.85	.45		

\* $p < 0.05$

Özel öğrenme güçlüğü olan ve olmayan çocukların Başarı Algısı Ölçeği'nden aldıkları puanlar sadece duyuşsal alt boyutta anlamlı bir farklılık göstermektedir ( $p < 0.05$ ). Buna göre özel öğrenme güçlüğü olmayan çocukların duyuşsal alt

boyutundan aldıkları puanlar özel öğrenme güçlüğü olan çocuklardan anlamlı olarak daha yüksektir. Özel öğrenme güçlüğü olan ve olmayan çocukların ölçeğin toplamından ve bilişsel ile davranışsal alt boyutlarında aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ( $p>0.05$ ).

Özel öğrenme güçlüğü olan ve olmayan çocukların korku düzeyleri ölçeğinin toplamından, otorite, akran ve başarı korkusu alt boyutlarından aldıkları puanlar anlamlı bir farklılık göstermemektedir ( $p>0.05$ ).

### ***Başarı Algısı Ölçeği'nden alınan puanlara ilişkin bulgular***

**Tablo 4.2:** ÖÖG olan çocukların cinsiyet, sınıf düzeyi, doğum sırası ve kardeş sayısına göre Başarı Algısı Ölçeği'nden aldıkları puanlara ilişkin dağılımlar

Değişkenler		Ortalama	Std. sapma	Ortanca	U / $\chi^2$	p
Cinsiyet	Kız	3.56	1.02	3.71	U=470.000	.721
	Erkek	3.57	.84	3.81		
Sınıf	3.sınıf	3.49	1.00	3.65	U=397.500	.631
	4.sınıf	3.60	.90	3.83		
Doğum sırası	İlk çocuk	3.52	.95	3.54	$\chi^2=2.032$	.362
	Ortanca	3.47	.94	3.71		
	Son çocuk	3.81	.89	4.08		
Kardeş sayısı	Tek çocuk	1.76	.86	1.33	$\chi^2=9.018$	.061
	1 kardeş	3.30	1.49	4.08		
	2 kardeş	3.87	.77	4.06		
	3 kardeş	3.49	.86	3.50		
	4 ve daha fazla kardeş	3.79	.77	3.81		

Özel öğrenme güçlüğü olan çocukların Başarı Algısı Ölçeği'nden aldıkları puanlar cinsiyet, sınıf düzeyi, doğum sırası ve kardeş sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ( $p>0.05$ ).

**Tablo 4.3:** ÖÖG olmayan çocukların cinsiyet, sınıf düzeyi doğum sırası ve kardeş sayısına göre Başarı Algısı Ölçeği'nden aldıkları puanlara ilişkin dağılımlar

Değişkenler		Ortalama	Std. sapma	Ortanca	U / X <sup>2</sup>	p
<b>Cinsiyet</b>	Kız	3.95	.82	4.04	U=945.000	.299
	Erkek	3.71	.92	3.94		
<b>Sınıf</b>	3.sınıf	4.15	.73	4.21	U=588.500	.000*
	4.sınıf	3.53	.90	3.63		
<b>Doğum sırası</b>	İlk çocuk	3.79	.98	3.90	X <sup>2</sup> = 0.400	.819
	Ortanca	3.74	.95	3.92		
	Son çocuk	3.89	.80	4.04		
<b>Kardeş sayısı</b>	Tek çocuk	3.99	.79	3.88	X <sup>2</sup> =1.756	.781
	1 kardeş	3.75	1.00	4.00		
	2 kardeş	3.84	.65	3.71		
	3 kardeş	3.98	.94	4.06		
	4 ve daha fazla kardeş	3.51	.95	4.02		

\* $p < 0.05$

Özel öğrenme güçlüğü olmayan çocukların Başarı Algısı Ölçeği'nden aldıkları puanlar cinsiyet, doğum sırası ve kardeş sayısına göre çocukların başarı düzeyi algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Sadece sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ( $p < 0.05$ ). Bulunan bu fark. 3.sınıf öğrencilerin lehinedir. Buna göre 3. Sınıfa giden özel öğrenme güçlüğü olmayan çocukların başarı algıları 4. Sınıfa giden çocuklardan anlamlı olarak daha yüksektir ( $p < 0.05$ ).

**Tablo 4.4:** ÖÖG olan çocukların anne ve baba eğitim düzeyi, anne ve baba yaş grubuna göre Başarı Algısı Ölçeği'nden aldıkları puanlara ilişkin dağılımlar

Değişkenler		Ortalama	Std. sapma	Ortanca	Kruskal Wallis testi	P
<b>Anne eğitim</b>	İlkokul	3.50	.99	3.75	X <sup>2</sup> =0.563	.905
	Ortaokul	3.71	.73	4.06		
	Lise	3.53	1.10	3.77		
<b>Baba eğitim</b>	İlkokul	3.32	1.00	3.44	X <sup>2</sup> =3.271	.352
	Ortaokul	3.84	.69	4.00		
	Lise	3.54	1.05	3.71		
<b>Anne yaş</b>	20-29	3.61	.36	3.71	X <sup>2</sup> =5.203	.158
	30-39	3.64	.92	3.98		
	40-49	3.29	1.02	3.46		
<b>Baba yaş</b>	30-39	3.78	.79	3.98	X <sup>2</sup> =2.736	.255
	40-49	3.54	.91	3.83		
	50 ve üzeri	3.16	1.21	3.15		

Özel öğrenme güçlüğü olan çocukların anne-baba eğitim durumu ve anne-babanın yaşına göre Başarı Algısı Ölçeği'nden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ( $p>0.05$ ).

**Tablo 4.5:** ÖÖG olmayan çocukların anne ve baba eğitim düzeyi, anne ve baba yaş gruplarına göre Başarı Algısı Ölçeği'nden aldıkları puanlara ilişkin dağılımlar

Değişkenler		Ortalama	Std. sapma	Ortanca	Kruskal Wallis testi	p
<b>Anne eğitim</b>	İlkokul	4.08	.46	4.06	$X^2=1.626$	.804
	Ortaokul	4.01	.53	4.00		
	Lise	3.78	.99	3.82		
	Üniversite	3.64	1.16	3.92		
	Lisansüstü	3.77	.62	3.69		
<b>Baba eğitim</b>	İlkokul	4.28	.59	4.31	$X^2=6.846$	.166
	Ortaokul	4.23	.41	4.08		
	Lise	3.72	.85	3.71		
	Üniversite	3.60	1.11	3.78		
	Lisansüstü	3.94	.66	4.04		
<b>Anne yaş</b>	20-29	3.97	.74	4.04	$X^2=1.800$	.615
	30-39	3.92	.86	4.00		
	40-49	3.72	.90	3.71		
	50 ve üzeri	3.47	1.48	4.04		
<b>Baba yaş</b>	30-39	4.08	.70	4.11		
	40-49	3.64	.98	3.71		
	50 ve üzeri	4.09	.52	4.04		

Özel öğrenme güçlüğü olmayan çocukların anne-baba eğitim ve anne- baba yaşına göre algılanan başarı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ( $p>0.05$ ).

**Tablo 4.6:** ÖÖG olan çocukların okula gitmeyi sevme, ders çalışmayı sevme, okulda yakın arkadaş, okul algısı, okulda sevdikleri ve okul başarısına göre Başarı Algısı Ölçeği'nden aldıkları puanlara ilişkin dağılımlar

Değişkenler		Ortalama	Std. sapma	Ortanca	U / X <sup>2</sup>	P
<b>Okula gitmeyi sevme</b>	Evet	3.84	.69	4.04	U = 271.500	.005*
	Hayır	3.11	1.09	3.19		
<b>Ders çalışmayı sevme</b>	Evet	3.84	.78	4.04	U = 275.000	.005*
	Hayır	3.15	1.00	3.33		
<b>Okulda yakın arkadaş</b>	Evet	3.74	.85	3.98	U = 243.500	.022*
	Hayır	3.10	.99	3.25		
<b>Okul algısı</b>	Eğlenceli	3.81	.62	4.04	X <sup>2</sup> =2.690	.261
	Sıkıcı	3.22	1.19	3.77		
	Stresli	3.47	1.03	3.71		
<b>Okulda sevdikleri</b>	Oyun oynamak	3.34	1.16	3.71	X <sup>2</sup> =4.237	.237
	Arkadaşla zaman geçirmek	3.55	.78	3.61		
	Ders dinlemek	3.95	.60	4.06		
	Hiçbir şeyden hoşlanmıyorum.	3.15	1.17	3.54		
<b>Okul başarısı</b>	Kötü	3.03	1.60	2.88	X <sup>2</sup> =3.994	.262
	Orta	3.34	1.00	3.33		
	İyi	3.66	.86	3.79		
	Çok başarılı	3.93	.58	4.08		

\* $p < 0.05$

Özel öğrenme güçlüğü olan çocukların okula gitmeyi sevip sevmeme, ders çalışmayı sevip-sevmeme ve yakın arkadaşına sahip olma durumuna göre Başarı Algısı Ölçeği'nden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $p < 0.05$ ). Okula gitmeyi ve ders çalışmayı seven, yakına arkadaşına sahip olan çocukların başarı algısı puanları anlamlı olarak daha yüksektir. Özel öğrenme güçlüğü olan çocukların Başarı Algısı Ölçeği'nden aldıkları puanlar okulu algılama, okulda yapmaktan hoşlandıkları ve okul başarısına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ( $p > 0.05$ ).

**Tablo 4.7:** ÖÖG olmayan çocukların okula gitmeyi sevme, ders çalışmayı sevme, okulda yakın arkadaş, okul algısı, okulda sevdikleri ve okul başarısına göre Başarı Algısı Ölçeği'nden aldıkları puanlara ilişkin dağılımlar

Değişkenler		Ortalama	Std. sapma	Ortanca	U / X <sup>2</sup>	p
<b>Okula gitmeyi sevme</b>	Evet	3.92	.82	4.02	U = 228.000	.008*
	Hayır	3.16	1.00	3.21		
<b>Ders çalışmayı sevme</b>	Evet	3.98	.86	4.04	U = 393.000	.000*
	Hayır	3.33	.76	3.31		
<b>Okulda yakın arkadaş</b>	Evet	3.83	.90	4.00	U = 208.500	.845
	Hayır	3.89	.23	4.00		
<b>Okul algısı</b>	Eğlenceli <sup>1</sup>	3.93	.84	4.02	X <sup>2</sup> =7.590	.022*
	Sıkıcı <sup>2</sup>	3.13	.97	3.27		
	Stresli <sup>3</sup>	3.92	.73	4.00		
<b>Okulda sevdikleri</b>	Oyun oynamak	3.67	.99	3.54	X <sup>2</sup> =4.427	.228
	Arkadaşlarımla zaman geçirmek	3.75	.80	3.79		
	Ders dinlemek	4.02	.92	4.17		
	Hiçbir şey yapmaktan hoşlanmıyorum.	3.49	.96	4.04		
<b>Okul başarısı</b>	Kötü	4.04	.	4.04	X <sup>2</sup> =5.125	.163
	Orta	3.80	.60	3.92		
	İyi	3.64	.87	3.75		
	Çok başarılı	4.00	.98	4.21		

\* $p < 0.05$

Özel öğrenme güçlüğü olmayan çocukların Başarı Algısı Ölçeği'nden aldıkları puanlar okula gitmeyi sevip sevmeme, ders çalışmayı sevip-sevmeme ve okul algısına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ( $p < 0.05$ ). Buna göre okula gitmeyi ve ders çalışmayı seven, çocukların başarı algısı puanları anlamlı olarak daha yüksektir. Yine okulu eğlenceli bulan çocukların başarı algıları okulu sıkıcı bulan çocuklardan daha yüksek bulunmuştur. Özel öğrenme güçlüğü olmayan çocukların Başarı Algısı Ölçeği'nden aldıkları puanlar okulda yakın arkadaşı olma, okulda yapmaktan hoşlandıkları ve okul başarısına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ( $p > 0.05$ ).

### *İlkokulda Korku Ölçeği'nden alınan puanlara ilişkin bulgular*

**Tablo 4.8:** ÖÖG olan çocukların cinsiyet, sınıf, doğum sırası, kardeş sayısına göre Okul Korkusu Ölçeği'nden aldıkları puanlara ilişkin dağılımlar

Değişkenler		Ortalama	Std. sapma	Ortanca	U / X <sup>2</sup>	p
<b>Cinsiyet</b>	Kız	1.94	.44	1.86	399.500	.184
	Erkek	1.79	.47	1.75		
<b>Sınıf</b>	3.sınıf	1.93	.47	1.89	384.000	.497
	4.sınıf	1.84	.46	1.86		
<b>Doğum sırası</b>	İlk çocuk	1.83	.45	1.86	X <sup>2</sup> =0.960	.619
	Ortanca	1.92	.43	1.89		
	Son çocuk	1.81	.54	1.77		
<b>Kardeş sayısı</b>	Tek çocuk	1.60	.44	1.86	X <sup>2</sup> =5.012	.286
	1 kardeş	1.46	.34	1.41		
	2 kardeş	1.91	.48	2.07		
	3 kardeş	1.82	.43	1.77		
	4 ve daha fazla kardeş	2.00	.48	1.98		

Özel öğrenme güçlüğü olan çocukların İlkokulda Korku Ölçeği'nden aldıkları puanlar cinsiyet, sınıf düzeyi, doğum sırası ve kardeş sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ( $p>0.05$ ).

**Tablo 4.9:** ÖÖG olmayan çocukların cinsiyet, sınıf, doğum sırası, kardeş sayısına göre Okul Korkusu Ölçeği'nden aldıkları puanlara ilişkin dağılımlar

Değişkenler		Ortalama	Std. sapma	Ortanca	U / X <sup>2</sup>	p
<b>Cinsiyet</b>	Kız	1.95	.42	2.00	756.500	.013*
	Erkek	1.75	.46	1.64		
<b>Sınıf</b>	3.sınıf	1.96	.45	1.86	800.500	.032*
	4.sınıf	1.74	.43	1.77		
<b>Doğum sırası</b>	İlk çocuk	1.79	.35	1.80	X <sup>2</sup> =0.571	.752
	Ortanca/ Ortancalardan biri	1.83	.47	1.71		
	Son çocuk	1.88	.48	1.91		
<b>Kardeş sayısı</b>	Tek çocuk	1.72	.53	1.73	X <sup>2</sup> =4.523	.340
	1 kardeş	1.83	.43	1.86		
	2 kardeş	1.97	.42	1.98		
	3 kardeş	1.83	.52	1.82		
	4 ve daha fazla kardeş	1.57	.26	1.66		

\* $p<0.05$

Özel öğrenme güçlüğü olmayan çocukların cinsiyet ve sınıf düzeyleri ile okul korku düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $p<0.05$ ). Buna göre kız çocuklarının erkeklere göre, 3.sınıfa giden çocukların 4. Sınıfa giden çocuklara göre

okul korku düzeyleri daha yüksektir. Çocukların korku düzeyleri doğum sırası ve kardeş sayısına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ( $p>0.05$ ).

**Tablo 4.10:** ÖÖG olan çocukların anne ve baba eğitim düzeyi, anne ve baba yaş gruplarına göre Okul Korkusu Ölçeği'nden aldıkları puanlara ilişkin dağılımlar

Değişkenler		Ortalama	Std. sapma	Ortanca	Kruskal Wallis testi	P
<b>Anne eğitim</b>	İlkokul	1.93	.45	1.93	$X^2=1.932$	.587
	Ortaokul	1.75	.39	1.68		
	Lise	1.87	.56	1.91		
<b>Baba eğitim</b>	İlkokul	1.88	.50	1.86	$X^2=0.162$	.984
	Ortaokul	1.85	.35	1.86		
	Lise	1.86	.54	1.68		
<b>Anne yaş</b>	20-29	1.95	.47	2.14	$X^2=2.913$	.405
	30-39	1.82	.46	1.78		
	40-49	1.90	.46	1.86		
<b>Baba yaş</b>	30-39	1.83	.45	1.75	$X^2=0.468$	.791
	40-49	1.86	.42	1.86		
	50 ve üzeri	1.97	.61	2.00		

Özel öğrenme güçlüğü olan çocukların anne-baba eğitim durumu ve anne-baba yaşına göre okul korku düzeyleri anlamlı bir farklılık göstermemektedir ( $p>0.05$ ).

**Tablo 4.11:** ÖÖG olmayan çocukların anne ve baba eğitim düzeyi, anne ve baba yaş gruplarına göre Okul Korkusu Ölçeği'nden aldıkları puanlara ilişkin dağılımlar

Değişkenler		Ortalama	Std. sapma	Ortanca	Kruskal Wallis testi	p
<b>Anne eğitim</b>	İlkokul	1.96	.48	1.91	$X^2=2.528$	.640
	Ortaokul	1.86	.53	1.91		
	Lise	1.89	.41	1.86		
	Üniversite	1.75	.50	1.69		
	Lisansüstü	1.72	.28	1.80		
<b>Baba eğitim</b>	İlkokul	2.11	.59	2.21	$X^2=8.506$	.075
	Ortaokul	2.06	.43	2.00		
	Lise	1.85	.42	1.86		
	Üniversite	1.73	.46	1.68		
<b>Anne yaş</b>	Lisansüstü	1.70	.33	1.82	$X^2=2.995$	.392
	20-29	1.91	.37	1.89		
	30-39	1.89	.46	1.98		
	40-49	1.81	.47	1.71		
<b>Baba yaş</b>	50 ve üzeri	1.53	.31	1.64	$X^2=10.422$	.015*
	20-29 <sup>1</sup>	1.64	.	1.64		
	30-39 <sup>2</sup>	2.03	.34	2.12		
	40-49 <sup>3</sup>	1.78	.47	1.77		
	50 ve üzeri <sup>4</sup>	1.62	.48	1.55		2-4

\* $p<0.05$

Özel öğrenme güçlüğü olmayan çocukların anne-baba eğitim ve anne yaşına göre okul korku düzeyleri anlamlı bir farklılık göstermezken ( $p>0.05$ ), baba yaşına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ( $p<0.05$ ). Buna göre babası 30-39 yaş arasında olan çocukların okul korku düzeyleri babası 50 yaş ve üzerinde olanlardan anlamlı olarak daha yüksektir.

**Tablo 4.12:** ÖÖG olan çocukların okula gitmeyi sevme, ders çalışmayı sevme, okulda yakın arkadaş, okul algısı, okulda sevdikleri, okul başarısına göre Okul Korkusu Ölçeği'nden aldıkları puanlara ilişkin dağılımlar

Değişkenler		Ortalama	Std. sapma	Ortanca	U / X <sup>2</sup>	P
<b>Okula gitmeyi sevme</b>	Evet	1.71	.47	1.95	U= 324.500	.042*
	Hayır	1.96	.41	1.64		
<b>Ders çalışmayı sevme</b>	Evet	1.95	.47	1.89	U= 361.500	.111
	Hayır	1.74	.42	1.86		
<b>Okulda yakın arkadaş</b>	Evet	1.86	.47	1.84	U= 369.500	.739
	Hayır	1.88	.44	2.00		
<b>Okul algısı</b>	Eğlenceli	1.91	.44	1.86	X <sup>2</sup> =.995	.608
	Sıkıcı	1.78	.42	1.80		
	Stresli	1.88	.56	1.82		
<b>Okulda sevdikleri</b>	Oyun oynamak	1.96	.49	1.86	X <sup>2</sup> =1.421	.701
	Arkadaşlarımla zaman geçirmek	1.77	.42	1.84		
	Ders dinlemek	1.88	.51	1.77		
	Hiçbir şey yapmaktan hoşlanmıyorum.	1.87	.40	2.03		
<b>Okul başarısı</b>	Kötü	1.96	.75	1.87	X <sup>2</sup> =2.544	.467
	Orta	1.89	.39	1.91		
	İyi	1.94	.48	1.86		
	Çok başarılı	1.70	.46	1.59		

Özel öğrenme güçlüğü olan çocukların okul korku düzeyleri ders çalışmayı sevip-sevmeme, yakın arkadaşı olma, okul algısı, okulda yapmaktan hoşlandıkları ve okul başarısına göre anlamlı bir farklılık göstermezken ( $p>0.05$ ); okula gitmeyi sevip sevmeme durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Buna göre okula gitmeyi sevmeyen çocukların korku düzeyleri anlamlı olarak daha yüksektir.

**Tablo 4.13:** ÖÖG olmayan çocukların okula gitmeyi sevme, ders çalışmayı sevme, okulda yakın arkadaş, okul algısı, okulda sevdikleri, okul başarısına göre Okul Korkusu Ölçeği'nden aldıkları puanlara ilişkin dağılımlar

Değişkenler		Ortalama	Std. sapma	Ortanca	U / X <sup>2</sup>	p
Okula gitmeyi sevme	Evet	1.87	.45	1.86	U=352.000	.239
	Hayır	1.68	.40	1.77		
Ders çalışmayı sevme	Evet	1.87	.46	1.86	U=699.000	.311
	Hayır	1.76	.39	1.80		
Okulda yakın arkadaş	Evet	1.85	.45	1.82	U=218.500	.980
	Hayır	1.83	.45	2.00		
Okul Algısı	Eğlenceli	1.86	.46	1.86	X <sup>2</sup> =4.653	.098
	Sıkıcı	1.61	.36	1.62		
	Stresli	2.00	.39	1.91		
Okulda sevdikleri	Oyun oynamak	1.84	.33	1.77	X <sup>2</sup> =3.962	.266
	Arkadaşlarımla zaman geçirmek	1.81	.44	1.82		
	Ders dinlemek	1.92	.50	2.05		
	Hiçbir şey yapmaktan hoşlanmıyorum.	1.47	.19	1.50		
	Kötü	1.64	.	1.64		
Okul başarısı	Orta	1.93	.32	1.98	X <sup>2</sup> =6.766	.080
	İyi	1.70	.47	1.62		
	Çok başarılı	1.94	.46	1.95		

Özel öğrenme güçlüğü olmayan çocukların okul korku düzeyleri okula gitmeyi sevip-sevmeme, ders çalışmayı sevip-sevmeme, yakın arkadaşı olma, okul algısı, okulda yapmaktan hoşlandıkları ve okul başarısına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ( $p>0.05$ ).

### ***Özel öğrenme güçlüğü olan çocukların algılanan korku ve başarı düzeyleri arasındaki ilişki***

**Tablo 4.14:** ÖÖG olan çocukların algılanan korku ve başarı düzeyleri arasındaki ilişki

Özel öğrenme güçlüğü olan		Otorite korkusu	Akran korkusu	Başarı korkusu	Toplam korku ölçek puanı
Bilişsel boyut	<i>r</i>	.334*	.149	.277*	.300*
	<i>p</i>	.007	.244	.028	.017
Duyuşsal boyut	<i>r</i>	.379*	.204	.174	.336*
	<i>p</i>	.002	.109	.172	.007
Davranışsal boyut	<i>r</i>	.341*	.082	.231	.274*
	<i>p</i>	.006	.525	.068	.030
Toplam Başarı Algısı	<i>r</i>	.372*	.155	.242	.324*
	<i>p</i>	.003	.226	.056	.010

\* $p<0.05$

Özel öğrenme güçlüğü olan çocukların algılanan korku ve başarı düzeyleri arasındaki ilişki Spearman Korelasyon katsayısı ile bakılmış ve sonuçları Tablo 4.14’te gösterilmiştir. Özel öğrenme güçlüğü olan çocukların algılanan toplam korku ve toplam başarı algısı düzeyleri arasında düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur ( $p<0.05$ ). Bir başka ifadeyle özel öğrenme güçlüğü olan çocukların algılanan toplam korku düzeyleri artarken algılanan başarı düzeyleri de artmaktadır veya özel öğrenme güçlüğü olan çocukların algılanan toplam korku düzeyleri azalırken algılanan başarı düzeyleri de azalmaktadır. Ayrıca toplam korku düzeyi ile başarı algısı ölçeğinin bilişsel, duyuşsal, davranışsal alt boyutları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler gözlenmiştir. Otorite korkusu alt boyutu ile başarı algısı ölçeğinin bilişsel, duyuşsal, davranışsal alt boyutları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunurken, başarı korkusu alt boyutu ile başarı algısı ölçeğinin bilişsel başarı algısı arasında düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

***Özel öğrenme güçlüğü olmayan çocukların algılanan korku ve başarı düzeyleri arasındaki ilişki***

**Tablo 4.15:** ÖÖG olmayan çocukların algılanan korku ve başarı düzeyleri arasındaki ilişki

Özel öğrenme güçlüğü olmayan		Otorite korkusu	Akran korkusu	Başarı korkusu	Toplam korku ölçek puanı
<b>Bilişsel boyut</b>	<i>r</i>	.256*	.287*	.171	.311*
	<i>p</i>	.013	.005	.100	.002
<b>Duyuşsal boyut</b>	<i>r</i>	.304*	.319*	.318*	.366*
	<i>p</i>	.003	.002	.002	.000
<b>Davranışsal boyut</b>	<i>r</i>	.377*	.344*	.266*	.406*
	<i>p</i>	.000	.001	.010	.000
<b>Toplam Başarı Algısı</b>	<i>r</i>	.315*	.326*	.261*	.369*
	<i>p</i>	.002	.001	.011	.000

\* $p<0.05$

Özel öğrenme güçlüğü olmayan çocukların algılanan korku ve başarı düzeyleri arasındaki ilişki Spearman Korelasyon katsayısı ile bakılmış ve sonuçları Tablo 4.15’te gösterilmiştir. Özel öğrenme güçlüğü olmayan çocukların algılanan toplam korku ve başarı düzeyleri arasında düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur ( $p<0.05$ ). Bir başka ifadeyle özel öğrenme güçlüğü olmayan çocukların algılanan toplam korku düzeyleri artarken algılanan başarı düzeyleri de artmaktadır veya özel öğrenme güçlüğü olmayan çocukların algılanan toplam korku düzeyleri azalırken algılanan başarı düzeyleri de azalmaktadır. Ayrıca toplam korku

düzeyi ile başarı algısı ölçeğinin bilişsel, duyuşsal, davranışsal alt boyutları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişkiler gözlenmiştir. Okul korkusu ölçeğinin otorite korkusu ve akran korkusu alt boyutları ile başarı algısı ölçeğinin bilişsel, duyuşsal, davranışsal alt boyutları arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunurken, başarı korku alt boyutu ile başarı algısı ölçeğinin duyuşsal ve davranışsal alt boyutları arasında düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.



## 5. TARTIŞMA

Araştırmada özel öğrenme güçlüğü olmayan çocukların duyuşsal başarı algıları özel öğrenme güçlüğü olan çocuklardan yüksek bulunmuştur. Duyuşsal başarı algısı, bireylerin başarıya yönelik duygusal tepkilerini ve bu süreçte kendilerine yükledikleri değeri ifade eder (Brackett vd., 2011). Özel öğrenme güçlüğü olan çocukların daha düşük duyuşsal başarı algısına sahip olması, özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların genellikle başarı konusunda daha fazla kaygı yaşaması ve özgüvenlerinin olumsuz etkilenmesiyle açıklanabilir. Araştırmalar, özel öğrenme güçlüğü olan çocukların tekrarlayan başarısızlık deneyimleri nedeniyle kendilerine güvenlerinin azalabileceğini ve bu durumun başarı algısını negatif etkileyebileceğini göstermektedir (Meltzer vd., 2004; Borkowski vd., 2013; Zheng vd. 2014). Özellikle duyuşsal başarı algısının daha düşük olması, bu çocukların başarı deneyimlerini olumlu bir şekilde işlemekte zorlandıklarına işaret edebilir. Bu bulgu, Seligman'ın öğrenilmiş çaresizlik teorisi ile de ilişkilendirilebilir; özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar, başarısızlıklarını içsel ve sabit nedenlere bağlayarak zamanla başarıya karşı daha olumsuz duygusal tepkiler geliştirebilirler. Bu sonuç, daha önceki araştırmalarda da belirtilen, özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların duygusal açıdan daha savunmasız olma eğiliminde olduklarını gösteren bulgularla uyumludur. Elias'ın (2004) yaptığı çalışmada, özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların başarı ve yetenek algılarında duygusal zorluklar yaşadığını ortaya konmuştur. Dinwoodie vd. (2020), özel öğrenme güçlüğü olan çocukların duygusal olarak daha savunmasız olduklarını ve sık sık sosyal izolasyon, düşük özgüven ve öğrenme süreçlerinde yaşadıkları olumsuz deneyimlerle baş edemediklerini belirtir. Bu bulgu, özel öğrenme güçlüğü olan çocukların başarı algılarının duygusal boyutta neden daha düşük olduğuna örnek olarak gösterilebilir. Margalit (2004), özel öğrenme güçlüğü olan çocukların sosyal ilişkilerde yaşadığı zorlukların duygusal başarı algısını negatif etkilediğini belirtir. Sosyal destek eksikliği ve başarısızlık

deneyimlerinin duygusal yükünü taşımak, bu çocukların kendilerini duygusal olarak daha yetersiz hissetmelerine yol açabilir. Bandura'nın (1997) öz-yeterlilik Teorisi, bireylerin başarıya yönelik inançlarının duygusal algıları üzerinde güçlü bir etkisi olduğunu savunur. Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar, geçmişteki başarısızlıklarından dolayı düşük öz-yeterlilik inançları geliştirirler, bu da duygusal başarı algılarını olumsuz etkileyebilir.

Araştırmada bilişsel ve davranışsal başarı algısı açısından özel öğrenme güçlüğü olan ve olmayan çocuklar arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu bulgu, özel öğrenme güçlüğü olan ve olmayan çocukların bilişsel ve davranışsal olarak başarılarını değerlendirme konusunda farklılık olmadığını göstermektedir. Bilişsel başarı algısı, bireylerin başarılarını akıl yürütme, bilgi ve problem çözme süreçleriyle ilişkilendirdiği bir boyut olduğundan, özel öğrenme güçlüğü olan çocukların bu süreçleri diğer yaşlıtlarına benzer bir şekilde değerlendirmeleri mümkündür. Özellikle okul ortamında, bilişsel performansları değerlendirme biçimlerinin öğretmenler ve dışsal kriterlerle yönlendirilmesi, bu gruplar arasındaki farklılıkların bu boyutta belirgin olmamasına yol açabilir. Davranışsal boyutta da özel öğrenme güçlüğü olan çocukların algılarında anlamlı bir farklılık olmaması, bu çocukların akademik başarılarını davranışsal yönleriyle ilişkilendirme biçimlerinde büyük farklılıklar olmadığını gösterebilir. Davranışsal başarı algısı, çocukların başarı için ne kadar çaba gösterdiği ve başarıya yönelik eylemlerini nasıl organize ettikleri ile ilişkilidir. Özel öğrenme güçlüğü olan çocukların, başarı için yeterli efor sarf ettiklerine inanmaları ancak bunu sonuçta başarıya dönüştürememeleri bu durumu açıklayabilir. Literatürde de özel öğrenme güçlüğü olan çocukların bilişsel becerilerde zorluklar yaşasa da çabalarını ve gayretlerini yeterli görmeleriyle ilgili çalışmalar mevcuttur. Kleinert ve arkadaşlarının (2009) araştırma bulguları, özel öğrenme güçlüğü gösteren öğrencilerin bilişsel süreçlere yönelik öz değerlendirmelerinin, tipik gelişim gösteren akranlarıyla benzerlik gösterdiğini; bununla birlikte, sarf ettikleri bilişsel çabaların akademik performansa yansımaları bakımından farklılaşabildiğini ortaya koymaktadır. Bu durum, bilişsel süreçlerin öznel değerlendirmesi ile nesnel çıktılar arasındaki olası uyumsuzluğa işaret etmektedir. Zimmerman ve Schunk (2011), bilişsel çabaların sonuçlarını değerlendirme süreçlerinde özel öğrenme güçlüğü olan çocukların, başarıya ulaşmak için gösterdikleri çabayı daha fazla önemsediklerini ve bu nedenle çabalarının farkında olduklarını öne sürmektedir. You vd.'nin (2016) araştırma bulgularına göre,

öğrencilerin bilişsel ve davranışsal yetkinliklerine ilişkin öz algıları, akademik başarı düzeylerinden ziyade, içsel motivasyon düzeyleri ve öz-düzenleme becerileri ile anlamlı bir ilişki sergilemektedir. Bu teorik çerçeve, öğrenme sürecinde öz-yeterlik algısının, nesnel performans göstergelerinden bağımsız olarak, öğrencilerin motivasyonel yönelimleri ve üstbilişsel stratejileri tarafından şekillendirildiğini vurgulamaktadır. Özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler, çabalarını ve stratejilerini etkili bir şekilde düzenleyemediklerinde başarı algılarında farklılık oluşmayabilir. Özel öğrenme güçlüğü olan ve olmayan çocuklar arasında toplam başarı algısı açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu durum özel öğrenme güçlüğü olan çocukların genel başarı değerlendirmelerini diğer çocuklara benzer şekilde yapabileceğini göstermektedir. Bu sonuç, başarıyı sadece akademik performansla değil, daha geniş bir perspektifte ele aldıkları anlamına gelebilir. Örneğin, bu çocuklar başarıyı yalnızca sınav notlarıyla değil, öğretmenlerinden ve akranlarından aldıkları geri bildirimler veya kendi çabaları doğrultusunda da değerlendirebilirler. Özel öğrenme güçlüğü olan çocukların bu süreçte, akademik başarının yanı sıra sosyal başarı ve kişisel gelişimi de göz önünde bulundurmuş olabileceği düşünülebilir. Literatürde ise bu bulguyu destekleyen sonuçlar olduğu gibi aksini ortaya koyan bulgular da mevcuttur. Elliot ve Dweck'in (2005) başarı hedefleri teorisine göre, bireyler başarıyı farklı hedeflerle ilişkilendirir ve bu hedefler yalnızca bilişsel başarıyı kapsamaz. Eccles ve Wigfield (2002)'nin yaptığı araştırmalarda, başarı algısının öz-değer ve öz-güven ile ilişkilendirilmesi gerektiği öne sürülmüştür. Özel öğrenme güçlüğü olan çocukların bu boyutlarda farklılık göstermemesi, başarı algılarını sosyal destek ve içsel yeterlilikleriyle dengeleyebildiklerinin işareti olabilir. Bu bulguların aksine Bear vd. (2002), özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların toplam başarı algılarında anlamlı farklılıklar olduğunu ve bu çocukların genel başarı algılarının daha düşük olduğunu bulmuştur. Çalışmada, özel öğrenme güçlüğü olan çocukların daha düşük akademik performans göstermeleri nedeniyle kendi başarılarına yönelik daha olumsuz değerlendirmeler yaptıkları ifade edilmiştir. Malecki ve Elliot (2002), özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocukların hem akademik hem de sosyal başarı algılarında anlamlı derecede daha düşük puanlar aldıklarını belirtmiştir. Özellikle sınıf içindeki akademik performanslarının olumsuz deneyimlerle şekillenmesi, toplam başarı algılarını da olumsuz etkileyebilmektedir.

Özel öğrenme güçlüğü olan çocukların korku düzeyleri özel öğrenme güçlüğü olmayan çocuklara göre nispeten daha yüksek bulunmuştur. Özel öğrenme güçlüğü

olan çocukların korku düzeylerinin daha yüksek olması, bu çocukların genellikle akademik ortamda yaşadıkları başarısızlıklar ve zorluklardan kaynaklanabilir. Bu durum, onların genel olarak daha fazla kaygı ve korku geliştirmelerine yol açar. Orenstein (2000), özel öğrenme güçlüğü olan çocukların tekrarlayan başarısızlıklar sonucunda, korku ve endişe düzeylerinin diğer yaşlılarına göre daha yüksek olduğunu bulmuştur. Bu çocuklar, okul ortamındaki zorluklar karşısında kendilerini çaresiz hissedebilirler. Kaygı ve korku, zamanla özgüvenlerini zayıflatır ve sınıf içi katılımı etkileyebilir. Filippello ve arkadaşlarının (2020) araştırma bulguları, özel öğrenme güçlüğü gösteren öğrencilerde düşük akademik performansın tetiklediği korku ve kaygı düzeylerindeki artışın, bir kısır döngü oluşturarak akademik başarıyı olumsuz yönde etkileyebileceğini ortaya koymaktadır. Bu dinamik süreç, duygusal faktörlerin bilişsel performans üzerindeki yansımalarını ve özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde gözlemlenen akademik güçlüklerin psikososyal boyutunu vurgulamaktadır. Von Benzon'un (2011) gerçekleştirdiği araştırma bulguları, özel öğrenme güçlüğü gösteren öğrencilerin eğitim ortamlarında yaşadıkları kaygı ve korku düzeylerinin yüksek olduğunu empirik olarak ortaya koymaktadır. Çalışma, bu öğrencilerin tekrarlayan akademik başarısızlık deneyimlerinin, sosyal kaygı ve öz-değer algısında düşüşe yol açtığını; bunun sonucunda da korku tepkilerinin şiddetlendiğini göstermektedir. Bu psikososyal süreç, akademik güçlükler ile duygusal faktörler arasındaki karşılıklı etkileşimi ve bunun öğrenme sürecine olan kümülatif etkisini vurgulamaktadır. Nelson ve Harwood (2011), özel öğrenme güçlüğü olan çocukların okul ortamında yaşadıkları sosyal ve akademik kaygılarını, korku düzeylerini anlamlı ölçüde artırdığını bulmuşlardır. Özellikle bu çocuklar, sınıf arkadaşları tarafından dışlanma veya alay edilme gibi sosyal korkularla da daha sık karşılaşmaktadırlar. Bu durum, akademik korkularına ek olarak sosyal korkuları da artırmakta ve özel öğrenme güçlüğü olan çocukların genel korku düzeylerinin daha yüksek olmasına neden olmaktadır. Bu bulgular, özel öğrenme güçlüğü olan çocukların duygusal tepkilerinin daha güçlü olduğunu gösteren literatürle uyumludur.

Araştırmada özel öğrenme güçlüğü olan ve olmayan çocukların otorite, akran ve başarısızlık korkuları ile toplam korku düzeyleri arasında anlamlı birer farklılık bulunmamıştır. Otorite, akran ve başarısızlık korkularında anlamlı farklılık olmaması, özel öğrenme güçlüğü olan çocukların bu korkularını diğer çocuklara benzer şekilde deneyimlemelerini işaret ediyor olabilir. Bu durum, otorite figürleri ve akranlarla ilişkilerinde belirgin bir zorluk yaşamamalarını veya bu korkuları diğer

yaşlıları kadar hissettiklerini gösterebilir. Etlan ve Acarlar (2021), özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin sosyal ilişkilerde zorlandıklarını, ancak belirli bir yaşa geldiklerinde bu korkuları diğer akranlarıyla benzer seviyede deneyimlediklerini belirtmiştir. Korku düzeylerinin özellikle okulun genel çevresiyle ilgili olduğu düşünülebilir. Başarısızlık korkusu, özel öğrenme güçlüğü olan çocuklarda beklenen bir durum olsa da, özel öğrenme güçlüğü olmayan çocuklar da okulda başarısız olma korkusunu yoğun bir şekilde yaşayabilirler. Bu nedenle, başarısızlık korkusunda anlamlı bir farkın çıkmaması normal karşılanabilir. Vinokur (2019) otorite korkusunun genellikle çocuklukta sıkça görüldüğünü ve özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar arasında bu korkuların daha fazla olmadığını bulmuştur. Bu durum, özel öğrenme güçlüğü olan çocukların otorite korkusunu diğer çocuklarla benzer şekilde yaşadığına işaret edebilir. Ayrıca Kahveci (2022), başarısızlık korkusunun özel öğrenme güçlüğü olan çocuklarda akademik performansları üzerinde daha büyük bir etkisi olabileceğini belirtse de, bazı çocuklar bu korkuyu akranlarına benzer şekilde deneyimleyebilirler. Toplam korku düzeylerinde farklılık olmaması, özel öğrenme güçlüğü olan çocukların korku duygularını genel olarak diğer çocuklarla benzer şekilde deneyimleyebileceğini göstermektedir. Bu durum, korkuların yalnızca özel öğrenme güçlüğü ile değil, okul ortamında yaşanan genel deneyimlerle de ilişkili olduğunu gösterir. De Castella ve meslektaşlarının (2013) araştırma bulguları, öğrencilerde gözlemlenen korku tepkilerinin sadece akademik performans ile sınırlı olmadığını; okul yaşantısının sosyal, duygusal ve çevresel boyutlarını kapsayan bütüncül deneyimlerden kaynaklanabileceğini ortaya koymaktadır. Bu perspektif, okul ortamında yaşanan korkuların çok boyutlu doğasına ve öğrencilerin genel okul deneyimlerinin duygusal etkilerine dikkat çekmektedir. Öğrenciler, otorite figürleri, sosyal ilişkiler ve başarı beklentileri gibi birçok faktörden etkilenir ve bu korkuları benzer şekilde deneyimleyebilir.

Özel öğrenme güçlüğü olan çocukların cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre ilkokulda algılanan başarı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Cinsiyet ve sınıf değişkenlerinin algılanan başarı üzerindeki etkisinin olmaması, özel öğrenme güçlüğü olan çocukların başarı algısının bu değişkenlerden bağımsız bir şekilde şekillendiğini göstermektedir. Cinsiyetin başarı algısındaki etkisi, daha önceki bazı araştırmalarla çelişebilir; çünkü bazı çalışmalarda erkek ve kız öğrencilerin başarı algılarında farklılıklar bulunduğu ortaya konulmuştur. Ancak bu bulgunun olmaması, özel öğrenme güçlüğü olan çocukların başarı algısının cinsiyet

ya da sınıf gibi demografik değişkenlerden daha çok bireysel deneyimlere, sosyal etkileşimlere ve eğitim ortamına bağlı olduğunu gösterebilir. Pajares ve Valiante (2001), cinsiyetin başarı algısı üzerindeki etkisini incelemiş ve bazı durumlarda cinsiyet farklarının başarı algısında belirgin olduğunu, ancak özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde bu durumun farklılık gösterebileceğini belirtmişlerdir. Bu durum, özel öğrenme güçlüğü olan çocukların akademik deneyimlerinin, cinsiyetten bağımsız olarak aynı zorluklarla karşılaşmalarından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Heath vd. (2013), sınıf düzeyinin özel öğrenme güçlüğü olan çocukların akademik başarı algıları üzerinde önemli bir etkisinin olmadığını bulmuşlardır. Çocukların başarı algılarının, sınıf değişkeninden bağımsız olarak daha çok bireysel öğrenme deneyimlerine bağlı olduğunu vurgulamaktadır. Özel öğrenme güçlüğü olan çocukların başarı algısı, bireysel yetenek, sosyal destek ve öğretmen-öğrenci ilişkileri gibi faktörlerden daha fazla etkileniyor olabilir. Bu nedenle, cinsiyet ve sınıf gibi demografik değişkenlerin algılanan başarı düzeyleri üzerindeki etkisi sınırlı kalabilir. Krawec ve arkadaşları (2013), özel öğrenme güçlüğü olan çocukların algılanan başarılarının, sosyal destek ve motivasyon düzeyleriyle daha fazla ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu bulgu, cinsiyet veya sınıfın özel öğrenme güçlüğü olan çocukların başarı algıları üzerindeki etkisinin daha az önemli olduğunu destekler. Özel öğrenme güçlüğü olan çocukların doğum sırası ve kardeş sayısı değişkenlerine göre ilkokulda algılanan başarı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Elde edilen bulgular, özel öğrenme güçlüğü olan çocukların başarı algılarının doğum sırası ve kardeş sayısından etkilenmediğini göstermektedir. Bu durum, başarı algısının daha çok bireysel ve çevresel faktörlere bağlı olabileceğini düşündürmektedir. Dolayısıyla, özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklara yönelik müdahalelerde bireyselleştirilmiş yaklaşımların önemi bir kez daha ortaya çıkmaktadır.

Özel öğrenme güçlüğü olmayan çocukların cinsiyet, doğum sırası, kardeş sayısı değişkenlerine göre ilkokulda algılanan başarı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Cinsiyetin başarı algısı üzerinde etkili olmadığı bulgusu, özel öğrenme güçlüğü olmayan çocuklar arasında cinsiyet farklarının başarı algısı açısından belirgin olmadığını göstermektedir. Bu durum, bu yaş grubunda erkek ve kız çocuklarının başarıyı değerlendirme şekillerinin birbirine benzer olduğunu düşündürebilir. Kardeş sayısının da başarı algısı üzerinde etkili olmaması, sosyal faktörlerin bu yaş grubundaki çocukların akademik başarı algıları üzerindeki

etkisinin sınırlı kalabileceğini gösterir. Başarı algısının bireysel öğrenme deneyimleri, öğretmenlerden alınan geri bildirimler ve aile desteği gibi diğer faktörlerle şekillenmiş olması muhtemeldir. Temel vd. (2023), özel öğrenme güçlüğü olmayan öğrencilerin cinsiyetlerinin başarı algısı üzerindeki etkisinin sınırlı olduğunu ve bu faktörün başarı algısını doğrudan etkilemediğini bulmuştur. Bu çalışma, başarı algısının daha çok bireysel deneyimlerle şekillendiğini vurgulamaktadır. Ekinci (2018), Karabulut (2010) ve Köksal'ın (2017) çalışmaları, öğrencilerin ve genç sporcuların başarı algıları üzerine odaklanmış ve bu algıların cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemiştir. Bu üç araştırmanın sonuçları birbirleriyle tutarlılık göstermektedir. Ekinci'nin (2018) ortaokul öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada, başarı algılarında cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Benzer şekilde, Karabulut'un (2010) beşinci sınıf öğrencileri ile yürüttüğü çalışmada da öğrencilerin başarı algılarının cinsiyete göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Bu bulgularla paralel olarak, Köksal (2017) 12-15 yaş arası basketbol oyuncularına uyguladığı Başarı Algısı Envanteri sonuçlarında da cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığını ortaya koymuştur. Bu üç çalışmanın ortak bulgusu, farklı yaş gruplarında ve farklı bağlamlarda (genel eğitim ve spor) başarı algısının cinsiyete göre değişmediğini göstermektedir. Bu sonuçlar, başarı algısının oluşumunda cinsiyetten ziyade diğer faktörlerin (örneğin, kişisel deneyimler, eğitim ortamı, aile ve öğretmen desteği gibi) daha etkili olabileceğine işaret etmektedir. Öte yandan, kardeş sayısının başarı algısı üzerinde anlamlı bir fark yaratmaması, kardeş ilişkilerinin başarı algısını doğrudan etkilemediğini düşündürülebilir. Kardeş sayısının artmasıyla birlikte aile içi rekabetin başarı algısını etkileyebileceği öne sürülse de, özel öğrenme güçlüğü olmayan çocuklar arasında bu farkın ortaya çıkmaması, akademik başarı algısının daha çok bireysel çabalar ve okul performansıyla ilişkilendirilmiş olabileceğini gösterir. Aslanargun vd. (2016), kardeş sayısının çocukların akademik başarı algısı üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığını ve ailedeki kardeş sayısının, çocuğun okuldaki bireysel başarı çabalarını etkilemediğini öne sürmüştür. Bu çalışma, çocukların başarı algısının daha çok öğretmen ve arkadaş etkisiyle şekillendiğini vurgular. Bu bulguların aksine, Ulusoy'un (2022) çalışmasında, kardeş sayısının akademik başarı üzerinde önemli bir etkisi olduğu bulunmuştur. Daha az kardeşe sahip çocuklar, ebeveynlerinden daha fazla bireysel ilgi ve kaynak aldıkları için akademik başarılarını daha yüksek algılama eğilimindedir. Nitekim Blake'in "Kaynak Dağılımı

Teorisi"ne göre, aile içi kaynaklar (zaman, ilgi, eğitim desteği) daha az kardeşi olan çocuklara daha fazla tahsis edilir, bu da başarı algılarını olumlu yönde etkileyebilir. Yılmaz vd. (2012), kardeş sayısının akademik başarı algısı üzerinde etkili olduğunu ve özellikle çok kardeşe sahip çocukların başarı algılarının daha düşük olduğunu bulmuştur. Araştırma, çocuklar arasındaki kaynak rekabetinin, akademik başarı algısında olumsuz etkiler yaratabileceğini öne sürmektedir. Bu çalışmada, kaynakların dağılımı ve bireysel ilginin azlığı nedeniyle daha fazla kardeşi olan çocukların kendilerini akademik olarak daha düşük algılama eğiliminde olduğu belirtilmiştir.

Özel öğrenme güçlüğü olmayan çocukların sınıflarına göre ilkokulda algılanan başarı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Sınıf düzeyine göre algılanan başarı farkının ortaya çıkması, öğrencilerin eğitim yolculukları boyunca yaşadıkları gelişimsel ve akademik deneyimlerin bu farkı şekillendirdiğini gösteriyor olabilir. Özellikle ilkokulda, üst sınıflara doğru ilerledikçe öğrencilerin akademik sorumlulukları artar ve başarı algıları, öğretmenlerin beklentileri, sınav deneyimleri ve sınıf içindeki performanslarına göre değişebilir. Bu durum, daha yüksek sınıflardaki öğrencilerin, akademik başarılarını daha fazla sorguladıkları ve değerlendirdikleri anlamına gelebilir. Çavdar ve Şahan (2019), ilkokul öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre başarı algılarında anlamlı farklılıklar olduğunu bulmuş ve üst sınıflarda başarı algısının daha bilinçli bir şekilde geliştiğini ifade etmiştir. Bu bulgu sınıflar arasındaki akademik beklentilerin farklılaşmasıyla da ilişkilidir. Yılmaz ve arkadaşlarının (2012) çalışmasında, üst sınıflarda öğrencilerin başarı algısının arttığı, çünkü bu sınıflarda akademik rekabetin ve sınav bilincinin daha yoğun olduğu belirtilmiştir. Bu durum, öğrencilerin başarılarını daha yüksek veya düşük algılamalarına yol açabilir. Sınıf düzeyleri arttıkça, öğrenciler hem bilişsel hem de duygusal gelişim açısından farklı evrelerden geçerler. Alt sınıflardaki öğrenciler, başarılarını daha çok dışsal geri bildirimler ve öğretmen övgüleri ile değerlendirirken, üst sınıflardaki öğrenciler kendi başarılarını daha bilinçli bir şekilde ölçmeye başlarlar. Eccles ve Wigfield (2002), sınıf düzeyi arttıkça çocukların başarı algılarının daha kompleks hale geldiğini ve öz-yeterlilik kavramlarının geliştiğini belirtmektedir. Ebeveynlerin eğitim durumu, genel olarak çocukların akademik başarılarını destekleyici bir unsur olarak kabul edilse de, özel öğrenme güçlüğü olan çocuklarda bu faktörlerin daha sınırlı bir etkiye sahip olduğu

anlaşılmaktadır. Bu çocukların başarı algısı daha çok bireysel deneyimleri, öğretmen desteği ve eğitim programlarına erişimleriyle şekilleniyor olabilir.

Özel öğrenme güçlüğü olan çocukların anne-baba eğitim ve anne-baba yaş değişkenlerine göre ilkokulda algılanan başarı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Chien ve Lee'nin (2013) çalışmasında, özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin başarı algılarında ebeveynlerin eğitim seviyesinin anlamlı bir fark yaratmadığı bulunmuştur. Öğrencilerin başarı algısı, daha çok okul içi faktörlere, öğretmen desteğine ve özel eğitim programlarına bağlı olarak şekillenmiştir. Ebeveyn eğitimi gibi dışsal faktörler, özel öğrenme güçlüğü olan çocukların algılarına daha az etki ederken, öğrencilerin bireysel deneyimleri daha belirleyici olmuştur. DaDeppo'nun (2009) araştırması, özel öğrenme güçlüğü olan çocukların ebeveynlerinin eğitim düzeyinin akademik başarı algısı üzerinde sınırlı bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Bu çalışmada, başarı algısı üzerindeki temel faktörlerin, çocukların öğretmenlerinden aldıkları destek ve eğitimsel müdahaleler olduğu vurgulanmıştır. Ebeveynlerin eğitim düzeyinin, özel öğrenme güçlüğü olan çocukların başarı algılarına anlamlı bir katkı sağlamadığı tespit edilmiştir. Ancak, literatürde bu bulguyla çelişen çalışmalar da mevcuttur. Örneğin, Hines ve Holcomb-McCoy (2013), anne-baba eğitim düzeyinin öğrencilerin akademik başarısını etkilediğini göstermiştir. Benzer şekilde, Davis-Kean (2005) ebeveynlerin eğitim düzeyinin çocukların akademik başarısı üzerinde dolaylı bir etkisi olduğunu belirtmiştir. Bu çelişkili sonuçlar, özel öğrenme güçlüğü olan çocukların özel durumuna işaret edebilir. Özel öğrenme güçlüğü olan çocukların başarı algıları, ebeveyn faktörlerinden ziyade, aldıkları özel eğitim desteği, öğretmen yaklaşımları veya kendi bireysel çabalarından daha fazla etkileniyor olabilir. Ayrıca, Kumaş ve Ergül'ün (2017) çalışması, özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin matematik performanslarının tipik gelişim gösteren akranlarından farklı olduğunu göstermiştir.

Özel öğrenme güçlüğü olmayan çocukların anne-baba eğitim düzeyi ile anne-baba yaş değişkenlerine göre ilkokulda algılanan başarı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu bulgu, literatürdeki bazı çalışmalarla uyumlu olmakla birlikte, diğerleriyle çelişmektedir. Anne-baba eğitim düzeyinin çocukların akademik başarısı üzerindeki etkisini inceleyen çalışmalar genellikle pozitif bir ilişki olduğunu göstermektedir (Davis-Kean, 2005; Dubow vd., 2009). Örneğin, Şad (2012) tarafından yapılan bir araştırmada, ebeveynlerin eğitim seviyesi yükseldikçe

çocukların akademik başarısının da arttığı gözlemlenmiştir. Ancak bizim çalışmamızda bu etki gözlemlenmemiştir. Bu farklılık, günümüzde teknoloji ve eğitim kaynaklarına erişimin yaygınlaşması, eğitim düzeyi görece düşük olan ebeveynlerin de çocuklarının eğitimini destekleyebilmelerine olanak sağlamasıyla açıklanabilir. Bunun yanında ebeveynlerin eğitim düzeylerinden bağımsız olarak, çocuklarının eğitime verdikleri önem ve gösterdikleri ilgi düzeyi, çocukların başarı algısını şekillendirmede daha belirleyici olabilmektedir. Anne-baba yaşı konusunda ise literatürde çelişkili sonuçlar mevcuttur. Bazı araştırmalar, ebeveyn yaşının çocukların akademik performansı üzerinde etkili olduğunu öne sürerken (Powell vd., 2006), diğerleri anlamlı bir ilişki bulamamıştır (Fergusson ve Woodward, 1999). Bizim bulgumuz, ikinci grup çalışmalarla uyumludur ve ebeveyn yaşının ilkökul düzeyinde algılanan başarı üzerinde belirleyici bir faktör olmadığını göstermektedir. Özellikle ilkökul düzeyinde, çocukların başarı algılarının oluşmasında ebeveyn yaşından çok, öğretmen-öğrenci ilişkisi, akran etkileşimleri, okul ortamı ve ebeveynlerin çocuğa yaklaşım tarzı gibi faktörler daha belirleyici olabilir. Ayrıca günümüzde her yaş grubundan ebeveynin eğitim kaynakları ve destek sistemlerine erişiminin artması, yaş faktörünün önemini azaltmış olabilir.

Özel öğrenme güçlüğü olan çocukların okulu sevip sevmeme, derslerini sevip sevmeme ve okulda yakın arkadaşına sahip olup olmama durumuna göre ilkökulda algılanan başarı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Okulu sevme durumu ile algılanan başarı arasındaki ilişki, literatürdeki birçok çalışma ile uyumludur. Örneğin, Kızıldağ ve arkadaşları (2017), öğrencilerin okula yönelik tutumlarının akademik başarılarını etkilediğini göstermiştir. Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar için bu ilişki daha da önemli olabilir. Zira Burden ve Burdett (2005), özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okula karşı olumlu tutumlarının, akademik zorlukların üstesinden gelmede kritik bir rol oynadığını belirtmiştir. Dersleri sevme durumu ile algılanan başarı arasındaki anlamlı ilişki, motivasyon teorileri ile açıklanabilir. Deci ve Ryan'ın (2000) öz-belirleme teorisi, içsel motivasyonun akademik başarı üzerindeki olumlu etkisini vurgulamaktadır. Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar için dersleri sevmek, akademik zorlukların üstesinden gelme motivasyonunu artırabilir ve dolayısıyla algılanan başarıyı olumlu yönde etkileyebilir. Okulda yakın arkadaşına sahip olma durumunun algılanan başarı ile ilişkili olması, sosyal entegrasyonun önemini vurgulamaktadır. Bu bulgu, Wentzel ve arkadaşlarının (2004) çalışmasıyla paralellik göstermektedir. Araştırmacılar, akran

ilişkilerinin akademik motivasyon ve başarı üzerinde önemli bir etkisi olduğunu bulmuşlardır. Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar için bu sosyal destek, akademik zorluklarla başa çıkmada ve olumlu bir okul algısı geliştirmede kritik öneme sahip olabilir. Margalit (2003), özel öğrenme güçlüğü olan çocukların sıklıkla yalnızlık ve sosyal kabul görme sorunları yaşadıklarını belirtmiştir. Bu bağlamda, yakın arkadaşlara sahip olmanın algılanan başarıyı olumlu etkilemesi, sosyal entegrasyonun akademik algılar üzerindeki koruyucu etkisini göstermektedir. Bu bulgular, özel öğrenme güçlüğü olan çocukların eğitiminde bütüncül bir yaklaşımın önemini vurgulamaktadır. Wiener ve Schneider (2002), özel öğrenme güçlüğü olan çocukların akademik başarılarını artırmak için sosyal beceri eğitiminin önemini vurgulamıştır. Bizim bulgularımız da bu yaklaşımı desteklemekte ve akademik desteğin yanı sıra sosyal ve duygusal desteğin de önemini göstermektedir.

Araştırmada, özel öğrenme güçlüğü olmayan çocukların okulu sevme durumları, derslerini sevmeleri ve okulu tanımlama şekillerine göre algılanan başarı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bulgu, okul yaşantısının çeşitli boyutlarının öğrencilerin akademik algıları üzerindeki etkisini vurgulamaktadır. Okulu sevme durumu ile algılanan başarı arasındaki ilişki, literatürdeki birçok çalışma ile uyumludur. Örneğin, Yam ve Kumcağz (2020), öğrencilerin okula yönelik tutumlarının akademik başarılarıyla pozitif yönde ilişkili olduğunu göstermiştir. Bu ilişki, öğrencilerin okula karşı olumlu duygularının, onların akademik çabalarını ve dolayısıyla algılanan başarılarını artırabileceğini düşündürmektedir. Dersleri sevme durumu ile algılanan başarı arasındaki anlamlı ilişki, motivasyon teorileri çerçevesinde açıklanabilir. Öz-belirleme teorisi (Deci ve Ryan, 2000), içsel motivasyonun akademik başarı üzerindeki olumlu etkisini vurgulamaktadır. Derslerini seven öğrencilerin, öğrenmeye karşı daha istekli olmaları ve dolayısıyla daha yüksek bir başarı algısına sahip olmaları beklenir. Bu bulgu, Çavdar ve Şahan (2019) çalışmasıyla da paralellik göstermektedir; Çavdar ve Şahan, derse yönelik tutumun akademik başarıyı etkilediğini bulmuşlardır. Okulu tanımlama şekillerinin algılanan başarı ile ilişkili olması, öğrencilerin okul algılarının önemini vurgulamaktadır. Bu bulgu literatürle uyumludur. Örneğin, Korpershoek ve meslektaşlarının (2020) araştırma bulguları, öğrencilerin okula yönelik aidiyet duygusu ve okul ortamına ilişkin algılarının, akademik motivasyon düzeyleri ve eğitsel performansları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Bu teorik çerçeve, okul bağlılığının psikososyal boyutlarının,

öğrencilerin akademik çıktıları üzerindeki belirleyici rolüne işaret etmektedir. Öğrencilerin okulu nasıl tanımladıkları (örneğin, "öğrenme yeri", "sosyalleşme alanı" veya "zorunluluk" olarak), onların okula yaklaşımlarını ve dolayısıyla algılanan başarılarını etkileyebilir. Bu bulgular, özel öğrenme güçlüğü olmayan çocukların eğitiminde de duygusal ve algısal faktörlerin önemini vurgulamaktadır. Wang ve Holcombe (2010), okul katılımının farklı boyutlarının (duygusal, davranışsal ve bilişsel) akademik başarı üzerindeki etkilerini incelemiş ve bu boyutların her birinin önemli olduğunu bulmuşlardır. Bizim bulgularımız da bu çok boyutlu yaklaşımı desteklemektedir.

Çalışmada hem özel öğrenme güçlüğü olan hem de olmayan çocukların başarı algılarını okul başarıları ve okulda yapmayı sevdiği etkilemediği belirlenmiştir. Bu bulgu, çocukların başarı algısının, okul başarısından ve okulda yapmaktan keyif aldıkları aktivitelerden bağımsız olduğunu göstermektedir. Bu durum, başarı algısının daha çok kişisel değerler, özsaygı düzeyi veya sosyal çevre gibi faktörler tarafından şekillenebileceğini düşündürmektedir. Dolayısıyla, hem özel öğrenme güçlüğü olan hem de olmayan çocukların başarı algısını artırmaya yönelik çalışmalarda, akademik performansın ötesinde, çocukların bireysel ihtiyaçlarını ve psikososyal desteklerini ele alan yaklaşımların benimsenmesi önemlidir. Elde edilen bulgular, hem özel öğrenme güçlüğü olan hem de olmayan çocukların başarı algılarının okul başarıları ve okulda yapmaktan keyif aldıkları aktivitelerden etkilenmediğini göstermektedir. Literatürde, başarı algısının bireylerin akademik performanslarından ziyade içsel motivasyon, öz yeterlik ve sosyal bağlanma gibi faktörlere daha fazla bağlı olabileceği ifade edilmektedir (Alivernini ve Lucidi, 2011). Özellikle özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar için, başarı algısının sosyal ve duygusal destekle şekillendiği ve öğretmen ile ebeveyn tutumlarının önemli bir rol oynadığı belirtilmektedir (Margalit ve Al-Yagon, 2002). Özel öğrenme güçlüğü olmayan çocuklarda da, Harter'ın Algılanan Yeterlik Modeli'ne göre, başarı algısının bireysel değerlendirmeler ve çevresel geri bildirimlerle daha fazla ilişkilendirildiği görülmektedir. Bu bulgular, başarı algısını artırmaya yönelik müdahalelerde akademik performansın ötesinde, sosyal ve psikososyal faktörlerin dikkate alınmasının önemini vurgulamaktadır.

Araştırmada, özel öğrenme güçlüğü olan çocukların cinsiyet, sınıf, doğum sırası ve kardeş sayısı değişkenlerine göre ilkökulda algılanan korku düzeyleri

arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Cinsiyet açısından fark bulunmamasının nedeni, özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklarda cinsiyetin, okulla ilgili korkular üzerinde belirleyici bir etki yaratmıyor olabileceğidir. Bu durum, özel öğrenme güçlüğü'nün oluşturduğu stresin, cinsiyet farklılıklarından bağımsız bir şekilde tüm bireylerde benzer düzeyde algılanmasından kaynaklanabilir. Ayrıca bu çocukların genellikle bireysel özellikleri yerine, öğrenme güçlüklerine yönelik ortak tepkiler geliştirdiği ve bu durumun korku düzeylerini eşitlediği düşünülebilir. Sonuçlar, özel öğrenme güçlüğü olan çocukların okulla ilgili korkularının, belirtilen demografik özelliklerden bağımsız olabileceğini göstermektedir. Cinsiyet açısından anlamlı bir farkın bulunmaması, bazı çalışmalarla paralellik gösterirken, diğerleriyle çelişmektedir. Örneğin, Piechurska-Kuciel (2012), özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde cinsiyet ve okul kaygısı arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Ancak, Jeffries ve Everatt (2004), kız öğrencilerin erkeklere göre daha yüksek kaygı düzeylerine sahip olduğunu bildirmiştir. Bu farklılık, kültürel faktörler veya örneklem özelliklerinden kaynaklanıyor olabilir. Sınıf düzeyine göre anlamlı bir farkın olmaması, Nelson ve Harwood'un (2011) meta-analiz çalışmasıyla kısmen uyumludur. Nelson ve Harwood, özel öğrenme güçlüğü olan çocukların kaygı düzeylerinin yaşla birlikte artma eğiliminde olduğunu ancak bu artışın her zaman istatistiksel olarak anlamlı olmadığını belirtmişlerdir. Bizim bulgumuz, ilkökul düzeyinde bu farkın henüz belirgin olmadığını gösteriyor olabilir. Doğum sırası ve kardeş sayısı değişkenlerine göre anlamlı bir farkın bulunmaması, aile dinamiklerinin özel öğrenme güçlüğü olan çocukların okul korkuları üzerinde beklenenden daha az etkili olabileceğini düşündürmektedir. Bu bulgu, Dyson'ın (2003) çalışmasıyla paralellik göstermektedir. Dyson, özel öğrenme güçlüğü olan çocukların kardeşlerinin varlığının, bu çocukların psikososyal uyumu üzerinde önemli bir etkisi olmadığını bulmuştur. Mammarella vd. (2016), özel öğrenme güçlüğü olan çocukların kaygı ve korku düzeylerinin, çevresel faktörlerden çok, bireysel özellikler ve başa çıkma stratejileriyle ilişkili olabileceğini öne sürmüştür. Bu bağlamda, demografik özelliklerden ziyade, çocukların bireysel deneyimleri ve algıları daha belirleyici olabilir. Ayrıca, Wiener ve Tardif (2004), özel öğrenme güçlüğü olan çocukların sosyal ve duygusal uyumunun, eğitim ortamı ve aldıkları destek türüyle ilişkili olduğunu bulmuştur. Bu nedenle, demografik özelliklerden çok, okul ortamı ve sunulan destekler, çocukların korku düzeylerini etkileyebilir.

Özel öğrenme güçlüğü olmayan çocukların cinsiyet ve sınıflarına göre algılanan korku düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu fark, kız öğrencilerin ve 3. sınıf öğrencilerinin daha yüksek korku düzeyleri gösterdiğini ortaya koymaktadır. Kız öğrencilerin korku düzeylerinin daha yüksek olmasının nedenleri, genellikle toplumsal cinsiyet rollerine ve kız çocuklarının duygusal tepkilerde daha duyarlı olduklarına dair genel eğilimlere dayandırılabilir. Toplumda kız çocuklarına, erken yaşlardan itibaren daha itaatkâr ve sorumluluk sahibi olmaları gerektiğine ilişkin mesajlar verilmesi, okul ortamında daha fazla kaygı veya korku hissetmelerine yol açabilir. Ayrıca, kız çocuklarının duygusal farkındalıklarının ve kendilerini ifade etme becerilerinin erkeklere göre daha gelişmiş olması, bu korkularını daha yoğun bir şekilde algılamalarına ve ifade etmelerine neden olabilir. Bununla birlikte, 3. sınıf öğrencilerinin daha yüksek korku düzeyleri göstermesi, bu yaş grubunda akademik beklentilerin artması ve sosyal ilişkilerdeki dinamiklerin karmaşıklaşmasıyla açıklanabilir. Cinsiyet farklılıkları açısından, bulgumuz literatürdeki birçok çalışmayla uyumludur. Örneğin, Devine ve arkadaşları (2012), kız çocuklarının erkek çocuklara göre daha yüksek düzeyde okul korkusu rapor ettiklerini bulmuşlardır. Benzer şekilde, Burnham (2005), kız öğrencilerin erkeklere kıyasla daha fazla korku bildirdiklerini gözlemlemiştir. Craske, (2003) bu farkın olası nedenlerini toplumsal cinsiyet rolleri ve kızların duygularını ifade etmeye daha yatkın olmaları şeklinde ifade etmiştir. Sınıf düzeyi açısından, 3. sınıf öğrencilerinin daha yüksek korku düzeyleri göstermesi ilginç bir bulgudur. Bu durum, gelişimsel faktörlerle ilişkili olabilir. Westenberg ve arkadaşları (2004), çocukluk döneminde korkuların yaşla birlikte değiştiğini ve belirli dönemlerde yoğunlaşabileceğini belirtmişlerdir. 3. sınıf, genellikle 8-9 yaş aralığına denk gelmektedir ve bu dönem, çocukların akademik beklentilerin arttığı, sosyal ilişkilerin daha karmaşık hale geldiği bir geçiş dönemi olarak görülebilir. Öte yandan, Grills-Taquechel ve arkadaşları (2012), ilkökul öğrencilerinde sınıf düzeyi arttıkça kaygı düzeylerinin azaldığını bulmuşlardır. Bizim bulgumuz bu çalışmayla çelişiyor gibi görünse de, 3. sınıfın özel bir dönüm noktası olabileceğini düşündürmektedir. Bu sınıfta öğrenciler, daha karmaşık akademik görevlerle karşılaşmaya ve performanslarının daha fazla değerlendirildiğini hissetmeye başlayabilirler.

Özel öğrenme güçlüğü olan ve olmayan çocukların kardeş ve doğum sırasına göre algılanan korku düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Her iki grupta da kardeş sayısı ve doğum sırasının korku algısı üzerinde anlamlı bir etki

yaratmaması, bu faktörlerin duygusal süreçlerde belirleyici olmadığını göstermektedir. Bunun yerine, korku algısının bireylerin yaşadığı çevresel stres faktörleri, destek sistemleri ve kişisel özellikler gibi daha spesifik faktörlere bağlı olduğu düşünülebilir. Bu bulgu, korku algısını azaltmaya yönelik müdahalelerin bireysel ve çevresel ihtiyaçlara odaklanmasının önemini vurgulamaktadır. Hem özel öğrenme güçlüğü olan hemde özel öğrenme güçlüğü olmayan çocukların okul korku düzeylerini anne-baba eğitim ve anne baba yaş etkilememiştir. Okul korkusu, genellikle çocukların bireysel deneyimlerinden, okul ortamındaki ilişkilerinden ve öznel algılarından etkilenir. Anne-baba eğitimi ve yaş gibi demografik özellikler, her iki grup için de bu korkunun oluşumunda belirleyici bir faktör olarak öne çıkmamıştır. Bu durum, okul korkusunun daha çok çocuğun yaşadığı okul içi faktörler (örneğin, öğretmen tutumları, akran ilişkileri, akademik baskı) ve kişisel özelliklerden kaynaklanabileceğini düşündürmektedir.

Araştırmada, özel öğrenme güçlüğü olan çocukların okulu sevip sevmemelerine göre algılanan korku düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bulgu, özel öğrenme güçlüğü olan çocukların okula yönelik duygusal tutumları ile okul korkuları arasında önemli bir ilişki olduğunu göstermektedir. Bu sonuç, literatürdeki birçok çalışma ile uyumludur. Örneğin, Sideridis (2007), özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde okul sevgisi ile kaygı düzeyleri arasında negatif bir ilişki olduğunu bulmuştur. Benzer şekilde, Wiener ve Schneider (2002), özel öğrenme güçlüğü olan çocukların okul deneyimlerinin, onların duygusal ve davranışsal uyumlarını etkilediğini göstermiştir. Okulu seven öğrenciler, muhtemelen okul ortamında daha olumlu deneyimler yaşamakta ve bu da onların öz-yeterlik inançlarını güçlendirmektedir. Güçlü öz-yeterlik inancı, akademik zorluklarla başa çıkma konusunda daha fazla güven duygusu oluşturabilir ve dolayısıyla korku düzeylerini azaltabilir. Margalit (2004), özel öğrenme güçlüğü olan çocukların genellikle daha yüksek yalnızlık ve düşük öz-saygı düzeylerine sahip olduklarını belirtmiştir. Ancak okulu seven çocukların, muhtemelen daha iyi sosyal ilişkiler kurduğu ve bu nedenle daha az yalnızlık hissettiği düşünülebilir. Bu durum, onların okul ortamında daha az korku yaşamalarına katkıda bulunabilir.

Ders çalışmayı sevip sevmeme, yakın arkadaş, okul algısı, okulda yapmayı sevdikleri, okul başarısı hem özel öğrenme güçlüğü olan hem de özel öğrenme güçlüğü olmayan çocukların okul korku düzeyini etkilemediği belirlenmiştir. Bu

bulgu, çocukların okul korkusunun, ders çalışmayı sevme, yakın arkadaş ilişkileri, okul algısı, okulda yapmaktan keyif aldıkları aktiviteler ve okul başarısı gibi faktörlerden etkilenmediğini göstermektedir. Çocukların okul korkusu, daha çok kişisel özellikler, stres kaynakları ve psikolojik duyarlılık gibi faktörlerden kaynaklanıyor olabilir. Ders çalışmayı sevme veya okul başarısı gibi faktörlerin etkisiz kalması, korkunun akademik başarıdan ziyade duygusal ve sosyal nedenlerle ilişkilendirilebileceğini düşündürmektedir. Yakın arkadaş ilişkileri veya okul algısı gibi sosyal faktörlerin de etkili olmaması, bu çocukların okul korkusunu daha çok bireysel deneyimler ve içsel süreçlerle tanımladıklarını göstermektedir. Bu durum, okul korkusunun yalnızca sosyal bağlam üzerinden açıklanamayacağına işaret eder.

Araştırmada, özel öğrenme güçlüğü olan çocukların algılanan toplam korku ve toplam başarı düzeyleri arasında düşük düzeyde pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bandura'nın (1997) öz-yeterlik teorisine göre, bireylerin kendi yeteneklerine olan inançları ile kaygı düzeyleri arasında karmaşık bir ilişki vardır. Bazı durumlarda, hafif düzeyde kaygı, öğrencileri daha fazla çaba göstermeye ve dolayısıyla daha yüksek başarı algısına yönlendirebilir. Margalit'in (2003) çalışmaları, özel öğrenme güçlüğü olan bazı çocukların zorluklar karşısında dayanıklılık geliştirebildiğini göstermiştir. Bu bağlamda, yaşanan korku, bir tür zorluk olarak algılanıp, bununla başa çıkma çabası başarı algısını artırabilir. Sideridis (2007), özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin motivasyon profilleri üzerine yaptığı çalışmada, bazı öğrencilerin yüksek kaygıya rağmen yüksek başarı motivasyonu gösterebildiğini bulmuştur. Bu sonuç bizim bulgumuzla paralellik göstermektedir. Heiman'a göre (2002) özel öğrenme güçlüğü olan çocukların ebeveynleri ve öğretmenleri, çocuğun kaygısını fark ettiklerinde daha fazla destek ve teşvik sağlıyor olabilirler. Bu artan destek, çocuğun başarı algısını yükseltebilir.

Özel öğrenme güçlüğü olmayan çocukların algılanan toplam korku ve başarı düzeyleri arasında düşük düzeyde pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Bu ilişki, öğrencilerin korku düzeyleri arttıkça başarı algılarının da artabileceğini ya da korku düzeyleri azaldıkça başarı algılarının da azalabileceğini göstermektedir. Korku ve başarı düzeyleri arasındaki bu pozitif ilişki, özel öğrenme güçlüğü olmayan çocukların başarıyı algılama biçimlerinin, korku ve kaygı gibi duygusal durumlarla nasıl etkileşimde olduğuna dair önemli ipuçları sunar. Bu çocuklar, akademik başarılarını daha iyi algıladıklarında, aynı zamanda başarısız olma korkusu gibi

duyguların da yükseldiği bir durum yaşayabilirler. Bu bulgu, Yerkes-Dodson Kanunu'nun bir yansıması olabilir; yani düşük düzeyde korku ve kaygı, öğrencilerin başarıya motive olmalarını ve daha yüksek performans göstermelerini sağlayabilir. Bu pozitif ilişki, kaygının tamamen olumsuz bir duygu olmadığını ve belirli bir düzeye kadar başarıyı olumlu yönde etkileyebileceğini göstermektedir. Elliot ve McGregor (2001)'in yaklaşımları, başarıya yönelik düşük düzeydeki kaygı ve korkuların, öğrencilerin başarı için motive olmalarını ve akademik görevlerine daha fazla odaklanmalarını sağladığını vurgulamaktadır. Başarısızlık korkusu, öğrencileri daha fazla çaba sarf etmeye ve başarıya ulaşmaya teşvik edebilir. Putwain ve Symes (2011), orta düzeydeki akademik kaygının, öğrencilerin akademik performansını ve başarı algılarını olumlu yönde etkileyebileceğini savunmuşlardır. Bu durum, başarıya ulaşmak için gerekli motivasyonu sağlar ancak kaygı seviyesi çok yükselirse performansı düşürebilir. Pekrun ve arkadaşları (2002), öğrenme süreçlerinde duygusal deneyimlerin başarıya olan etkisini incelemiş ve kaygının olumlu yönlerinin, başarıya yönelik hedefleri destekleyebileceğini belirtmiştir. Kaygının belirli bir düzeyde tutulması, öğrencilerin akademik başarılarına olumlu bir katkıda bulunabilir.

## 6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada özel öğrenme güçlüğü olan ve olmayan çocukların okul ile ilgili korkuları ve başarı algıları karşılaştırmalı olarak incelenmiştir.

- Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar ile özel öğrenme güçlüğü olmayan çocukların korku düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.
- Özel öğrenme güçlüğü olan çocukların başarı algıları, duyuşsal boyutta özel öğrenme güçlüğü olmayan çocuklardan daha düşük bulunmuştur. Ancak bilişsel ve davranışsal boyutlarda anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir.
- Özel öğrenme güçlüğü olan çocukların cinsiyet, sınıf düzeyi, anne ve baba eğitim durumu gibi demografik değişkenler başarı algısı üzerinde anlamlı bir fark yaratmamıştır.
- Özel öğrenme güçlüğü olmayan çocukların Başarı Algısı Ölçeği'nden aldıkları puanlar cinsiyet, doğum sırası ve kardeş sayısına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamıştır. Ancak sadece sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. 3. sınıfa giden çocukların başarı algısı daha yüksek bulunmuştur.
- Özel öğrenme güçlüğü olan ve olmayan çocukların, anne ve baba eğitim, anne ve baba yaş değişkenlerine göre başarı düzeylerinin anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir.
- ÖÖG olan çocukların okula gitmeyi, ders çalışmayı seven ve yakın arkadaşı olan çocukların başarı algısı puanları anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur.
- ÖÖG olmayan çocuklarda okula gitmeyi, ders çalışmayı seven çocukların başarı algısı puanları daha yüksek, okulu eğlenceli bulan çocukların başarı algıları sıkıcı bulanlara göre daha yüksek bulunmuştur.
- ÖÖG olan çocukların korku düzeyleri; cinsiyet, sınıf seviyesi, doğum sırası ve kardeş sayısı değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

- ÖÖG olmayan çocuklarda korku düzeyleri cinsiyet ve sınıf seviyesine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. 3. sınıf öğrencilerinin ve kız öğrencilerinin korku düzeyi daha yüksek bulunmuştur.
- ÖÖG olan çocukların İlkokulda Korku Ölçeği puanlarında ebeveynlerin eğitim düzeyi ve yaşları açısından anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.
- ÖÖG olmayan çocukların İlkokulda Korku Ölçeği puanlarında anne-baba eğitim düzeyi ve anne yaşı değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir, baba yaşı değişkeni açısından anlamlı bir farklılaşma tespit edilmiştir. Babası 30-39 yaş arasında olan çocukların okul korku düzeyleri babası 50 yaş ve üzerinde olanlardan daha yüksek bulunmuştur.
- ÖÖG olan çocuklarda okul korkusu, okul gitmeyi sevmeyen çocuklarda daha yüksek olduğu görülmüştür.
- ÖÖG olmayan çocuklarda ise yapılan analizlerde ise okula gitmeyi, ders çalışmayı sevme, arkadaşı olma, okulda sevdikleri ve okul başarısı değişkenlerinin hiçbirinin korku düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı görülmüştür.
- Özel öğrenme güçlüğü olan ve olmayan çocukların İlkokulda Korku Ölçeği ve Başarı Algısı Ölçeği puanları arasındaki korelasyonel analiz sonuçları, toplam korku düzeyi ile toplam başarı algısı arasında düşük düzeyde pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Bu sonuçlar temelinde aşağıdaki öneriler getirilmiştir;
  - Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar için, akademik başarı algısını desteklemek ve korku düzeylerini yönetmelerine yardımcı olmak amacıyla bireyselleştirilmiş eğitim programları uygulanabilir.
  - Öğretmenlerin, özel öğrenme güçlüğü olan çocukların başarı algıları ve korkularını daha iyi anlayabilmeleri için farkındalık programları düzenlenebilir; özellikle otorite korkusu ve başarısızlık kaygısını yönetmek için öğretmenlere sınıf içinde nasıl destekleyici ve motive edici bir tutum sergileyecekleri konusunda eğitim verilebilir.
  - Duyuşsal başarı algısı düşük olan özel öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklar için korkusunu yenmeleri ve kendilerini daha başarılı hissetmeleri için

duygusal destek programları uygulanabilir, akranları ile ilişkilerini güçlendiren çalışmalara yer verilebilir.

- Korku ve başarı algıları arasındaki ilişkiyi yönetmek amacıyla okullarda psikolojik danışmanlık hizmetleri daha etkin kullanılabilir. Öğrencilerin bu kaygıyı ve korkuları nasıl yönetebileceklerine dair stres yönetimi ve kaygı azaltma tekniklerini içeren eğitimler sunulabilir, bireysel ve grup danışmanlık seansları düzenlenebilir. Başarı algısı düşük olan öğrenciler için düzenli izleme ve değerlendirme süreçleri uygulanabilir.
- Ailelerin, özel öğrenme güçlüğü olan çocukların eğitim süreçlerinde daha etkin bir rol üstlenmeleri sağlanabilir, bu çocuklara nasıl duygusal ve akademik destek sağlayabilecekleri konusunda rehberlik edilebilir.
- Özel öğrenme güçlüğü olmayan çocuklarda 3. sınıfa devam edenlerin başarı algısının daha yüksek olduğu bulgusuna dayanarak, 4. sınıfa geçen çocuklar için motivasyonu artıracak etkinlikler ve eğitim programları düzenlenebilir.
- Özel öğrenme güçlüğü olan çocukların okula gitme sevincinin başarı algıları ve korku düzeyleri üzerinde etkili olduğu göz önüne alındığında, bu çocukların okula olan bağlılıklarını artırmak için oyun yöntemi kullanılabilir, eğlenceli ve motive edici ortamlar oluşturulabilir.
- Özel öğrenme güçlüğü olan çocukların sosyal destek mekanizmalarından yararlandığında başarı algılarının yükseldiği bulgusundan hareketle, eğitim sisteminde öğretmenlere rehberlik edilerek sosyal ilişkileri güçlendiren bir sınıf ortamı oluşturulabilir, eğitim müfredatında grup çalışmaları, işbirlikçi öğrenme etkinlikler ile sosyal etkileşim ayrılmaz bir parçası haline getirilebilir.
- Çocukların okula olan bağlılığını artırmak için ailelere evde uygulayabilecekleri eğlenceli ve basit öğrenme materyalleri sunulabilir.

## KAYNAKLAR

- Abosi, O. ve Koay, T. L.** (2008). Attaining development goals of children with disabilities: Implications for inclusive education. *International Journal of Special Education*, 23(3), 1-10.
- Adeyemo, D. A.** (2005). Parental involvement interest in schooling and school environment as predictors of academic self-efficacy among fresh secondary school student in oyo state, Nigeria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 3(1):163-180.
- Akın, A. ve Sezer, S.** (2010). Diskalkuli: Matematik öğrenme bozukluğu. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 126, 41-48.
- Al-Busaidi, K. A.** (2012). Learners' perspective on critical factors to LMS success in blended learning: An empirical investigation. *Communications of the Association for Information Systems*, 30(1), 2.
- Alesi, M., Rappo, G. ve Pepi A** (2014) Depression, Anxiety at School and Self-Esteem in Children with Learning Disabilities. *J Psychol Abnorm Child* 3: 125. doi:10.4172/2329-9525.1000125
- Alivernini, F. ve Lucidi, F.** (2011). Relationship between social context, self-efficacy, motivation, academic achievement, and intention to drop out of high school: A longitudinal study. *The journal of educational research*, 104(4), 241-252.
- Alloway, T. P.** (2011). A comparison of working memory profiles in children with developmental coordination disorder and moderate learning difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, 44(4), 341-354.
- American Psychiatric Association.** (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5) (5th ed.). Washington, DC: American Psychiatric Association.
- Asfuroğlu B, Fidan S.** (2016). Özgül öğrenme güçlüğü/Specific learning disorders. *Osmangazi Tıp Dergisi*, 38(1)
- Ashcraft, M. H. ve Krause, J. A.** (2007). Working memory, math performance, and math anxiety. *Psychonomic Bulletin and Review*, 14(2), 243-248.
- Aslan, K.** (2015). Özgül öğrenme güçlüğü'nün erken dönem belirtileri ve erken müdahale uygulamalarına dair derleme. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*.
- Aslanargun, E., Bozkurt, S., ve Sarioğlu, S.** (2016). Sosyo ekonomik değişkenlerin öğrencilerin akademik başarısı üzerine etkileri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(27/3), 201-234.
- Aşçı, Ö., Hazar, G. ve Yılmaz, M.** (2015). Sağlık yüksekokulu öğrencilerinin iletişim becerileri ve ilişkili değişkenler. *Acıbadem Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, (3), 160-165.
- Atalay Göv, S. ve Öğülmüş, K.** (2023). Özel öğrenme güçlüğü olan çocukların psikolojik sağlamlık düzeyleri ve okula yönelik tutumlarının incelenmesi, *Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Dergisi (KÜED)*, Haziran 2023, 3(1), 64-86.

- Aydın, M.** (2018). Özgül öğrenme güçlüğü ile başa çıkma yöntemleri. *Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Dergisi*, 12(4), 78-92.
- Baccay, A. M.** (2021). *The effectiveness of self-questioning combined with direct instruction on the reading comprehension of students at-risk and with learning disabilities*. Doctoral dissertation, Minot State University.
- Bahalı, K. ve Tahiroğlu, A. Y.** (2010). Okul reddi: Klinik özellikler, tanı ve tedavi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 2(3), 362-383.
- Bandura, A.** (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
- Başar, M. ve Göncü, A.** (2018). Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğüyle ilgili kavram yanılgılarının giderilmesi ve öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 185-206.
- Bauminger, N. ve Kimhi-Kind, I.** (2008). Social information processing, security of attachment, and emotion regulation in children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 41(4), 315-332.
- Baykoç, N., Akman, Y., Yıldız, F. ve Kanpolat, S.** (2014). *Okul öncesi ve kaynaştırma için etkinlikler*. Ankara: Vize Yayınları.
- Bear, G. G., Minke, K. M. ve Manning, M. A.** (2002). Self-concept of students with learning disabilities: Research on individual differences. *Learning Disability Quarterly*, 25(2), 132-145. <https://doi.org/10.2307/1511288>
- Berninger, V. W. ve Richards, T.** (2010). *Inter-relationships among behavioral markers, genes, brain and treatment for dyslexia and dysgraphia*. *Future Neurology*, 5(4), 597-617.
- Berninger, V. W. ve Winn, W. D.** (2006). Implications of advancements in brain research and technology for writing development, writing instruction, and educational evolution. *Handbook of writing research*, 96-114.
- Biçer, A.** (2019). *STEM yaklaşımına dayalı elektrik devre elemanları konusu öğretiminin 5. sınıf özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin akademik başarılarına ve kalıcılığına etkisi*, Yüksek lisans tezi, Aksaray Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Aksaray.
- Bingöl, A.** (2003). Ankara'daki ilkokul 2. ve 4. sınıf öğrencilerinde gelişimsel disleksi oranı. *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası*, 56(2).
- Bishop, D. V. M. ve Snowling, M. J.** (2004). Developmental dyslexia and specific language impairment: Same or different? *Psychological Bulletin*, 130(6), 858-886.
- Borkowski, J. G., Carr, M., Rellinger, E. ve Pressley, M.** (2013). Self-regulated cognition: Interdependence of metacognition, attributions, and self-esteem. In *Dimensions of thinking and cognitive instruction* (pp. 53-92). Routledge.
- Bozkurt Yükçü Ş.** (2011). Öğrenme güçlüğü Olan Çocukların Aileleri ve Çevre. S. Şahin (Yay. Haz.). Öğrenme güçlüğü içinde. (s. 47). Ankara: Hedef Yayıncılık.
- Brackett, M. A., Rivers, S. E. ve Salovey, P.** (2011). Emotional intelligence: Implications for personal, social, academic, and workplace success. *Social and personality psychology compass*, 5(1), 88-103.
- Breslau, J., Miller, E., Breslau, N., Bohnert, K., Lucia, V. and Schweitzer, J.** (2009). The impact of early behavior disturbances on academic achievement in high school. *Pediatrics*, 123(6), 1472-1476.
- Brizuela, B. M., ve García-Sellers, M. J.** (1999). School adaptation: A triangular process. *American Educational Research Journal*, 36(2), 345-370.

- Brooks, B. A., Floyd, F., Robins, D. L. ve Chan, W. Y.** (2015). Extracurricular activities and the development of social skills in children with intellectual and specific learning disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 59(7), 678-687.
- Bryan, T.** (2005). Science-based advances in the social domain of learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 28(2), 119-121.
- Bryan, T., Burstein, K. ve Ergul, C.** (2004). The social-emotional side of learning disabilities: A science-based presentation of the state of the art. *Learning Disability Quarterly*, 27(1), 45-51.
- Burden, R. ve Burdett, J.** (2005). Factors associated with successful learning in pupils with dyslexia: A motivational analysis. *British Journal of Special Education*, 32(2), 100-104. <https://doi.org/10.1111/j.0952-3383.2005.00378.x>
- Burnham, J. J.** (2005). Fears of children in the United States: An examination of the American Fear Survey Schedule with 20 new contemporary fear items. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 38(2), 78-91. <https://doi.org/10.1080/07481756.2005.11909770>
- Butterworth, B.** (2019). *Dyscalculia: From brain to education*. Routledge.
- Büyüköztürk, Ş.** (2008). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş.** (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum*. (20. Baskı) Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Cairney, J., Hay, J. A., Veldhuizen, S., Missiuna, C. ve Faight, B. E.** (2010). Developmental coordination disorder, sex, and activity deficit over time: A longitudinal analysis of participation trajectories in children with and without coordination difficulties. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 52(4), 350-355.
- Catts, H. W. ve Kamhi, A. G.** (2005). *Language and reading disabilities*. Allyn and Bacon.
- Chaturvedi, A.** (2015). The Impact of Anxiety on Self-Concept and Adjustment of Adolescents with Learning Disabilities in Mumbai. *Indian Journal of Mental Health*, 2(4), 416-423.
- Chien, W. T. ve Lee, I. Y.** (2013). An exploratory study of parents' perceived educational needs for parenting a child with learning disabilities. *Asian Nursing Research*, 7(1), 16-25.
- Craske, M. G.** (2003). *Origins of phobias and anxiety disorders: Why more women than men?*. Elsevier.
- Cutting, L. E., Noll, D. C. ve Sanders, D. P.** (2009). The relationship between executive function, working memory, and reading comprehension in children. *Neuropsychologia*, 47(14), 2916-2926.
- Cüceloğlu, D.** (2005). *İnsan ve Davranışı*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Çavdar, D. ve Şahan, H. H.** (2019). Matematik dersinde akademik başarı, öz yeterlik ve matematik dersine yönelik tutum arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 13(2), 979-999.
- Çayır, A. ve Eid, B. N. K.** (2010). Öğrenme güçlüğü çeken bir ilköğretim 3. Sınıf öğrencisinin kaynaştırma sınıfındaki sosyal uyum becerilerinin incelenmesi. *Education Sciences*, 5(4), 1764-1776.

- Çitil, M.** (2020). Özel eğitim alanının kavramsal, tarihsel ve yasal temelleri. Sak, U ve Toraman, S. (Ed.), *Türkiye’de Özel Eğitim Hizmetleri içinde* (s.11-42), Ankara: MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Genel Müdürlüğü.
- Çokluk, Ö. Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş.** (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara : Pegem Akademi.
- DaDeppo, L. M.** (2009). Integration factors related to the academic success and intent to persist of college students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice, 24*(3), 122-131.
- Davis, P., Florian, L., Ainscow, M., Dyson, A., Farrell, P. ve Hick, P.** (2004). *Teaching strategies and approaches for pupils with special educational needs: A scoping study*. Nottingham: Department for Education and Skills.
- Davis-Kean, P. E.** (2005). The influence of parent education and family income on child achievement: the indirect role of parental expectations and the home environment. *Journal of family psychology, 19*(2), 294.
- De Castella, K., Byrne, D. ve Covington, M.** (2013). Unmotivated or motivated to fail? A cross-cultural study of achievement motivation, fear of failure, and student disengagement. *Journal of educational psychology, 105*(3), 861.
- Deci, E. L. ve Ryan, R. M.** (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*(4), 227-268. [https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104\\_01](https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01)
- Değirmenci G. Y.** (2011). Öğrenme güçlüğü ve Aritmatik Beceriler. S. Şahin (Yay. Haz.). *Öğrenme güçlüğü içinde*. (s. 47). Ankara: Hedef Yayıncılık.
- Delimehmet Dada, Ş.** (2017). *Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin sözcük bilgisi ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demir, B.** (2005). *Okulöncesi ve ilköğretim birinci sınıfa devam eden öğrencilerde özel öğrenme güçlüğüünün belirlenmesi*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Demirtan, Ç. P.** (2017). *Okuma güçlüğü olan öğrencilerde okuma, ses bilgisel farkındalık, hızlı isimlendirme ve çalışma belleği becerilerinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitü, Ankara.
- Demirtaş, H., Çınar, İ.** (2004). Yönetici, öğretmen, veli ve öğrencilerin başarı algısı ve eğitime ilişkin görüşleri (Malatya İli Örneği). *XIII.Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*. Malatya: İnönü Üniversitesi.
- Deniz, M. E., Yorgancı, Z. ve Özyeşil, Z.** (2009). Öğrenme güçlüğü görülen çocukların sürekli kaygı ve depresyon düzeylerinin incelenmesi üzerine araştırma. *İlköğretim Online, 8*(3), 694-708.
- Devine, A., Fawcett, K., Szűcs, D. ve Dowker, A.** (2012). Gender differences in mathematics anxiety and the relation to mathematics performance while controlling for test anxiety. *Behavioral and brain functions, 8*, 1-9.
- Dinwoodie, R., Greenhill, B. ve Cookson, A.** (2020). ‘Them two things are what collide together’: Understanding the sexual identity experiences of lesbian, gay, bisexual and trans people labelled with intellectual disability. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 33*(1), 3-16.
- Doğan, H.** (2012). Özel öğrenme güçlüğü riski taşıyan 5-6 yaş çocukları için uygulanan erken müdahale eğitim programının etkisinin incelenmesi. Doktora tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Doğan-Temur, Ö. ve Korkmaz, N.** (2021). Özel öğrenme güçlüğü olan çocukların matematik öğrenme sürecine ilişkin veli deneyimleri: bir durum çalışması. *Ozel Egitim Dergisi*, 22(3).
- Dowker, A.** (2005). *Individual differences in arithmetic: Implications for psychology, neuroscience and education*. Psychology Press.
- Dubow, E. F., Boxer, P. ve Huesmann, L. R.** (2009). Long-term effects of parents' education on children's educational and occupational success: Mediation by family interactions, child aggression, and teenage aspirations. *Merrill-Palmer Quarterly*, 55(3), 224-249. <https://doi.org/10.1353/mpq.0.0030>
- Durmaz, R.** (2024). *Okul sporlarına katılan öğrencilerin başarı algısı ve sorumluluk duygusunun incelenmesi*, Yüksek lisan tezi, Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.
- Dweck, C. S.** (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House.
- Dymock, S. ve Nicholson, T.** (2023). Dyslexia seen through the eyes of teachers: An exploratory survey. *Reading Research Quarterly*, 58(2), 333-344.
- Dyson, L. L.** (2003). Children with learning disabilities within the family context: A comparison with siblings in global self-concept, academic self-perception, and social competence. *Learning Disabilities Research and Practice*, 18(1), 1-9. <https://doi.org/10.1111/1540-5826.00053>
- Dyson, L. L.** (2010). Unanticipated effects of children with learning disabilities on their families. *Learning Disability Quarterly*, 33(1), 43-55.
- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, C. ve Mac Iver, D.** (2013). Development during adolescence: The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *Adolescents and Their Families*, 74-85.
- Eccles, J. S. ve Roeser, R. W.** (2011). Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 225-241. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00725.x>
- Eccles, J. S. ve Wigfield, A.** (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>
- Egger, H. L., Costello, E. J. ve Angold, A.** (2003). School refusal and psychiatric disorders: A community study. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 42(7), 797-807.
- Ekinci, H. B.** (2018). Ortaokul öğrencilerinin sportmenlik davranışları ile başarı algıları, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi,. Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Erzincan.
- Elias, M. J.** (2004). The connection between social-emotional learning and learning disabilities: Implications for intervention. *Learning disability quarterly*, 27(1), 53-63.
- Elliot, A. J. ve Dweck, C. S.** (2005). *Handbook of competence and motivation*. Guilford Publications.
- Elliot, A. J., ve McGregor, H. A.** (2001). A 2× 2 achievement goal framework. *Journal of personality and social psychology*, 80(3), 501.
- Eripek, S.** (2003). Engelli çocukların normal sınıflara yerleştirilmesi. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 157-167.

- Erşan, E. E., Doğan, O. ve Doğan, S.** (2009). The relationship between self-esteem levels and some sociodemographic characteristics of the students of college of physical education and sports E. Erdal Erşan, Orhan Doğan, Selma Doğan. *Turkish Journal Clinical Psychiatry*, 12(1), 35-42.
- Etlan, E. ve Acarlar, F.** (2021). Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerde pragmatik dil ile okuduğunu anlama arasındaki ilişki. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 66-84.
- Fergusson, D. M. ve Woodward, L. J.** (1999). Maternal age and educational and psychosocial outcomes in early adulthood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40(3), 479-489. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00464>
- Fırat, T.** (2019). Öğrenme güçlükleri. U. Şahbaz, *Özel eğitim ve kaynaştırma* (pp. 288-318). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Filippello, P., Buzzai, C., Messina, G., Mafodda, A. V. ve Sorrenti, L.** (2020). School refusal in students with low academic performances and specific learning disorder. The role of self-esteem and perceived parental psychological control. *International Journal of Disability, Development and Education*, 67(6), 592-607.
- Fischer-Tietze, R.** (2001). *Aptal çocuk yoktur. öğrenme bozuklukları nasıl oluşur ve nasıl yardımcı olabilirsiniz.* (Çev. Emel Özdemir). İstanbul, Özgür Yayınevi.
- Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Fuchs, L. S. ve Barnes, M. A.** (2018). *Learning disabilities: From identification to intervention.* Guilford Publications.
- Forness, S. R. and Kavale, K. A.** (2002). Impact of ADHD on school systems. In P. S. Jensen & J. R. Cooper (Eds.), *Attention deficit hyperactivity disorder: State of the science-best practices* (pp. 24–1–24–20). Civic Research Institute.
- Fuchs, D. ve Fuchs, L. S.** (2006). Introduction to response to intervention: What, why, and how valid is it? *Reading Research Quarterly*, 41(1), 93-99.
- Gathercole, S. E. ve Alloway, T. P.** (2008). *Working memory and learning: A practical guide for teachers.* SAGE Publications.
- Geary, D. C.** (2004). Mathematics and learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 37(1), 4-15.
- Geary, D. C.** (2011). Cognitive predictors of achievement growth in mathematics: A 5-year longitudinal study. *Developmental Psychology*, 47(6), 1539-1552.
- Geary, D. C., Hoard, M. K., Nugent, L. Ve Bailey, D. H.** (2012). Adolescents' functional numeracy is predicted by their school entry number system knowledge. *PLOS ONE*, 7(12), e50319.
- Gezer, M. S.** (2017). *Sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik rol algılarının belirlenmesi.* Yüksek lisans tezi, Eskişehir, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Gökdemir, M. ve Yakut, A. D.** (2021). Özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(2), 330-342.
- Graham, S. ve Harris, K. R.** (2013). Designing an effective writing program. In S. Graham, C. A. MacArthur and J. Fitzgerald (Eds.), *Best practices in writing instruction* (2nd ed., pp. 3-25). The Guilford Press.
- Grazia, V. ve Molinari, L.** (2021). School climate research: Italian adaptation and validation of a multidimensional school climate questionnaire. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 39(3), 286-300.

- Grigorenko, E. L.** (2001). Developmental dyslexia: An update on genes, brains, and environments. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42(1), 91-125.
- Grills-Taquechel, A. E., Fletcher, J. M., Vaughn, S. R. ve Stuebing, K. K.** (2012). Anxiety and reading difficulties in early elementary school: Evidence for unidirectional-or bi-directional relations? *Child Psychiatry and Human Development*, 43(1), 35-47. <https://doi.org/10.1007/s10578-011-0246-1>
- Gür, G.** (2013). Disleksili bireylerde erken tanı konmasının önemi ve disleksi eğitimlerinde yurt içi ve yurt dışı uygulamaların incelenmesi ve karşılaştırılması. Yayımlanmış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Hagopian, L. P. ve Slifer, K. J.** (2000). Treatment of escape-maintained behavior using escape extinction and reinforcement. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 33(1), 57-61.
- Hallahan, D. P., Kauffman, J. M. ve Pullen, P. C.** (2015). *Exceptional learners: An introduction to special education* (13th ed.). Pearson.
- Heath, N., Roberts, E., ve Toste, J. R.** (2013). Perceptions of academic performance: Positive illusions in adolescents with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 46(5), 402-412.
- Heiman, T.** (2002). Prevalence of loneliness and friendship in children with learning disabilities: Children's, parents' and teachers' perceptions. *International Journal of Child & Family Welfare*, 5(1-2), 52-61.
- Hightower, A.** (2019). *Implementing Edward de Bono's Six Thinking Hats Intervention for Improving Reading Comprehension Skills for Students With Learning Disabilities (SLD)*. Doctoral dissertation, Nova Southeastern University.
- Hines, E. M. ve Holcomb-McCoy, C.** (2013). Parental characteristics, ecological factors, and the academic achievement of African American males. *Journal of Counseling and Development*, 91(1), 68-77.
- Hooper, S. R., Swartz, C. W., Wakely, M. B., De Kruif, R. E. ve Montgomery, J. W.** (2011). Executive functions in elementary school children with and without problems in written expression. *Journal of Learning Disabilities*, 35(1), 57-68.
- Ingram, J., Cabral, C., Hay, A. D., Lucas, P. J., Horwood, J. ve Target Team.** (2013). Parents' information needs, self-efficacy and influences on consulting for childhood respiratory tract infections: a qualitative study. *BMC family practice*, 14, 1-9.
- İlik, Ş. Ş. ve Sarı, H.** (2017). The training program for individualized education programs (IEPs): Its effect on how inclusive education teachers perceive their competencies in devising IEPs. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 17(5).
- İlker, Ö. ve Melekoğlu, M. A.** (2017). İlköğretim döneminde özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yazma becerilerine ilişkin çalışmaların incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(03), 443-469.
- Jeffries, S. ve Everatt, J.** (2004). Working memory: Its role in dyslexia and other specific learning difficulties. *Dyslexia*, 10(3), 196-214. <https://doi.org/10.1002/dys.278>
- Kahveci, G.** (2022). Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde sosyal hikâyeleregömlü olarak sunulan şemaya dayalı yöntemin değişim problemleri çözme becerisi

üzerindeki etkisi. *Uluslararası Sosyal Bilimler ve Sanat Araştırmaları*, 1(2), 131-148.

- Kara, A. ve Şahin, C.** (2019). *İlkokul öğrencileri için başarı algısı ölçeğinin geliştirilmesi*. 28. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi Tam Metin Kitabı içinde (s.1359-1364)*. Ankara, Türkiye.
- Karabulut, G.** (2010). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin oyun tercihlerine ve spora katılımlarına göre kaygı düzeylerinin ve başarı algılarının incelenmesi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Karaçam, A. ve Pulur, A.** (2016). Beden eğitimi öğretmenlerinin başarı algılarında yordayıcı olarak akademik iyimserlik, psikolojik iyi oluş ve fiziksel öz saygı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(1), 209- 218.
- Karaduman, D.** (2004). Dikkat toplama eğitim programının ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin dikkat toplama düzeyi, benlik algısı ve başarı düzeylerine etkisi. Doktora tezi, Ankara Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karakuş, A.** (2015). Özgül öğrenme güçlüğü: Tanım ve özellikler. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 120-134.
- Kargın, T.** (2004). Kaynaştırma: Tanımı, gelişimi ve ilkeleri, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 1-13.
- Kavale, K.A.** (2002). Discrepancy models in the identification of learning disability. In R. Bradley, L. Danielson and D. P. Hallahan (Eds.), *Identification of learning disabilities: Research to practice* (pp. 369—426). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Kaya, Ö. S.** (2014). *Okul öncesi dönemdeki çocukların okula uyum düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kaya, Y.K.** (1993). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Set Ofset Matbaacılık.
- Kearney, C. A. ve Albano, A. M.** (2004). The functional profiles of school refusal behavior: Diagnostic aspects. *Behavior Modification*, 28(1), 147-161.
- Kere, J.** (2014). The molecular genetics and neurobiology of developmental dyslexia as model of a complex phenotype. *Biochemical and Biophysical Research Communications*, 452(2), 236-243.
- Kıran, H.** (2018). *İlkokul öğrencilerinin okul ile ilgili korkularının değerlendirilmesi: ölçek geliştirme çalışması*, Master's thesis, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kırcaali İftar, G.** (1992). Özel eğitimde kaynaştırma. *Eğitim ve Bilim*, 16, 45-50.
- Kırcaali İftar, G.** (1998). Özel gereksinimli bireyler ve özel eğitim. S. Eripek (Ed.), *Özel Eğitim içinde (s. 1-13)*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi.
- Kırkıncioğlu, M.** (2003). *Çocuk ruh sağlığı*. İstanbul: Ya-Pa
- Kızıldağ, S., Demirtaş-Zorbaz, S. ve Zorbaz, O.** (2017). Lise öğrencilerinde okul bağlılığı. *Eğitim ve Bilim*, 42(189), 107-119. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2017.6740>
- Kirby, M.** (2017). Implicit assumptions in special education policy: Promoting full inclusion for students with learning disabilities. In *Child and Youth Care Forum* (Vol. 46, pp. 175-191). Springer US.
- Kleinert, H. L., Browder, D. M. ve Towles-Reeves, E. A.** (2009). Models of cognition for students with significant cognitive disabilities: Implications for assessment. *Review of educational research*, 79(1), 301-326.

- Koç, B. ve Korkmaz, İ.** (2016). Öğrenme güçlüğü. İçinde, N. Sargın, S. Avşaroğlu and A. Ünal(Ed.), *eğitimden psikolojik yansımalar*, (ss.151-162). Konya: Çizgi Kitabevi.
- Koster, M., Tribushinina, E., De Jong, P. F. ve Van den Bergh, H.** (2005). Effects of written language skills on the quality of texts written by primary school children. *Learning and Instruction*, 15(2), 129-144.
- Korpershoek, H., Canrinus, E. T., Fokkens-Bruinsma, M. ve De Boer, H.** (2020). The relationships between school belonging and students' motivational, social-emotional, behavioural, and academic outcomes in secondary education: A meta-analytic review. *Research papers in education*, 35(6), 641-680.
- Köksal, A.** (2017). Ergen basketbolcularda anne-baba ilgilenim düzeyleri ile benlik saygısı ve başarı algısı arasındaki ilişkinin incelenmesi, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Krawec, J., Huang, J., Montague, M., Kressler, B., ve Melia de Alba, A.** (2013). The effects of cognitive strategy instruction on knowledge of math problem-solving processes of middle school students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 36(2), 80-92.
- Kumaş, Ö. A. ve Ergül, C.** (2017). Öğrenme güçlüğü Olan ve Olmayan Öğrencilerin Toplama ve Çıkarma İşlemlerindeki Performansları. *International Online Journal of Educational Sciences*, 9(3).
- Kumaş, Ö. A., Dada, Ş. D. ve Yıkılmış, A.** (2019). Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin sözel problem çözme ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiler. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 542-554.
- Lerner, J. ve Johns, B.** (2012). *Learning disabilities and related mild disabilities: Characteristics, teaching strategies, and new directions* (12th ed.). Wadsworth.
- Li, H. ve Morris, R. J.** (2007). Assessing fears and related anxieties in children and adolescents with learning disabilities or mild mental retardation. *Research in Developmental Disabilities*, 28(5), 445-457.
- Lyon, G. R., Shaywitz, S. E. ve Shaywitz, B. A.** (2003). A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 53(1), 1-14.
- Maag, J. W. ve Reid, R.** (2006). Depression among students with learning disabilities: Assessing the risk. *Journal of Learning Disabilities*, 39(1), 3-10.
- Malecki, C. K. ve Elliot, S. N.** (2002). Children's social behaviors as predictors of academic achievement: A longitudinal analysis. *School Psychology Quarterly*, 17(1),1.
- Mammarella, I. C., Ghisi, M., Bomba, M., Bottesi, G., Caviola, S., Broggi, F. ve Nacinovich, R.** (2016). Anxiety and depression in children with nonverbal learning disabilities, reading disabilities, or typical development. *Journal of learning disabilities*, 49(2), 130-139.
- Margalit, M. ve Zak, I.** (1984). Anxiety and self-concept of learning disabled children. *Journal of Learning Disabilities*, 17(9), 537-539. <https://doi.org/10.1177/002221948401700905>
- Margalit, M. ve Al-Yagon, M.** (2002). The loneliness experience of children with learning disabilities. In *The social dimensions of learning disabilities* (pp. 53-76). Routledge.

- Margalit, M.** (2003). Resilience model among individuals with learning disabilities: Proximal and distal influences. *Learning Disabilities Research and Practice*, 18(2), 82-86. <https://doi.org/10.1111/1540-5826.00062>
- Margalit, M.** (2004). Second-generation research on resilience: Social-emotional aspects of children with learning disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice*, 19(1), 45-50. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2004.00091.x>
- Mattison, R. E.** (2015). School Functioning of Children with Learning Disabilities: A School Mental Health Issue. *Journal of Attention Disorders*, 19(10), 840-848.
- Melekoğlu, M. A.** (2015). Özel öğrenme güçlüğüne giriş. M. A. Melekoğlu ve O. Çakıroğlu, (Ed), Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar. Ankara: Vize Basın Yayın.
- Meltzer, L., Katzir, T., Miller, L., Reddy, R. ve Roditi, B.** (2004). Academic Self-Perceptions, Effort, and Strategy Use in Students with Learning Disabilities: Changes over Time. *Learning Disabilities Research and Practice*, 19(2), 99-108.
- Mishna, F.** (2003). Learning disabilities and bullying: Double jeopardy. *Journal of Learning Disabilities*, 36(4), 336-347.
- Monye, J. I.** (2016). *Effects of direct instruction common core math on students with learning disability*. Doctoral dissertation, Walden University.
- Morris, M. ve Turnbull, A.** (2007). The impact of social support on family adaptation. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 42(2), 161-171.
- Möller, J., Streblow, L. ve Pohlmann, B.** (2009). Achievement and self-concept of students with learning disabilities. *Social Psychology of Education*, 12, 113-122.
- Mutlu, Y.** (2016). Matematik öğrenme güçlüğü (gelişimsel diskalkuli). Matematik Eğitiminde Teoriler. Ankara: Pegem Akademi.
- Nelson, J. M. ve Harwood, H. R.** (2011). Learning disabilities and anxiety: A meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 44(1), 3-17. <https://doi.org/10.1177/0022219410375009>
- Nouvelle, R.** (2010). *The effects of oral reading fluency on reading comprehension for students with reading disabilities and specific learning disabilities*. Doctoral dissertation, Walden University.
- Nowicki, E. A.** (2003). A meta-analysis of the social competence of children with learning disabilities compared to classmates of low and average to high achievement. *Learning Disability Quarterly*, 26(3), 171-188.
- Orenstein, M.** (2000). Picking up the clues: Understanding undiagnosed learning disabilities, shame, and imprisoned intelligence. *Journal of College Student Psychotherapy*, 15(2), 35-46.
- Özcan, Ö. ve Aysev, A.** (2009). Okul fobisi olan çocuklarda ruhsal bozuklukların sıklığının araştırılması. *Journal of Turgut Ozal Medical Center*, 16(1), 13-17.
- Padeliadu, S.** (1998). Parents of children with learning disabilities: Cognitive coping strategies and stress management. *Learning Disabilities Research and Practice*, 13(3), 169-177.
- Pajares, F. ve Valiante, G.** (2001). Gender differences in writing motivation and achievement of middle school students: A function of gender orientation?. *Contemporary educational psychology*, 26(3), 366-381.

- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., ve Perry, R. P.** (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational psychologist*, 37(2), 91-105.
- Peleg, O.** (2009). Test anxiety, academic achievement, and self-esteem among Arab adolescents with and without learning disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice*, 24(4), 183-190.
- Pennington, B. F. ve Olson, R. K.** (2005). Genetics of dyslexia. In M. J. Snowling and C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 453-472). Blackwell Publishing.
- Peterson, R. L. ve Pennington, B. F.** (2015). Developmental dyslexia. *Annual Review of Clinical Psychology*, 11, 283-307.
- Piechurska-Kuciel, E.** (2012). Language anxiety levels in urban, suburban and rural secondary grammar school students. In *New perspectives on individual differences in language learning and teaching* (pp. 169-183). Springer, Berlin, Heidelberg. [https://doi.org/10.1007/978-3-642-20850-8\\_11](https://doi.org/10.1007/978-3-642-20850-8_11)
- Piek, J. P. ve Dyck, M. J.** (2004). Sensory-motor deficits in children with developmental coordination disorder, attention deficit hyperactivity disorder and autistic disorder. *Human Movement Science*, 23(3-4), 475-488.
- Powell, B., Steelman, L. C. ve Carini, R. M.** (2006). Advancing age, advantaged youth: Parental age and the transmission of resources to children. *Social Forces*, 84(3), 1359-1390. <https://doi.org/10.1353/sof.2006.0064>
- Putwain, D., ve Symes, W.** (2011). Perceived fear appeals and examination performance: Facilitating or debilitating outcomes?. *Learning and Individual Differences*, 21(2), 227-232.
- Reid, G.** (2016). *Dyslexia and inclusion: Classroom approaches for assessment, teaching, and learning*. Routledge.
- Riddick, B. ve Fawcett, A.** (2012). *Living with dyslexia: The social and emotional consequences of specific learning difficulties/disabilities*. Routledge.
- Rodriguez-Fernandez, A., Droguett, L. ve Revuelta, L.** (2012). School and personal adjustment in adolescence: The role of academic self-concept and perceived social support. *Revista de Psicodidáctica*, 2012, 17(2), 397-414.
- Sabol, T. J. ve Pianta, R. C.** (2012). Relationships between teachers and children. *Handbook of psychology*, 199-211.
- Saenz, L. M., Fuchs, L.S. ve Fuchs, D.** (2005). Peer- assisted learning strategies for English language learners with learning disability. *Exceptional Children*, 71(3), 231-247.
- Sadock, J. M., Sadock, V. G. ve Levin, Z.** (2013). Kaptan & Sadock psikiyatri çalışma ve kendini sinama rehberi (Çeviri Editörü: Ali Bozkurt). Ankara: Güneş Tıpevi.
- Samuelsson, S., Byrne, B., Quain, P., Wadsworth, S., Corley, R., DeFries, J. C., Willcutt, E. ve Olson, R. K.** (2005). Environmental and genetic influences on prereading skills in Australia, Scandinavia, and the United States. *Journal of Educational Psychology*, 97(4), 705-722.
- Santangelo, T. ve Graham, S.** (2016). A comprehensive meta-analysis of handwriting instruction. *Educational Psychology Review*, 28(2), 225-265.
- Sarı, H.** (2003). *Özel eğitime muhtaç öğrencilerin eğitimleriyle ilgili çağdaş öneriler*. Ankara: Pegem.

- Scaria, L. M., Bhaskaran, D. and George, B.** (2023). Prevalence of specific learning disorders (SLD) among children in India: A systematic review and meta-analysis. *Indian Journal of Psychological Medicine*, 45(3), 213-219.
- Scarborough, H. S.** (2001). Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: Evidence, theory, and practice. In S. Neuman and D. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (pp. 97-110). Guilford Press.
- Scruggs, T. E. ve Mastropieri, M. A.** (2002). On babies and bathwater: Addressing the problems of identification of learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 25(3), 155-168.
- Seligman, M. E. P.** (1972). *Learned helplessness*. W. H. Freeman.
- Senemoğlu, N.** (2003). Gelişim, öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya. Ankara:Gazi Kitabevi.
- Sertdemir, B. İ., Babar, M. S. ve Cengiz, E.** (2020). *Özgül Öğrenme Güçlüğü* (Vol. 1). Alafon Dil, Konuşma ve Gelişim Yayınları.
- Sezer, S., ve Akın, A.** (2011). Teachers' Opinions about Dyscalculia Seen in the Students between the Ages of 6-14. *Elementary Education Online*, 10(2).
- Shalev, R. S. ve Gross-Tsur, V.** (2001). Developmental dyscalculia. *Pediatric Neurology*, 24(5), 337-342.
- Shaywitz, S. E.** (2003). *Overcoming dyslexia: A new and complete science-based program for reading problems at any level*. Knopf.
- Shaywitz, S. E. ve Shaywitz, B. A.** (2005). Dyslexia (specific reading disability). *Biological psychiatry*, 57(11), 1301-1309.
- Shaywitz, S. E. ve Shaywitz, B. A.** (2008). Paying attention to reading: The neurobiology of reading and dyslexia. *Development and Psychopathology*, 20(4), 1329-1349.
- Sideridis, G. D.** (2006). Goal orientations and strong oughts: Adaptive or maladaptive forms of motivation for students with and without suspected learning disabilities?. *Learning and Individual Differences*, 16(1), 61-77.
- Sideridis, G. D.** (2007). Why are students with LD depressed? A goal orientation model of depression vulnerability. *Journal of Learning Disabilities*, 40(6), 526-539. <https://doi.org/10.1177/00222194070400060401>
- Snowling, M. J.** (2005). Specific learning difficulties. *Psychiatry*, 4(9), 110-113.
- Snowling, M. J.** (2008). Specific disorders and broader phenotypes: The case of dyslexia. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 61(1), 142-156.
- Snowling, M. J.** (2019). *Dyslexia: A very short introduction*. Oxford University Press.
- Snowling, M. J. ve Hulme, C.** (2012). Annual research review: The nature and classification of reading disorders—A commentary on proposals for DSM-5. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 53(5), 593-607.
- Sozak, A.** (2023). *Özgül öğrenme güçlüğü olan 9-12 yaş çocuklarda hızlı okuma eğitiminin benlik algısı üzerine etkisi*, Master's thesis, İstanbul Gelişim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Sugden, D. ve Chambers, M.** (2005). Children with developmental coordination disorder. In D. Sugden and M. Chambers (Eds.), *Children with developmental coordination disorder* (pp. 9-29). Cambridge University Press.

- Sümer, S. ve Yılmaz, Ş. S.** (2020). Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ve genel özellikleri. *S. Sümer and Ş. Delimehmet Dada, Öğrenme Güçlüklerinde Değerlendirme ve Müehale*, 17.
- Swanson, H. L. ve Harris, K. R.** (2013). The effects of learning disabilities on working memory and attention. In H. L. Swanson and K. R. Harris (Eds.), *Handbook of learning disabilities* (2nd ed., pp. 44-56). The Guilford Press.
- Şad, S. N.** (2012). Investigation of parental involvement tasks as predictors of primary students' Turkish, math, and science and technology achievement. *Eurasian Journal of Educational Research*, 49, 173-196.
- Temel, S., Kansu, C. Ç. ve Temel, N.** (2023). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin başarı algıları ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişki. *Milli Eğitim Dergisi*, 52(237), 167-198.
- Temur, M. Ve Yücel, A. G.** (2024). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Akademik Başarı Algısı. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(43), 2512-2534.
- Tomas, J. M., Gutierrez, M., Pastor, A. M. and Sancho, P.** (2020). Perceived social support, school adaptation and adolescents' subjective well-being. *Child Indicators Research*, 13(5), 1597-1617. <https://doi.org/10.1007/s12187-020-09717-9>
- Torgesen, J. K.** (2004). Avoiding the devastating downward spiral: The evidence that early intervention prevents reading failure. *American Educator*, 28(3), 6-19.
- Turan, F. ve Yükselen, A.** (2004). Öğrenme güçlüğü olan çocukların dil özellikleri. *Eğitim ve Bilim*, 29(132).
- U.S. Department of Education.** (2021, March ). *A history of the individuals with disabilities education act*. Erişim: <https://sites.ed.gov/idea/IDEA-History> (25.11.2024)
- Ulusoy, İ. K.** (2022). İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin anne baba tutumlarının farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Yedi Aralık Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 29-43.
- Vandermosten, M., Boets, B., Wouters, J. ve Ghesquière, P.** (2012). A qualitative and quantitative review of diffusion tensor imaging studies in reading and dyslexia. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 36(6), 1532-1552.
- Vaughn, S. ve Fuchs, L. S.** (2003). Redefining learning disabilities as inadequate response to instruction: The promise and potential problems. *Learning disabilities research and practice*, 18(3), 137-146.
- Vinokur, J.** (2019). *Parents' Experiences of Psychoeducational Support for Learners with Specific Learning Disorders*, Master's thesis, University of Johannesburg, South Africa.
- Vogel, G. ve Sharoni, V.** (2011). 'My success as a teacher amazes me each and every day' – perspectives of teachers with learning disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 15(5), 479-495.
- Von Benzon, N.** (2011). Who's afraid of the big bad woods?. Fear and learning disabled children's access to local nature. *Local Environment*, 16(10), 1021-1040.
- Völlinger, V. A. ve Supanc, M.** (2020). Student teachers' attitudes towards cooperative learning in inclusive education. *European Journal of Psychology of Education*, 35(3), 727-749.
- Wang, M. T. ve Holcombe, R.** (2010). Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school. *American*

- Wentzel, K. R., Barry, C. M. ve Caldwell, K. A.** (2004). Friendships in middle school: Influences on motivation and school adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 195-203. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.2.195>
- Westenberg, P. M., Drewes, M. J., Goedhart, A. W., Siebelink, B. M. ve Treffers, P. D.** (2004). A developmental analysis of self-reported fears in late childhood through mid-adolescence: Social-evaluative fears on the rise? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(3), 481-495. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.00239.x>
- Wiener, J. ve Schneider, B. H.** (2002). A multisource exploration of the friendship patterns of children with and without learning disabilities. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 30(2), 127-141. <https://doi.org/10.1023/A:1014701215315>
- Wiener, J. ve Tardif, C. Y.** (2004). Social and emotional functioning of children with learning disabilities: Does special education placement make a difference? *Learning Disabilities Research and Practice*, 19(1), 20-32. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2004.00086.x>
- Wong, B. Y. L.** (1998). *Learning about learning disabilities*. San Diego:Academic Press.
- Yam, F. C. ve Kumcağız, H.** (2020). Ortaokul öğrencilerinin okul doyumunu ile yaşam doyumları arasındaki ilişki: Umudun aracı rolünün incelenmesi. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(4), 2113-2130.
- Yavuz, E. C. ve Durualp, E.** (2023) Öğrenme güçlüğü olan ergenlerin okul aidiyetleri ile akademik ortamlarda olumsuz değerlendirilme korkularının incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 25(1), 357-371.
- Yavuzer, H.** (2012). *Çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Yaylacı, G. Ö.** (2007). İlköğretim düzeyinde kariyer eğitimi ve danışmanlığı. *Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi (Bilgi)*, 40, 119-140.
- Yıldız, A.S.** (2004). Öğrenme güçlüğü olan çocukların psikososyal özellikleri, sorunları ve eğitimi. *HAYEF Journal of Education*, 1(2), 169-180.
- Yıldız, B.** (2017). Öğrenme güçlüğü olan bireylerde eğitim stratejileri. *Öğrenme ve Eğitim Araştırmaları*, 8(3), 45-60.
- Yıldız, S.** (2004). Öğrenme güçlüğü olan çocukların psikososyal özellikleri, sorunları ve eğitimi. *HAYEF Journal of Education*, 1(2), 169-180.
- Yılmaz, E., Yiğit, R. ve Kaşaracı, İ.** (2012). İlköğretim öğrencilerinin özyeterlilik düzeylerinin akademik başarı ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(23), 371-388.
- You, S., Dang, M. ve Lim, S. A.** (2016, April). Effects of student perceptions of teachers' motivational behavior on reading, English, and mathematics achievement: The mediating role of domain specific self-efficacy and intrinsic motivation. In *Child and Youth Care Forum* (Vol. 45, pp. 221-240). Springer US.
- Yurttaş Durak, N.** (2022). *Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış 4-8. sınıf öğrencilerinde, anne baba tutumları ile problem çözme becerileri, sosyal kaygı düzeyleri ve akademik başarı arasındaki ilişkinin araştırılması: Tekirdağ örnekleme*, Master's thesis, İstanbul Gelişim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

- Zelege, S.** (2004). Self-concepts of students with learning disabilities and their normally achieving peers: A review. *European Journal of Special Needs Education*, 19(2), 145-170.
- Zengin, G. ve Öksüz, Ç.** (2022). Özgül öğrenme güçlüğü görülen öğrencilerin akran ilişkilerinin incelenmesi. *Ergoterapi ve Rehabilitasyon Dergisi*, 10(3), 81-88.
- Zheng, C., Gaumer Erickson, A., Kingston, N. M. ve Noonan, P. M.** (2014). The relationship among self-determination, self-concept, and academic achievement for students with learning disabilities. *Journal of learning disabilities*, 47(5), 462-474.
- Zimmerman, B. J. ve Schunk, D. H.** (2011). Self-regulated learning and performance: An introduction and an overview. *Handbook of self-regulation of learning and performance*, 15-26.
- Zwicker, J. G., Missiuna, C., Harris, S. R. ve Boyd, L. A.** (2012). Developmental coordination disorder: A review and update. *European Journal of Pediatrics*, 171(1), 1-18.
- Xie, L., Zou, W. ve Wang, H.** (2022). School adaptation and adolescent immigrant mental health: Mediation of positive academic emotions and conduct problems. *Frontiers in public health*, 10, 967691.



**EK 2: Kişisel bilgi formu**

1. Çocuğun Cinsiyeti	1. Kız 2. Erkek
2. Çocuğun Sınıfı	1. 3. sınıf 2. 4. sınıf
3. Doğum Sırası	1. İlk çocuk 2. Ortaanca veya ortancalardan birisi 3. Son çocuk
4. Kardeş Sayısı	1-Kardeşim yok 2- Bir kardeş 3- İki kardeş 4- Üç kardeş 5- Dört ve daha fazla kardeş
5. Annenin Eğitim Durumu	1. İlkokul 2. Ortaokul 3. Lise 4. Üniversite 5. Lisansüstü
6. Babanın Eğitim Durumu	1. İlkokul 2. Ortaokul 3. Lise 4. Üniversite 5. Lisansüstü
7. Annenin Yaşı	1. 20-29 yaş 2. 30-39 yaş 3. 40-49 yaş 4. 50 yaş ve üzeri
8. Babanın Yaşı	1. 20-29 yaş 2. 30-39 yaş 3. 40-49 yaş 4. 50 yaş ve üzeri
9. Okula gitmeyi seviyor musun?	1. Evet      2. Hayır
10. Ders Çalışmayı seviyor musun?	1. Evet      2. Hayır
11. Okulda yakın arkadaşın var mı?	1. Evet      2. Hayır
12. Okulu çoğunlukla nasıl tanımlarsın?	1. Eğlenceli    2. Sıkıcı    3. Çok stresli
13. Okulda en çok ne yapmaktan hoşlanırsın?	1. Oyun oynamak 2. Arkadaşlarımla zaman geçirmek 3. Ders dinlemek 4. Hiçbir şey yapmaktan hoşlanmıyorum.
14. Okul başarın sence nasıl?	1. Kötü 2. Orta 3. İyi 4. Çok başarılı

### EK 3: İlkokulda Korku Ölçeği

**YÖNERGE:** Aşağıda okul ve eğitim hayatınızla ilgili korku durumlarına ilişkin maddeler yer almaktadır. Maddeleri dikkatlice okuyunuz, size uygun olan, korku durumunuzu en iyi ifade ettiğini düşündüğünüz seçeneği işaretleyiniz. Cevaplarınız doğru veya yanlış şeklinde değerlendirilmeyecektir. Önemli olan korku durumunuzu en iyi tanımlayan seçeneği işaretlemenizdir. Cevaplarınız gizli kalacaktır.

Anketi cevaplamaya başlamadan önce, lütfen sizinle ilgili kişisel bilgileri, başlarındaki paranteze (X) koyarak doldurunuz.

#### KİŞİSEL BİLGİLER

1.Cinsiyet ( 1 ). Erkek ( 2 ). Kız    2. Sınıf Düzeyi ( 1 ). Üçüncü Sınıf ( 2 ). Dördüncü Sınıf

sıra	Madde No	Okulda;	Hiç korkmam	Biraz korkarım.	Çok korkarım.
	1	Diğer öğretmenlerin bana kızmasından			
	2	Sınıf kurallarına uymadığım zaman ceza almaktan			
	3	Öğretmenimin bana ceza vermesinden			
	4	Nöbetçi öğretmenin bana kızmasından			
	5	Öğretmenimin bana bağırmasından			
	6	Arkadaşlarımın beni öğretmenime şikâyet etmesinden			
	7	Bir hata yaptığımda okul müdürüne gönderilmekten			
	8	Arkadaşımın yaptığı hata yüzünden öğretmenimin bana kızmasından			
	9	Derse geç kalmaktan			
	10	Öğretmenimin bir arkadaşıma vurmasından			
	11	Arkadaşlarımın benimle dalga geçmesinden			
	12	Diğer çocukların oyunumu bozmasından			
	13	Sınıf arkadaşlarımın bana vurmasından			
	14	Sınıf arkadaşlarımın eşyalarımı izinsiz almasından			
	15	Derste yanlış yaptığımda arkadaşlarımın bana gülmesinden			
	16	Sınıf arkadaşlarımın bana küsmesinden			
	17	Arkadaşlarımın beni oyuna almamasından			
	18	Bana lakap takılmasından			
	19	Başka bir öğrenciyle kavga etmekten			
	20	Eşyalarımın kaybolmasından			
	21	Kötü karne almaktan			
	22	Sınavdan düşük not almaktan			

#### Ek 4: Başarı Algısı Ölçeği

İlkokul Öğrencilerinin Başarı Algısı Ölçeği		Hiç katılmıyorum	Pek katılmıyorum	Biraz katılıyorum	Çok katılıyorum	Tamamen katılıyorum
1	Başarı, ödevleri zamanında yapmaktır.					
2	Başarı, yüksek not almaktır.					
3	Başarı, mutlu olmaktır.					
4	Başarı, ailemin beklentilerini karşılamaktır.					
5	Başarı, kendimi sevmektir.					
6	Başarı, sınıfı geçmektir.					
7	Başarı, derslere karşı ilgili olmaktır.					
8	Başarı, öğretmenlere karşı saygılı olmaktır.					
9	Başarı, kendimi doğru şekilde ifade etmektir.					
10	Başarı, bir kitapta geçen önemli olayları ana hatlarıyla özetleyebilmektir.					
11	Başarı, verilen bir problemi formül kullanarak çözebilmektir.					
12	Başarı, kendime güvenmektir.					
13	Başarı, öğretmenlerimden ödül almaktır.					
14	Başarı, öğrenmeye istekli olmaktır.					
15	Başarı, derslerle ilgili ön bilgiye sahip olmaktır.					
16	Başarı, zeki olmaktır.					
17	Başarı, toplumsal kanun ve kurallara uymaktır.					
18	Başarı, dürüst olmaktır.					
19	Başarı, derslerde öğrendiklerini günlük yaşamda uygulayabilmektir.					
20	Başarı, düzenli ders çalışmaktır.					
21	Başarı, sorumluluklarını bilmektir.					
22	Başarı, yardımsever olmaktır.					
23	Başarı, kitap okumaktır.					
24	Başarı, bir konuyu resim yaparak açıklamaktır.					

## EK.5: Veli Onam Formu

Sayın Veli;

**1-** Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, “Özel öğrenme güçlüğü Olan ve Olmayan Çocukların Okul İle İlgili Korkularının ve Başarı Algılarının Karşılaştırılması” adıyla, 10.05.2022-10.11.2022 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Özel öğrenme güçlüğü olan ve olmayan çocukların okul ile ilgili korkularının ve başarı algılarının karşılaştırmak.

Araştırma Uygulaması: Anket şeklindedir.

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve okul yönetiminin de izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çocuğunuz çalışmaya katılıp katılmamakta özgürdür. Araştırma çocuğunuz için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Çocuğunuzun katılımı **tamamen sizin isteğinize bağlıdır**, reddedebilir ya da herhangi bir aşamasında ayrılabilirsiniz. Araştırmaya katılmamama veya araştırmadan ayrılma durumunda öğrencilerin akademik başarıları, okul ve öğretmenleriyle olan ilişkileri etkilemeyecektir.

Çalışmada öğrencilerden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir.

Uygulamalar, genel olarak kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden çocuğunuz kendisini rahatsız hissederse cevaplama işini yarıda bırakıp çıkmakta özgürdür. Bu durumda rahatsızlığın giderilmesi için gereken yardım sağlanacaktır. Çocuğunuz çalışmaya katıldıktan sonra istediği an vazgeçebilir. Böyle bir durumda veri toplama aracını uygulayan kişiye, çalışmayı tamamlamayacağını söylemesi yeterli olacaktır. Anket çalışmasına katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı : Vildan Büşra YILMAZ

İletişim bilgileri:

*Velisi bulunduğum ..... sınıfı ..... numaralı öğrencisi .....  
.....'in yukarıda açıklanan araştırmaya katılmasına izin  
veriyorum. (Lütfen formu imzaladıktan sonra çocuğunuzla okula geri gönderiniz\*).*

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

İsim-Soyisim İmza:

Veli Adı-Soyadı :

Telefon Numarası :