

T.C.
KONYA NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
ÖZEL EĞİTİM BİLİM DALI

ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ TANISI ALMIŞ
ÖĞRENCİLERİN DERS ÇALIŞMA BECERİLERİNİN
İNCELENMESİ

Emel ÖZDEMİR



YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman

DR. ÖĞR. ÜYESİ YAHYA ÇIKILI

Konya- 2019

BİLİMSEL ETİK SAYFASI

 KONYA	T.C. NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü	 NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
--	---	---

BİLİMSEL ETİK SAYFASI

Öğrencinin	Adı Soyadı	Emel ÖZDEMİR
	Numarası	158306011020
	Ana Bilim Dalı	Özel Eğitim Ana Bilim Dalı
	Bilim Dalı	Özel Eğitim Bilim Dalı
	Programı	Tezli Yüksek Lisans
	Tezin Adı	Öğrenme Güçlüğü Tanısı Almış Öğrencilerin Ders Çalışma Becerilerinin İncelenmesi

Bu tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atf yapıldığını bildiririm.

18/04/2019
 Öğrencinin
 Adı Soyadı İmzası

 Emel ÖZDEMİR

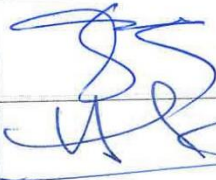


YÜKSEK LİSANS TEZİ KABUL FORMU

 KONYA	T.C. NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü	 NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
--	---	---

YÜKSEK LİSANS TEZİ KABUL FORMU

Öğrencinin	Adı Soyadı	Emel ÖZDEMİR
	Numarası	158306011020
	Ana Bilim Dalı	Özel Eğitim Ana Bilim Dalı
	Bilim Dalı	Özel Eğitim Bilim Dalı
	Programı	Tezli Yüksek Lisans
	Tez Danışmanı	Dr. Öğr. Üyesi Yahya ÇIKILI
	Tezin Adı	Öğrenme Güçlüğü Tanısı Almış Öğrencilerin Ders Çalışma Becerilerinin İncelenmesi

Yukarıda adı geçen öğrenci tarafından hazırlanan Öğrenme Güçlüğü Tanısı Alan Öğrencilerin Ders Çalışma Becerilerinin İncelenmesi başlıklı bu çalışma 18/04/2019 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği/oyçokluğu ile başarılı bulunarak, jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

	Ünvanı Adı Soyadı	İmza
Danışman	Dr. Öğr. Üyesi Yahya ÇIKILI	
Jüri Üyesi	Prof. Dr. Hakan SARI	
Jüri Üyesi	Dr. Öğr. Üyesi Mehmet YAVUZ	

ÖNSÖZ

Araştırmamın her aşamasında bilgi ve deneyimlerini aktaran, anlayışı, hoşgörüsü ve sağduyusu ile bana yol gösteren danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Yahya ÇIKILI'ya, Özel Eğitim Bölüm Başkanı değerli hocam Prof. Dr. Hakan SARI'ya

Yüksek lisans öğrenimim süresince bilgi ve deneyimlerini paylaşan bölümde görevli değerli hocalarıma, her konuda bana destek olan eniştem Yavuz AÇIKGÖZ'e, en zor günlerimde beni yalnız bırakmayan, sürekli motive eden sevgili arkadaşım Deniz Ayşegül SÖĞÜT'e

Yaşamım boyunca sevgi ve desteğini hiç esirgemeyen, bana her zaman güvenen, inanan ve cesaretlendiren, çalışmam süresince sabır ve anlayış gösteren canım anneme, babama, ablama ve erkek kardeşime sonsuz sevgiler...

Emel ÖZDEMİR

Konya, 2019

		T.C. NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü			
Öğrencinin	Adı Soyadı	Emel ÖZDEMİR			
	Numarası	158306011020			
	Ana Bilim Dalı	Özel Eğitim Ana Bilim Dalı			
	Bilim Dalı	Özel Eğitim Bilim Dalı			
	Programı	Tezli Yüksek Lisans			
	Tez Danışmanı	Dr. Öğr. Üyesi Yahya ÇIKILI			
	Tezin Adı	Öğrenme Güçlüğü Tanısı Almış Öğrencilerin Ders Çalışma Becerilerinin İncelenmesi			

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, öğrenme güçlüğü tanısı alan öğrencilerin ders çalışma becerilerini incelemektir. Ayrıca öğretmenlerin görüşleri kendi demografik özellikleri, öğrencilerin demografik özellikleri ve ebevyenlerin demografik özellikleri değişkenleri açısından incelenmiştir.

Araştırma da betimsel desen kullanılmıştır. Araştırma amacına uygun olarak 2017-2018 Eğitim- Öğretim Yılında Karabük ilinde görev yapan 100 sınıf öğretmeni ve 135 ortaokulda görev yapan branş öğretmenleri katılmış toplam 235 öğretmenle gerçekleştirilmiştir.



Araştırmada, veriler ‘sosyo-Demografik Bilgi Formu’, Kaner ve Keskintaş (2005) tarafından geliştirilen ‘ders çalışma becerileri değerlendirme ölçeği’ ve ‘ders çalışma becerileri geliştirme ölçeği’ kullanılarak toplanmıştır. Çalışmanın veri analizi yapılırken frekans dağılımı, yüzdelik değerler ve parametrik yöntemler kullanılmıştır. Değişkenler arasındaki çoklu ilişkileri sınamak amacıyla t-Testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır.

Araştırma bulgularına göre; öğretmenlerin ders çalışma becerilerini değerlendirmelerinde ‘yaş, cinsiyet, eğitim durumlarına, mezun olduğu fakülte, özel eğitim ile ilgili ders alma, medeni durumu, özel eğitimde çalışma yılı, öğrencinin destek eğitim alıp almadığı, öğrencinin rehabilitasyon merkezine gidip gitmediği’ değişkenlerine göre farklılaşmadığı, buna karşın ‘branş, ve çalışma yılı, öğrencinin sınıfına göre, öğrencinin kendisine ait odasının olup olmaması ve ebeveynlerin başka özel gereksinimli çocuğun olup olmaması’ değişkenlerine göre farklılaştığı bulunmuştur.

Öğretmenlerin, ders çalışma becerileri geliştirmelerinde ‘çalışma yılı, eğitim durumlarına, mezun olduğu fakülte, özel eğitim ile ilgili ders alma, medeni durumu, özel eğitimde çalışma yılı ve ebeveynlerin başka özel gereksinimli çocuğun olup olmaması’ değişkenlerine göre farklılaşmadığı, buna karşın ‘yaş, cinsiyet, branş, öğrencinin sınıfına göre, öğrencinin destek eğitim alıp almamasına, öğrencinin rehabilitasyon merkezine gitip gitmemesine, öğrencinin kendine ait odasının olup olmaması’ değişkenine göre farklılaşmadığı bulunmuştur.

Araştırmanın sonuçları, alan yazındaki bulgular dikkate alınarak ders çalışma becerileri kapsamında, başka araştırma ve uygulamalara da yol gösterecek bağlamda tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Özel Eğitim, Kaynaştırma Eğitimi, Öğrenme Güçlüğü, Öğrenme Güçlüğü Öğrencisi, Ders Çalışma Becerisi.

		T.C. NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü			
Öğrencinin	Adı Soyadı	Emel ÖZDEMİR			
	Numarası	158306011020			
	Ana Bilim Dalı	Özel Eğitim Ana Bilim Dalı			
	Bilim Dalı	Özel Eğitim Bilim Dalı			
	Programı	Tezli Yüksek Lisans			
	Tez Danışmanı	Dr. Öğr. Üyesi Yahya ÇIKILI			
	Tezin İngilizce Adı	A RESEARCH ON STUDYING ABILITIES OF STUDENTS DIAGNOSED WITH LEARNING DISABILITY			

ABSTRACT

The purpose of this research is to investigate the studying abilities of students with learning disabilities. In addition, teachers' opinions were examined in terms of their demographic characteristics, demographic characteristics of students and demographic characteristics of parents.

Descriptive design was used in the research. The research was carried out in 2017-2017 Academic Year, with 100 form teachers and 135 branch teachers working in middle schools in Karabük province 235 teachers in total, in line with the scope of the study.

In the study, the data were collected using “Socio-demographic Data Form”, “Course Study Skills Assessment Scale” developed by Kaner and Keskinas (2005) and “Course Study Study Skills Development scale”. Frequency distribution, percentile values and parametric methods were used in the data analysis of the study. The T-test and One-Way Analysis of Variance (ANOVA) was used to test the correlations between variables.

According to research findings, teachers' assessment of studying abilities did not differentiate with regards to the variables such as “age, gender, educational

background, faculty from which they graduated, receiving training on special education, marital status, working year in special education, whether student receives support, whether student goes to rehabilitation center”; however, differs in terms of the variables such as “branch, working year, student’s grade, whether student has his/her own room, whether parents have another child who has special needs”.

It has been found out that studying abilities of teachers did not differentiate in terms of variables such as “working year, educational background, the faculty from which they graduated, receiving training on special education, marital status, working year in special education and whether parents have another child who has special needs”; whereas, it did not differentiate from the point of variables such as “age, gender, branch, student’s grade, whether student receives support, whether student goes to rehabilitation center, whether student has his/her own room”.

The results of the study are discussed within context of being a leading research to other researches and applications by taking findings in literature of field into account and within the scope of studying abilities.

Keywords: Special Education, Inclusive Education, Learning Disability, Student with Learning Disability, Studying Abilities.

KISALTMALAR

DÇBDÖ: Ders Çalışma Becerileri Değerlendirme Ölçeği

DÇBGÖ: Ders Çalışma Becerileri Geliştirme Ölçeği

ÖF: Öğretmen Formu

DK: Derse Katılım

EÇ: Etkili Çalışma

TD: Temizlik ve Düzen

NT: Not Tutma

SG: Sınava Girme

ÖDT Ödev Defteri Tutma

OD: Okula Devam

EÇBK: Etkili Çalışma Becerilerini Kazandırma

EÖBK: Etkili Öğrenme Becerilerini Kazandırma

EÖYT: Etkili Ödev Yapma ve Temizlik

DOBK: Düzenli Okuma Becerilerini Kazandırma

DKKUBK: Derse Katılma ve Kurallara Uyma Becerilerini Kazandırma

SHBK: Sınavlara Hazırlanma Becerilerini Kazandırma

BEP: Bireysel Eğitim Planı

BÖP: Bireyselleştirilmiş Öğretim Programı

AKT: Aktarım

DEHB: Dikkat Eksikliği Hiper Aktivite Bozukluğu

ÖÖG: Özgöl Öğrenme Güçlüğü



TABLOLAR DİZİNİ

Tablo-3.1. Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine göre Frekans ve Yüzdelerik Sonuçları	53
Tablo 3.2. Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine göre Frekans ve Yüzdelerik Sonuçları	54
Tablo- 3.3. Öğretmenlerin Sınıflarında Bulunan Öğrenme Güçlüğü Öğrencilerinin Demografik Özelliklerine Göre Frekans ve Yüzdelerik Sonuçları	55
Tablo- 4.1. DÇBDÖ-ÖF ve DÇBGÖ-ÖF puanlarının öğretmenlerin yaş dağılımlarına göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları	64
Tablo- 4.2. DÇBDÖ-ÖF ve DÇBGÖ-ÖF puanlarının öğretmenlerin cinsiyet dağılımlarına göre ilişkisiz örneklem t-Testi sonuçları	67
Tablo- 4.3. DÇBDÖ-ÖF ve DÇBGÖ-ÖF puanlarının öğretmenlerin branş dağılımına göre ilişkisiz örneklem t-Testi sonuçları	69
Tablo- 4.4. DÇBDÖ-ÖF ve DÇBGÖ-ÖF puanlarının öğretmenlerin Çalışma Yılı dağılımına göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları	71
Tablo- 4.5. DÇBDÖ-ÖF ve DÇBGÖ-ÖF puanlarının öğretmenlerinin Eğitim durumu dağılımına göre ilişkisiz örneklem t-Testi sonuçları	73
Tablo- 4.6. DÇBDÖ-ÖF ve DÇBGÖ-ÖF puanlarının öğretmenlerin mezun olduğu fakülte dağılımına göre ilişkisiz örneklem t-Testi sonuçları	74
Tablo- 4.7. DÇBDÖ-ÖF ve DÇBGÖ-ÖF puanlarının öğretmenlerin özel eğitim ile ilgili ders alması dağılımına göre ilişkisiz örneklem t-Testi sonuçları.....	75
Tablo- 4.8. DÇBDÖ-ÖF ve DÇBGÖ-ÖF puanlarının öğretmenlerin medeni durumu dağılımına göre ilişkisiz örneklem t-Testi sonuçları	76
Tablo- 4.9. DÇBDÖ-ÖF ve DÇBGÖ-ÖF puanlarının öğretmenlerinin özel eğitimde çalışma süresi dağılımına göre tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları.....	78
Tablo- 4.10. DÇBDÖ-ÖF ve DÇBGÖ-ÖF puanlarının çocuğun sınıfına göre ilişkisiz örneklem t-Testi sonuçları	79
Tablo- 4.11. DÇBDÖ-ÖF ve DÇBGÖ-ÖF puanlarının çocuğun destek eğitim alıp almadığına göre örneklem t-Testi sonuçları	81
Tablo- 4.12. DÇBDÖ-ÖF ve DÇBGÖ-ÖF puanlarının çocuğun rehabilitasyon merkezine gitme durumuna göre ilişkisiz örneklem t-Testi sonuçları	82
Tablo- 4.13. DÇBDÖ-ÖF ve DÇBGÖ-ÖF puanlarının çocuğun kendine ait odası olma durumuna göre ilişkisiz örneklem t-Testi sonuçları	83
Tablo- 4.14. DÇBDÖ-ÖF ve DÇBGÖ-ÖF puanlarının ebeveynlerin başka özel gereksinimli çocuğu olması durumuna göre ilişkisiz örneklem t-Testi sonuçları .	85
Tablo-4.15. DÇBDÖ-ÖF ve beş alt faktör toplam puan ortalamaları	86
Tablo-4.16. DÇBGÖ-ÖF ve beş alt faktör toplam puan ortalamaları	87

İÇİNDEKİLER

BİLİMSEL ETİK SAYFASI	i
YÜKSEK LİSANS TEZİ KABUL FORMU.....	ii
ÖNSÖZ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	vi
KISALTMALAR.....	viii
TABLolar DİZİNİ.....	x
İÇİNDEKİLER	xi
BÖLÜM I - GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Amacı.....	4
1.2. Araştırmanın Önemi	5
1.3. Sınırlılıklar	6
1.4. Tanımlar.....	6
BÖLÜM II – KURAMSAL ÇERÇEVE	7
2.1. Özel Eğitim	7
2.2. Özel Eğitimde Eğitsel Tanılama ve Değerlendirme	8
2.3. En Az Kısıtlayıcı Eğitim Ortamı	11
2.4. Kaynaştırma Eğitimi	11
2.5. Kaynaştırma Eğitiminin Amaçları	12
2.6. Kaynaştırma Eğitiminin Yararları	12
2.7. Öğrenme Güçlüğü'nün Tanımı	14
2.8. Öğrenme Güçlüğü'nün Sınıflandırılması	17
2.8.1. Okuma Bozukluğu (Disleksi)	17
2.8.2. Yazılı Anlatım Bozukluğu (Disgrafi)	19
2.8.3. Matematik Bozukluğu (Diskalkuli)	20
2.8.5. İşitsel İşleme Bozukluğu.....	24
2.8.6. Görsel Algı/Görsel Motor Yetersizliği	25
2.8.7. Dil Bozukluğu.....	26
2.9. Öğrenme Güçlüğü'nün Etiyolojisi	26
2.10. Öğrenme Güçlüğü'nde Gelişim Özellikleri	30
2.10.1. Dikkat.....	31
2.10.2. Bellek	31

2.10.3. Koordinasyon Stratejilerinde Yetersizlik.....	32
2.10.4. Denetim Odağı.....	33
2.10.5. Öğrenilmiş Çaresizlik	33
2.10.6. Motivasyon	34
2.11. Öğrenme Güçlüğünde Eğitim	34
2.12. Ders Çalışma Becerileri	39
2.12.1. Planlı Çalışma.....	40
2.12.2. Çalışma Ortamını Düzenleme.....	40
2.12.3. Etkili Okuma.....	40
2.12.4. Dersi Dinleme	40
2.12.5. Not Tutma	40
2.12.6. Etkili Yazılı Anlatım.....	41
2.12.7. Derse Aktif Katılma.....	41
2.12.8. Ödev Yapma	41
2.12.9. Sınavlara Hazırlanırken	42
2.12.10. Sınavlara Girme	42
2.15. Ders Çalışma Becerileri ile ilgili Yurtiçinde Yapılmış Çalışmalar	44
2.16. Ders Çalışma Becerileri ile ilgili Yurtdışında Yapılmış Çalışmalar.....	48
BÖLÜM III - YÖNTEM	52
3.1. Araştırmanın Modeli.....	52
3.2. Araştırma Grubu	52
3.2.1. Öğretmenlerin Demografik Bilgileri	52
3.2.2. Öğrencinin Demografik Bilgileri.....	55
3.3. Veri Toplama Araçları	56
3.3.1. Öğretmen Demografik Bilgi Formu	57
3.3.2. Öğrencilerin Demografik Bilgi Formu	57
3.3.3. Ders Çalışma Becerilerini Değerlendirme Ölçeği / Öğretmen Formu	57
3.3.3.1. Ders Çalışma Becerilerini Değerlendirme Ölçeği / Öğretmen Formunun Güvenirliği	58
3.3.3.2. Ders Çalışma Becerilerini Değerlendirme Ölçeği / Öğretmen Formunun Geçerliliği.....	59
3.3.4. Ders Çalışma Becerilerini Geliştirme Ölçeği / Öğretmen Formu -	59
3.3.4.1. Ders Çalışma Becerilerini Geliştirme Ölçeği / Öğretmen Formunun Güvenirliliği.....	60

3.3.4.2. Ders Çalışma Becerilerini Geliştirme Ölçeği / Öğretmen Formunun Geçerliliği	61
3.4. Verilerin Toplanması	61
3.5. Verilerin Analizi	62
BÖLÜM IV - BULGULAR.....	63
BÖLÜM V – TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	88
5.1 Tartışma	88
5.2 Sonuçlar	98
5.3. Öneriler	99
KAYNAKÇA.....	101
EKLER.....	122
Ek 1. Okullarda Uygulama İzni	122
Ek-2 – Ölçeği Kullanma İzni	123
ÖZGEÇMİŞ	122

BÖLÜM I

GİRİŞ

Öğrenme insanoğlunun dünyaya gelişinden ölümüne kadar sürer. Yaşamın ilk yıllarında öğrenmeyi aile ve sosyal çevre etkilerken sonraki yıllarda örgün eğitim kurumu olan okullar ve burada verilen eğitim/öğretimin etkisi eklenir (Sarıpınar, 2006 :1). Öğrenme farklı kaynaklarda “bireyin yaşamındaki bilgi, beceri, davranış, tutum ve alışkanlıklar sebebiyle uzun süreli değişimler” olarak açıklanmaktadır. Bu tanımlar sonucunda öğrenmenin dört durumuna vurgu yapılmaktadır. Birincisi çeşitli bilgi ve beceriler edinme, ikincisi bunları yaşantılar sonucunda kazanma, üçüncüsü zihinde kavramsal düzenlemeler yapma, dördüncüsü de tutum ve davranışlarda değişme olmaktadır. Yani öğrenmenin gerçekleşmesi için sadece bilgi alma yeterli değildir. Alınan bilgilerin zihinde işlenmesi, bunların bireyin bilgi, beceri, davranış ve tutumlarında kalıcı bir değişime neden olması gerekmektedir (Güneş, 2017: 3).

Okula giden çocuktan beklenen sınıfa uygun yeterli başarı göstermesidir. Bu dönemde ortaya çıkan temel problemlerden biri olan okul başarısızlığı olmaktadır (Johanson ve Myklebust, 1964; akt. Tayyar, 1996:1). Okulda öğrenme ile ilgili yaşanan sıkıntıların ve okulda başarısız olmanın altında pek çok sebep bulunmaktadır. Bu sebepler okul, ailevi ve çevresi ile olan ilişkilerinde kültürel etkenler, geçmiş yaşantılara bağlı olabileceği gibi çocuğun kendi özellikleriyle de ilişkili olabilmektedir (Sarıpınar, 2006:1). Bu sebeplerin dışında kalan özel durumlardan bir tanesine de “Öğreme Güçlüğü” denir.

Öğrenme güçlüğü ile ilgili pek çok tanım yapılmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Yönetmeliğinde, dili yazılı ya da sözlü olarak anlamak ve kullanmak için gerekli olan bilgileri edinme süreçlerinden birinde veya birkaçında meydana çıkan ve dinleme, konuşma, okuma, yazma, heceleme, dikkat yoğunlaştırma ya da matematiksel işlemleri yapma güçlüğü sebebiyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine gerekli olan bireydir (MEB, 2012) olarak tanımlanmıştır.

Avcioğluna (2013) göre; özel öğrenme güçlüğü “temel bilişsel süreçlerden biri ya da birkaçında meydana gelen yetersizlik sebebiyle dinleme, düşünme, konuşma, okuma yazma, yazım kuralları ya da matematik hesaplamalarında güçlük yaşama durumudur.” özel öğrenme güçlüğü terimi algısal olarak yeterli olamaması, beyinde hasarın olması, disleksi ve gelişimsel afaziyi içermektedir. Terim ekonomik, kültürel etkileşim, çevresel etkinlikler, davranış bozuklukları, zihinsel, işitme ve görme yetersizlikleri sonucu oluşan öğrenme problemlerini içermemektedir.

ğrenme ğrenme güçlüğü genel olarak akademik alanda yaşanan başarisızlıklar olarak da kendini göstermektedir. ğrenme güçlüğü yaşayan bireyler akademik başarılarının ve bilişsel yeteneklerinin arasında önemli bir fark vardır ve bu farklar çocuğın yetersizliği olmamasına ve uygun öğrenme deneyimlerinin sağlanmasına rağmen devam etmektedir (Bateman, 1992; Lerner, 2000; Lyon, Fletcher ve Barnes, 2003; akt. Altındağ-Kumaş, 2014:1). ğrenme güçlüğünün başlıca iki belirtisi vardır; birincisi, öğrenciler yetenekli görünmelerine rağmen, öğrenmenin bazı alanlarında zorluklar yaşanmasıdır. İstenen başarı ile gerçek başarı arasında tutarsızlık görülür. İkinicisi, performanslarındaki değişkenlik ve farklı alanlardaki başarılarda görülen tutarsızlık olarak kendini göstermesidir. Akademik problemlerle ilgili olan özelliklerin yanı sıra öğrenme güçlüğü olan öğrenciler bilişsel ve sosyal/duygusal faktörlerle ortaya çıkmaktadır. Bu ğrencilerin bilişsel yetersizliklerine bağlı özellikleri olarak dikkat, üstbiliş, hafıza ve algı eksiklikleri öne çıkmaktadır (zgr, 2011:43).

ğrenme güçlüğü tanısı alan çocukların hayatlarında okul önemli bir yer tutar. Anne-babalardan sonra çocuğın gelişiminde onların toplumsal, zihinsel ve duygusal gelişimlerinde öğretmenlerin rolü önemlidir. Ayrıca çocukların akademik gelişimlerinde de öğretmenlere büyük görevler düşmektedir.

Öğrencilerin öğrenmeleri aile ve çevrelerinden sonra büyük bir çoğunluğu okul yıllarında gerçekleşir. Bireyin ğrenme faaliyetlerini daha programlı yürütmesi, bir başka deyişle öğrenmek için ders çalışma becerilerini kazanmış olması gerekmektedir (Kaner, Keskintaş, 2008:296). Ders çalışma becerilerinin öğrencilerin hayatları boyunca devam edeceğini göstermektedir. Ders çalışma becerileri, her yaştaki bireyler

için hayatları boyunca gerekli olan beceriler olarak kabul edilmeye başlanmıştır. Öğrencinin kendi çalışmalarının da öğrenme sürecinde etkili olduğu görüşünün kabul edilmesiyle de, öğrencilerin ders çalışma becerileri konusundaki yeterlilikleri önem kazanmıştır. Bu becerilerin okul yıllarında kazanılmasının ve alışkanlık haline getirilmesinin, okul sonrası yaşamlarında da başarılı olacağına inanılmaktadır (Yıldırım, Doğanay ve Türkoğlu, 2000 :3).

Öğrencilerin başarılı olmaları doğru, etkili ve düzenli ders çalışma alışkanlıklarını öğrenmeleri akademik başarılarını olumlu yönde etkileyen en önemli faktördür (Atılğan 1998, Uluğ 2000, Yılmaz ve Orhan 2011, akt; Çolak-Yıldız,2016:2). Bir öğrenci nasıl ders çalışacağını bilmiyorsa, kendine uygun olan yöntemi seçemiyorsa ne kadar çok çalışırsa çalışsın istediğine ulaşamayacaktır. Kısacası başarı, çok çalışmayla değil, ancak etkili ve verimli çalışmayla elde edilebilir. Bu yüzden de öğrencilere doğru ders çalışma becerilerinin kazandırılması gerekmektedir (Çolak-Yıldız, 2016:2).

Başarılı bir okul yaşamında, verimli bir şekilde ders çalışma ve öğrenme yöntemlerinin bilinmesi öğrencinin başarısında çok önemli rol oynar. Öğrencilerin kullandığı çalışma yöntemlerinin, öğrenme tekniklerinin, alışkanlıklarının, derse ve öğrenmeye karşı olan istek ve tavırlarının etkisi büyüktür. Başarılı ders çalışmada gerekli ve doğru davranış, tavır ve alışkanlıklar ne kadar erken yıllarda kazanılırsa, gelecek yıllardaki eğitim ve öğretim süreci kolay ve zevkli geçer (Özcan, 2006:1).

Öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarına ve becerilerine sahip olmalarını sağlamak öğrencilerin okul yaşamlarını da olumlu etkiler, onların hem derslerine bilinçli bir şekilde çalışıp anlamalarına yardımcı olmalarına hem de sınavlarda başarılı olmalarına yardımcı olur. Derslerine bilinçli olarak çalışan öğrenci yeteneğini ve becerilerini en iyi şekilde kullanmış olur. Esasında başarılı her öğrencinin başarısının gerisinde yatan başlıca etkenlerden birinin öğrencinin, uygun öğrenme bilgisi ve becerisine sahip olması gelmektedir (Güngör, 2010:2).

Günümüzde başarılı öğrenci kendi özelliklerinin farkında olan ve ders çalışma becerilerini eğitim- öğrenim sürecinde etkili kullanabilen öğrencidir (Aslan-Azazi,

2005:17). deBettencourt ve Allen (1999) ise, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin, ders çalışma alışkanlıklarını tek başlarına kazanmada güçlük çektiklerini ve bu konuda desteklenmeleri gerektiğini belirtmektedirler. Bu bilgilere göre, çalışma alışkanlıklarını özel gereksinimli olan ve olmayan tüm öğrencilere olabildiğince erken dönemde kazandırmak, eğitim sürecinin önemli bir bölümünü oluşturmaktadır (Keskintaş, 2006:5).

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, öğrenme güçlüğü tanısı alan öğrencilerin ders çalışma becerilerini incelemektir.

Bu araştırmada ifade edilen amaçlar doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Öğrenme güçlüğü tanısı almış öğrencilerin ders çalışma becerileri değerlendirme ve geliştirme puanlarının, öğrenme güçlüğü ile çalışan öğretmenlerin demografik değişkenleri açısından (yaş, cinsiyet, branş, meslekte çalışma yılı, eğitim durumu, mezun olduğu fakülte, özel eğitimle ilgili ders alma, medeni durum, çocuk sayısı, özel eğitim gerektiren bireylerle çalışma süresi) anlamlı farklılık göstermekte midir?

2. Öğrenme güçlüğü tanısı almış öğrencilerin ders çalışma becerileri değerlendirme ve geliştirme puanları, öğrenme güçlüğü tanısı almış öğrencilerin demografik değişkenlerine göre (sınıfı, destek eğitim alma, rehabilitasyon merkezine gitme ve kendine ait odası bulunma) anlamlı farklılık göstermekte midir?

3. Öğrenme güçlüğü tanısı almış öğrencilerin ders çalışma becerileri değerlendirme puanları, ebeveynlerinin başka özel gereksinimli çocuğunun olması değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

4. Öğrenme güçlüğü tanısı almış öğrencilerin öğretmenlerinin ders çalışma becerileri değerlendirme ölçeğinden aldıkları toplam puan ortalamaları nedir?

5. Öğrenme güçlüğü tanısı almış öğrencilerin öğretmenlerinin ders çalışma becerileri geliştirme ölçeğinden aldıkları toplam puan ortalamaları nedir?

1.2. Araştırmanın Önemi

Öğrenme Güçlüğü tanısı almış öğrencilerle çalışan öğretmenlerin ders çalışma becerilerine ilişkin katkı sağlayacağı ümit edilmektedir. Öğretmenlerin farklı özellik gösteren çocuklarla çalışırken zaman zaman zorlandıkları bilinmektedir. Öğretmenlerin ve öğrencilerin de olumsuz olarak etkilendikleri görülmektedir. Öğretmenlerin sınıflarında öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ile ilgili derslerdeki katılımını sağlamak, okula olan olumsuz tutumlarının giderilmesi sağlanarak öğrencilerin kendilerine olan güvenlerinin de olumlu olarak etkileneceği düşünülmektedir.

Son zamanlarda çocukların eğitimlerinde ailelerin de aktif olarak katıldığı görülmektedir. Ev ortamı çocuğun ilk okuludur, ebeveynlerse ilk öğretmenleri. Çocuklar küçük yaşlarda, diğer yaşlara oranla, daha fazla öğrenirler (Ehlers & Ruffin, 1990: Akt., Smith ve diğ., 2001, akt: Keskintaş, 2006:19). Bu sebeple ders çalışma becerileri ile yapılan bu çalışmanın aileler için de katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Ders çalışma becerilerinin olumlu olması halinde öğrenme güçlüğü tanısı almış öğrencilerle çalışan öğretmenlerin benzer programların geliştirilmesinde ve ülkemizde yaygınlaştırılmasında olumlu etkisinin olacağı umulmaktadır. Son yıllarda ders çalışma becerileri ile ilgili araştırmaların arttığı görülmekte fakat özel gereksinimli çocuklarla ilgili çalışmalar bulunmamaktadır. Bu çalışma ile öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin değişkenleri düzenlemeye yönelik yapılacak çalışmalara yol gösterici olması ve akademisyenlerce önemli olması beklenmektedir. Belirlenmeye çalışılan değişkenler öğretmenlerin çocuklarının, ebeveynlerin farklı ve birçok demografik değişkenleri olduğu için yapılacak diğer çalışmalara da önkoşul olabilecek niteliktedir. Bu bakımdan bu çalışmanın, alan yazına sonuçları ve bulguları açısından önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

1.3. Sınırlılıklar

1. Araştırma 2017-2018 Eğitim ve Öğretim yılında Karabük ilinde bulunan ilkokul ve ortaokulda öğrenme güçlüğü tanısı alan öğrencilerin 100 sınıf öğretmeni, 135 ortaokul öğretmeni ile sınırlıdır.

2. Araştırma, sosyodemografik bilgi formu, ders çalışma becerileri değerlendirme ölçeği ve ders çalışma becerileri geliştirme ölçeği ile sınırlıdır.

3. Araştırma, bu ölçekten elde edilen veriler ile sınırlıdır.

1.4. Tanımlar

1. Özel Eğitim: Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri ile onların özür ve özelliklerine uygun ortamlarda sürdürülen eğitimidir (Cangöz, 2013:1).

2. Kaynaştırma Eğitimi: Yetersizlikten etkilenmiş çocukların normal eğitim ortamlarında arkadaşlarıyla ilişkilerini en üst seviyeye çıkarıp, günlük yaşamdaki engelleri en aza indirmeyi amaçlayan, özel eğitim stratejileri kullanılarak özel gereksinimli öğrencilere uygun özel eğitim verilmesini sağlayan bir eğitimidir (Özgür, 2011:3).

3. Öğrenme Güçlüğü: Yazılı ve sözlü dili anlama ve kullanmada temel olan bir veya daha fazla psikolojik sürecin etkilenmesiyle ortaya çıkan dinleme, düşünme, konuşma, okuma, yazma ve matematiksel hesaplamalar yapmadaki güçlüklerdir (Ergül, 2014:248).

4. Çalışma Becerileri: Öğrenmeyi gerçekleştirmek amacıyla belirli tekniklerin etkili bir biçimde kullanılmasıdır (Yıldırım ve diğ., 2000: 2).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Özel Eğitim

Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğine (2018) göre Özel eğitim bireysel farklılıklar ve farklı gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılıklar gösteren bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak için geliştirilmiş eğitim programları ve özel olarak yetişmiş personel ile uygun ortamlarda devam eden eğitime özel eğitim denir (MEB, 2018).

Kırcaali-İftar (1998) özel eğitimi, genel öğrencinin özelliklerinden önemli derecede farklılaşan öğrencilere sağlanan, bireysel olarak planlanmış program ve bireyin bağımsız olarak yaşama ihtimalini en üst düzeye çıkarmayı hedefleyen eğitim hizmetlerinin bütünü olarak tanımlamıştır.

Cavkaytar, (2010:9)“ Özel eğitim gerektiren bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak için özel olarak yetiştirilmiş personel ve onlar için geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri ile özel eğitim gerektiren bireylerin bireysel farklılıklarına göre ve gelişim özelliklerine uygun ortamlarda sürdürülen eğitim” olarak ifade edilmektedir.

Türk Millî Eğitiminin genel amaç ve temel ilkeleri doğrultusunda, özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitiminde;

a) Bireyler arasındaki farklılıklar, gelişim özellikleri ve eğitim amaçları dikkate alınarak eğitim hizmetleri sunulması,

b) Özel eğitime gereksinimi olan bireylerin ilgi, istek, yeterlilik ve yetenekleri doğrultusunda özel eğitim hizmetlerinden yararlandırılması,

c) Özel eğitime erken dönemde başlanması gerekir,

ç) Özel eğitim hizmetlerinin özel eğitime ihtiyacı olan bireyleri sosyal ve fiziksel çevrelerinden mümkün olduğunca ayırmadan, toplumla etkileşim ve karşılıklı uyum sağlama sürecini kapsayacak şekilde planlanıp uygulanması

d) Özel eğitim hizmetlerinin ihtiyacı olan bireylerin eğitsel performansları doğrultusunda amaç, içerik ve öğretim sürecinde uyarlamalar yapılarak diğer bireylerle bir arada eğitim görmelerine öncelik verilmesi,

e) Özel eğitim hizmetlerine ihtiyacı olan bireylerin her türlü ve kademedeki eğitimlerine devam etmeleri için kurum ve kuruluşlarla iş birliği yapılması,

f) Özel eğitim hizmetlerine ihtiyacı olan bireyler için BEP geliştirilmesi ve eğitim programlarının bireyselleştirilip uygulanması,

g) Ailelerin, özel eğitim süreçlerinin her aşamasına aktif katılmalarının sağlanması,

ğ) Özel eğitim politikalarının geliştirilmesi için üniversitelerin özel eğitim bölümleri ve özel eğitim ihtiyaçları olan bireylere yönelik sivil toplum kuruluşları ile iş birliği içinde çalışılması gerekir (MEB, 2018).

Özel eğitimde bireylerin bireysel olarak toplum içerisinde etkileşmeleri ve uyum sağlamaları için bireysel farklılıkları göz önüne alınarak değişik eğitim ortamlarına yönlendirilir. Bunun için de bireylerin eğitsel tanılama ve değerlendirmeleri yapılarak gerekli olan eğitim ortamlarına yönlendirilir

2.2. Özel Eğitimde Eğitsel Tanılama ve Değerlendirme

Eğitim sisteminin en önemli amacı, tüm çocukların gelişim süreçlerindeki olası sorunlarında onlara yardımcı olabilmektir. Her öğrenci farklı bir birey olarak bazı öğrenme yetersizlikleri ve yeterliliklerini kendi içinde barındırır. Bu nedenle değerlendirme bilgileri baz alınarak bireyler için uygun bireyselleştirilmiş öğretim programları (BÖP) hazırlanabilir. Bu tür programlar, bireylerin engelleri olsa bile onların var olan potansiyellerini kullanma ve geliştirme ortamını sağlar (Fiscus ve Mandell, 2002: akt: Çuhadar,2006:11).

Ülkemizde engelli öğrencilere sağlanan eğitim olanakları gün geçtikçe artmakta ve son yıllarda daha fazla sayıda öğrenci bu olanaklardan yararlanmaktadır. Geçmişte engelli öğrencilerin eğitimleri söz konusu olduğunda bu eğitimin daha çok ayrı okullarda olması gerektiği düşünülür ve öğrenciler engel gruplarına yönelik açılan ayrı yatılı/gündüzlü özel eğitim okullarına ya da özel eğitim sınıflarına yerleştirilirdi. Yetersizlikten etkilenme derecesi çok fazla olmayan öğrenciler ise hiçbir değerlendirmeye ve Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) hazırlama sürecine dahil edilmeden genel eğitim sınıflarında diğer öğrencilerle birlikte eğitim görürlerdi ve çoğu zaman da akademik ve uyum problemleriyle karşı karşıya kalırlardı. Ülkemizde engelli öğrencilere yönelik değerlendirme, yerleştirme ve BEP sürecine ilişkin yapılması gereken düzenlemeler 1997 yılında yasal olarak ele alınmıştır (Kargın, 2007:2).

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde Eğitsel Değerlendirme ve Tanılama Esaslarına göre :

1. Bireylerin eğitsel değerlendirilmesi ve tanılması ile ilgili iş ve işlemler RAM'lerde oluşturulan özel eğitim değerlendirme kurulu tarafından yapılır.

2. Bireylerin eğitsel değerlendirilmesi ve tanılmasıyla ilgili ilk başvuru; okul yönetimi, veli ya da zihinsel engeli olmayan 18 yaşından büyük bireyin kendisi tarafından; resmi kurumlarda bakım ve barınma hizmetinden yararlanan bireyler için kurumun resmi yazı ile görevlendireceği personel tarafından RAM'a yapılır.

3. Eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinde şu hususler dikkate alınır:

a. Eğitsel değerlendirme ve tanılama uygun ortamda, bireyin özelliklerine uygun ölçme araçları ile yapılır.

b. Eğitsel değerlendirme ve tanılama sonucunda özel eğitim ihtiyacı olduğu tespit edilen bireyle özel eğitim değerlendirme kurulu raporu düzenlenerek uygun eğitim ortamına ve özel eğitim hizmetine yönlendirilir.

c. Özel öğretim kurumları kanunu kapsamında hizmet sunan kurumlarda destek eğitim almasına karar verilen öğrenciler için en fazla bir yıllık eğitim planı hazırlanır.

ç. Eğitsel değerlendirme ve tanılama hizmetlerine ilişkin iş ve işlemler MEBBİS-RAM modülü üzerinden yapılır.

4. Eğitsel değerlendirme ve tanılama hizmetleri okula kayıtlı öğrenciler için okulun bulunduğu bölgedeki RAM tarafından, herhangi bir okula kayıtlı olmayanlar için ise ikamet adresleri ya da bakım ve barınma hizmetlerinden yararlandırıldığı kurumun bulunduğu bölgedeki RAM tarafından yapılır.

5. Eğitsel değerlendirme ve tanılama bireyin tüm gelişim alanlarındaki özellikleri ve akademik disiplin alanlarındaki yeterlilikleri ile eğitim ihtiyaçları birlikte değerlendirilerek eğitimin her tür ve kademesindeki geçişlerde yapılır. Ayrıca bireylerin eğitim performansı ve eğitim ihtiyaçları doğrultusunda veli ya da okulun yazılı talebi üzerine gerektiğinde tekrarlanır (MEB, 2018).

Özel eğitim hizmetlerinde eğitsel değerlendirmenin önemli bir basamağını oluşturan tanılama ve değerlendirmede öğrenciler için en uygun eğitim programlarının ve sınıfın hangisi olduğuna karar vermek amaçlanmaktadır. Dolayısıyla değerlendirmenin bu basamağıyla birlikte özel gereksinimli öğrenciler için eğitim hizmetlerinin şekli belli olmaktadır (Işıkdogan-Uğurlu, Kayhan, 2018:628). Bu amaçlar, engelli ya da risk durumunda olduğu düşünülen öğrencileri belirleme, sınıflama ve programa yerleştirme, bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama, uygun hedef ve amaçları seçme, öğrenme stratejilerini belirleme ve uygulanan program sonucunda gelişmenin değerlendirilmesi olarak sıralanabilir (Taylor, 1997. Akt: Kargin, 2007:3).

Eğitsel değerlendirmenin ve tanılamamın sonucunda öğrenciye özel eğitim hizmetlerinden hangisinde eğitim verileceği belirlenmiş olup en kısa zamanda eğitime başlanması sağlanır. Yetersizliği olan bir öğrencinin BEP'e alınması ve kaynaştırmanın ilk başlangıcı bu aşamada gerçekleşmektedir. Öncelikle çocuğun engelinin fark edilmesi, sürecin yapılan değerlendirmeye göre de öğrencinin eğitimini özel eğitim sınıflarında mı yoksa en az kısıtlayıcı eğitim ortamında mı ya da kaynaştırma eğitiminden mi yararlanacağı belirlenmiş olur.

2.3. En Az Kısıtlayıcı Eğitim Ortamı

Özel eğitim hizmetleri yönetmeliğinde özel gereksinimli öğrencilerin en az kısıtlayıcı ortam ilkesine göre eğitilmeleri öngörülmüştür. Bu ilke öğrencinin, hem normal gelişim gösteren yaşlılarıyla olabildiğince aynı ortamda bulunmasını, hem de eğitim gereksinimlerini en iyi şekilde karşılayacak ortama yerleştirilmesini ifade eder. En az kısıtlayıcı ortamda özel gereksinimli öğrencinin olabildiğince yaşlıları ile bir arada olması hedeflenir (Sucuoğlu, Kargın, 2010:34).

2.4. Kaynaştırma Eğitimi

Özel Eğitim Hizmetler Yönetmeliğinde (2018) kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarını özel eğitime ihtiyacı olan kişilerin her tür eğitim ve kademedeki akranları ile birlikte karşılıklı iletişim ve etkileşim içinde bulunmalarını ve eğitimin amaç ve hedeflerini en üst düzeyde gerçekleştirmelerini sağlamak amacıyla bu kişilere destek eğitim hizmetleri de sunularak akranlarıyla birlikte tam zamanlı ya da özel eğitim hizmetlerinden yarı zamanlı olarak verilen eğitimidir (MEB,2018).

Günümüzde kaynaştırmanın ne olduğu konusunda alan yazında yer alan tanımların bazıları şu şekilde sıralanabilir;

Sarı (2003:5); Engelli bireylerin , engel seviyesine göre ortaya çıkan ihtiyaçları, okullarda veya sınıflarda karşılamak üzere, ailesinin de görüşleri alınarak, normal okullarda akranlarıyla birlikte eğitim görmesidir.

Sucuoğlu (2006); Her çocuğun yaşadığı çevrede en iyi eğitimi almasını isteyen, özel gereksinimli olan ve olmayan bütün çocukların akademik ve sosyal başarılar kazanıp, toplumun bir bireyi olma fırsatı sağlayan bir eğitim yaklaşımı, bir eğitim modelidir.

Diken, Batu, (2013:4); Öğrencilerin güçlü ve zayıf taraflarının göz önüne alındığı bir durumda tüm öğrencilerin birlikte eğitim alabileceği anlamına gelmektedir. Güçlü ve zayıf yönlerinin göz önüne alınması demek, gerektiğinde öğrencilerin ve öğretmenlerin destek özel eğitim hizmetlerinden yararlanması, programda ve fiziksel ortamda uygulamalar yapılması demektir.

Tanımlarda da görüldüğü gibi kaynaştırma eğitiminde engelli öğrencilerin eğitim gereksinimlerinin en az sınırlayıcı nitelikteki ortamda karşılanması ve normal öğrencilerle her durumda ve her şekilde eşit koşullar altında ve birlikte yaşamalarını sağlamaktır.

2.5. Kaynaştırma Eğitiminin Amaçları

Kaynaştırma eğitiminin en önemli amacı, yetersizliği olan bireylerle yetersizliği olmayan bireylerin aynı eğitim ortamlarından yararlanmasını sağlayarak bu bireylerin sosyalleşmesine katkıda bulunmaktır. Bir diğer önemli amacı ise, yetersizliği olan bireyleri akranlarından ayırmadan aynı eğitim ortamında eğitim alma hakkını korumaktır. Ayrıca kaynaştırma eğitiminin diğer amaçları şu şekilde sıralanabilir:

- a. Her iki gruptaki çocukların ortak etkinlikler içinde birbirlerinden en iyi şekilde yararlanabilmelerini sağlamak ve gelişimlerini desteklemek,
- b. Normal çocukların, özürlü yaşlılarını daha kolay tanı kabul etmelerini kolaylaştırmak ve onların eğitimlerine katkıda olabilecek fırsatları yaratmak,
- c. Her konuda iletişim kurabilecekleri ortamları hazırlamak,
- d. Özel gereksinimli çocuklarda olumlu benlik gelişimine yardımcı olmak, kişilik ve en önemlisi de sosyal gelişimlerini destekleyerek toplum içinde bağımsız ve üretken bireyler olarak yaşayabilmelerini kolaylaştırmaktır (Akkök, 2003, akt: Çayır, 2009:32-33).

2.6. Kaynaştırma Eğitiminin Yararları

Çocukların bu dünyada yaşamaya hazırlık niteliğindeki deneyimleri yaşayarak büyüyecekleri topluluklarda yer almaları önem taşımaktadır. Bu nedenle özel gereksinimli bireylerin yaşlılarıyla birlikte toplumda yer almaları, içinde yaşayacakları toplumla ilgili deneyimler kazanmaları ve toplum tarafından benimsenen davranışları öğrenmeleri gerekmektedir. Bu bağlamda kaynaştırmanın hem özel gereksinimli olan ve normal gelişim gösteren çocuklar hem de toplum için uzun dönemli yararları olduğu kabul edilmektedir (Acarlar, 2013:26).

Kaynaştırma eğitiminin temel konusu özel gereksinimli birey ve onun potansiyelini artırmaktır. Bu nedenle kaynaştırma eğitimi sonucunda amaçlanan olumlu yöndeki değişiklik özel gereksinimli bireyler üzerinde gözlemlenecektir. Kaynaştırma eğitimi ile özel gereksinimli birey model alma yoluyla sınıfındaki yaşlılarını örnek alacak ve sosyalleşme becerisini kazanacaktır. Aynı zamanda potansiyeli çerçevesinde hazırlanan programlar uygun materyallerle desteklenirse akademik başarısı da artacaktır. Okuldan mezun olduktan sonra bağımsız bir birey olarak yaşayabilmesinde kaynaştırma eğitiminin önemi oldukça büyüktür (Bahar,2018:14). Kaynaştırma eğitiminin özel gereksinimli öğrenciler açısından sınıf içinde öğretmenin de ders içi uygulamalarında kaynaştırma öğrencisine karşı tutum, iletişim ve öğretim yöntemlerinin de büyük bir önemi vardır.

Kaynaştırma eğitiminin başarısının artması için, özellikle özel gereksinimi olan çocukların normal gelişim gösteren akranları, tarafından kabul edilmelerine önem verilmektedir. Normal gelişim gösteren çocukların kaynaştırma öğrencilerini anlayabilmesi ve ona nasıl yardım edebileceğini bilmesi, davranışlarının olumlu olmasına ve özel gereksinimi olan çocuğun kabulüne yardımcı olabilmektedir. Kaynaştırma programı içerisinde eğitim gören normal gelişim gösteren öğrencilerin tutumları, bu uygulama içinde sayısal çoğunluğa sahip olmaları nedeniyle, kaynaştırmanın başarıya ulaşmasında ayrı bir öneme sahiptir (Çetrez-İşcan, Fazlıoğlu, Parlak, 2014:129).

Kaynaştırma eğitiminin başlamasıyla birlikte ailelerin okula karşı tutumu değişmekte, okulla işbirliği içinde olmakta ve özel gereksinimli çocukların var olan başarısı ile ailenin çocuktan beklediği başarı uygunluk göstermeye başlamaktadır. Aileler çocuklarının ilgi ve ihtiyaçları konusunda daha çok bilgi alabilmektedirler. Ailelerde var olan kaygı ve endişe duyguları yerini umuda bırakmaktadır. Aile içinde kavga azalmakta ve aile içindeki verimliliği ve paylaşımı artmaktadır. Aile bireyleri arasında baş gösteren sorunlar yeniden düzelme gösterebilmektedir. Kaynaştırma eğitimi sayesinde aileler çocuklara nasıl yardımcı olacakları konusunda yeni yöntemler öğrenebilmektedirler (MEB, 2010).

Kaynaştırma uygulaması, sınıf öğretmenine pek çok açıdan mesleki gelişim olanağı sağlar. Örneğin; kaynaştırma öğrencisi için hazırlayacağı BEP için birçok kişi ile işbirliği içinde olması gerektiğinden, iletişim becerileri artar. Diğer yandan öğretim ortamını bireyselleştirme ile ilgili düzenlemeler sayesinde öğretmenlik meslek becerileri gelişir. Bunların dışında sınıf öğretmenin her öğrencisini şartsız kabul etmesi gerektiğinin, her bir öğrencisine hoşgörü ile yaklaşmasının ve bireysel farklılıklara saygı duymasının gerekliliğini fark eder (Kargın, 2004).

2.7. Öğrenme Güçlüğü'nün Tanımı

Öğrenme güçlüğü ile ilgili tarihsel süreç içerisinde ve gelişim durumuna göre pek çok tanım yapılmıştır. İlk olarak 1896 yılında Dr. Morgan tarafından “konjenital kelime körlüğü” tanısıyla yayınlanmıştır. 1930-40’lı yıllarda “Minimal Beyin Hasarı”, 1940’lı yıllardan sonra “Minimal Beyin Disfonksiyonu” olarak tanımlanmıştır (Demir, 2005:7).

1962 yılında öğrenme güçlüğü terimini kullanan ilk kişi Samuel Kirk’tir. (Kaçar, 2018:7). Kirk’e göre bir gecikme ya da hastalık veya konuşma sürecinde, dilde, okumada, hecelemede, yazmada veya aritmetikte meydana gelen olası bir serebral işlevsizlikten veya davranışsal bozukluktan veya zihinsel gerilikten, duyu kaybından veya kültürel ve eğitsel faktörlerden kaynaklanmayan bir ya da daha fazla olan gelişim geriliğidir (Bender, 2012:18).

Öğrenme güçlüğü, normal ya da normalin üzerinde zekâya sahip (IQ > 85), primer psişik bir hastalığı olmayan, belirgin bir beyin patolojisi olmayan, duyuşal özrü olmayan, dinleme, konuşma, okuma, yazma akıl yürütme ile matematik becerilerinin kazanılması ve kullanılmasında önemli güçlükleri olan, sekonder olarak kendini idare etme, sosyal algılama ve etkileşim sorunları yaşayan, standart eğitime rağmen yaşına ve zekâsına uygun başarı gösteremeyen bireylerde görülen nörolojik kökenli gelişimsel bir bozukluktur (Demir,2005).

NJCLD (National Joint Committee on Learning Disabilities - Ulusal Öğrenme Güçlüğü Birleşik Komitesi) (1990)’nin yayınladığı tanıma göre ise, “*Öğrenme güçlüğü, dinleme, konuşma, okuma, yazma, akıl yürütme veya matematiksel*

yeteneklerin elde edilmesinde ve kullanılmasında önemli zorluklarla ortaya çıkan heterojen bir bozukluk grubunu ifade eden genel bir terimdir. Bu bozukluklar, merkezi sinir sistemi disfonksiyonuna bağlı olduğu düşünülen ve yaşam boyunca meydana gelebileceği kabul edilen birey için içseldir. Öz-düzenleyici davranışlardaki, sosyal algılayıcılığındaki ve sosyal etkileşimdeki problemler öğrenme engelleriyle birlikte olabilir, ancak kendileri bir öğrenme engeli oluşturmazlar. Öğrenme güçlüğü diğer engellerle (örneğin duyuusal bozukluklar, zihinsel engeller, duygusal rahatsızlıklar) veya dışsal etkiler (kültürel veya dilsel farklılıklar, yetersiz ya da uygun olmayan talimatlar) ile eşzamanlı olarak ortaya çıkabilir.” şeklinde tanımlanmaktadır. (<https://njcld.org/ld-topics/>)

Milli Eğitim Bakanlığına göre özel öğrenme güçlüğü olan bireyler, dili yazılı ya da sözlü anlama ve kullanabilme için gerekli olan bilgi alma süreçlerinin birinde veya birkaçında sorun yaşarlar. Özel öğrenme güçlüğü, bireyin dinleme, konuşma, okuma, yazma, heceleme, dikkat yoğunlaştırma, matematik, akıl yürütme, motor ve organizasyon becerilerini olumsuz etkileyen yapısal bir sorun olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2008).

DSM- V (2013)' e göre temel akademik problemlere göre

- a)Sözcük okumanın yanlış ya da yavaş ve çok çaba gerektiriyor olması,
- b) Okunanın anlamını anlama güçlüğü,
- c) Harf- harf söyleme/yazma güçlükleri,
- d)Yazılı anlatım güçlükleri,
- e)Sayı algısı, sayı gerçekleri ya da hesaplama güçlükleri,
- e)Sayısal akıl yürütme güçlükleri şeklinde açıklamıştır (s. 34-35).

Yine DSM 5' te Özgül Öğrenme Bozukluğu olan bireyleri tanılamada dört kritere dikkat çekilmiştir Bunlar;

1. Gerekli müdahalelerde bulunulmasına rağmen en az altı aydır yukarıda verilen maddelerden en az birinin varlığı ile yaşanan güçlükler,

2. Bireyin okul becerilerinde, akademik becerileri kronolojik yaşı gereği beklenenin oldukça altında olması ve bu durumun günlük yaşam becerilerini etkilemesi,

3. Öğrenme güçlükleri, genellikle okul yıllarında başlar, ancak bireyin yaşadığı güçlükler, bireyin yeterliliğini aşmadıkça kendisini tam olarak göstermeyebilir,

4. Öğrenme güçlükleri, anlık yeti kayıpları, düzeltilmemiş görme ya da duyma keskinliği, psikolojik bozukluklar, ruhsal- toplumsal güçlükler, okulda kullanılan dili tam bilmeme ya da eğitsel yönergelerin yetersizliği ile daha iyi açıklanamaz (s.34-35).

Öğrenme gücü ile ilgili günümüze değin çok çeşitli tanımlar yapılmıştır. Bu tanımlarda ortak olarak belirtilen özellikler aşağıda verilmiştir;

1. Merkezi sinir sisteminin düzensiz gelişimi veya işlevinden kaynaklanıyor olabilir.

2. Hayat boyu devam edecek bir durum olabilir.

3. Okuma, yazma, matematik ve dili içeren akademik alanları etkileyebilir.

4. Bir beceri- başarı ayrımı tarafından tespit edilmiştir.

5. Her hangi bir yetersizliği (zihinsel, işitme ve görme gibi) veya olumlu olmayan çevresel koşullardan (niteliksiz öğretim, olumsuz ekonomik koşullar, dil ve kültürel dezavantajlar) kaynaklanması (Kavala ve Forness 1995, akt: Güzel-Özmen, 2010:336-337).

Öğrenme gücünde oranı %5-10 arasında değişmektedir (Dirks ve diğ., 2008; Moll ve diğ., 2014; Sundheim ve Voeller, 2004). Okula giden çocukların %2-10 (APA, 1994; Silver, 1989) arasında değişen ÖG, erkeklerde kızlara oranla 2-4 kat daha fazla görülmektedir (Bingöl,2003; Flannery ve diğ., 2000; Korkmazlar, 1992; Rutter ve diğ., 2004). DSM-V'e göre, okuma bozukluğu %5-9; matematik bozukluğu ise %3-7

oranında görülmektedir. Yapılan araştırmalarda bazılarının matematik öğrenme bozukluğında cinsiyet arasında fark olmadığını (Dirks ve diğ., 2008; Gros-tur, Manor ve Shalev, 1996; Lewis, Hitch ve Walker 1994), bazı çalışmalarda ise bozukluğun, kızlarda erkeklere oranla daha fazla görüldüğünü savunmaktadır (Fischbach ve diğ., 2013; Klauer, 1992; Landerl ve Moll, 2010; aktaran; Karakaş ve diğ. 2017:1-2).

2.8. Öğrenme Güçlüğünün Sınıflandırılması

Özel öğrenme güçlüğü hakkında literatür taraması yapıldığında pek çok tanım ve gruplandırmanın yapılmış olduğu görülmektedir. Özel öğrenme güçlüğü olan bireylerin genel bir özelliği de her bireyin öğrenme şeklinin kendine has oluşudur. Mesela bir kişide hem okuma hem yazma bozukluğu bulunurken; bir başka bireyde sadece matematik bozukluğu bulunabilmektedir. Bu sebeple özel öğrenme güçlüğü olan bireylerden bahsedildiğinde homojen bir gruptan söz etmek olanaksızdır (Soylu ve Soylu, 2005 akt: Erdem 2017:26).

Literatüre bakıldığında özel öğrenme güçlüğünün araştırmacılar tarafından farklı şekillerde sınıflandırıldığı görülmektedir. Araştırmacıların en çok kullandığı özel öğrenme güçlüğü sınıflandırması Okuma Bozukluğu (Disleksi), Yazılı Anlatım Bozukluğu (Disgrafi), Matematik Bozukluğu (Diskalkuli), Motor Planlamada Zorluk (Dispraksia), Görsel Algı/Görsel Motor Yetersizliği ve Dil Bozukluğu şeklindedir (Doğan, 2012).

2.8.1. Okuma Bozukluğu (Disleksi)

Okuma, okul yaşamının ilk yıllarında kazanılan ve yaşam boyunca bilgi edinmek için kullanılan en temel becerilerdendir. Okuma, okuyucunun yalnızca sözcükleri okuduğu değil; aynı zamanda okuduklarının anlamlarına ulaştığı karmaşık bir süreçtir (Miller ve Schwanenflugel, 2006 akt: Yılmaz, Baydık, 2017:1654).

Gleason (1985) okuma sürecini; ilk olarak kişinin alfabetik yazıyı, harfleri görsel olarak ayırt etmesi ve tanınması şeklinde açıklamaktadır. Üçüncü aşamada ise harflerin dille ilgili kavramlara çevrilmesi gerekmektedir. Bu ise harfleri (grafemleri), ilgili

fonemlere çevirmek anlamına gelmektedir. Dördüncü aşama; kelime bilgisinin öğrenilmesi yani harflerin kağıttaki dizilişlerinin (ortografi) öğrenilmesidir. Beşinci ve altıncı aşamalarda ise sırasıyla anlamın, daha önce öğrenilen bilgilerle birlikte aktif hale getirilmesi ve herhangi bir parçada veya cümlede okunan sözcük ile ilgili bilgiyi seçebilmesidir. Bu aşamaların sonunda basit düzeyden başlayarak daha ileri karmaşık işlemlerle okuma gerçekleşmektedir (Barth, 1999; akt Sidekli, Yangın, 2006).

DSM-V (2013) e göre; sözcük doğru tanıma ya da dili anlaşılır ve akıcı konuşmadaki güçlükleri ve harf harf söyleme yazma güçlükleri olarak tanımlamakta ve üç gruba ayırmaktadır;

1. Sözcük okuma doğruluğu
2. Okuma hızı ve akıcılığı
3. Okuduğunu anlama (s.35).

Boder, klinik bulgular temelinde halen yaygın kabul gören üç tip okuma bozukluğu saptamıştır. Buna göre disfonetik okuma bozukluğu (harf-ses ilişkisi bozular), diseidetik okuma bozukluğu (kelimeleri bir bütün halinde okuyamaz; harf harf okur veya hiç okuyamaz) ve bunların karışımından oluşan üçüncü tip okuma bozukluğu vardır. Disfonetik tipe işitsel disleksi de denir. Görsel-işitsel bağlantı yokluğunda görsel imge (harf) bir ses uyandırmaz ve grafem-fonem ilişkisi bozular. Gelişimsel disfazisi (gelişimsel konuşma bozukluğu) olan çocuklarda bu tip bir disleksi gelişebilir. Diğer bir ismi, dilsel disleksidir. Diseidetik tip görsel disleksi olarak da bilinir. Disfonetik tipe göre daha seyrek olduğu (%5) sanılmaktadır. Bunun dışında pek çok model vardır ancak hiçbir model şimdilik disleksiye tam olarak açıklayamamaktadır (Salman ve diğ. 2016:171).

Cain (2010)'a göre okuma güçlüğüne sahip öğrenciler şu özellikleri taşımaktadırlar.

1. Okuma ve okuma çalışmalarından hoşlanmazlar.
2. Sınıf içinde sesli okuma yapmaktan çekinirler.
3. Akıcı okuyamazlar. Okuma hızları oldukça düşüktür.

4. Okuma becerileri çok yavaş gelişme gösterir.

5. Okumanın yanında yazım ve anlama yetenekleri de zayıftır.

6. Okudukları metinleri anlatmakta sıkıntı yaşarlar.

7. Sınıf içerisinde verilen yönergeleri takip edemezler (akt. Doğuyurt, Doğuyurt, 2016:277).

Disleksi belirtileri gösteren bireyleri, tek bir güçlük belirtisine göre anlamak mümkün değildir. Bu güçlük kendisini birçok şekilde gösterir. Bu bireylerin fonolojik farkındalık düzeyleri, yaşlarından geri olabilmektedir. Okumada yavaşlık, heceleme, ses atlama, hece atlama, kelime atlama veya eklemeler yapabilirler. Bazı sesleri okurken karıştırabilirler (b-p, z-s). Okuma, okuduğunu anlama, akıcı okuma becerileri akranlarından zayıf olabilmektedir (Kaçar, 2018:40). Tonlamasız dümdüz okuma yapma karşılaşılan güçlüklerdir. Cümle sonuna gelince tamamen durma ve vakit kaybetme, noktalama işaretlerini çözmeye çalışırken akıcı okumada problem yaşama disleksilerde sık karşılaşılan hatalardır (Chait, Eden, Poeppel, Simon, Hill ve Flowers, 2007; Connelly, Campbell, MacLean ve Barnes, 2006; Mortimore ve Crozier, 2006 akt.: Balcı, 2017).

Haftanın günlerini, ayları, mevsimleri doğru saysa bile aradan sorulduğunda (pazardan önce hangi gün gelir, eylülde sonra hangi ay gelir, haftanın dördüncü günü hangisidir gibi) yanıtlamakta zorluk çeker ya da sırasını yanlış yanıtlar, sorulan matematik işlemini akıldan çözmeye zorlanırlar. Dinlediği bir öyküyü anlayabilir fakat öyküyü baştan sona sözel olarak anlatması istendiğinde olayların sırasını hatırlamakta zorluk çekebilirler (Geary ve Hoard, 2001, Akt: Pekel, 2010:9).

2.8.2. Yazılı Anlatım Bozukluğu (Disgrafi)

Özel öğrenme güçlüğünde sorun yaşanan becerilerden biri de yazma becerisidir. Yazma güçlüğü, çocuğun kronolojik yaşı, zekâ düzeyi ve eğitim düzeyi açısından beklenen düzeyden geri kalması olarak belirtilmektedir. (İlker, Melekoğlu, 2017:445)

DSM-V (2013)'te disgrafi tanımına ilişkin verilen ölçütler şu şekildedir:

1. Harf harf söyleme/yazma doğruluğu
2. Dilbilgisi ve noktalama doğruluğu
3. Yazılı anlatımın açıklığı ya da düzeni (s.35).

Disgrafi, okunaksız ve yavaş yazma sorunuyla karşı karşıya olan öğrenci grubudur. Bununla birlikte harf, hece, noktalama, gramer yanlışları yaparlar ve yazılı anlatım becerileri zayıftır (Yıldız, 2013, akt: Başar, Göncü, 2018:186), Disgrafi, genellikle okunaklılık ve yazma hızının yavaşlığı konusunda yaşanan sorunlarla kendini göstermektedir (Yıldız, 2013:283-284).

Disgrafi salt motor bir sorun olarak motor işlev ve kontrol bozukluklarında özgül bir yer tutar ve ayrıca incelemeyi gerektirir. Bu durumda, yazının mekaniği bozulur; sıklıkla yanlış kalem tutma ve yanlış harf oluşturma şeklinde görülür. Yazılı dilin sentaks ve semantiğindeki bozukluklara bağlı olarak disgrafi ortaya çıkabilir ve bu durumda disfazi veya mental rötardasyon altta yatan temel neden olabilir. Ayırıcı tanıda kısa dikkat aralığı ve dikkatin dağılması gibi dikkat sorunları, yeterince kendini verememe, okul fobisi ve rol yapma gibi psikiyatrik sorunlar yer alır (Salman ve diğ. 2016:172).

Düzensiz boyut, eğiklik ve şekillerde elyazısı yazma sorunudur. Kelimeleri yarım yazma, harf atlama, kelime ve harfler arasında düzensiz boşluklar, doğru olmayan bilek pozisyonları, kâğıdın yönünü yanlış pozisyonlama, yazıları kopyalamada yavaşlık ve yorulma, kâğıt üzerinde mekan kullanmada zayıflık, not alma ve yaratıcı yazı yazmada, düşünürken aynı anda yazı yazmada zorluklar görülmektedir (Doğan, 2012:24).

2.8.3. Matematik Bozukluğu (Diskalkuli)

Matematiğe Matematiğe “özgül öğrenme güçlüğü”, “aritmetik öğrenme bozukluğu”, “özgül matematik bozukluğu”, “sayı gerçekleri bozukluğu”, “gelişimsel diskalkuli” gibi farklı adlandırmaları olan matematik bozukluğu (Olkun, Denizli-Akkurt, 2015:48), Literatürde “dyscalculia” diye geçen kelimenin kökeni eski Yunanca’ya dayanmaktadır ve “dys” kötü, “calculia” sayma anlamına gelmektedir. Bu

yüzden “dyscalculia”nin kelime anlamı kötü saymadır. Ülkemizdeki alan yazınında bu kelime “diskalkuli” ya da “matematik öğrenme bozukluğu” olarak kullanılmaktadır. (Yangın ve diğ. 2016:246).

DSM-V (2013:35) de sayısal bilgileri işleme, aritmetik gerçekleri öğrenme ve doğru ya da akıcı hesaplama yapma sorunları ile belirli öğrenme güçlükleri örüntüsünü göstermek için kullanılan seçenек bir terimdir. Diskalkuli ilk olarak Çekoslovakyalı araştırmacı Kosc (1974) tarafından “bilişsel fonksiyonlarda genel bir güçlük olmaksızın, beynin matematiksel bilişin dâhil olduğu belirli bölümlerinde oluşan bozukluk nedeniyle matematikte yaşanan güçlük” olarak tanımlanmıştır (Mutlu, Akgün, 2017:1154).

Butterworth (2003), sayısal işlemlerde zorluk yaşanması durumunu renk körlüğüne benzetmektedirler. Renk körleri nasıl bazı renkleri algılayamaz ya da ayırt edemezler ise sayı körlüğü (number blind) olan kişiler de aritmetik süreçleri algılamakta sorun yaşarlar. Diğer bir deyişle bu kişilerin sayısal süreçleri olmadığına ya da bozuk olduğuna inanılmaktadır. Genetik olarak aktarıldığı düşünülen ve gelişimsel olarak ortaya çıkan bu sayma ve hesaplama güçlüğü durumuna ise diskalkuli ya da gelişimsel diskalkuli adı verilmektedir (Olkun, 2015, akt: Koç, 2018:10).

Piazza ve diğerleri (2010) MÖG’ü matematiksel bilgi ve becerilerin edinim yetilerinde yetersizliklere sahip olunması olarak tanımlarken, Von Aster ve Shalev (2007) gelişimsel diskalkuli aritmetiksel becerilerin normal edinimini etkileyen özgül bir öğrenme güçlüğü olduğunu, diskalkuliye dair genetik, nörobiyolojik ve epidemiyolojik delillerin, diğer özgül öğrenme güçlükleri gibi, diskalkulinin beyin temelli bir bozukluk olduğuna işaret ettiğini aktarmaktadırlar (Mutlu, Akgün, 2017:1154).

Salman (2016)’ a göre bu çocuklarda başlıca iki tip bozukluk seçilir. Biri hesaplama, diğeri akıl yürütme alanındadır. Hesaplama; sayıları ters çevirme, sayı sırasını ters çevirme, işlemleri bozuk sıra ile yürütme, işlemleri yanlış yapma söz konusudur. Sayıları atlayabilirler ve sağlama yapamazlar. Akıl yürütmenin bozulduğu

tipte dil sorunu da vardır; sözel problem çözme, komutları anlama ve sorunu akılda tutup bir plana göre adım adım çözme de bozuktur. Ek olarak çocuk ve erişkinlerde mekânsal yeti sorunları görülür. Algısal, motor veya görsel-mekânsal hatırlamada sorunları vardır ve geometri için risk taşırlar.

Matematik bozukluğu, okuma bozukluğuna oranla daha az bildirilmekle beraber, günümüzde artan sıklıkla tanı almaktadır. Matematik bozukluğu olan çocuk ve ergenler, sayıları rakam ve kelime olarak (iki, 2) öğrenmede güçlük, sıra ile sayı sayma, parmak hesabı ile matematiksel işlem yapma, saati okumada zorluk, çok basamaklı problemleri çözme, sağ-sol karıştırma, düz bir çizgide yazıyı devam ettirme, matematiksel algoritmalarda zorlanma gibi belirtilerle kliniğe başvururlar (Asfuroğlu-Özçivit, Fidan, 2016:50). Çocuklar için temel matematik becerilerini okula başlamadan önce erken çocukluk yıllarında Sayma becerileri, temel aritmetik beceriler, büyüklük karşılaştırması ve rakamsal ilişkili mantıksal yeteneklerin, İlkokula başlamadan önce ölçülmüş olması okul yaşamında iyi olacağını göstermiştir (Monone, Aunio, Koponen, Aro, 2014).

Matematikte öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerde bahsedilen alanlarda sergilenen gelişimsel özellikler Hannell (2005) tarafından detaylandırılmıştır. Bunların bir kısmı aşağıda verilmiştir.

Yavaşlık: MÖG yaşayan birey matematik sorularına geç cevap verir ve akranları ile karşılaştırıldığında yavaştır.

Dokunarak sayma: Zihinsel hesaplamada güçlükler yaşar ve basit toplama işlemlerinde parmaklarını kullanır. Arkadaşlarının zihinsel hesaplama yaptığı yerde çentik işaretlerini kullanır. Tahmin etmede ve yaklaşık cevap vermede güçlük yaşar.

Matematiksel dili kullanmada güçlükler: Matematiksel işlemler hakkında konuşmayı güç bulur. Anlamadığı halde soru sormaz. Sözel problemleri yorumlamada hata yapar. “Eşittir” ile “-den daha büyüktür” gibi terimleri karıştırır.

Matematikte bellek güçlükleri: Daha önce iyi öğrendiği işlemleri çok hızlı unuttur. “+” gibi sembollerin anlamını hatırlamada sorunlar yaşar. $4 \times 6 = 24$ gibi bir

cevap için tüm çarpımları ezbere okur. Zihinden matematik işlemlerinde güçlük çeker, cevabı bulmadan soruyu unuttur. **Sıralama ile ilgili güçlükler:** Sayarken sayıların sırasını şaşırır. Çarpım tablosunu okurken sırayı karıştırır: 2 kere 3 eşittir 6, 3 kere 3 eşittir 9, 4 kere 3 eşittir 12 (bir önceki cevaba 3 ekliyor). Çok basamaklı bir işlemde işlem adımlarını hatırlamada güçlük çeker.

Yer ve uzamsal organizasyonlarla ilgili güçlükler: 21 ile 12 arasındaki fark hakkında kafa karışıklığı yaşar, dönüşümlü olarak birini diğerinin yerine kullanır. “+” ve “×” işaretlerini karıştırır. Dağılma ve değişme özelliklerini kullanırken sayıları yanlış yerlere koyar. Bir sayfada çalışırken ve hesaplama yaparken sayfayı düzgün kullanamaz. “6-2” ile “2-6” farklarını karıştırarak iki durum için de “4” cevabını verir. Sayıları yuvarlamada güçlük çeker. Analog saatlerde vakti söylemede zorlanır.

Anlama yerine taklit ve ezbere dayanma: Toplama işlemini mekanik olarak yapabilir ancak işlemi nasıl ve niçin yaptığını açıklayamaz (Mutlu, 2016:15).

2.8.4. Motor Koordinasyon Güçlüğü (Dipraksi)

Tıpkı hastalığı tarif etmek için verilmiş olan isimler gibi, dipraksi için yapılan tanımlar da oldukça fazla ve çeşitlidir. Ulusal Nörolojik Bozukluklar ve Felç Enstitüsü’ne göre gelişimsel dipraksi, planlama yeteneği ile duyusal ve motor fonksiyonları uygulama arasındaki uyumsuzluk olarak nitelenen bir hastalık olarak tanımlanmaktadır (NINDS, 2006akt: Stansell, 2007). Bununla birlikte yapılmış olan bütün tanımlar dipraksinin ne olmadığı konusunda hem fikirdir. Kas koordinasyonu ve kas gücü ile alakalı olmasına rağmen kas hastalığı değildir. Okuma heceleme ve dil kullanım yeteneklerini etkilemesine rağmen bilişsel bir rahatsızlık da değildir. Dipraksi tüm vücut da motor planlama aşaması sırasında beyinden gelen mesajların kaslara ulaştırılamaması durumunu içeren bir nörolojik rahatsızlıktır. Velleman dipraksiyi “ ...doğru bir şifre çözücü(dekoder) olmadan şifreli yayın(kablolu yayın) yapan kanalları izlemek gibidir. Yayın yapan televizyon istasyonunda ya da televizyon setinizde herhangi bir sorun yok .Sorun sadece sizin televizyonunuz ve anteninizin tv istasyonunun gönderdiği o şifreli sinyali okuyamamasından kaynaklanıyor.” (Velleman, 2002, akt: Stansell, 2007).Dipraksi, otistik spectrum rahatsızlığı olan

insanlarda görülebilir. Felç, İnme ya da başka yaşanmış travmalar da dispraksiye (edinilmiş dispraksi) neden olabileceği gibi kişide doğuştan itibaren de (kalıtsal dipraksi) rastlanabilir (Stansell, 2007:4).

Motor koordinasyon güçlüğü yaşayan çocuklar:

1. Emekleme, oturma, yürüme, konuşmada gecikme görülebilir.
2. Makas kullanmayı gerektiren becerilerde akranlarının gerisinde kalabilirler.
3. Akranlarına göre koşma, zıplama ve atlama ile ilgili zorluklar yaşayabilirler.
4. Sakarlık eğilimli olabilirler.
5. Kalemle yapılan çalışmalarda zorlanabilirler. (örneğin: el yazısı için kalem tutma ve kullanma),
6. Çatal bıçak kullanma, ayakkabı bağcıkları bağlama, dişleri fırçalama, fermuarı/düğmeleri açma-kapama gibi öz bakım becerilerinde yetişkine bağımlı olabilirler.
7. Dans, folklor gibi sıralı hareketleri içeren çalışmalarda zorlanabilirler.
8. Sol/sağ, arka/ön gibi kavramlarla ilgili kendini gösteren zayıf mekânsal farkındalığa sahip olabilirler.
9. Akıcılık, kopyalama ve yazma ile ilgili zorluklarla sonuçlanan görsel algısal zorluklar yaşayabilirler.
10. Sıralı sözlü yönergeleri takip etmekte ve yerine getirmekte zorlanabilirler.
11. Postür bozukluğu olabilir.
12. Denge sorunları yaşayabilirler.
13. Bazı oyunları oynamaya çalışmak eziyet olabilir. (seksek, futbol vb)
14. Bisiklet ve kaykay sürmekte zorlanabilirler (Karaca, Tirit-Karaca, Çalış, Yiğit, 2018:103-104).

2.8.5. İşitsel İşleme Bozukluğu

Duyuma olayı, ses olarak algılanan enerjinin kulakta yol alması ve beyin tarafından yorumlanarak elektriksel bilgilere dönüşmesi ile gerçekleşir. İşitsel işleme; beyne ulaşan sesin tanımlanması ve yorumlanması esnasında neler olduğunu açıklamak için kullanılan bir terimdir. İşitsel işlem bozukluğu, beyne ulaşan

bilgilerin işleme veya yorumlanma aşamasındaki sorun olarak ifade edilebilir (Uçak, 2017:10).

İşitsel işleme bozukluğu olan çocuklar çoğunlukla kelimelerdeki hafif ses farklılıklarını algılayamazlar. Örneğin “Bana çizdiğin resmi anlatabilir misin?” cümlesini “Baba çizdiğin resmi anlatabilir misin?” olarak algılayabilir. İşitsel işleme bozukluğu olan çocuklar genellikle normal işitme ve zekâya sahiptir. İşitsel işleme bozukluğu, merkezi işitsel işleme bozukluğu, işitsel algılama problemi, işitsel kavrama eksikliği, merkezi işitsel disfonksiyon, merkezi sağırılık ve kelime sağırılığı adlarıyla da anılmaktadır (Uçak, 2017:10).

2.8.6. Görsel Algı/Görsel Motor Yetersizliği

Görsel algı; eylemin amacına ve yönlendirmesine göre tanımlama, değerlendirme ve karar verme yaklaşımıyla nesneyi algılama, kodlama ve analiz etme gibi pek çok işlemi içeren psiko-fizyolojik, karmaşık bir süreçtir (Bezrukikh ve Terebova, 2009). Bazı kuramcılar tarafından görsel algısal problemlerin zekadan bağımsız olan öğrenme güçlüğü sonucunda oluşan zayıf motor davranış kontrolü ile eşleştiğini düşünmektedirler. Beyin temelli özel gereksinimli bireyler çalışma konularıdır. Çünkü beyinle merkezi sinir sistemi ile ilgili problemler öğrenme problemlerinin başlıca sebeplerini oluşturmaktadırlar. Zihinsel yetersizliğe sahip çocukların tanımında okulda yaşanan zorluklar ve beyin temelli öğrenme arasındaki ilişkiyi gösteren tanının yaygınlaşmasının sonucu bazı algısal motor görevlerde tamamen yetersiz olurken kesin olan bazı şeylerde aslında yetenekli olmalarıdır. Ayrıca Görsel Algı Görsel Motor Yetersizliğine, beyin hasarı, santral sinir sistemi bozukluğu ve minimal beyin Disfonksiyonu gibi ifadeler sıklıkla kullanılan ifadelerdir (Bender,2012:10). Görsel algılama problemleri, belirleme, ayırma, hatırlama, görsel duyuyu yorumlama eksikliğinden kaynaklanmaktadır. Küçük çocuklarda durum geometrik şekilleri ayırt edememe, şekil-zemini karıştırma, nesnelere değiştirme ve yönlendirmedeki eksikliklerle ortaya çıkmaktadır. Çocuk büyüdükçe bu problemler harf ve kelimeleri okumada kendini göstermekte, görsel yetersizliği olan çocuğun öğrenme sürecinde ciddi sorunları ortaya çıkmaktadır (Axner ve Stukat, 1985; Çağatay, 1986; Christina, 2010 Axner ve Stukat’ın 1985 akt: Metin, Aral, 2011).

2.8.7. Dil Bozukluğu

Konuşulan dili ve okuduğunu anlama güçlüğüdür. Çocuk, söyleyecek çok şeyi olsa da genellikle nasıl yapacağını bilemez, söylemek istedikleri hep dilinin ucunda gibidir. Bunun yanında nesnelere tanıma ve adlandırmada güçlük çeker. Bir nesneyi tanımlamak istediğinde uygun kelimeyi bulmakta zorlanır. Kendini yalın ve üzgün hissedebilir, şakaları anlamakta zorluk çeker (Doğan, 2012:25).

İnsanlar arası iletişim sorunlarının sınıflandırılmasında farklı yaklaşımlar söz konusu olabilir. Bunlar:

1. Anatomiye bağlı dil ve konuşma sorunları (dudak- damak yarıklığı, larenjektomi, işitme düzeneği sorunları vb.)
2. Fizyolojik nedenlere bağlı dil ve konuşma sorunları (müsküler distrofi vb.)
3. Nörolojik nedenlere bağlı dil ve konuşma sorunları (CVA, Parkinson Hastalığı, Cerebral Palsy vb)
4. Biyokimyasal nedenlere bağlı dil ve konuşma sorunları (Anoxia, vb)
5. Psikolojik/psikiyatri nedenlere bağlı dil ve konuşma sorunları (kimi uzmanlara göre kekemelik vb. konuşma sorunları bu kümede de ele alınmaktadır.)
6. Gelişim sürecindeki aksaklıklara bağlı dil ve konuşma sorunları (gecikmiş dil ve konuşma, öğrenme güçlüğü, okuma güçlüğü vb.)
7. Olumsuz çevresel etmenlere bağlı dil ve konuşma sorunları (dil ve konuşma gelişiminde gecikme)
8. Hiçbir nedene bağlanmayan dil ve konuşma sorunları.
9. Karmaşık nedenlere bağlı dil ve konuşma sorunları (zihin engeli vb.) (Konrot, 2011:234).

2.9. Öğrenme Güçlüğü'nün Etiyolojisi

Özgül öğrenme güçlüğü'nün nedenleri genetik, çevresel faktörlerle belirlenen biyolojik bir temele dayandırılmaktadır. Öğrenme güçlüğü'nün majör etiyolojik faktörünün genetik faktörler olduğunu öne süren birçok araştırma mevcuttur. Genetik faktörlerin beynin gelişimi, olgunlaşması ve fonksiyonel formunu etkilediği ve bu sebeple öğrenme güçlüğü'nün bilişsel işlevleri ile ilgili etkilenmeye yol açtığı kabul

görmektedir. Her ne kadar maddi durum düşüklüğü, eğitim eksikliği gibi çevresel sebeplerin beyin gelişiminde etkisi olduğu bilinse de, bu sebeplerin öğrenme bozukluğu olanlarda biyolojik yatkınlaştırıcı faktörlere ek durumu kötüleştirilebileceği veya klinik belirtilerin şiddetlenmesine sebep olabileceği öngörülmektedir (Özçivit-Asfuroğlu, Fidan, 2016:50-51).

I.Genetik: Genetik çalışmalar, özellikle okuma bozukluğu olan aileler ve çocukları üzerinde yapılmıştır. Bu çalışmalarda ailesel geçiş, özellikle öne çıkmakta ve tek başına en önemli etmen olarak vurgulanmaktadır. Aile çalışmalarında dislektik bir anne ya da babanın olmasının, çocukta okuma bozukluğu için önemli bir risk etkeni olduğu belirlenmiştir. İkiz çalışmalarında tek yumurta ikizlerinde konkordans oranı %68- 83, çift yumurta ikizlerinde %23- 38 olarak verilmektedir. Genlerin zekâ ve öğrenme üzerindeki etkisini test eden bir çalışmada 12 yaşındaki 5.000 ikizde 4 farklı test (genel bilişsel kapasite, okuma kabiliyeti, matematik becerisi, dil becerileri) uygulanmış ve özellikle kalıtımın okuma ve matematik öğrenme kabiliyeti üzerindeki etkisi göze çarpmıştır (Asfuroğlu-Özçivit ve Fidan, 2016:51).

Pennington ve arkadaşlarının (1987) özel öğrenme güçlüğü olan bireylerin genetik özelliklerini araştıran çalışmaları taradığı makalesi, bu güçlüğün kalıtsal ve ayrıca kültürel geçişli olduğunu iddia etmektedir. Bu çalışma ile okuma bozukluğu olan anne-babaların çocuklarında okuma bozukluğu riskinin erkek çocuklarda %30–40, kız çocuklarda %17–18 olduğu bildirilmiştir. Özel öğrenme güçlüğü olan bireylerin aileleri üzerine yapılan çalışmaların sonuçları, okuma bozukluğu çocukların aşağı yukarı % 40'ının ebeveynlerinden etkilendiği ve benzer şekilde bu çocukların % 40'ının kardeşlerini etkilediği görülmüştür (Pekel, 2010:16).

II. Beyin Yapısı: Öğrenme güçlüğü'nün beyindeki kökenlerini açıklamaya çalışan çeşitli çalışmalar ve kuramlar bulunmaktadır. Yapılan çalışmalar öğrenme güçlüğü olan çocuklar ile normal çocukların beyin yapılarında özellikle morfolojik ölçümler açısından farklı bölgeler olduğunu ortaya koymaktadır. Fenolojik kurama göre, okuma güçlüğü olan erişkinler ve çocuklarda yapılan işlevsel görüntüleme (MRI, PET) çalışmalarında fenolojik işlemler sırasında (heceleme, anlamı olmayan kelimeleri okuma gibi) sol hemisferde temporopariyetal kortekste aktivasyonun az

olduğu ya da hiç olmadığı bildirmektedir (Rumsey ve ark., 1997; Simons ve ark.,2000 ; Temple ve ark.2001; Temple, 2007; Korkmazlar ve Sürücü, 2007; akt.Atalay, 2013:4).

III. Nörolojik Fonksiyonlardaki Bozukluk: Son yıllarda etiyolojiye yönelik araştırmalarda işin içine nörolojik muayene, EEG ve fonksiyonel manyetik rezonans görüntüleme(FMRI) çalışmalarının girmesiyle özgül öğrenme güçlüğü nörolojik bir kavram özelliği de kazanmıştır. FMRI çalışmalarında okuma güçlüğü yaşayan bireylerde okuma, yazma, ortografik analiz sırasında dil ile ilgili alanlar ve görsel asosiasyon alanlarında, solda daha belirgin olmak üzere, normal okuyuculardan daha az aktivasyon olduğu, temporal lob kanlanması normal okuyuculardan daha az olduğu görülmüştür (Flowers, Wood ve Naylor, 1991; Rae ve ark., 1998; Rumsey ve ark., 1997, akt.Turgut, 2008:13).

Bazı araştırmacılar, öğrenme güçlüğü'nün birden çok alandaki işlevsel bozukluklara bağlı olduğunu ileri sürmekte ve öğrenme sürecini açıklamak için 4 aşamaya yer vermekte ve bu aşamalarda meydana gelen bozuklukların öğrenme güçlüğüne neden olduğu varsayılmaktadır (Koç, 2012:16).

- **Giriş Aşaması:** Gelen bilgilerin uyarıların duyu organlarından beyine girmesi, algılanmasıdır. Bu aşamadaki bozukluklar görsel, işitsel, mekânsal, dokunsal algı bozukluklarına yol açabilir. Harfler ters dönmüş algılanabilir (b-d,6-9 gibi).Tüm sözcüğü ters çevirebilir (çok yerine koç, ev yerine ve gibi). İşitsel algı sorununda benzer sesleri karıştırır (f-v,b-m gibi), yönergeleri dinleyemez, duymuyor görünürler (Koç, 2012:16).

- **İşlem Aşaması** Gelen bilgilerin kaydedilmesi, organize edilmesi ve işleme konulup yorumlanmasıdır. Bu aşamada sıraya koyma, soyutlama ve organizasyon gerçekleşir. Öğrenme güçlüğü'nden birinde ya da tümünde bozukluk söz konusudur. Günlerin ayların, alfabedeki harflerin sırasının karıştırılması tipiktir (Koç, 2012:16).

- **Bellek Depolama Aşaması:** Anlaşılan bilgi tekrar kullanılmak üzere depo edilir. Öğrenme güçlüğü'nde kısa süreli bellekte sorunlar vardır. Kısa süreli işitsel-görsel bellek bozuklukları genellikle birlikte ortaya çıkar (Koç, 2012:16).

- **Çıkış Aşamasında:** Beynin bilgiyi mesaj olarak hücrelere, kaslara, dil ya da motor etkinlik alanlarına göndermesi sürecidir. Bu alanlarda meydana gelecek sorunlar öğrenme gücüne neden olabilmektedir (Koç, 2012:16).

IV. Hemisferler Arası İletişim Sorunları: Yapılan araştırmalara göre, disleksi sol serebral dil fonksiyonlarında bozuklukla açıklanabilir. Sağ hemisfer fonksiyonları da (mekan oryantasyonu, imajinasyon, tanıma, sağ-sol ayırt etme, zaman kavramı, sıralama, müzik, sözel olmayan iletişim becerileri) okuma ve yazma edinimi için oldukça önemlidir (Demir, 2005:17).

V. Fonolojik İşlevlerde Bozukluk: Fonem (ses), dil sisteminin en küçük ve en temel birimidir. Bir kelimeyi tanıyıp anlamak, beyin fonolojik modülünün kelimeyi fonemlerine ayırmasını gerektirir. Örneğin, s...ü...t...süt gibi. Konuşma dilinde bu proses otomatik gerçekleşirken okumada öğrenilerek gerçekleşir. Okuma alfabedeki görsel sembolleri (harfleri), karşılığı olan sese (corresponding) dönüştürmektir. Disleksi tanısı alan bireyler, harfi sese dönüştürmekte güçlük çekmektedirler (Demir, 2005:17).

VI .Algısal Bozukluklar: Öğrenme gücünde duyu organları, algısal ve sinirsel duyu yolları sağlamdır. Fakat bu çocuklar uyarıyı algılamada, tanımda ve uygun tepkide bulunmada güçlük çekerler. Bu algısal alanlar: görsel, işitsel, dokunsal, kinestetik ve mekânsal algı alanlarıdır (Demir, 2005:17).

VII. A Tipik Beyin Asimetrisi: Öğrenme gücünün nedenleri ile ilgili çalışmalarda sağ/sol beyin fonksiyonları, dominans, laterleşme ilişkilerinin de önemli olduğu düşünülmektedir (Demir, 2005:17).

VIII. Metakognitif Gecikme: Bazı araştırmacılar, öğrenme gücü olan çocukların kognitif becerilerinde bir olgunlaşma gecikmesi olduğunu ileri sürerler. Bu nedenle belirtiler erken dönemde kendini belli etmeye başlar. Bu görüşe göre, öğrenme gücü kavramıyla uğraşırken bilişsel (cognitive) süreçlere odaklanmak daha uygun bir yaklaşım olabilir (Aslan, 2015:579).

IX.Bilgi İşleme:Bilgi işlem kuramına göre bilgi dört aşamadan geçer. Giriş (input), işlem (entegrasyon), bellek (depolama), çıkış (output) aşaması. Bu kurama göre öğrenme güçlüğü yaşayan birey bilgiyi kaydetme, sıralama ve organize etme aşamasında yani işlem aşamasında problem yaşar. Günlerin, ayların, alfabedeki harflerin karıştırılması tipiktir. Bellek aşamasında, anlaşılan bilgi tekrar kullanılmak üzere depo edilir. Öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerde daha çok kısa süreli bellek sorunu görünür (Demir, 2005; akt: Aslan, 2015:579). Ayrıca Sir Jim Rose'a göre öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerde kusurlu bir çalışma belleği vardır (Snowling, 2012; akt: Aslan, 2015:579) Çıkış aşamasında ise öğrenme güçlüğü yaşayan birey dil alanında kendini ifade ederken, okurken, motor alanda yazı yazarken, ip atarken, bisiklete binerken güçlükler yaşar (Aslan, 2015:579).

X.Etiyolojide Diğer Etmenler: Yakın akraba evlilikleri, genetik, metabolik hastalıklar, gebelik sırasında bakımın yetersizliği, ilaç, alkol, sigara ve madde kullanımı, doğum anoksisi, doğum sonrası hastalıklar, konvülziyonları, MSS enfeksiyonları, grip virüsleri, kurşun zehirlenmesi, erken çocukluk döneminde uzun süreli beslenme yetersizlikleri vb. etmenler yer almaktadır (Demir, 2005; akt: Aslan, 2015:579). Prematüre ve düşük doğum ağırlığı özgül öğrenme güçlüğü için riski artırır. Aynı zamanda prenatal dönemde nikotine maruz kalmada risk faktörüdür (DSM-V, 2013; akt: Aslan, 2015:579).

Pellerone (2013)' ye göre ise yetersiz öğretim, çevresel yoksunluk gibi etmenler, öğrenme güçlüğünün etiyojisine karışsa da son araştırmalar, matematik öğrenme güçlüğüne beyin temelli bir bozukluğun ve genetik yatkınlığın sebep olduğunu ortaya koymuştur.

Son yıllarda yapılan araştırmalarda Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğuna ek olarak, davranış bozuklukları, karşıt olma karşıt gelme bozukluğu da öğrenme güçlüklerine eşlik edebilir (Özçivit-Asfuroğlu, Fidan, 2016:51).

2.10. Öğrenme Güçlüğünde Gelişim Özellikleri

Özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin özellikleri birbirinden çok farklıdır. Bu sebeple bu öğrencilerin özelliklerini belirlemek oldukça güçtür. Özel öğrenme

güçlüğü yaşayan her birey kendine özgü davranış örüntüsüne sahip olup, farklı sayıda ve farklı türde özellik de gösterebilir (Culatta ve Tompkins, 1999; Demir, 2005; Ersoy ve Avcı, 2001; Friend, 2005; Taner, 2007; Yorgancı, 2006, akt: Polat, 2013:23). Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin özellikleri dikkat, bellek, koordinasyon stratejilerinde yetersizlik, denetim odağı, öğrenilmiş çaresizlik ve motivasyondur (Özmen, 2017).

2.10.1. Dikkat

Belli bir süre bir nesneyi ya da olayı düşünmeye odaklanma şeklinde tanımlayabileceğimiz dikkat, öğrenme ve hatırlamada temel unsurdur (Banikowski ve Mehring, 1999 , akt; Doğan, 2012:17). Jensen vücudumuzun 90-110 dakikalık yükselme alçalma periyotları (daireleri) bulunduğunu savunmaktadır. Ona göre bu periyodun zirvesindeki bir kişi normalden daha dikkatli hale geçmektedir. Bu periyodun alçalma noktasında ise kişilerin dikkat ve enerji seviyeleri düşmekte ve kişi öğrenmede normalden daha az başarılı olmaktadır. Jensen eğitimcilerin bir öğrenme ortamında, bu zaman periyotlarını nasıl kullanacaklarını bilmeleri durumunda daha başarılı olabileceklerini vurgulamaktadır (Weiss, 2000, akt; Doğan, 2012:18). Wolfe bir bireyin biyolojik olarak belli bir dikkat sarf etmediği sürece öğrenmenin gerçekleşmeyeceğini ifade etmektedir. Bununla birlikte dikkatteki artış ile öğrenmenin de artırılacağı belirtilmektedir (Strickland, 2003, akt; Doğan, 2012:17-18).

2.10.2. Bellek

Bellek karşılaşılan bilginin kodlanması, işlenmesi ve tekrar hatırlanabilmesi yeteneğidir. Beceri olarak bellek, zihinsel işlev ve öğrenme becerisinden ayrı tutulamaz. Bellek yetersizliği sergileyen öğrenme güçlüğü olan çocuklar ve yetişkin bireylerin çoğunun akademik ve bilişsel görevlerde zorluk yaşaması beklenirdi. Belleğin birçok akademik (örneğin okuma) ve bilişsel (örneğin problem çözme) performans alanlarıyla bağlantılı olmasına karşın, öğrenme güçlüğü alanıyla ilgili odaklanması gereken üç sebep vardır:

1. Birincisi, bellek işlevi öğrenmenin bütün yönlerini yansıtır.

2. İkincisi, bazı araştırmalar şunu rapor etmektedirler ki öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin bellek becerilerini onların gösterdikleri yeteneklere paralel gitmediği ve bu yüzden de onların potansiyellerini daha iyi tanılayarak öğretim etkinliklerini daha üst düzeyde potansiyellerine uygun hale getirmeye ihtiyaç duyarız.

3. Son olarak öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin algılamasını genişletmek için uygulanabilecek birkaç eğitim programı bu çocukların belleğiyle ilgili araştırmaları temel alarak oluşturulmuştur (Swanson, Cooney ve McNamara, 2004, akt; Öner, 2014:11-12).

2.10.3. Koordinasyon Stratejilerinde Yetersizlik

Koordinasyonu sağlayan üstbilif, yönetici işlevler ve kendini düzenleme alan yazında birbiriyle örtüşük kavramlar olarak kullanılabilir. Üstbilif öğrencinin bir görevi etkili bir şekilde yapması için gerekli olan beceri, strateji ve kaynaklarının farkındalığıdır. Buna ek olarak, üstbilif bir görevi başarı ile tamamlamak için kişinin kendi davranışlarını nasıl düzenleyeceği hakkında bilgisi olarak da tanımlanmaktadır (Boekaerts, Pintrich, & Zeidner, 2000, akt; Özmen, 2017:5).

Yönetici İşlevler, öğrenme sürecinin koordinasyonunu sağlayan bir orkestra şefliği görevini yapar. Bunlar baskılayıcı işlevler olarak hizmet eder. Yönetici İşlevler öz yönetimli eylemler, davranışın zamanına göre organizasyonu, kendine yönlendirmek için konuşma ve planlama, amaç yönlendirimli davranışlar, çaba gerektiren içsel eylemler olarak tanımlanır (Barkley, 2006, Akt; Özmen, 2017:5-6). Kendini düzenleme stratejileri öğrenme sürecini yönetir. Daha önce öğrenmeyi yöneten birimin üst bilif olduğu belirtilmiştir. Birçok araştırmacı kendini düzenlemenin üstbiliften daha geniş bir terim olduğu ve üstbilifsel bilgi ve beceriyi kapsadığı görüşündedir. Kendini düzenleme üst bilifi kapsar çünkü duygusal, güdüsel, davranışsal izleme ve kendini kontrol etme sürecini içerir (Özmen, 2017:6).

Öğrenme güçlüğu olan öğrenciler, kendiliğinden oluşan zihinsel etkinlikleri düzenlemede ilişkilendirmede, erişimde uygun stratejiler hakkında fikirleri olsa da onları uygun olarak kullanmada, kendini düzenlemede (planmala, izleme ve gözden

geçirme) verilen beceri ile ilgili olarak özel stratejilerin kullanılması gerektiğinin farkına varmada problemleri bulunmaktadır (Özmen, 2017:6).

2.10.4. Denetim Odağı

Denetim odağı (yükleme) öğrencilerin akademik sonuçlarının nedenlerini açıklama yoludur. Denetim odağı; akademik başarı ve akademik davranış için beklentileri ve öğrencinin başarı ya da başarısızlığa yönelik tepkilerini belirler (Mastropieri ve Scruggs, 2004, Özmen, 2017:6). Öğrencinin başarısını ya da başarısızlığını, gerçekleştirdiği sürece yüklemesi iyi bir denetim odağının göstergesidir.

Denetim odağı üç boyutta ele alınmaktadır (Reid ve Lienemann, 2006)

1. İçsel ve dışsal: bu boyut öğrencinin başarı ya da başarısızlığını iç ya da dış etmenlerde aramasıdır.
2. Kontrol edilebilirlik ve kontrol edilemezlik; bu boyut, öğrencinin başarısını ya da başarısızlığını doğrudan kendi kontrolüne veya etmenlere bağlamasıdır.
3. Durağan ya da değişken koşullar: başarı ya da başarısızlığa değişen ya da durağan koşulların sebep olması (Özmen, 2017:7).

2.10.5. Öğrenilmiş Çaresizlik

Öğrenilmiş çaresizlik, çabaların başarıya ulaşmada fonksiyonu olmadığına yönelik inançlardır (Reid ve Lienemann, 2006) Diğer bir deyişle, öğrencilerin ne kadar çabalarsa çabalasınlar başaramayacaklarına inanmalarıdır. (Sideridis 2003) Bu nedenle ilk aşamadan itibaren görevin yapılması için çaba sarf etmeye gerek duymazlar. Bir bakıma bu davranış, uyumsuz denetim odağının bir sonucudur. Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler öğrenilmiş çaresizliklerinden dolayı göreve başlamada dahi güçlük çekmektedirler. “ben yapamam ki” ifadesi bir çok öğrenme güçlüğü olan öğrenciden duyduğumuz çaresizlik ifadesidir. Bu özellik akademik güdülenme için yıpratıcı bir etki yaratır (Özmen, 2017:9).

2.10.6. Motivasyon

Güdülenme, bireyin davranışlarını harekete geçirmesini ve davranışlarını yönlendirmesini sağlayan bir dürtüdür. Güdülenme ve inanç birbiriyle ilişkilidir. İnanç bireyin, başarısı ve başarısızlığının nedenleri konusunda kendine yaptığı açıklamalardır. Okuldaki başarısızlık öğrencinin güdülenmesini olumsuz yönde etkiler, dolayısıyla öğrenme güçlüğü olan öğrenciler kendilerine olan inançlarını yitirirler. Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler başarısızlıklarını yeteneksizliklerinin bir sonucu olarak görürler. Onlar için başarısızlık daha fazla çalışmaya işaret etmemektir. Bu bakış öğrencilerin, başarılarının nedenini şans, arkadaş veya öğretmen yardımı, becerinin kolay olması gibi dış faktörlere bağlamalarına yol açabilir. Dış faktör yönlendirimli olarak kendilerini değerlendirirler (Smith, 2007; Özmen, 2012 ,Akt; Öner, 2014:25). Bu da öğrencilerin başarılı olmak için çaba harcamalarına yol açar. Arkadaşlarına göre daha pasif görünürler, soru sormaz ve yardım istemezler. Bu problemlerin üstesinden gelmek için öğretmenlerin öğretim yaparken bazı düzenlemelere önem vermesi gerekir. Öğretmenler öğrenme sürecinde öğrencilerin aktif olmalarını desteklemeli, onlara olumlu tepkiler vererek onları överek sınıf etkinliklerine katmalı, öğrenciler için teşvik edici eğitim ortamı hazırlamalıdır (Sexton, Harris ve Graham, 1998; Özmen, 2012; Öner, 2014:25-26).

2.11. Öğrenme Güçlüğünde Eğitim

Öğrenme güçlüğü olan bireylere erken tanı ve uygulanacak eğitim önemlidir. Bireyin güçlük yaşadığı alanlar bilirlenip bireyin ihtiyaçları doğrultusunda hazırlanmalıdır. Öğrenme güçlüğü olan bireylerin özelliklerine uygun eğitim programları (BEP) kullanılır. Öğrenme güçlüğü olan bireyler için destek eğitimi de önemlidir. Belirlenen eğitimde bireysel, grup ve akran eğitiminin yanında farklı yöntem ve tekniklerin kullanımı faydalı olacaktır. Aynı zamanda kullanılacak yöntem ve teknikler sırasında öğretmenlerin öğrencilere yönelik yaparak öğrenmeyi sağlayan pratik çalışmalar geliştirmeleri, basitten karmaşığa doğru bir silsile izlemeleri, ödülü etkin kullanmalı, iletişimi güçlendirmeli, basit sorumluluklarla motive etmeli ve tüm bunları yaparken de onları diğer öğrencilerle 'kıyaslamaktan' kaçınmalıdır (Keskin, Korkut, Can, 2016:137).

Özel öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerle çalışılırken verilen yönergeler açık ve anlaşılır biçimde olmalı, etkinlik süresince bireyin yönergeye uygun davranmasına yönelik gerekli destek sağlanmalıdır. Özel öğrenme güçlüğü olan bireyler için öğrenimleri sırasında belirlenen hedeflere ulaşmaları ve başarı duygusunu yaşamaları önemlidir. Etkinlikler, eğitim araç ve gereçleri bireyin gelişim özelliğine ve ilgisine uygun olarak kolaydan zora, resimden yazıya doğru hazırlanmalıdır. (MEB 2008) Öğrenme güçlüğü çeken çocukların kendilerine güvenlerinin gelmesini ve yapabileceklerinin farkına varmalarını sağlamak için doğru ve etkili eğitim planları, program ve stratejileri tercih edilmelidir (Koç, 2012:22-23).

Öğrenme güçlüğü olan bireyin eğitiminde en çok kullanılan programlar ve stratejiler şunlardır:

1. Kephart'ın algısal-motor modeli: Kephart'a göre öğrenmenin temelinde motor beceriler yatar. Örneğin bir bebek önce elini hareket ettirir, sonra eli bir şeye dokunur, bunu gözü ile izler. Böylece dokunma (el) ile görme arasında(göz) ilişki kurulur. Elinin dokunduğu şeyi görmeyi öğrenir. Bu el-göz ilişkisinin ilk adımıdır. Kephart'a göre çocuk geliştikçe algısal-motor uyum oluşur. Bu yaklaşım öğrenme bozukluğu olanlarda, kaba-motor, ince motor, görsel algı, işitsel-motor uyum, beden imajının geliştirilmesine önem veren bir yaklaşımdır. Kephart'ın programında kara tahta çalışmaları, duyu-motor, göz-motor, şekil algısı etkinlikleri vardır. Kara tahta çalışmaları kopya etme, yön izleme, orta hattı takip etme, ve el-göz koordinasyonu gibi etkinlikleri içerir. Kephart büyük kasların motor gelişimi çalışmalarında yürüme tahtası, denge tahtası, tramboline, ritmik hareketleri önermektedir. Göz-motor koordinasyonu açısından göz hareketleri, nesnelere takip etkinlikleri verilmektedir. Çünkü Kephart motor etkinliklerin görsel algıyı geliştireceğine inanmaktadır. Modele bakarak kibrit çöpleriyle şekil oluşturma, yapbozları düzenleme gibi etkinlikler programın içeriğini teşkil etmektedir (Reynolds ve Janzen, 2007 akt: Doğan, 2012:49).

2. Getman'ın eğitim programı: Gelişimci görüşe dayanır. Getman'ın eğitim programında genel koordinasyon, denge, el-göz koordinasyonu, göz hareketleri, şekil tanıma, görsel hafıza egzersizleri ağırlıktadır (Koç, 2012:23).

3. Frostig eğitimsel terapi yaklaşımı: Program görsel-algıya önem verir. Frostig'e göre algısal eğitim, eğitsel terapi programının en önemli bölümlerinden birisidir. Algısal becerilerin tamamen otomatikleşebilmesi için sürekli tekrarlanması gerekir. Okumayı öğrenmek için çocuğun sadece görsel sembolleri ayırdedebilmesi yetmez, aynı zamanda harflerle sesler arasındaki bağlantıyı kurabilmelidir. Özellikle okuma öğrenimi çağrışımlar yapabilme becerisine bağlıdır. Birey okuduğunu anlarken görsel ve işitsel imajlar ve bunların anlamları arasında çağrışımlar gerçekleşir (Frostig, 1972, akt: Doğan, 2012:50).

4. Piaget'nin bilişsel gelişim kuramı: Gelişim bozukluklarının, özellikle öğrenme bozukluklarının erken tanı ve eğitim programı planlanmasında Piaget' nin kuramından oldukça yararlanılabilir. Piaget' ye göre bütün çocuklar, belirli-sıralı aşamalardan geçerek "algılama" yoluyla öğrenirler. Örneğin ilk seslerin çıkarılması, ilerde okuma becerileri için atılan ilk adımdır. Bir çocuk 2-6 aylar arası sese tepki gösterir, 6. ay civarında ses çıkarmayı bırakırsa bu çocuğun işitsel alışverişinde bir sorun olduğu düşünülmelidir. 60. ayın sonunda bir çocuk 12 resimden 9'unda benzerlik ve farklılıkları algılayabilmelidir. Olanaklara rağmen beceremiyorsa öğrenme bozukluğu açısından riskte demektir (Korkmazlar, 2001 akt: Kaçar, 2018:31).

5. Duyulara dayanan akademik terapi: Okuma yazma eğitimi ile beraber kullanılan görsel, işitsel, kinestetik duyulara dayalı bir pedagojik yaklaşımdır. 52 (Gearheart 1986, Jones 1991, Myers ve Hammill 1976 ve Uhry 1993). Bu terapi, ödevlerin yüksek sesle tekrarı, yüksek sesle okuma, harfleri kopyalama, parmak boyaları ve kum tepsilerinin üzerinde durma gibi çeşitli etkinlikler içerir (Ersoy ve Avcı, 2001 akt: Ün, 2009:51-52).

6. Valett'in (1974) psiko-pedagojik terapi programı: Gelişimci görüşe göre bu terapi programı, kaba-motor, dil, kavram, sosyal gelişim alanlarını da içeren çok sayıda alıştırma oluşturmaktadır (Ün, 2009:52).

Öğrenme güçlüğü olan çocuklar için izlenen eğitim yaklaşımları; bilişsel süreçlerin öğretimi, çoklu duyuya dayalı öğretim, yapılandırma ve uyarıların azaltılmasına dayalı öğretim, bilişsel davranış değiştirmedir (Özat, 2010:21).

a. Doğrudan Öğretim Yöntemi: Doğrudan öğretim yöntemi öğretmenin doğrudan yürüttüğü öğretmen merkezli bir öğretim modelidir (Gürsel, 1993; Kahyaoğlu, 2010, Varol, 2018). Doğrudan öğretim modeli, öğretim yapılan davranışın üzerine odaklanır. Model doğrudan gözlenebilir, ölçülebilir, tekrarlanabilir davranışlarla ilgilenir. Bu nedenle model öğretimi yapılan davranışın açık bir tanımına yer verir. Öğretim ortamı içinde işlevsel değerlendirmeye önem verir. Ayrıca bu model, öğretim amaçları ve gelişimin denetlenmesi temeline göre işleyen bireyselleştirilmiş bir öğretim modelidir. Bu model öğretim süresince öğrencinin performansındaki değişmelerle ilgili sürekli veri toplanmasına önem verir. Bu nedenle öğretimindeki başarısızlığı, öğretmenin ilgisine ve öğrencinin yetersizlikleri yerine, öğretim programının yetersizliklerine bağlar (Gürsel, 1993; Kahyaoğlu, 2010, Varol, 2018:34).

b. İşbirliğine Dayalı Öğrenme: İşbirlikçi öğrenme, öğrencilerin ortak bir hedef açısından birbirlerini desteklemek için küçük gruplar halinde bir araya gelmelerini sağlayan bir öğrenme yöntemidir (Serin, 2005, akt: Varol, 2018) Bu yöntemde bireysel sorumluluk ve grup bağlılığı öncüdür. Öğretmen bir akıl hocalığı yapar ve öğrencilere çalışmalarını ilgili bilgi verir. Öğrenciler gruplara bölünerek ve grup içinde görev alır. Grup içerisindeki öğrencilere lider, sözcü, yazıcı, saat görevlisi ve teşvik edici görev ve sorumluluklar verilir. Paylaşım, kendine güven ve birlik bu yaklaşımın kazanımları arasındadır. Sınıfları birleştirirken uygulanabilecek bir metottur (Varol, 2018:33).

c. Keşif Yoluyla Öğrenme: Öğrenmede dıştan verilen pekiştireçlerden ziyade içsel pekiştireçlerin önemli olduğundan bahsetmiş ve bir soruyu –başkasından direkt olarak yardım almaksızın- kendi başına çözmeye, kendi kendine yeni bir bilginin farkına varma, bilgiyi keşfetme sonucunda duyulan başarıma hazzının o birey için, motivasyonunu artırıcı içsel pekiştireç olduğunu vurgulamıştır (Kaya, Erdik, 2014:188).

d. Çoklu Duyuya Dayalı Öğretim (Multisensori): Tüm çocuklar, öğrenme ve dikkat sorunları olmayan çocuklar da dahil olmak üzere, çoklu duyumsal derslerden yararlanabilir. Bir öğrenci birden fazla anlam kullanarak bir şey öğrenirse, bilginin onunla kalması daha olasıdır. Tüm çocukların değişen ihtiyaçlarını karşılamaya

yardımcı olur, sadece öğrenme ve dikkat sorunları olanlar değil. Öğrenmek için çeşitli yollar sağlayarak, sınıftaki her çocuğa başarı şansı verir (<https://www.understood.org>).

Öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler genellikle okuma, imla, yazma, matematik, dinleme ve anlatım dilinin bir veya daha fazla alanında zorluk çekerler. Çoklu sensör teknikleri öğrencilerin öğrenmelerine yardımcı olmak için kişisel güç alanlarını kullanmalarını sağlar. Öğrencinin ihtiyaçlarına ve eldeki göreve bağlı olarak basitten karmaşıklığa kadar değişebilir (www.lexiconreadingcenter.org).

Çoklu duyular kullanmak, bu (ve diğer) çocuklara, öğrendikleriyle bağlantı kurmaları için daha fazla yol sağlar. Bu tür uygulamalı öğrenme, öğrencilerin şunları yapmasını kolaylaştırabilir:

1. Bilgi Toplamak
 2. Yeni bilgiler ile zaten bildikleri arasındaki bağlantıları yapın
 3. Sorunları anlama ve çalışma
 4. Sözel olmayan problem çözme becerilerini kullan
- (<https://www.understood.org>).

e. Yapılandırma ve Uyaranların Azaltılmasına dayalı Öğretim: özel öğrenme güçlüğüne eşlik eden dikkat bozuklukları, aşırı hareketlilik gibi sorunlar yaşayan çocuklar için, öğrenme ortamı uyaranların azaltılması yaklaşımına göre düzenlenir. İlk olarak zihinsel yetersizliği olan çocuklarda 28 kullanılan bu yaklaşım sonradan özel öğrenme güçlüğü yaşayanlar için uyarlanmıştır. Yaklaşımına göre öğretmen günlük yapılacak olan etkinliklerin her dakikasını planlamakta; gereksiz zaman harcanması durumunu ortadan kaldırmaktadır. Aynı zamanda çevredeki uyaranları en aza indirmek esasına dayalı olarak yerleri halıyla kaplama, camları yalıtma, sınıf duvarlarındaki resimleri kaldırma, yazı tahtasını sınırlı bir şekilde kullanma gibi düzenlemeler yapılmaktadır (Polat, 2013:27-28).

2.12. Ders Çalışma Becerileri

Okullarda öğrencilere bilgi eğitiminin yanı sıra çağdaş eğitimde, bireylerin bedensel, duygusal, düşünsel ve sosyal yeteneklerinin kendisi ve toplumu için en uygun şekilde geliştirilmesi üzerine yoğunlaşmıştır (Yeşilyaprak, 2000:2). Bu gelişmelerin ışığında, bireyin artık her alanda kendini geliştirerek mutlu, üretken ve topluma aktif uyum sağlayabilen bir varlık olması hedeflenmiştir (Keskintaş, 2006). Bu gelişmeler ışığında da **ders çalışma** kavramı gündeme gelmiştir (Christenson ve Anderson, 2002, akt: Keskintaş, 2006 s.38).

Çağdaş öğrenme ve öğretme teorileri, öğrenme sürecinde öğrencinin aktif rol alabilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Öğrencinin öğrenme sürecinde aktif olabilmesi ise ders çalışma becerilerine sahip olması ve öğrenme yöntemlerini kullanmasıyla mümkündür (Türkoğlu, 2000, akt:Aslan-Azazi, 2005, s.34). Dodge (1994) çalışma becerilerini öğrenme stratejilerinden ayrı tutmadan bu kavramları ‘bilgiye ulaşma sürecini sistematik olarak planlama, bilgiye ulaşma, bilgiyi edinme, bilgiyi organize etme ve kullanmaya yönelik öğrenilmiş davranışlar’ olarak tanımlamaktadır (akt:Keskintaş,2006). Diğer tanımlarda ise Hoover ve Patton (1995) çalışma becerilerini bilginin edinilmesi, organize edilmesi, sentezlenmesi, hatırlanması ve kullanılmasını içeren süreçlerin tamamı olarak ifade ederken, Kartika (2007) çalışma becerilerini herhangi bir çalışma görevi için gerekli olan okuma ve düşünme olarak tanımlamıştır. Crede ve Kuncel (2008) ise çalışma becerilerini öğrencinin çalışma strateji ve yöntemleri bilmesi ve istenilen görevi yerine getirebilmek için zamanı ve kaynakları uygun şekilde kullanabilmesi olarak tanımlamaktadır. akt:Çolakoğlu, Mahiroğlu, 2018:1309) : Richardson, Robnolt ve Rhodes (2010) ise çalışma becerilerini belirli amaçlar doğrultusunda bireyin okuduğunu ve dinlediğini daha sonra hatırlamasına yardımcı olan teknik ve stratejiler olarak ifade etmektedirler (akt:Çolakoğlu, Mahiroğlu, 2018:1309).

Ders çalışma becerileri genellikle **planlı çalışma, çalışma ortamını düzenleme, etkili okuma, ders dinleme, not tutma, etkili yazılı anlatım, derse aktif katılma, ödev yapma, sınavlara hazırlanma ve sınavlara girme** başlıkları altında incelenmektedir (Yeşilyaprak, 2000:134; Yıldırım ve diğ., 2000; Keskintaş, 2006).

2.12.1. Planlı Çalışma

Plan yapma, yapılacak işlerin belirli bir süreye ve düzene konulmasını, bir diğer deyişle çalışmanın nasıl, ne zaman ve nerede yapılacağını belirlenmesini içermektedir. (Keskintaş, 2006 :7).

2.12.2. Çalışma Ortamını Düzenleme

Çalışma ortamının düzenlenmesi çalışma verimini önemli ölçüde etkiler. Uygun bir çalışma ortamı, çalışmak için ayrılan zamandan en üst düzeyde yararlanmayı sağlar (Yeşilyaprak, 2000:138). Çalışma ortamının ders çalışmaya uyum olması, çalışmayı daha verimli hala getirir. Çalışma ortamında aydınlanmanın gözü yormayacak şekilde olması, dikkati dağıtacak eşyaların olmaması gerekir.

2.12.3. Etkili Okuma

Genellikle evde gerçekleştirilmesi beklenen ve öğrencinin öğrenilecek konuyla ilgili ek bilgi edinmesini amaçlayan bir etkinliktir. Etkili okumanın basamakları, metin hakkında genel bilgi edinmek amacıyla hızlı okuma yapma, daha sonra metni detaylı bir şekilde okuyup önemli noktaları not alarak önceden edinilen bilgilerle bütünleştirme ve tüm metni hatırlayarak bir bütün halinde yeniden okumadır (Crow,1968; akt. Keskintaş, 2006:9).

2.12.4. Dersi Dinleme

Yeni bilgi öğrenme durumunda iyi bir dinleyici olmamız gerekir ki böylelikle etkili ve kalıcı bir öğrenme olur. Dinlemede dikkatin ders süresince sürdürülebilmesi ve anlatılanların öğrenilebilmesi dinleme becerisinin geliştirilmesine bağlıdır.(Yeşilyaprak, 2000:143). Ders dinlerken dikkatimizi başka şeylerle meşgul etmemeliyiz, etkin bir dinleme aynı tür bilgilerin değerlendirilmesini ve dinlenen konunun eleştirilebilmesini kolaylaştırır.

2.12.5. Not Tutma

Dinleme yoluyla öğrenilen bilgiler çok uzun süreler hafızada duramaz.

Öğrenilenlerin zaman zaman tekrar edilmesi gerekir, bu nedenle de dersi dinlerken not tutması gerekir. Not tutarken öğrencinin, aktif bir biçimde, anlatılan konu üzerinde düşünmesine ve özümlediği bilgileri uygun bir formda kağıda aktarmasına yardımcı olur. Bu yönüyle not alma, ders dinlemeye konsantre olmayı sağlar. Ayrıca not almada da bilginin işlenmesi ve yorumlanması söz konusu olduğundan bireysel çalışmanın etkililiği artar (Yıldırım ve diğ., 2000:98).

2.12.6. Etkili Yazılı Anlatım

İletişim becerilerinin günümüz koşullarında öneminin artması ile daha yoğun bir şekilde gündeme gelen bir çalışma becerisi olmuştur. Kişiler arası iletişimin geniş bir boyutunu oluşturan yazılı anlatım, çağdaş topluma uyum sağlamanın ön koşullardan biri haline gelmiştir. Yazılı anlatım ‘duygu, düşünce ve olguların diğerlerine yazılı olarak aktarılması’ şeklinde tanımlanmaktadır. Yazı yoluyla birey, kendi özelliklerini yansıttığı önemli bir öğrenme sürecini yakalamış olur. Yazılı anlatım, dil ve edebiyat dersleri dışındaki derslerde de başarı için önemli bir araç olarak kabul edilmektedir (Thomas, 1993; Uluğ, 2000; akt: Keskintaş, 2006:).

2.12.7. Derse Aktif Katılma

Öğrencinin kendi öğrenme sürecinde aktif rol alması ve öğrenme sorumluluğunu kazanması, çağdaş okulların politikalarının başta gelen özelliklerindedir. Bu anlayışa göre öğrenme süreci, öğretmenin olduğu kadar öğrencinin çabasıyla da şekillenmeye başlamıştır. (Keskintaş, 2006:13).

2.12.8. Ödev Yapma

Ödevler bireyi tüm yaşamı boyunca zorlayan, fakat her başarılı insanın yaşamının önemli bir parçasını oluşturan etkinliklerdir. Ödevlerin yararları arasında okul başarısını pekiştirmeleri, öğrencinin sorumluluk ve bağımsızlık duygularını geliştirmeleri, öğrenciyi yeni bilgilerle tanıştırmaları, öğrenmeyi keyifli hale getirmeleri, öğrenme fırsatlarını arttırmaları sağlar (Keskintaş, 2006:14).

2.12.9. Sınavlara Hazırlanırken

İlgili konuları okuma ve gözden geçirme, daha önceki sınav sorularını inceleme, çalışmaya ağırlık verilecek konuları saptama ve onlara yoğunlaşma, az bilinen konuları çalışma, kendine sınav denemeleri yapma, grup çalışması yapma ve öğrenilen bilgileri hatırlama tekniklerini kullanma becerilerini içermektedir(Keskintaş, 2006:15)

2.12.10. Sınavlara Girme

Sınava girme esnasında gerekli olan stratejiler; sınava zamanında gelme, sınav için gerekli olan araç-gereçleri yanında bulundurma, yazılı sınavlarda yönergeleri ve soruları dikkatli bir şekilde okuma, çevrede bulunan çeşitli dikkat dağıtıcı uyaranlarla ilgilenmekten kaçınma ve sınav süresini planlamadır. Bilgilerin belirli bir sürede verilmesini gerektiren sınavlarda, kaygıyı arttırmamak için sınav süresinin nasıl kullanılacağına dair yapılacak bir plan, sınav esnasında dikkate alınması gereken en önemli husus olarak kabul edilmektedir (Uluğ, 2000; Yeşilyaprak, 2000; Yıldırım ve diğ., 2000; akt. Keskintaş, 2006:15).

Günümüzde başarılı öğrenci kendi özelliklerinin farkında olan ve ders çalışma becerilerini eğitim- öğrenim sürecinde etkili kullanabilen öğrencidir (Aslan Azazi, 2005). Günümüzde öğrenmenin büyük bölümü derse aktif katılımı gerçekleştirir. Öğrencinin derse katılımı ise hedeflerini belirlemesi ve derse karşı motivasyonu ile gerçekleşir.

2.13. Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrenciler ve Çalışma Becerileri

Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencileri, algı ve bellek sorunları, yaşantı eksikleri ve öğrenilmiş çaresizlik gibi pek çok değişkenden dolayı çalışma becerilerini sergilemede akranlarına oranla daha düşük performans sergilemekte hatta sergileyememektedirler. İşin aslı çalışma becerileri normal gelişim gösteren öğrenciler için bile kazanımı zor beceriler arasındadır. Çalışma becerileri, öğrencilerin kendi kendilerine öğrenmelerini düzenleme anlamına gelir ki süreç normal öğrenciler için bile öğretmenlerin düzenleme ve uyarlamalar yapmalarını gerektirir (Mastropieri ve Scruggs, 2002; Reid ve ark., 2006 akt: Aykut, 2017:2).

2.14. Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerde Çalışma Becerilerinin Geliştirilmesi

Öğretmenler, öğrenme güçlüğü olan öğrencilere çalışma becerilerini kazandırma sürecinde, ilk olarak öğrencilerini bu becerilere ihtiyaçlarının olduklarına yönelik motive etmelidirler. Reid ve arkadaşları (2016), çalışma becerilerini öğrencilere kazandırmayı planlamada aşağıda yazılı beş noktanın dikkate alınması gerektiğini vurgulamışlardır.

1. Kazandırılması planlanan çalışma becerileri, işlevsel, anlamlı ve öğrenci gereksinimleriyle örtüşmelidir.
2. Öğrenciler karşılaştıkları problemlerin çözümünde çalışma becerilerini kazanarak, üstesinden gelebileceklerine yönelik motive edilmelidirler.
3. Öğretim; doğrudan organize edilmiş, ardışıklık izleyen, öğretmenin model olduğu, çok çeşitli örneklerin sunulduğu, öğrencilerin zorlandıkları noktaların açıklamalarını içeren ve öğrenci ilerlemelerinin gözlenmesine yer verecek şekilde planlanmalıdır.
4. Öğretim; öğrencilere bu becerilerin ne zaman, nerede, nasıl ve neden kullanılması gerekliliği vurgusunu yapacak şekilde planlanmalıdır.
5. Öğretim sırasında kullanılacak materyallerin öğrenciler için dikkat çekici, öğretilecek amaçla uyumlu ve anlaşılabilir olmasına dikkat edilmelidir (Reid ve ark., 2006, akt Aykut, 2017:2).

2.15. Ders Çalışma Becerileri ile ilgili Yurtiçinde Yapılmış Çalışmalar

Ders çalışma becerileri ile ilgili Türkiye’de sayılı araştırma yapılmıştır. Özel eğitim ile ilgili kaynaştırma öğrencileri ile ilgili sadece bir tane çalışma bulunmaktadır.

Keskintaş, (2006). “Kaynaştırma ve Risk Grubu Öğrencilerinin Ders çalışma Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” yüksek lisans tezinde, kaynaştırma ortamlarında bulunan 8-15 yaş grubu ilköğretim öğrencilerinin ders çalışma becerilerinin kendileri, sınıf öğretmenleri ve ana-babaları tarafından nasıl değerlendirildiği ve sınıf öğretmenleriyle ana-babaların öğrencilere ders çalışma becerilerini kazandırma davranışlarını nasıl değerlendirdiklerini amaçlamıştır. Araştırmaya Ankara’da bulunan bir ilköğretim kaynaştırma okulundaki 85 öğrenciye, onların ana-babalarına ve bu öğrencilerin 22 sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Elde edilen veriler, öğrencilerin yaş, cinsiyet, kaynaştırma grubunda olma, akademik başarı ve evdeki ders çalışma koşulları değişkenleri açısından karşılaştırılmıştır. Veriler ilişkisiz ölçümlerde t-testi ve Mann-Whitney U testi ile çözümlenmiştir. Bu araştırmada elde edilen bulgular, öğrencilerin ders çalışma becerilerinin, öğrenci, ana-baba ve sınıf öğretmenleri tarafından, çeşitli değişkenlere göre farklı değerlendirildiklerini ve ana-babalar ile sınıf öğretmenlerinin öğrencilere ders çalışma becerileri kazandırma davranışlarının yaş değişkeni dışında, diğer değişkenler açısından bir farklılık göstermediğini göstermediği bulunmuştur.

Kan, (2018). “Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Ders Çalışma Becerileri ile Ders Çalışma Yaklaşımlarının İncelenmesi” yüksek lisans tezinde, Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü öğrencilerinin ders çalışma becerileri ile ders çalışma yaklaşımlarının incelenerek mevcut durumun ortaya konulması, öğrencilerin ders çalışma becerileri ile ders çalışma yaklaşımlarının demografik özelliklere göre farklılık gösterip göstermediğinin tespit edilerek öğrenme yaklaşımları ve ders çalışma becerileri arasındaki neden sonuç ilişkisinin belirlenmesi amacı ile yapılmıştır. Araştırma tanımlayıcı olarak tarama modelinde tasarlanmıştır. Örneklem grubunu ise 2015-2016 Eğitim öğretim yılında

Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümünde öğrenim gören ve çalışmaya katılmaya gönüllü olan Müzik Öğretmenliğinden 155 ve Resim İş öğretmenliğinden 127 öğrencisi olmak üzere toplam 282 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada elde edilen veriler SPSS 22.0 istatistik programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin motivasyon boyutu puanları ortalamalarının genel not ortalaması değişkenine göre grup ortalamaları arasında, ders çalışma becerileri toplam puanları ortalamalarının genel not ortalaması değişkenine göre göre grup ortalamaları arasında, motivasyon boyutu puanları ortalamalarının ders çalışma yeri değişkenine göre göre grup ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Özay-Köse, Gül ve Erkol (2018). “Biyoloji Öğretmen Adaylarının Ders Çalışma Becerilerinin İncelenmesi” makale çalışmasında amaç, biyoloji öğretmen adaylarının ders çalışma becerilerini belirlemek ve cinsiyet açısından karşılaştırmaktır. Tarama yöntemi ile yürütülen çalışmanın örneklem grubunu, Atatürk Üniversitesi K. K. Eğitim Fakültesi'nin biyoloji eğitimi anabilim dalında öğrenim gören toplam 62 öğretmen adayı (40 kadın, 22 erkek) oluşturmaktadır. Öğretmen adaylarının ders çalışma becerilerini belirlemek için daha önce Bay, Tuğluk ve Gençdoğan (2004) tarafından hazırlanan Ders Çalışma Becerileri Anketi (DÇBA) kullanılmıştır. DÇBA 3 alt boyut içeren 5'li Likert tipi 26 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin geneli için Cronbach's Alpha güvenirlik katsayısı 0.729 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen veriler SPSS.18 istatistik programında analiz edilmiş. Analiz sonucunda elde edilen bulgular incelendiğinde, öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğunun her alt boyutta ders çalışma becerileri konusunda eksikliklerinin olduğu görülmektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının ders çalışma becerileri ile cinsiyet düzeyi açısından anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür. Çalışmanın sonunda ise öğretmen adaylarının ders çalışma becerilerinin geliştirilmesine yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Çolakoğlu ve Mahiroğlu, (2018). “Çalışma becerileri envanterinin öğretmen adayları örneğinde Türkçe'ye uyarlanması” makale çalışmasında, Dennis (2014) tarafından oluşturulan ve üniversite öğrencilerinin ders çalışma beceri düzeylerini belirlemeye yönelik kullanılan Çalışma Becerileri Envanteri'ni öğretmen adaylarında

uygulanacak şekilde Türkçe'ye uyarlanmış. Uyarlama işlemleri Uluslararası Test Komisyonu'nundan derlenen işlem basamakları doğrultusunda yapılmış. Araştırmanın çalışma grubu dört grupta toplam 1221 öğretmen adayından oluşmaktadır. Orijinal halinde toplam 6 boyut ve 51 maddeden olan Çalışma Becerileri Envanteri'nin faktör yapısı her bir çalışma grubu için Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yardımıyla belirlenmiştir. Yapılan AFA sonucunda belirlenen alt boyutların bir üst düzey olan ders çalışma becerileri ile olan ilişkisi ikinci mertebeden Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) ile test edilmiştir. Çalışmanın sonucunda Ders Çalışma Becerileri envanterinin toplam 19 madde ve 5 faktörden oluştuğu bulunmuştur.

Turgar, Ş.F., (2014). "Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Ders Çalışma Becerilerinin İncelenmesi" makale çalışmasında amaç Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu öğrencilerinin motivasyon, zaman yönetimi, sınavlara hazırlanma ve sınav kaygısının üstesinden gelebilme becerisine sahip olma durumlarının çeşitli değişkenlere göre nasıl değiştiğini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu'nda okuyan 154 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veriler, araştırmacı tarafından hazırlanan genel bilgi formu ve gerekli izinler alınarak, Bay, Tuğluk, Gençdoğan (2004) tarafından hazırlanan, beşli likert tipi 26 sorudan oluşan dereceleme ölçeğiyle toplanmıştır. Araştırmada öğrencilerin ders çalışma becerilerinin cinsiyete, bölüme, sınıf düzeyine, mezun oldukları lise türüne, sigara-alkol kullanımına ve sağlık düzeyine göre değiştiği görülmüştür. Öğretim şekline günlük uyku süresine, gelir getiren bir işte çalışma ve bölümden memnun olma değişkenlerine göre ise öğrenciler arasında hiçbir boyutta farklılık belirlenmemiştir.

Kutlu ve Korkmaz, (2013) "Ders Çalışma Becerileri Eğitiminde İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Akademik Başarılarına Etkisi" makale çalışmasında amaç ders çalışma becerileri eğitiminin öğrencilerin akademik başarısına ve öğrenilen bilgilerin kalıcılığına etkisini belirlemektir. Araştırma gerçek deneme modelinde bir çalışmadır. Araştırmada kullanılan veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen çoktan seçmeli bir testin uygulanması sonucu elde edilmiştir. Araştırmanın deney ve kontrol grubunu, 8.sınıf 13-15 yaş arası 40 öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmadan elde

edilen veriler incelendiğinde ön test'e ve son test'e ait olan t-testi sonuçlarına göre deney ve kontrol grupları arasında anlamlı fark olmadığı ancak kalıcılık testi sonuçlarına göre elde edilen t-testi sonuçlarına göre deney ve kontrol grupları arasında anlamlı fark olduğu görülmüş.

Korkmaz, (2010). “Ders Çalışma Becerileri Eğitiminin İlköğretim II. Kademe 8. Sınıf İngilizce (Yabancı Dil) Ders Başarısına ve Kalıcılığına Etkisi” yüksek lisans tezinde İlköğretim 2. Kademe 8.sınıf İngilizce (Yabancı Dil Dersi) “Success Stories: A Living Scientist”, “Personality Types: Identifying Strengths and Weaknesses” ile “Language Learning: A Good Language Learner” ünitelerinde ders çalışma becerileri eğitiminin öğrenci başarısına ve bilgilerin kalıcılığına etkisini incelemiştir. Çalışma grubunu, İstanbul ili Arnavutköy ilçesi Sabri Akın İlköğretim Okulunun, 2009-2010 eğitim öğretim yılındaki 8-A ve 8-B sınıflarının 13-15 yaş arası 40 öğrencisi oluşturmaktadır. Öğrencilerin akademik başarıları ve öğrenmenin kalıcı olması yönünden, ders çalışma becerileri eğitimiyle işlenen ders ile geleneksel öğretim yöntemleriyle (ders çalışma becerileri eğitimi verilmeden) işlenen ders arasındaki farklılıklar tespit edilmiştir. Konu ile ilgili literatür taraması yapıldığında ve yapılan çalışmalar gözden geçirildiğinde yapılan t- testi sonuçlarına göre ders çalışma becerileri eğitiminin öğrenci başarısını arttırdığı ve öğrenmede kalıcılık sağladığı tespit edilmiştir.

Azize-Aslan, (2005). “Ergenlerde Ana-Baba Tutumu, Sınav Kaygısı, Ders Çalışma Becerilerinin Lise Giriş Sınavına Yordama Düzeyleri” yüksek lisans tezinde, anne-baba tutumu, ders çalışma becerileri, sınav kaygısı, anne-baba öğrenim düzeyi, sosyoekonomik düzey, anaokuluna gitme veya gitmeme, değişkenlerinin ilköğretim 8. Sınıf öğrencilerinin LGS puanlarını yordayıp yordamadığını incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma grubu İlköğretim okullarından seçilen 207 sekizinci sınıf öğrencisinden oluşmuş ve bunlardan, 114 kişi kız 93 kişi erkektir. Araştırmada Bilal (1984) tarafından geliştirilmiş Anne Baba Tutum Ölçeği, Öner (1986) tarafından geliştirilmiş Sınav Tutum Envanteri, Paykoç (1995) tarafından geliştirilmiş Ders Çalışma Becerileri Ölçeği ve Bireyi Tanıma Çizelgesi kullanılmıştır. Bağımsız değişkenlerin LGS (OKS) puanlarını yordayıp yordamadığını belirlemek amacıyla

verilere Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi uygulanmış. Anne-baba tutumunun LGS (OKS) puanlarını yordadığı görülmüştür. Anne tutumu LGS (OKS) puanlarını negatif yönde yordarken, baba tutumunun LGS (OKS) puanlarını pozitif yönde yordadığı gözlenmiştir.

Bay, Tuğluk ve Gençdoğan, (2005) “Üniversite Öğrencilerinin Ders Çalışma Becerilerinin İncelenmesi” makale çalışmasında üniversite öğrencilerinin motivasyon, zaman yönetimi, sınavlara hazırlanma ve sınav kaygısının üstesinden gelebilme becerisine sahip olma durumlarının, cinsiyet, sınıf, öğretim şekli ve anabilim dalı değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Araştırmanın evrenini, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi öğrencileri, örneklemini ise farklı anabilim dalları birinci ve son sınıflarında 773 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada veriler, araştırmacılar tarafından hazırlanan, beşli likert tipi 26 sorudan oluşan, dereceleme ölçeğiyle toplanmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin istatistiksel analizinde, %, ‘t’ testi, ‘r’ korelasyon ve varyans analizi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda, cinsiyet değişkenine göre öğrenciler arasında ders çalışma becerilerine sahip olma açısından bir farklılık bulunmamış. Sınıf değişkenine göre de son sınıf öğrencileri lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Öğretim şekli değişkenine göre ise zaman yönetimi boyutunda birinci öğretim öğrencileri lehine anlamlı farklılıklar görülmüştür. Öğrenim görülen anabilim dalları açısından da farklı anabilim dallarında öğrenim gören öğrenciler arasında anlamlı farklılıklar görülmüştür. Ders çalışmaları ilgili boyutlar arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

2.16. Ders Çalışma Becerileri ile ilgili Yurtdışında Yapılmış Çalışmalar

Baothman, AlJefri, Agha, ve Khan, (2018) “Suudi Arabistan Sağlık Bilimleri Öğrencilerinin Kral Suud Bin Abdülaziz Üniversitesi'ndeki Çalışma Alışkanlıkları” makale çalışmasında, tıp ve sağlık bilimi öğrencilerinin çeşitli çalışma alışkanlıkları konusundaki tercihlerini belirlemek ve çalışma alışkanlıklarının akademik performans üzerindeki etkisini değerlendirmek amacıyla yapılmıştır. Bu kesitsel araştırma 2014-2015 akademik yılından itibaren tıp fakültesinde ve Kral Saud bin Abdülaziz Sağlık Bilimleri Üniversitesi'nde (KSAU-HS) sağlık bilimleri kolejinde yapılmıştır. Toplam 150 lisans, tıp ve sağlık bilimi, erkek öğrenci rastgele

seçildi. Doğrulanmış anket yoluyla toplanan veriler demografik sorular ve çalışma alışkanlıklarına özgü 67 maddeden oluşan iki bölümden oluşmaktadır. Tamamlanan toplam anket 121 (cevap% 80) idi. Yaşları 18-23 arasında değişmekte olup, yaş ortalaması 20.2 ± 1.73 idi. Anketin Cronbach α güvenilirlik testi .90 idi. Öğrencilerin ortalama not ortalaması (GPA) $4,62 \pm 0,39$ idi. Öğrencilerin çalışma alışkanlıklarının farklı bileşenleri için daha yüksek ortalama puanları, beş 4 ± 0.7 'den (ortanca = 3.9) meta konsantrasyon ve 4 ± 0.6 (ortanca = 3.75) konsantrasyondur. Öğrencilerin çalışma alışkanlıklarının farklı bileşenleri için en düşük puan ortalaması, bilgi ayrımcılığı 3 ± 0.6 (ortanca = 3.0) ve zaman yönetimi 3 ± 0.6 (ortanca = 3.2) idi. Sadece “bilgi ayrımcılığı” ($p = <.01, r = .311$) ve “motivasyon” ($p = <.05, r = .201$) ve daha az oranda “metaboliş” GPA ile anlamlı şekilde ilişkiliydi. Zaman yönetimi ile yaş arasında anlamlı bir ilişki bulundu ($p <.04$). Olumlu çalışma alışkanlıkları, tıp öğrencilerinin akademik başarılarını etkilemektedir. Bilgi ayrımcılığı, motivasyon ve üst biliş, genel not ortalaması ile anlamlı düzeyde ilişkililikten, zaman yönetimi ile yaş arasında anlamlı bir ilişki olduğu da tespit edilmiştir.

Jordan, Parker, Li, Onwuegbuzie, (2015“Çalışma Becerileri Programı Katılımının Lisans Öğrenci Akademik Performansına Etkisi” isimli makale çalışmalarında lisans öğrencilerinin akademik çalışma becerileri performanslarını incelemesinde, 2004'ten 2010'a kadar geniş kapsamlı, halka açık, Texas üniversitesinin resmi çalışma becerileri programından arşivlenmiş verileri, program katılımı ve not ortalamaları (GPA'lar), 1 yıllık saklama oranları ve mezuniyet oranları arasındaki ilişkileri kullanma (yani yaptılar veya yaptılar) mezun değil) analiz edildi. Nedensel-karşılaştırmalı bir araştırma tasarımında orantılı tabakalı rastgele örnekleme şeması kullanan yazarlar, deneysel arasındaki farkları araştırmak için Bonferroni ayarını Tip I hata enflasyonlarını kontrol etmek için uyguladıktan sonra, t testi ve ki-kare testlerinden bağımsız bir örneklem gerçekleştirdiler. Bu üç sonuç ölçütüne göre grup ($n = 2,074$) ve kontrol grubu ($n = 2,074$) (yani, not ortalaması, 1 yıllık saklama oranları ve mezuniyet oranları). Bulgular, deney grubundaki ve kontrol grubundaki öğrenciler arasında not ortalaması açısından küçük fakat istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu göstermiştir. Ancak, bu iki gruptaki öğrenciler arasında elde tutma oranlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemiştir. Son olarak, bu iki

gruptaki öğrenciler arasında mezuniyet oranlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark ortaya çıkmasına rağmen, etki büyüklüğü ihmal edilebilir düzeydedir. Bu nedenle, daha fazla araştırma önerilmektedir

Philbeck-Keener (2008) “Çalışma Becerilerinin Yararları Öğrenci ve Öğretmen Algıları” isimli doktora tez çalışmasında bir lisede ders çalışma becerileri kursuna katılan öğrenci ve öğretmenleri içine alarak ders çalışma becerileri konusunda öğretmen ve öğrencilerin görüşlerini incelemiştir. Çalışmada karışık metod uygulanmıştır. Anketin nicelik bölümünde daha tanımlayıcı cevaplar için aynı soruları içeren kısa cevaplı bölüm bulunmaktadır, ve 5 puan değerinde likert tipi ölçek kullanılmıştır. Anket 60 kişiden oluşan ders çalışma becerileri kursuna katılan öğrencilere elektronik mesaj şeklinde gönderilmiş, 49 öğrenciden geri cevap alınmıştır. 5 öğretmenle anketin önemli konularını içeren alanlarının aydınlığa kavuşturulması ve daha ayrıntılı ve uzun bir şekilde anlatılması için görüşülmüştür. Bağımsız gruplar t testine göre iki grubun cevapları arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Pearson korelasyonu, kursa katılım ve öğrenci performansları ile ilgili olan algılar arasında ilişki olup olmadığını kontrol etmek için kullanılmıştır. Ders çalışma becerileri kursuna katılmakla ilgili düşünceleri içeren sorulara katılıyorum, tamamen katılıyorum şeklinde cevap verilmiş olup anket sonuçlarına göre öğretmen ve öğrenciler, ders çalışma becerileri dersinin yararlı olduğuna inandıklarını göstermişlerdir.

Ders çalışma becerileri kursunda öğrenciler kendilerini notları yükseldiği için daha iyi hissetmişlerdir. Öğretmenler bu kursu alan öğrencilerin daha etkili çalışmayı öğrendiklerini, kendilerinin bunu fark ettiklerini belirttiler ve bu kursun bütün öğrenciler için gerekli olduğunu belirttiler. Öğrenci performanslarını arttıran ve yaşam boyu öğrenen ve üretken vatandaş olmayı öğrenmede öğrencilere rehberlik eden ders çalışma becerileri kursunun yardımıyla öğrencilerde sosyal değişim olmuştur. (akt: Korkmaz, 2010)

Pemble (2004), “Çalışma Becerileri ve Öğrenci Okulu Performansı İlgili Öğrenci Farklılıklarının Araştırılması” isimli doktora tez çalışmasını kırsal bir okulda 6. ve 8. S ı n ı f olan 289 öğ renci üzerinde genel öğ renme becerilerinin

değerlendirilmesi şeklinde yapmıştır. Öğrenciler dört gruba ayrılmış ve karşılaştırılmıştır. Bu öğrenci grupları, Genel Eğitim, Dil ve Edebiyat, Özel Eğitim ve Notları Düşük Olan öğrenciler diye ayrılmıştır. Çalışma Becerileri 35 soruluk Çalışma Becerileri Envanteriyle değerlendirilmiştir. Bütün okul öğrencileri ankete katılmış ve derecelendirme ölçeği kullanılan anket sorularına cevap vermişlerdir. Çalışma Becerileri Envanterinden elde edilen sonuçlar üç faktöre göre değerlendirilmiştir. Bunlar puan ortalamaları, motivasyon ve dayanıklılık stratejileri: çalışma becerileri kullanımı ve ev ödevleri. Öğrenciler iki gruba ayrılmıştır, yüksek ve düşük not ortalamalı öğrenciler olarak. Çalışmada betimsel ve çıkarımsal istatistik kullanılmıştır. Tek Yönlü Anova Sonuçlarına Göre ise Çalışma Beceri Envanteri değerlendirmeleri ve puan ortalamalarına göre öğrenci grupları arasında anlamlı farklılık vardır. (akt: Korkmaz, 2010)

Fulk, (2003) “Dokuzuncu Sınıf Öğrencinin Zayıf Akademik Performansı Hakkında Endişeler: Bir Okulun Eylem Planı” makale çalışmasında bir Ortabatı Lisenin üç aşamalı bir proje ile gelen 9. sınıf öğrencilerinin akademik performansları konusundaki endişelerini nasıl ele aldığını anlatmaktadır. Birinci ve ikinci aşamada, öğrencilerin akademik becerilerine ilişkin algılarını toplamak için öğretmenler ve öğrenciler araştırılmıştır. Üçüncü aşamada, anketlerden elde edilen bilgiler öğrencilerin çalışma stratejilerini geliştirmek için müdahaleler geliştirmek için kullanılmıştır. Anket sonuçları öğretmenlerin en büyük endişe alanlarının zaman yönetimi, motivasyon ve ev ödevi olduğunu göstermiştir. Öğrenciler, çalışma alışkanlıkları, öz düzenleme ve sınav kaygısı konusunda kendilerini en düşük puan olarak değerlendirmiştir. başarısızlık riski altında olan öğrencilerin ders çalışma becerilerinde okulun müdahalesiyle öğrencilere ek ders alınarak giderilmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, öğrenme güçlüğü olan kaynaştırma eğitimine devam eden öğrencilerin ders çalışma becerilerini belirlemek amacıyla betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli; geçmişte ya da halen varolan bir durumu varolduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etiketleme çabası gösterilmez. Önemli olan, varolanı değiştirmeye kalkmadan araştırmanın konusunun kendi koşulları içinde olduğu gibi ele alınmasıdır (Karasar, 2014).

3.2. Araştırma Grubu

Bu araştırma, öğrenme güçlüğü olan kaynaştırma eğitimine devam eden öğrencilerin öğretmenleri katılmıştır. Veri setine öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle çalışan 100 sınıf öğretmeni, 135 branş öğretmeni toplam 235 öğretmen katılmıştır. Bu çalışmadaki veriler Karabük ili ve ilçelerinde toplanmıştır. Çalışmaya katılmak gönüllülük esasına dayalı olup anketlerde isim kullanılmamıştır. Araştırma grubunun örneklem yöntemi öğrenme güçlüğü ile çalışan öğretmenleri seçerken tabakalı amaçlı örneklem olarak seçilmiştir. Öğretmenler tabakalı amaçlı örneklem; Bu noktada zaten belirlenmiş bir tabakadan, araştırmanın amacı doğrultusunda yeni örneklem seçimi tabakalı amaçlı örneklemedir (Johnson & Christensen, 2008; akt: Baltacı, 2018).

3.2.1. Öğretmenlerin Demografik Bilgileri

Öğretmenlerin demografik özellikleri ‘ cinsiyet, branş, yaş, meslek yılları, eğitim seviyesi, mezun oldukları fakülte, sahip oldukları çocuk sayısı, özel eğitimle ilgili ders almaları, medeni durumları, özel eğitim gerektiren bireylerle çalışma süreleri ve ailede engelli birey olup olmaması’ değişkenlerine göre frekans ve yüzdeleri tablo 3.1’ de sunulmuştur.

Tablo-3.1. Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine göre Frekans ve Yüzelik Sonuçları

		N	%
Cinsiyet	Kadın	134	57
	Erkek	101	43
	Toplam	235	100
Branş	Sınıf	100	42,6
	Branş öğretmenleri	135	57,4
	Toplam	235	100
Yaş	20-30 yaş arası	55	23,4
	31-41 yaş arası	112	47,7
	42-52 yaş arası	54	23
	53-üst yaş	14	6
	Toplam	235	100
Meslek yılı	0-5 yıl	45	19,1
	6-11 yıl	79	33,6
	12-17 yıl	45	19,1
	18-üst yıl	66	28,1
	Toplam	235	100
Eğitim Seviyesi	Lisans	207	88,1
	Yüksek Lisans	28	11,9
	Toplam	100	100

Tablo 3.1. görüldüğü gibi araştırma grubu 235 katılımcıdan oluşmaktadır ve katılımcıların % 57 'si (134 kişi) kadın, % 43'ü (101 kişi) erkek, %42,6' si (100 kişi) sınıf öğretmeni, %57'4'ü (135 kişi) branş öğretmenleri, %23,4'ü (55 kişi) 20-30 yaş aralığında, % 47,7'si (112 kişi) 31-41 yaş aralığında, % 23'ü (54 kişi) 42-52 yaş aralığında, % 6'sı (14 kişi) 53 ve üst yaş aralığında, %19,1'i (45 kişi) 0-5 yıllık öğretmen, % 33,6'sı (79 kişi) 6-11 yıllık öğretmen, %19,1'i (45 kişi) 12-17 yıllık öğretmen, % 28,1 (66 kişi)18 ve üst yıllık öğretmenlerdir. Katılımcıların %88,1'i (207 kişi) lisans mezunu, %11'9'u (28 kişi) yüksek lisans mezunu olduğu görülmüştür.

Tablo 3.2. Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine göre Frekans ve Yüzelik Sonuçları

Mezun Olduğu Fakülte	Eğitim Fakültesi	195	83
	Diğer Fakülte	40	17
	Toplam	235	100
Çocuk Sayısı	0	74	31,5
	1	66	28,1
	2	89	37,9
	3	6	2,6
	Toplam	235	100
Özel Eğitim Alma	Evet	109	46,4
	Hayır	126	53,6
	Toplam	235	100
Medeni Durum	Bekar	48	20,4
	Evli	187	79,6
	Toplam	235	100
Özel Eğitimde Çalışma Süresi	0-5 yıl	116	49,4
	6-11 yıl	75	31,9
	12 ve üst yıl	44	18,7
	Toplam	235	100
Ailede Engelli Birey Var mı?	Evet	5	2,1
	Hayır	230	97,9
	Toplam	235	100

Tablo 3.2. görüldüğü gibi ataştırma grubu 235 katılımcıdan oluşmaktadır ve katılımcıların %83'ü (195 kişi) eğitim fakültesi, % 17'si (40 kişi) diğer fakültelerden (fen edebiyat fak., ilahiyat fak.) mezun olmuşlardır. Katılımcıların % 31,5'inin (74 kişi) hiç çocuğunun olmadığı, % 28,1'inin (66 kişi) bir çocuğu olduğu, %37,9'unun (89 kişi) iki çocuğu olduğu, % 2,6'sinin (6 kişi) üç çocuğu vardır. Katılımcıların %46,4'unun (109 kişi) özel eğitimle ilgili ders aldıklarını, %53,6'sinin (126 kişi) özel eğitimle ilgili ders almadıkları, % 20,4'ünün (48 kişi) bekar, % 79,6 'sının (187 kişi) evli olduğu, öğretmenlerin %49,4'ünün (116 kişi) 0-5 yılları arasında, % 31,9'unun (75 kişi) 6-11 yılları arasında, %18,7'sinin (44 kişi) 12 ve üst yıllardır özel eğitim gerektiren öğrencilerle çalıştığını ve % 2,1'inin (5 kişi) ailelerinde engelli bireylerin olduğunu, % 97,9'unun (230 kişi) ailelerinde engelli bireylerin olmadığı görülmüştür.

3.2.2. Öğrencinin Demografik Bilgileri

Öğrencilerin demografik özelliklerine ‘sınıfı, destek eğitim alıp almadığına, rehabilitasyon merkezine gidip gitmediğine, annesinin eğitim seviyesine, babasının eğitim seviyesine, kardeş sayısına, ailede başka engelli bireyin olup olmasına ve öğrencinin odasının olup olmasının’ değişkenlerine göre frekans ve yüzdeleri tablo 3.3’ de sunulmuştur.

Tablo- 3.3. Öğrenme Güçlüğü Tanısı Almış Öğrencilerin Demografik Özelliklerine göre Frekans ve Yüzdeler Sonuçları

		N	%
Sınıfı burası öğretmenlerin sayısı	1-4 Sınıf	100	42,6
	5-8 Sınıf	135	57,4
	Toplam	235	100
Destek Eğitim Alıp Almadığı	Evet	169	71,9
	Hayır	66	28,1
	Toplam	235	100
Rehabilitasyona gidip gitmediği	Evet	154	65,5
	Hayır	81	34,5
	Toplam	235	100
Annenin Eğitim Seviyesi	İlkokul	138	58,7
	Ortaokul	25	10,6
	Lise	66	28,1
	Üniversite	6	2,6
	Toplam	235	100
Babannın Eğitim Seviyesi	İlkokul	123	52,3
	Ortaokul	23	9,8
	Lise	79	33,6
	Üniversite	10	4,3
	Toplam	235	100
Kardeş Sayısı	0	21	8,9
	1	39	16,6
	2	106	45,1
	3	45	19,1
	4	13	5,5
	5	8	3,4
	6	2	,9
	7	1	,4
	Toplam	235	100
Ailede Başka Engelli Birey Var mı?	Evet	33	14
	Hayır	202	86
	Toplam	235	100
Çocuğun Odası Var mı?	Evet	117	49,8
	Hayır	118	50,2
	Toplam	235	100

Tablo 3. görüldüğü gibi katılımcılardan % 42,6'sı (100 kişi) ilkokul öğretmeni, % 57,4'ü (135 kişi) ortaokul öğretmeni, %71,9'unun (169 kişi) destek eğitim aldıkları, %28,1'inin (66 kişi) destek eğitim almadıkları, %65,5'inin (154 kişi) rehabilitasyon merkezine gittikleri, % 34,5'inin (81 kişi) rehabilitasyon merkezine gitmedikleri, öğrencilerin annelerinin % 58,7'sinin (138 kişi) ilkokul mezunu, % 10,6'sinin (25 kişi) ortaokul mezunu, % 28,1'in (66 kişi) lise mezunu, % 2,6'sının üniversite mezunu oldukları, babalarının % 52,3'ünün (123 kişi) ilkokul mezunu, % 9,8'inin (23 kişi) ortaokul mezunu, % 33,6'sının (79 kişi) lise mezunu, % 4,3'ünün (10 kişi) üniversite mezunu oldukları ve % 8,9'unun (21 kişi) hiç kardeşinin olmadığı, % 16,6'sının (39 kişi) bir kardeşinin olduğu, % 45,1'in (106 kişi) iki kardeşinin, %19,1'inin (45 kişi) üç kardeşinin, % 5,5'inin (13 kişi) dört kardeşinin, % 3,4'ünün (8 kişi) beş kardeşinin, % ,9'unun (2 kişi) altı kardeşinin, % ,4'ünün (1 kişi) yedi kardeşinin olduğu görülmektedir. Yine öğrencilerin % 14'ünde (33 kişi) ailede başka engelli bireylerin olduğu, %86'sının (202 kişi) ailelerinde engelli bireylerin olmadığı ve %49,8'inin (117 kişi) çocuğun odasının olduğu, % 50,2'sinin (118 kişi) çocuğun odasının olmadığı görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, öğrencilerin çalışma becerilerini farklı bilgi kaynaklarına göre değerlendirmek amacıyla, Kaner ve Kesiktaş (2005) tarafından iki ölçme aracı kullanılmıştır, Çalışma Becerilerini Değerlendirme Ölçeği / Öğretmen Formu (ÇBDÖ/ÖF) sınıf öğretmenlerinin öğrencilerinin ders çalışma becerilerine ilişkin değerlendirmelerini, Çalışma Becerilerini Geliştirme Ölçeği / Öğretmen Formu (ÇBGÖ/ÖF) öğretmenlerin öğrencilerine ders çalışma becerilerini kazandırma ile ilgili kendi davranışlarına ilişkin değerlendirmelerini belirlemeyi hedeflemektedir.

Araştırmada ayrıca, öğretmenlerin ve öğrencilerin demografik bilgilerini içeren bir bilgi formu geliştirilmiş ve diğer ölçeklerle birlikte öğretmenlere verilmiştir.

3.3.1. Öğretmen Demografik Bilgi Formu

Bu form araştırma problemi bağlamında önem taşıyan öğretmenlere ait Sosyodemografik özellikleri saptayabilmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

3.3.2. Öğrencilerin Demografik Bilgi Formu

Bu form araştırma problemi bağlamında önem taşıyan öğrencilere ait Sosyodemografik özellikleri saptayabilmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanmıştır.

3.3.3. Ders Çalışma Becerilerini Değerlendirme Ölçeği / Öğretmen Formu

ÇBDÖ/ÖF

Kaner ve Kesiktaş (2005) tarafından geliştirilen ve sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerini değerlendirmelerine ilişkin sorular içeren ÇBDÖ/ÖF, toplam 31 madde ve 5 alt ölçekten meydana gelmektedir (Ek 3).

Derse Katılım / Etkili Çalışma (DK/EÇ): Oniki maddeden oluşan bu alt ölçekte, sınıf öğretmeninin öğrenciyi derse katılım ve etkili ders çalışma alanlarında değerlendirmesi hedeflenmiştir. Bu ölçeğe örnek bazı maddeler “Sınıf içi bireysel ve grup etkinliklerine katılır” ve “Verilen ödevler ile ilgili sorular sorar”dır.

Temizlik ve Düzen (TD): Bu alt ölçek, sınıf öğretmeninin öğrencinin ödevlerini temiz ve düzenli yapması ile defterlerini, çantasını ve sırasını temiz ve düzenli kullanmasına ilişkin davranışlarını değerlendirmesini içeren 9 maddeden oluşmaktadır. Örneğin “Derste aldığı notlar okunaklıdır” ve “Sırasını temiz tutar.”

Not Tutma / Sınava Girme (NT/SG): Bu alt ölçekte, derste not tutma ve sınav esnasında gerekenleri yerine getirme ile ilgili 5 madde bulunmaktadır. Örneğin “Sınav tarihlerini defterine yazar” ve “Sınava zamanında gelir.”

Ödev Defteri Tutma (ÖDT): Üç maddeden oluşan bu alt ölçekte, ödev defteri bulundurma ve verilen ödevleri bu deftere yazma davranışı değerlendirilmektedir. Bu ölçeğe örnek bir madde “Sınıfta verilen ödevleri ödev defterine yazar”dır.

Okula Devam (OD): Bu alt ölçekte ise, okula ve derse devamı değerlendiren 2 madde bulunmaktadır. Örneğin “Okula zamanında gelir.”

Ölçek üçlü bir dereceleme ölçeğidir (1=hiçbir zaman, 2=bazen, 3=her zaman). Bu ölçekten alınabilecek en yüksek puan, madde sayısının 3 ile çarpımı olan 93, en düşük puan ise madde sayısının 1 ile çarpımı olan 31’dir. Yüksek puan almak, sınıf öğretmenine göre öğrencinin olumlu çalışma becerilerine sahip olduğuna işaret etmektedir.

3.3.3.1. Ders Çalışma Becerilerini Değerlendirme Ölçeği / Öğretmen Formunun Güvenirliği

Ders çalışma becerileri değerlendirme ölçeğinin güvenirliliği iç tutarlılığında Cronbach Alfa katsayıları 0.74-0.97 arasında değişmektedir.

İç tutarlılığın bir ölçüsü olarak ayrıca iki yarı güvenirliliği de hesaplanmıştır. Ölçeğin Spearman-Brown iki yarı güvenilirlik katsayılarının 0.76-0.96 arasında değiştiği belirlenmiştir.

Test-tekrar test güvenilirlik çalışması için ölçek 30 öğretmene 4 hafta arayla iki kez verilmiş ve 0.91-0.98 arasında değişen tutarlılık katsayıları elde edilmiştir.

Madde analizinde ise iki türlü madde analizi yapılmıştır. Bunların ilkinde madde-toplam korelasyonları hesaplanmıştır. Madde ayırt edicilik indeksi de denilen madde-toplam korelasyonları 0.544-0.845 arasında bulunmuştur. İkinci analizde alt ve üst %27’lik grupların her madde için puan ortalamaları arasındaki farklılıklar t testiyle incelenmiş ve tüm alt ölçeklerin ve toplamın iki grubu birbirinden anlamlı olarak ayırt ettiği belirlenmiştir.

3.3.3.2. Ders Çalışma Becerilerini Değerlendirme Ölçeği / Öğretmen Formunun Geçerliliği

Ölçeğinin yapı geçerliliği Temel Bileşenler Analiziyle incelenmiş, analize varımaks dik döndürmeyle devam edilmiş, tekrarlanan analizler sonucunda madde sayısı 31'e inmiş ve toplam varyansın %72.36'sını açıklayan 5 faktör elde edilmiştir. Birinci faktör varyansın %25.72'sini, ikinci faktör varyansın %19.37'sini, üçüncü faktör %10.26'sını, dördüncü faktör%8.84'ünü ve beşinci faktör ise varyansın %8.16'sını açıklamaktadır. Bu faktörlerin öz değerleri sırasıyla 17.11, 1.83, 1.32, 1.16 ve 1.02'dir. Maddelerin ait oldukları faktör yük değerleri birinci faktör için birinci faktör için 0.563-0.800 arasında değişmektedir. Bu değerler diğer faktörler için sırayla 0.553-0.762, 0.542-0.645, 0.616-0.852 ve 0.693-0.760 arasındadır.

Ölçeğin yapı geçerliliğine bir diğer kanıt alt ölçeklerin birbirleriyle ve ölçeğin toplamıyla olan korelasyonları yoluyla elde edilmiştir. Bu korelasyonların 0.45-0.95 arasında ve tümünün anlamlı olduğu bulunmuştur.

3.3.4. Ders Çalışma Becerilerini Geliştirme Ölçeği / Öğretmen Formu -

ÇBGÖ/ÖF

Kaner ve Kesiktaş (2005) tarafından geliştirilen ve sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerinin çalışma becerilerini geliştirmeye yönelik kendi davranışlarını değerlendirmelerini hedefleyen ÇBGÖ/ÖF, toplam 35 maddeden ve 5 alt ölçekten oluşmaktadır (Ek 6).

Etkili Çalışma Becerilerini Kazandırma (EÇBK): Ondört maddeden oluşan bu alt ölçekte, öğretmenin öğrencilere okulda ve evde etkili çalışma alışkanlıkları kazandırmaya yönelik davranışları değerlendirilmektedir. Bu ölçeğe örnek bazı maddeler “Belli aralıklarla düzenli ödev yapma yollarını anlatırım” ve “Belli aralıklarla etkili okuma yollarını anlatırım”dır.

Etkili Öğrenme Becerilerini Kazandırma (EÖBK): Bu alt ölçekte, sınıf öğretmenin ders esnasında öğrencilere kazandırmayı hedeflediği etkili öğrenme becerilerine yönelik 7 madde yer almaktadır. Örneğin “Derste okunaklı not almalarını

tembih ederim” ve “Derste tüm anlattıklarımı yazmak yerine, konunun önemli noktalarını not almalarını söylerim.”

Etkili Ödev Yapma ve Temiz ve Düzenli Olma Becerilerini Kazandırma (EÖYTDOBK): Bu alt ölçekte, öğrencilere ödev yapmayı ve temiz ve düzenli olmayı öğretmeyle ilgili 5 madde bulunmaktadır. Örneğin “Ödevlerini nasıl yapacaklarını açıklarım” ve “Defterlerinin temizliğini ve düzenini kontrol ederim.”

Derse Katılma ve Kurallara Uyma Becerilerini Kazandırma (DKKUBK): Dört maddeden oluşan bu alt ölçekte, öğrencileri derse katılmaya teşvik etmeyle ilgili etkinlikler ile sınıf ve okul kurallarına uymayı öğretme becerileri değerlendirilmektedir. Bu ölçüğe örnek bir madde “Sınıfta ve okulda uyulması gereken kuralları anlatırım”dır.

Sınavlara Hazırlanma Becerilerini Kazandırma (SHBK): Bu alt ölçekte ise, öğrencilerin sınavlara hazırlanırken ve sınav esnasında yapmaları gerekenleri hatırlatmaya ilişkin 5 madde bulunmaktadır. Örneğin “Sınav tarihlerini defterlerine yazdırırım.”

Ölçek üçlü bir dereceleme ölçeğidir (1=hiçbir zaman, 2=bazen, 3=her zaman). Bu ölçekten alınabilecek en yüksek puan, madde sayısının 3 ile çarpımı olan 105, en düşük puan ise madde sayısının 1 ile çarpımı olan 35'tir. Yüksek puan almak, sınıf öğretmenin sınıf ortamında öğrencilere etkili ders çalışma becerilerini kazandırma konusunda etkili bir çaba gösterdiğine inandığına işaret etmektedir.

3.3.4.1. Ders Çalışma Becerilerini Geliştirme Ölçeği / Öğretmen Formunun Güvenirliliği

Ders çalışma becerileri geliştirme ölçeğinin iç tutarlılığında Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları 0.52-0.91 arasındadır. İç tutarlılığın bir ölçüsü olarak ayrıca iki yarı güvenirliliği de hesaplanmıştır. Ölçeğin Sperman-Brown iki ayrı güvenilirlik katsayıları 0.54-0.86 arasında değişmektedir.

Test-tekrar test güvenilirliğinde zaman içerisindeki kararlılığını belirlemek için ölçek 30 kişiye 4 hafta arayla iki kez verilmiş ve 0.50-0.80 arasında değişen devamlılık katsayıları elde edilmiştir.

Madde analizinde ise iki türlü madde analizi yapılmıştır. Bunların ilkinde madde-toplam korelasyonları hesaplanmıştır. Madde ayırt edicilik indeksi de denilen madde-toplam korelasyonları 0.206-0.759 arasında bulunmuştur. İkinci analizde, alt ve üst %27'lik grupların her madde için puan ortalamaları arasındaki farklılıklar t testiyle incelenmiş ve tüm alt ölçeklerin ve ölçeğin toplamının iki grubu birbirinden anlamlı olarak ayırt ettiği belirlenmiştir.

3.3.4.2. Ders Çalışma Becerilerini Geliştirme Ölçeği / Öğretmen Formunun Geçerliliği

Ölçeğin yapı geçerliliği Temel Bileşenler Analiziyle incelenmiş, analize varmaksızın döndürmeyle devam edilmiş, tekrarlanan analizler sonucunda madde sayısı 35'e inmiş ve toplam varyansın %51.80'ini açıklayan 5 faktör elde edilmiştir. İlk faktör varyansın %17.68'ini, ikinci faktör %10.04'ünü, üçüncü faktör %9.12'sini, dördüncü faktör %7.88'ini ve beşinci faktör ise %7.08'ini açıklamaktadır. Bu faktörlerin öz-değerleri sırasıyla 9.34, 2.67, 2.34, 1.93 ve 1.85'tir. Maddelerin ait oldukları faktör yük değerleri ilk faktör için 0.483-0.52 arasında değişmektedir. Bu değerler diğer faktörler için sırayla 0.511-0.654, 0.550-0.740, 0.490-0.821 ve 0.415-0.612 arasındadır.

Ölçeğin ayrıca alt ölçeklerinin birbiriyle ve ölçeğin toplamıyla korelasyonları da incelenmiştir. Bu korelasyonlar 0.20-0.91 arasında değişmekte olup tümü anlamlıdır.

3.4. Verilerin Toplanması

Veri toplama araçlarında Sosyo demografik öğretmen bilgi formu, sosyo demografik öğrenci formu, ders çalışmaları değerlendirme ölçeği ve ders çalışmalarını geliştirme ölçeği dağıtılmıştır. Ölçekler için gerekli resmi izinler alınmıştır. (Ek-1) Ölçeklerin sadece sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenlerine uygulanması hususuna vurgu yapılmıştır. Ayrıca ölçeklere isimlerin gerekmediği de ifade edilmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Verilerin istatistiksel çözümlene aşamasında, verilerin girişleri olmadan önce her ölçek bataryası numaralandırılmıştır. Sosyo demografik öğretmen bilgi formu, sosyo demografik öğrenci formu, ders çalışmaları değerlendirme ölçeği ve ders çalışmalarını geliştirme ölçeğinde elde edilen SPSS 22 programına kayıt edilmiştir. Çalışmanın veri analizi yapılırken frekans dağılım, yüzdeler ve parametrik yöntemler kullanılmıştır. Değişkenler arasındaki çoklu ilişkileri sınamak amacıyla t-Testi: iki bağımsız örneklem grubundan elde edilen ortalamalar arasındaki farkın anlamlılığını karşılaştırmak için kullanılan parametrik bir tekniktir. Tipik bir örnek, deney ve kontrol gruplarının karşılaştırılmasıdır (Büyüköztürk, Çokluk, Köklü, 2016). Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA): bağımsız değişkenlerin kendi aralarında nasıl etkileşime girdiklerini ve bu etkileşimlerin bağımlı değişken üzerindeki etkilerini analiz etmek için kullanılır. Bağımsız değişkenlerde çok sayıda grup varsa anova kullanılır (Field, 2009). Testleri kullanılmıştır. Sonuçların güvenilirliği açısından yüzde 95 güven aralığında, $p < 0,05$ anlamlılık düzeyi dikkate alınarak değerlendirme yapılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

1. Öğretmenlerin ders çalışma becerileri değerlendirme ve ders çalışma becerileri geliştirme puanları, öğretmenin kendi demografik değişkenlerine göre (yaş, cinsiyet, branş, meslekte çalışma yılı, eğitim durumu, mezun olduğu fakülte, özel eğitimle ilgili ders alma, medeni durum, ailesinde engelli bireyin olması, özel eğitim gerektiren bireylerle çalışma süresi) anlamlı farklılık göstermekte midir? sorusunun bulgularına yer verilmiştir.



Tablo- 4.1. DÇBDÖ-ÖF ve DÇBGÖ-ÖF puanlarının Öğretmenlerin Yaş Dağılımlarına göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Faktör	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	p	Anlamlı Fark
Derse Katılım ve Etkili Çalışma	Gruplar arası	,743	3	,248	,999	,438	
	Grup İçi	62,957	231	,273			
	Toplam	63,700	234				
Temizlik ve Düzen	Gruplar arası	,233	3	,078	,243	,866	
	Grup İçi	73,743	231	,319			
	Toplam	73,976	234				
Not Tutma ve Sınava Girme	Gruplar arası	,212	3	,071	,174	,914	
	Grup İçi	93,996	231	,407			
	Toplam	94,208	234				
Ödev Defteri Tutma	Gruplar arası	2,846	3	,949	1,705	,167	
	Grup İçi	128,525	231	,556			
	Toplam	131,371	234				
Okula Devam	Gruplar arası	,249	3	,083	,242	,867	
	Grup İçi	79,045	231	,342			
	Toplam	79,294	234				
Etkili Çalışma Becerilerini Kazandırma	Gruplar arası	1,927	3	,642	2,934	,034	42-52 yaş aralığında
	Grup İçi	50,360	230	,219			
	Toplam	52,287	233				
Etkili Öğrenme Becerilerini Kazandırma	Gruplar arası	1,945	3	,648	2,858	,038	42-52 yaş aralığında
	Grup İçi	52,171	230	,227			
	Toplam	54,116	233				
Etkili Ödev Yapma ve Temiz ve Düzenli Olma Becerilerini kazandırma	Gruplar arası	1,159	3	,386	1,379	,250	
	Grup İçi	64,744	231	,280			
	Toplam	65,904	234				
Derse Katılma ve Kurallara Uyma Becerileri Kazandırma	Gruplar arası	1,567	3	,522	2,428	,066	
	Grup İçi	49,682	231	,215			
	Toplam	51,249	234				
Sınavlara Hazırlanma Becerilerini Kazandırma	Gruplar arası	4,112	3	1,371	5,238	,002	42-52 yaş aralığında
	Grup İçi	60,448	231	,262			
	Toplam	64,560	234				

P<0,05

Tablo 4.1' de görüldüğü gibi Derse Katılım ve Etkili Çalışma ($F=0,909$, $p>0,438$) Temizlik ve Düzen ($F=0,243$, $p>0,866$), Not Tutma ve Sınava Girme ($F=0,174$, $p>0,914$), Ödev Defteri Tutma ($F=1,705$, $p>0,167$), Okula Devam ($F=0,242$, $p>0,867$), Etkili Ödev Yapma ve Temiz ve Düzenli Olma Becerilerini Kazandırma ($F=1,379$, $p>0,250$), Derse Katılma ve Kurallara Uyuma Becerileri Kazandırma ($F=2,428$, $p>0,066$) alt boyutlarından alınan puanlar açısından yaş dağılımına göre istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır.

Etkili Çalışma Becerilerini Kazandırma açısından yaş dağılımları açısından anlamlı fark bulunmuştur ($F=2,934$, $P<0,034$). Etkili çalışma becerileri kazandırmadan alınan puanlar açısından 42-52 yaş aralığında olan öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{X} = 2,6336$); 20-30 yaş aralığında $\bar{X} = 2,5662$); 31-41 yaş aralığında ($\bar{X} = 2,5071$); 53 ve üst yaş ($\bar{X} = 2,2347$) aralığındaki öğretmenlerin ortalamalarından daha yüksek olup, yaş 42-52 aralığında fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Etkili Öğrenme Becerilerini Kazandırma açısından yaş dağılımları açısından anlamlı fark bulunmuştur ($F=2,858$, $P<0,038$). Etkili öğrenme becerileri kazandırmadan alınan puanlar açısından 42-52 yaş aralığında olan öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{X} = 2,6958$); 20-30 yaş aralığında ($\bar{X} = 2,6857$); 31-41 yaş aralığında ($\bar{X} = 2,6577$); 53 ve üst yaş ($\bar{X} = 2,2959$) aralığındaki öğretmenlerin ortalamalarından daha yüksek olup, fark 42-52 arasında istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Sınavlara Hazırlanma Becerileri Kazandırma açısından yaş dağılımları açısından anlamlı fark bulunmuştur ($F=5,238$, $P<0,002$). Sınava hazırlanma becerileri kazandırmadan alınan puanlar açısından 42-52 yaş aralığında olan öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{X} = 2,7111$); 31-41 yaş aralığında ($\bar{X} = 2,6250$); 20-30 yaş aralığında ($\bar{X} = 2,5636$); 53 ve üst yaş ($\bar{X} = 2,1143$) aralığındaki öğretmenlerin ortalamalarından daha yüksek olup, fark 42-52 arasında istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Bu işlemin ardından ANOVA sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını saptamak üzere tamamlayıcı çoklu karşılaştırma tekniklerinden Scheffe tekniği kullanılmıştır. Scheffe testi sonucunda 42-52 yaş aralığındaki öğretmenlerin etkili çalışma becerilerini kazandırma (\bar{X} 2,6336), Etkili Öğrenme Becerilerini Kazandırma (\bar{X} 2, 6958), Sınavlara Hazırlanma Becerilerini Kazandırma (\bar{X} 2,7111) puan ortalamasına ship olduğu ve istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu söylenebilir.



Tablo- 4.2. DÇBDÖ-ÖF ve DÇBGÖ-ÖF puanlarının Öğretmenlerin Cinsiyet Dağılımlarına göre İlişkisiz Örneklem t-Testi Sonuçları

Faktör	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	Sd	T	P
Derse Katılım ve Etkili Çalışma	Kadın	134	1,7463	,5540	233	,701	,484
	Erkek	101	1,6980	,4768			
Temizlik ve Düzen	Kadın	134	2,1633	,5610	233	,289	,773
	Erkek	101	2,1848	,5664			
Not Tutma ve Sınava Girme	Kadın	134	2,1821	,6509	233	,448	,654
	Erkek	101	2,1446	,6145			
Ödev Defteri Tutma	Kadın	134	1,9950	,7947	233	,718	,474
	Erkek	101	1,9241	,6861			
Okula Devam	Kadın	134	2,6007	,5809	233	,622	,535
	Erkek	101	2,6485	,5854			
Etkili Çalışma Becerilerini Kazandırma	Kadın	134	2,5848	,4268	233	1,912	,057
	Erkek	101	2,4657	,5245			
Etkili Öğrenme Becerilerini Kazandırma	Kadın	134	2,7079	,4386	233	2,090	,038
	Erkek	101	2,5757	,5273			
Etkili Ödev Yapma ve Temiz ve Düzenli Olma Becerilerini kazandırma	Kadın	134	2,5463	,5163	233	2,020	,045
	Erkek	101	2,4056	,5414			
Derse Katılma ve Kurallara Uyma Becerileri Kazandırma	Kadın	134	2,8097	,4115	233	2,190	,030
	Erkek	101	2,6757	,5262			
Sınavlara Hazırlanma Becerilerini Kazandırma	Kadın	134	2,6716	,4623	233	2,434	,016
	Erkek	101	2,5050	,5876			

$p < 0,05$

Tablo 4.2’de görüldüğü gibi öğretmenlerin DÇBDÖ-ÖF’den aldıkları puanlar arasından cinsiyet değişkenlerine göre Derse Katılım ve Etkili Çalışma, [t(233)= 701, $p < 4,84$], Temizlik ve Düzen [t(233)= 289, $p < 7,73$], Not Tutma ve Sınava Girme , [t(233)= 448, $p < 6,54$], Ödev Defteri Tutma , [t(233)= 718, $p < 4,74$], Okula Devam [t(233)= 622, $p < 5,35$] DÇBGÖ-ÖF’den Etkili Çalışma Becerilerini Kazandırma [t(232)= 1,912, $p < 0,57$] alt boyutlarından alınan puanlar açısından cinsiyet dağılımına göre istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır

DÇBGÖ-ÖF’den aldıkları puanlar açısından cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık görülmüştür. Bu farklılık DÇBGÖ-ÖF’nün alt faktörlerinden Etkili Öğrenme Becerilerini Kazandırma [t(233)=2,090, $p < 0,38$, \bar{X} (kadın)=2,7079) X \bar{X} (erkek)=2,5757] arasında görülmüştür. Etkili öğrenme becerileri alt faktöründen

alınan puanlar açısından kadınların ortalaması, erkeklerin ortalamasından daha yüksek olup, fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

DÇBGÖ-ÖF'den aldıkları puanlar açısından cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık görülmüştür. Bu farklılık DÇBGÖ-ÖF'nün alt faktörlerinden Etkili Ödev Yapma ve Temiz ve Düzenli Olma Becerilerini Kazandırma [$t(233)=2,020$, $p<0,45$, $\bar{X}(\text{kadın})=2,5463$) $\bar{X}(\text{erkek})=2,4059$] arasında görülmüştür. Etkili Ödev Yapma ve Temiz ve Düzenli Olma Becerileri alt faktöründen alınan puanlar açısından kadınların ortalaması, erkeklerin ortalamasından daha yüksek olup, fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

DÇBGÖ-ÖF'den aldıkları puanlar açısından cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık görülmüştür. Bu farklılık DÇBGÖ-ÖF'nün alt faktörlerinden Derse Katılma ve Kurallara Uyma Becerileri Kazandırma [$t(233)=2,190$, $p<0,30$, $\bar{X}(\text{kadın})=2,8097$) $\bar{X}(\text{erkek})=2,6757$] arasında görülmüştür. Derse Katılma ve Kurallara Uyma Becerileri alt faktöründen alınan puanlar açısından kadınların ortalaması, erkeklerin ortalamasından daha yüksek olup, fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

DÇBGÖ-ÖF'den aldıkları puanlar açısından cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık görülmüştür. Bu farklılık DÇBGÖ-ÖF'nün alt faktörlerinden Sınavlara Hazırlanma Becerilerini Kazandırma [$t(233)=2,434$, $p<0,016$, $\bar{X}(\text{kadın})=2,6716$) $\bar{X}(\text{erkek})=2,5050$] arasında görülmüştür. Sınavlara Hazırlanma Becerileri alt faktöründen alınan puanlar açısından kadınların ortalaması, erkeklerin ortalamasından daha yüksek olup, fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Tablo- 4.3. DÇBDÖ-ÖF ve DÇBGÖ-ÖF puanlarının Öğretmenlerin Branş Dağılımına göre İlişkiziz Örneklem t-Testi Sonuçları

Faktör	Branş	N	\bar{X}	S	Sd	T	P
Derse Katılım ve Etkili Çalışma	Sınıf	100	1,6733	,4981	233	1,322	,187
	Branş	135	1,7642	,5371			
Temizlik ve Düzen	Sınıf	100	2,1289	,6170	233	1,025	,306
	Branş	135	2,2049	,5179			
Not Tutma ve Sınava Girme	Sınıf	100	2,0400	,6951	233	2,653	,009
	Branş	135	2,2593	,5704			
Ödev Defteri Tutma	Sınıf	100	1,8900	,7843	233	1,315	,190
	Branş	135	2,0198	,7201			
Okula Devam	Sınıf	100	2,6750	,5876	233	1,219	,224
	Branş	135	2,5815	,5769			
Etkili Çalışma Becerilerini Kazandırma	Sınıf	100	2,6586	,5074	232	3,565	0,00
	Branş	134	2,4408	,4254			
Etkili Öğrenme Becerilerini Kazandırma	Sınıf	100	2,6986	,5132	232	1,295	,197
	Branş	134	2,6162	,4559			
Etkili Ödev Yapma ve Temiz ve Düzenli Olma Becerilerini Kazandırma	Sınıf	100	2,6360	,5275	233	3,838	0,00
	Branş	135	2,3748	,5069			
Derse Katılma ve Kurallara Uyma Becerilerini Kazandırma	Sınıf	100	2,7425	,5487	233	,271	,787
	Branş	135	2,7593	,3998			
Sınavlara Hazırlanma Becerilerini Kazandırma	Sınıf	100	2,5420	,6607	233	1,460	,146
	Branş	135	2,6430	,3935			

$p < 0,05$

Tablo 4.3’de görüldüğü gibi öğretmenlerin DÇBDÖ-ÖF’den aldıkları puanlar arasından branş açısından değişkenlerine göre Derse Katılım ve Etkili Çalışma, [t(233)= 1,322, $p < 1,87$], Temizlik ve Düzen, [t(233)= 1,025, $p < 3,06$], Ödev Defteri Tutma, [t(233)= 1,315, $p < 1,90$], Okula Devam, [t(233)= 1,219, $p < 2,24$], DÇBGÖ-ÖF’den aldıkları değişkenlerine göre Etkili Öğrenme Becerilerini Kazandırma, [t(232)= 1,295, $p < 1,97$], Derse Katılma ve Kurallara Uyma Becerilerini Kazandırma, [t(233)= 271, $p < 7,87$], Sınavlara Hazırlanma Becerilerini Kazandırma [t(233)= 1,460, $p < 1,46$], alt boyutlarından alınan puanlar açısından çalışma yılına göre istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır.

DÇBDÖ-ÖF’den aldıkları puanlar açısından branş açısında değişkenine göre anlamlı farklılık görülmüştür. Bu farklılık DÇBDÖ-ÖF’nün alt faktörlerinden Not

Tutma ve Sınava Girme [$t(233)=2,653$, $p<0,09$, $\bar{X}(\text{sınıf})=2,0400$) $\bar{X}(\text{branş})=2,2593$] arasında görülmüştür. Not Tutma ve Sınava Girme alt faktöründen alınan puanlar açısından branş öğretmenlerinin ortalaması, sınıf öğretmenlerinin ortalamasından daha yüksek olup, fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur

DÇBGÖ-ÖF'den aldıkları puanlar açısından branş değişkenine göre anlamlı farklılık görülmüştür. Bu farklılık DÇBGÖ-ÖF'nün alt faktörlerinden Etkili Çalışma Becerilerini Kazandırma [$t(232)=3,565$, $p<0,00$, $\bar{X}(\text{sınıf})=2,6586$) $\bar{X}(\text{branş})=2,4408$] arasında görülmüştür. Etkili Çalışma Becerilerini alt faktöründen alınan puanlar açısından sınıf öğretmenlerinin ortalaması, branş öğretmenlerinin ortalamasından daha yüksek olup, anlamlı bir şekilde farklılık göstermektedir.

DÇBGÖ-ÖF'den aldıkları puanlar açısından branş değişkenine göre anlamlı farklılık görülmüştür. Bu farklılık DÇBGÖ-ÖF'nün alt faktörlerinden Etkili Ödev Yapma ve Temiz ve Düzenli Olma Becerilerini kazandırma [$t(233)=3,838$, $p<0,00$, $\bar{X}(\text{sınıf})=2,6360$) $\bar{X}(\text{branş})=2,3748$] arasında görülmüştür. Etkili Ödev Yapma ve Temiz ve Düzenli Olma Becerilerini alt faktöründen alınan puanlar açısından sınıf öğretmenlerinin ortalaması, branş öğretmenlerinin ortalamasından daha yüksek olup, anlamlı bir şekilde farklılık göstermektedir.

Tablo- 4.4. DÇBDÖ-ÖF ve DÇBGÖ-ÖF puanlarının Öğretmenlerin Çalışma Yılı Dağılımına göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Faktör	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ort.	F	p	Anlamlı Fark
Derse Katılım ve Etkili Çalışma	Gruplar arası	2,464	3	,821	3,098	,028	0-5 yıl aralığında
	Grup İçi	61,236	231	,265			
	Toplam	63,700	234				
Temizlik ve Düzen	Gruplar arası	1,822	3	,607	1,944	,123	
	Grup İçi	72,155	231	,312			
	Toplam	73,976	234				
Not Tutma ve Sınava Girme	Gruplar arası	1,690	3	,563	1,406	,242	
	Grup İçi	92,518	231	,401			
	Toplam	94,208	234				
Ödev Defteri Tutma	Gruplar arası	2,220	3	,740	1,324	,267	
	Grup İçi	129,151	231	,559			
	Toplam	131,371	234				
Okula Devam	Gruplar arası	,346	3	,115	,338	,798	
	Grup İçi	78,947	231	,342			
	Toplam	79,294	234				
Etkili Çalışma Becerilerini Kazandırma	Gruplar arası	,466	3	,115	,689	,559	
	Grup İçi	51,822	230	,225			
	Toplam	52,287	233				
Etkili Öğrenme Becerilerini Kazandırma	Gruplar arası	,780	3	,260	1,122	,341	
	Grup İçi	53,335	230	,232			
	Toplam	54,116	233				
Etkili Ödev Yapma ve Temiz ve Düzenli Olma Becerilerini kazandırma	Gruplar arası	,578	3	,193	,681	,564	
	Grup İçi	65,326	231	,283			
	Toplam	65,904	234				
Derse Katılma ve Kurallara Uyma Becerileri Kazandırma	Gruplar arası	,335	3	,193	,681	,564	
	Grup İçi	50,914	231	,283			
	Toplam	51,249	234				
Sınavlara Hazırlanma Becerilerini Kazandırma	Gruplar arası	,608	3	,203	,733	,533	
	Grup İçi	63,952	231	,277			
	Toplam	64,560	234				

P<0,05

Tablo 4.4' de görüldüğü gibi Temizlik ve Düzen ($F=1,944$, $p>0,123$), Not Tutma ve Sınava Girme ($F=1,406$, $p>0,242$), Ödev Defteri Tutma ($F=1,324$, $p>0,267$), Okula Devam ($F=0,338$, $p>0,798$), DÇBGÖ-ÖF'dan aldıkları değişkenlerine göre Etkili Çalışma Becerilerini Kazandırma ($F=0,689$, $p>0,559$) Etkili Öğrenme Becerilerini Kazandırma ($F=1,122$, $p>0,341$), Etkili Ödev Yapma ve Temiz ve Düzenli Olma Becerilerini kazandırma ($F=0,681$, $p>0,564$), Derse Katılma ve Kurallara Uyuma Becerileri Kazandırma ($F=0,506$, $p>0,678$) Sınavlara Hazırlanma Becerilerini Kazandırma ($F=0,733$, $p>0,533$) alt boyutlarından alınan puanlar açısından çalışma yılına göre istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır.

Derse Katılım ve Etkili Çalışma açısından meslekte çalışma yılı açısından anlamlı fark bulunmuştur ($F=,3098$, $P<0,028$). Derse Katılım ve Etkili Çalışmadan alınan puanlar açısından meslekte 0-5 yıl aralığında olan öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{X}=1,9130$); 6-11 yıl aralığında ($\bar{X}=1,7215$); 18 ve üst yıl aralığında ($\bar{X}=1,6944$); 12-17 yıl ($\bar{X}= 1,5907$) aralığındaki öğretmenlerin ortalamalarından daha yüksek olup, fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Bu işlemin ardından ANOVA sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını saptamak üzere tamamlayıcı çoklu karşılaştırma tekniklerinden Scheffe tekniği kullanılmıştır. Scheffe testi sonucunda 0-5 yılları arasında çalışan öğretmenlerin, derse katılım ve etkili çalışmada ($\bar{X}=1,9130$) puan ortalamasına sahip olduğu ve istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu söylenebilir.

Tablo- 4.5. DÇBDÖ-ÖF ve DÇBGÖ-ÖF puanlarının Öğretmenlerinin Eğitim Durumu Dağılımına göre İlişkisiz Örneklem t-Testi Sonuçları

Faktör	Eğitim Durumu	N	\bar{X}	S	Sd	T	P
Derse Katılım ve Etkili Çalışma	Lisans	207	1,7460	,5320	233	1,639	,103
	Y. L	28	1,5744	,4159			
Temizlik ve Düzen	Lisans	207	2,1830	,5639	233	,775	,439
	Y. L	28	2,0952	,5532			
Not Tutma ve Sınava Girme	Lisans	207	2,1923	,6305	233	1,736	,084
	Y. L	28	1,9714	,6411			
Ödev Defteri Tutma	Lisans	207	1,9919	,7478	233	1,529	,128
	Y. L	28	1,7619	,7418			
Okula Devam	Lisans	207	2,6353	,5712	233	1,002	,318
	Y. L	28	2,5179	,6594			
Etkili Çalışma Becerilerini Kazandırma	Lisans	206	2,5479	,4552	232	1,225	,222
	Y. L	28	2,4311	,5920			
Etkili Öğrenme Becerilerini Kazandırma	Lisans	206	2,6734	,4613	232	1,902	,058
	Y. L	28	2,4898	,5978			
Etkili Ödev Yapma ve Temiz ve Düzenli Olma Becerilerini Kazandırma	Lisans	207	2,4908	,5137	233	,381	,703
	Y. L	28	2,4500	,6523			
Derse Katılma ve Kurallara Uyma Becerilerini Kazandırma	Lisans	207	2,7669	,4423	233	1,319	,189
	Y. L	28	2,6429	,6252			
Sınavlara Hazırlanma Becerilerini Kazandırma	Lisans	207	2,6203	4888	233	1,616	,108
	Y. L	28	2,4500	7356			

$p < 0,05$

Tablo 4.5’de görüldüğü gibi öğretmenlerin DÇBDÖ-ÖF’den aldıkları puanlar arasından eğitim durumları değişkenlerine göre Derse Katılım ve Etkili Çalışma, [t(233)= ,1,639, $p < 1,03$], Temizlik ve Düzen, [t(233)= ,775, $p < 4,39$], Not Tutma ve Sınava Girme, [t(233)= 1,736, $p < 0,84$], Ödev Defteri Tutma, [t(233)= 1,529, $p < 1,28$], Okula Devam, [t(233)= 1,002, $p < 3,18$], alt boyutlarından alınan puanlar açısından çalışma yılına göre istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır.

DÇBGÖ-ÖF’den aldıkları puanlar arasından eğitim durumları değişkenlerine göre Etkili Çalışma Becerilerini Kazandırma, [t(232)= 1,225, $p < 2,22$], Etkili Öğrenme Becerilerini Kazandırma, [t(232)= 1,902, $p < 0,58$], Etkili ödev Yapma ve Temiz ve Düzenli Olma Becerilerini Kazandırma, [t(233)= ,381, $p < 7,03$], Derse Katılma ve Kurallara Uyma Becerilerini Kazandırma, [t(233)= 1,319, $p < 1,89$],

Sınavlara Hazırlanma Becerilerini Kazandırma [$t(233)= 1,616$, $p<1,08$], alt boyutlarından alınan puanlar açısından çalışma yılına göre istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır.

Tablo- 4.6. DÇBDÖ-ÖF ve DÇBGÖ-ÖF puanlarının Öğretmenlerin Mezun Olduğu Fakülte Dağılımına göre İlişkiziz Örneklem t-Testi Sonuçları

Faktör	Eğitim Durumu	N	\bar{X}	S	Sd	T	P
Derse Katılım ve Etkili Çalışma	EğitimFak.	195	1,7192	,5209	233	,408	,684
	Diğer Fak.	40	1,7562	,5312			
Temizlik ve Düzen	EğitimFak.	195	2,1778	,5642	233	,312	,755
	Diğer Fak.	40	2,1472	,5589			
Not Tutma ve Sınava Girme	EğitimFak.	195	2,1528	,6358	233	,700	,485
	Diğer Fak.	40	2,2300	,6317			
Ödev Defteri Tutma	EğitimFak.	195	1,9778	,7568	233	,597	,551
	Diğer Fak.	40	1,9000	,7169			
Okula Devam	EğitimFak.	195	2,6103	,5980	233	,640	,523
	Diğer Fak.	40	2,6750	,5006			
Etkili Çalışma Becerilerini Kazandırma	EğitimFak.	194	2,5600	,4630	232	1,868	,063
	Diğer Fak.	40	2,4071	,5095			
Etkili Öğrenme Becerilerini Kazandırma	EğitimFak.	194	2,6598	,4844	232	,586	,559
	Diğer Fak.	40	2,6107	,4732			
Etkili Ödev Yapma ve Temiz ve Düzenli Olma Becerilerini kazandırma	EğitimFak.	195	2,4913	,5384	233	,339	,735
	Diğer Fak.	40	2,4600	,4965			
Derse Katılma ve Kurallara Uyma Becerileri Kazandırma	EğitimFak.	195	2,7474	,4687	233	,339	,735
	Diğer Fak.	40	2,7750	,4695			
Sınavlara Hazırlanma Becerilerini Kazandırma	EğitimFak.	195	2,6123	,5103	233	,792	,429
	Diğer Fak.	40	2,5400	,5960			

$p<0,05$

Tablo 4.6’da görüldüğü gibi öğretmenlerin DÇBDÖ-ÖF’den aldıkları puanlar arasından mezun oldukları fakülte değişkenlerine göre Derse Katılım ve Etkili Çalışma, [$t(233)= 408$, $p<6,84$], Temizlik ve Düzen, [$t(233)= 312$, $p<7,55$], Not Tutma ve Sınava Girme, [$t(233)= 700$, $p<4,85$], Ödev Defteri Tutma, [$t(233)= 597$, $p<5,51$], Okula Devam, [$t(233)= 640$, $p<5,23$], alt boyutlarından alınan puanlar açısından çalışma yılına göre istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır.

DÇBGÖ-ÖF’den aldıkları puanlar arasından mezun oldukları fakülte değişkenlerine göre Etkili Çalışma Becerilerini Kazandırma, [$t(232)= 1,868$, $p<0,63$],

Etkili Öğrenme Becerilerini Kazandırma, [t(232)= 586, p<5,59], Etkili ödev Yapma ve Temiz ve Düzenli Olma Becerilerini Kazandırma, [t(233)= 339, p<7,35], Derse Katılma ve Kurallara Uyma Becerilerini Kazandırma, [t(233)= 339, p<7,35], Sınavlara Hazırlanma Becerilerini Kazandırma [t(233)= 792, p<4,29], alt boyutlarından alınan puanlar açısından çalışma yılına göre istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır.

Tablo- 4.7. DÇBDÖ-ÖF ve DÇBGÖ-ÖF puanlarının Öğretmenlerin Özel Eğitim İle İlgili Ders Alması Dağılımına göre İlişkisiz Örneklem t-Testi Sonuçları

Faktör	Özel Eğitim Alma	N	x	S	Sd	T	P
Derse Katılım ve Etkili Çalışma	Evet	109	1,7347	,5630	233	,250	,803
	Hayır	126	1,7176	,4853			
Temizlik ve Düzen	Evet	109	2,1906	,6219	233	,457	,648
	Hayır	126	2,1570	,5069			
Not Tutma ve Sınava Girme	Evet	109	2,1211	,6582	233	1,008	,314
	Hayır	126	2,2048	,6131			
Ödev Defteri Tutma	Evet	109	1,9602	,7918	233	,802	,935
	Hayır	126	1,9683	,7135			
Okula Devam	Evet	109	2,5826	,6105	233	,948	,344
	Hayır	126	2,6548	,5566			
Etkili Çalışma Becerilerini Kazandırma	Evet	109	2,5976	,4509	232	1,934	,054
	Hayır	126	2,4783	,4876			
Etkili Öğrenme Becerilerini Kazandırma	Evet	109	2,6632	,4771	232	,348	,728
	Hayır	126	2,6411	,4877			
Etkili Ödev Yapma ve Temiz ve Düzenli Olma Becerilerini kazandırma	Evet	109	2,5394	,5412	233	,1,440	,151
	Hayır	126	2,4397	,5190			
Derse Katılma ve Kurallara Uyma Becerileri Kazandırma	Evet	109	2,7569	,5016	233	,145	,885
	Hayır	126	2,7480	,4387			
Sınavlara Hazırlanma Becerilerini Kazandırma	Evet	109	2,5670	,5666	233	,896	,371
	Hayır	126	2,6286	,4870			

p<0,05

Tablo 4.7’de görüldüğü gibi öğretmenlerin DÇBDÖ-ÖF’den aldıkları puanlar arasından özel eğitimle ilgili ders almaları değişkenlerine göre Derse Katılım ve Etkili Çalışma, [t(233)= 250, p<8,03], Temizlik ve Düzen, [t(233)= 457, p<6,48,], Not Tutma ve Sınava Girme, [t(233)= 1,008, p<3,14,], Ödev Defteri Tutma, [t(233)= 082,

$p < 9,35$], Okula Devam, $[t(233) = 948, p < 3,44]$, alt boyutlarından alınan puanlar açısından çalışma yılına göre istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır.

DÇBGÖ-ÖF'dan aldıkları puanlar arasından özel eğitimle dersi almaları değişkenlerine göre Etkili Çalışma Becerilerini Kazandırma, $[t(232) = 1,934, p < 0,54]$, Etkili Öğrenme Becerilerini Kazandırma, $[t(232) = 348, p < 7,28]$, Etkili ödev Yapma ve Temiz ve Düzenli Olma Becerilerini Kazandırma, $[t(233) = 1,440, p < 1,51]$, Derse Katılma ve Kurallara Uyma Becerilerini Kazandırma, $[t(233) = 145, p < 8,85]$, Sınavlara Hazırlanma Becerilerini Kazandırma $[t(233) = 896, p < 3,71]$, alt boyutlarından alınan puanlar açısından çalışma yılına göre istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır.

Tablo- 4.8. DÇBDÖ-ÖF ve DÇBGÖ-ÖF puanlarının Öğretmenlerin Medeni Durumu Dağılımına göre İlişkisiz Örneklem t-Testi Sonuçları

Faktör	Medeni durum	N	\bar{X}	S	Sd	T	P																																																																																																								
Derse Katılım ve Etkili Çalışma	Bekar	48	1,7813	,5092	233	,829	,408																																																																																																								
	Evli	187	1,7112	,5252				Temizlik ve Düzen	Bekar	48	2,1667	,5505	233	,081	,935	Evli	187	2,1741	,5666	Not Tutma ve Sınava Girme	Bekar	48	2,1000	,6338	233	,807	,421	Evli	187	2,1829	,6352	Ödev Defteri Tutma	Bekar	48	1,9514	,7959	233	,136	,892	Evli	187	1,9679	,7390	Okula Devam	Bekar	48	2,5833	,5864	233	,505	,614	Evli	187	2,6310	,5821	Etkili Çalışma Becerilerini Kazandırma	Bekar	48	2,5298	,4771	232	,067	,946	Evli	187	2,5349	,4755	Etkili Öğrenme Becerilerini Kazandırma	Bekar	47	2,6748	,4650	232	,371	,711	Evli	187	2,6455	,4871	Etkili Ödev Yapma ve Temiz ve Düzenli Olma Becerilerini kazandırma	Bekar	48	2,4750	,5726	233	,160	,873	Evli	187	2,4888	,5209	Derse Katılma ve Kurallara Uyma Becerileri Kazandırma	Bekar	48	2,7552	,4712	233	,051	,959	Evli	187	2,7513	,4684	Sınavlara Hazırlanma Becerilerini Kazandırma	Bekar	48	2,6417	,5168	233	,615	,539
Temizlik ve Düzen	Bekar	48	2,1667	,5505	233	,081	,935																																																																																																								
	Evli	187	2,1741	,5666				Not Tutma ve Sınava Girme	Bekar	48	2,1000	,6338	233	,807	,421	Evli	187	2,1829	,6352	Ödev Defteri Tutma	Bekar	48	1,9514	,7959	233	,136	,892	Evli	187	1,9679	,7390	Okula Devam	Bekar	48	2,5833	,5864	233	,505	,614	Evli	187	2,6310	,5821	Etkili Çalışma Becerilerini Kazandırma	Bekar	48	2,5298	,4771	232	,067	,946	Evli	187	2,5349	,4755	Etkili Öğrenme Becerilerini Kazandırma	Bekar	47	2,6748	,4650	232	,371	,711	Evli	187	2,6455	,4871	Etkili Ödev Yapma ve Temiz ve Düzenli Olma Becerilerini kazandırma	Bekar	48	2,4750	,5726	233	,160	,873	Evli	187	2,4888	,5209	Derse Katılma ve Kurallara Uyma Becerileri Kazandırma	Bekar	48	2,7552	,4712	233	,051	,959	Evli	187	2,7513	,4684	Sınavlara Hazırlanma Becerilerini Kazandırma	Bekar	48	2,6417	,5168	233	,615	,539	Evli	187	2,5893	,5282								
Not Tutma ve Sınava Girme	Bekar	48	2,1000	,6338	233	,807	,421																																																																																																								
	Evli	187	2,1829	,6352				Ödev Defteri Tutma	Bekar	48	1,9514	,7959	233	,136	,892	Evli	187	1,9679	,7390	Okula Devam	Bekar	48	2,5833	,5864	233	,505	,614	Evli	187	2,6310	,5821	Etkili Çalışma Becerilerini Kazandırma	Bekar	48	2,5298	,4771	232	,067	,946	Evli	187	2,5349	,4755	Etkili Öğrenme Becerilerini Kazandırma	Bekar	47	2,6748	,4650	232	,371	,711	Evli	187	2,6455	,4871	Etkili Ödev Yapma ve Temiz ve Düzenli Olma Becerilerini kazandırma	Bekar	48	2,4750	,5726	233	,160	,873	Evli	187	2,4888	,5209	Derse Katılma ve Kurallara Uyma Becerileri Kazandırma	Bekar	48	2,7552	,4712	233	,051	,959	Evli	187	2,7513	,4684	Sınavlara Hazırlanma Becerilerini Kazandırma	Bekar	48	2,6417	,5168	233	,615	,539	Evli	187	2,5893	,5282																				
Ödev Defteri Tutma	Bekar	48	1,9514	,7959	233	,136	,892																																																																																																								
	Evli	187	1,9679	,7390				Okula Devam	Bekar	48	2,5833	,5864	233	,505	,614	Evli	187	2,6310	,5821	Etkili Çalışma Becerilerini Kazandırma	Bekar	48	2,5298	,4771	232	,067	,946	Evli	187	2,5349	,4755	Etkili Öğrenme Becerilerini Kazandırma	Bekar	47	2,6748	,4650	232	,371	,711	Evli	187	2,6455	,4871	Etkili Ödev Yapma ve Temiz ve Düzenli Olma Becerilerini kazandırma	Bekar	48	2,4750	,5726	233	,160	,873	Evli	187	2,4888	,5209	Derse Katılma ve Kurallara Uyma Becerileri Kazandırma	Bekar	48	2,7552	,4712	233	,051	,959	Evli	187	2,7513	,4684	Sınavlara Hazırlanma Becerilerini Kazandırma	Bekar	48	2,6417	,5168	233	,615	,539	Evli	187	2,5893	,5282																																
Okula Devam	Bekar	48	2,5833	,5864	233	,505	,614																																																																																																								
	Evli	187	2,6310	,5821				Etkili Çalışma Becerilerini Kazandırma	Bekar	48	2,5298	,4771	232	,067	,946	Evli	187	2,5349	,4755	Etkili Öğrenme Becerilerini Kazandırma	Bekar	47	2,6748	,4650	232	,371	,711	Evli	187	2,6455	,4871	Etkili Ödev Yapma ve Temiz ve Düzenli Olma Becerilerini kazandırma	Bekar	48	2,4750	,5726	233	,160	,873	Evli	187	2,4888	,5209	Derse Katılma ve Kurallara Uyma Becerileri Kazandırma	Bekar	48	2,7552	,4712	233	,051	,959	Evli	187	2,7513	,4684	Sınavlara Hazırlanma Becerilerini Kazandırma	Bekar	48	2,6417	,5168	233	,615	,539	Evli	187	2,5893	,5282																																												
Etkili Çalışma Becerilerini Kazandırma	Bekar	48	2,5298	,4771	232	,067	,946																																																																																																								
	Evli	187	2,5349	,4755				Etkili Öğrenme Becerilerini Kazandırma	Bekar	47	2,6748	,4650	232	,371	,711	Evli	187	2,6455	,4871	Etkili Ödev Yapma ve Temiz ve Düzenli Olma Becerilerini kazandırma	Bekar	48	2,4750	,5726	233	,160	,873	Evli	187	2,4888	,5209	Derse Katılma ve Kurallara Uyma Becerileri Kazandırma	Bekar	48	2,7552	,4712	233	,051	,959	Evli	187	2,7513	,4684	Sınavlara Hazırlanma Becerilerini Kazandırma	Bekar	48	2,6417	,5168	233	,615	,539	Evli	187	2,5893	,5282																																																								
Etkili Öğrenme Becerilerini Kazandırma	Bekar	47	2,6748	,4650	232	,371	,711																																																																																																								
	Evli	187	2,6455	,4871				Etkili Ödev Yapma ve Temiz ve Düzenli Olma Becerilerini kazandırma	Bekar	48	2,4750	,5726	233	,160	,873	Evli	187	2,4888	,5209	Derse Katılma ve Kurallara Uyma Becerileri Kazandırma	Bekar	48	2,7552	,4712	233	,051	,959	Evli	187	2,7513	,4684	Sınavlara Hazırlanma Becerilerini Kazandırma	Bekar	48	2,6417	,5168	233	,615	,539	Evli	187	2,5893	,5282																																																																				
Etkili Ödev Yapma ve Temiz ve Düzenli Olma Becerilerini kazandırma	Bekar	48	2,4750	,5726	233	,160	,873																																																																																																								
	Evli	187	2,4888	,5209				Derse Katılma ve Kurallara Uyma Becerileri Kazandırma	Bekar	48	2,7552	,4712	233	,051	,959	Evli	187	2,7513	,4684	Sınavlara Hazırlanma Becerilerini Kazandırma	Bekar	48	2,6417	,5168	233	,615	,539	Evli	187	2,5893	,5282																																																																																
Derse Katılma ve Kurallara Uyma Becerileri Kazandırma	Bekar	48	2,7552	,4712	233	,051	,959																																																																																																								
	Evli	187	2,7513	,4684				Sınavlara Hazırlanma Becerilerini Kazandırma	Bekar	48	2,6417	,5168	233	,615	,539	Evli	187	2,5893	,5282																																																																																												
Sınavlara Hazırlanma Becerilerini Kazandırma	Bekar	48	2,6417	,5168	233	,615	,539																																																																																																								
	Evli	187	2,5893	,5282																																																																																																											

$p < 0,05$

Tablo 4.8’de görüldüğü gibi öğretmenlerin DÇBDÖ-ÖF’den aldıkları puanlar arasından medeni durumları değişkenlerine göre Derse Katılım ve Etkili Çalışma, [t(233)= 829, p<4,08], Temizlik ve Düzen, [t(233)= 081, p<9,35,], Not Tutma ve Sınava Girme, [t(233)= 807, p<4,21], Ödev Defteri Tutma, [t(233)= 136, p<8,92], Okula Devam, [t(233)= 505, p<6,14], alt boyutlarından alınan puanlar açısından çalışma yılına göre istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır.

DÇBGÖ-ÖF’den aldıkları puanlar arasından medeni durumları değişkenlerine göre Etkili Çalışma Becerilerini Kazandırma, [t(232)= 067, p<9,46], Etkili Öğrenme Becerilerini Kazandırma, [t(232)= 371, p<7,11], Etkili ödev Yapma ve Temiz ve Düzenli Olma Becerilerini Kazandırma, [t(233)= 160,, p<8,73], Derse Katılma ve Kurallara Uyma Becerilerini Kazandırma, [t(233)= 051, p<9,59], Sınavlara Hazırlanma Becerilerini Kazandırma [t(233)= 615, p<5,39], alt boyutlarından alınan puanlar açısından çalışma yılına göre istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır.

Tablo- 4.9. DÇBDÖ-ÖF ve DÇBGÖ-ÖF puanlarının Öğretmenlerinin Özel Eğitimde Çalışma Süresi Dağılımına göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Faktör	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p	Anlamlı Fark
Derse Katılım ve Etkili Çalışma	Gruplar arası	1,485	2	,743	2,769	,065	
	Grup İçi	62,215	232	,268			
	Toplam	63,700	234				
Temizlik ve Düzen	Gruplar arası	,540	2	,270	,852	,428	
	Grup İçi	73,437	232	,317			
	Toplam	73,976	234				
Not Tutma ve Sınava Girme	Gruplar arası	,258	2	,129	,318	,728	
	Grup İçi	93,950	232	,405			
	Toplam	94,208	234				
Ödev Defteri Tutma	Gruplar arası	2,375	2	1,187	2,135	,121	
	Grup İçi	128,996	232	,556			
	Toplam	131,371	234				
Okula Devam	Gruplar arası	,510	2	,255	,751	,473	
	Grup İçi	78,783	232	,340			
	Toplam	79,294	234				
Etkili Çalışma Becerilerini Kazandırma	Gruplar arası	,470	2	,235	1,048	,352	
	Grup İçi	51,817	232	,224			
	Toplam	52,287	234				
Etkili Öğrenme Becerilerini Kazandırma	Gruplar arası	1,350	2	,675	2,955	,054	
	Grup İçi	52,765	232	,228			
	Toplam	54,116	234				
Etkili Ödev Yapma ve Temiz ve Düzenli Olma Becerilerini kazandırma	Gruplar arası	,593	2	,296	1,053	,351	
	Grup İçi	65,311	232	,282			
	Toplam	65,904	234				
Derse Katılma ve Kurallara Uyma Becerileri Kazandırma	Gruplar arası	,362	2	,181	,826	,439	
	Grup İçi	50,887	232	,219			
	Toplam	51,249	234				
Sınavlara Hazırlanma Becerilerini Kazandırma	Gruplar arası	,283	2	,141	,510	,601	
	Grup İçi	64,277	232	,277			
	Toplam	64,560	234				

$p < 0,05$

Tablo 4.9' de görüldüğü gibi Derse Katılım ve Etkili Çalışma ($F=2,769$, $p>0,065$), Temizlik ve Düzen ($F=0,852$, $p>0,428$), Not Tutma ve Sınava Girme ($F=0,318$, $p>0,728$), Ödev Defteri Tutma ($F=2,135$, $p>0,121$), Okula Devam ($F=0,751$, $p>0,473$), Etkili Çalışma Becerilerini Kazandırma ($F=1,048$, $p>0,352$) Etkili Öğrenme Becerilerini Kazandırma ($F=2,955$, $p>0,054$), Etkili Ödev Yapma ve Temiz ve Düzenli Olma Becerilerini kazandırma ($F=1,053$, $p>0,351$), Derse Katılma ve Kurallara Uyma Becerileri Kazandırma ($F=0,826$, $p>0,439$) Sınavlara Hazırlanma Becerilerini Kazandırma ($F=0,510$, $p>0,601$) alt boyutlarından alınan puanlar açısından özel eğitimde çalışma süresine göre istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır.

2. Öğretmenlerin ders çalışma becerileri değerlendirme ve ders çalışma becerileri geliştirme puanları, öğrencinin demografik değişkenlerine göre (sınıfı, destek eğitim alma, rehabilitasyon merkezine gitme ve kendine ait odası bulunma) anlamlı farklılık göstermekte midir? Sorusunun bulgularına yer verilmiştir.

Tablo- 4.10. DÇBDÖ-ÖF ve DÇBGÖ-ÖF puanlarının Çocuğun Sınıfına göre İlişkisiz Örneklem t-Testi Sonuçları

Faktör	Sınıf	N	\bar{X}	S	Sd	T	P
Derse Katılım ve Etkili Çalışma	1-4 sınıf	100	1,6708	,5004	233	1,386	,167
	5-8 sınıf	135	1,7660	,6176			
Temizlik ve Düzen	1-4 sınıf	100	2,1389	,6176	233	,790	,430
	5-8 sınıf	135	2,1975	,5184			
Not Tutma ve Sınava Girme	1-4 sınıf	100	2,0400	,6951	233	,2653	,009
	5-8 sınıf	135	2,2593	,5704			
Ödev Defteri Tutma	1-4 sınıf	100	1,8833	,7890	233	1,433	,153
	5-8 sınıf	135	2,0247	,7154			
Okula Devam	1-4 sınıf	100	2,6900	,5763	233	1,562	,120
	5-8 sınıf	135	2,5704	,5832			
Etkili Çalışma Becerilerini Kazandırma	1-4 sınıf	100	2,6757	,4892	232	4,088	,000
	5-8 sınıf	134	2,4280	,4342			
Etkili Öğrenme Becerilerini Kazandırma	1-4 sınıf	100	2,7157	,4938	232	1,771	,078
	5-8 sınıf	134	2,6034	,4689			
Etkili Ödev Yapma ve Temiz ve Düzenli Olma Becerilerini kazandırma	1-4 sınıf	100	2,6540	,5084	233	4,334	,000
	5-8 sınıf	135	2,3615	,5139			
Derse Katılma ve Kurallara Uyma Becerileri Kazandırma	1-4 sınıf	100	2,7600	,5281	233	,221	,825
	5-8 sınıf	135	2,7463	,4198			
Sınavlara Hazırlanma Becerilerini Kazandırma	1-4 sınıf	100	2,5580	,6521	233	1,055	,292
	5-8 sınıf	135	2,6311	,4065			

$p<0,05$

Tablo 4.10’da görüldüğü gibi öğretmenlerin DÇBDÖ-ÖF’den aldıkları puanlar arasından çocuğun sınıfına göre değişkenlerine bakıldığında Derse Katılım ve Etkili Çalışma, [t(233)= 1,386, p<1,67], Temizlik ve Düzen, [t(233)= 790, p<4,30,], Ödev Defteri Tutma, [t(233)= 1,433, p<1,53], Okula Devam, [t(233)= 1,562, p<1,20], DÇBGÖ-ÖF’den aldıkları değişkenlerine göre Etkili Öğrenme Becerilerini Kazandırma, [t(232)= 1,771, p<0,78 Derse Katılma ve Kurallara Uyma Becerilerini Kazandırma, [t(233)= 221, p<8,25], Sınavlara Hazırlanma Becerilerini Kazandırma [t(233)= 1,055, p<2,92], alt boyutlarından alınan puanlar açısından çalışma yılına göre istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır

Tablo 4.10’da görüldüğü gibi öğretmenlerin DÇBDÖ-ÖF’den aldıkları puanlar açısından çocuğun sınıfına göre anlamlı farklılık görülmüştür. Bu farklılık DÇBDÖ-ÖF’nün alt faktörlerinden Not Tutma ve Sınava Girme [t(233)=2,653, p<0,09, $\bar{X}(1-4)=2,0400$) $\bar{X}(5-8)=2,2593$] arasında görülmüştür. Not Tutma ve Sınava Girme alt faktöründen alınan puanlar açısından 1-4sınıfdakilerin ortalaması, 5-8 sınıfdakilerin ortalamasından daha yüksek olup, fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur

DÇBGÖ-ÖF’den aldıkları puanlar açısından çocuğun sınıfına göre anlamlı farklılık görülmüştür. Bu farklılık DÇBGÖ-ÖF’nün alt faktörlerinden Etkili Çalışma Becerilerini Kazandırma [t(232)=4,088, p<0,00, $\bar{X}(1-4)=2,6757$) $\bar{X}(5-8)=2,4280$] arasında görülmüştür. Etkili Çalışma Becerilerini alt faktöründen alınan puanlar açısından 5-8 sınıfdakilerin ortalaması, 1-4 sınıfdakilerin ortalamasından daha yüksek olup, anlamlı bir şekilde farklılık göstermektedir.

DÇBGÖ-ÖF’den aldıkları puanlar açısından çocuğun sınıfına göre anlamlı farklılık görülmüştür. Bu farklılık DÇBGÖ-ÖF’nün alt faktörlerinden Etkili Ödev Yapma ve Temiz ve Düzenli Olma Becerilerini kazandırma [t(233)=4,334, p<0,00, $\bar{X}(1-4)=2,6540$) $\bar{X}(5-8)=2,3615$] arasında görülmüştür. Etkili Ödev Yapma ve Temiz ve Düzenli Olma Becerilerini alt faktöründen alınan puanlar açısından 1-4 sınıfdakilerin ortalaması, 5-8 sınıfdakilerin ortalamasından daha yüksek olup, anlamlı bir şekilde farklılık göstermektedir

Tablo- 4.11. DÇBDÖ-ÖF ve DÇBGÖ-ÖF puanlarının Çocuğun Destek Eğitim Alıp Almadığına göre Örneklem t-Testi Sonuçları

Faktör	Destek eğitim odası	N	\bar{X}	S	Sd	T	P
Derse Katılım ve Etkili Çalışma	Evet	169	1,7244	,5106	233	,055	,956
	Hayır	66	1,7285	,5532			
Temizlik ve Düzen	Evet	169	2,1591	,5812	233	,587	,558
	Hayır	66	2,2071	,5130			
Not Tutma ve Sınava Girme	Evet	169	2,1491	,6410	233	,650	,516
	Hayır	66	2,2091	,6201			
Ödev Defteri Tutma	Evet	169	1,9645	,7382	233	,001	,999
	Hayır	66	1,9646	,7825			
Okula Devam	Evet	169	2,6509	,5690	233	1,249	,213
	Hayır	66	2,5455	,6122			
Etkili Çalışma Becerilerini Kazandırma	Evet	168	2,5680	,4619	232	1,767	,079
	Hayır	66	2,4470	,4955			
Etkili Öğrenme Becerilerini Kazandırma	Evet	169	2,6762	,4627	232	1,2732	,204
	Hayır	66	2,5868	,5267			
Etkili Ödev Yapma ve Temiz ve Düzenli Olma Becerilerini kazandırma	Evet	169	2,5456	,4979	233	2,795	,006
	Hayır	66	2,3333	,5831			
Derse Katılma ve Kurallara Uyma Becerilerini Kazandırma	Evet	169	2,7648	,4761	233	,663	,508
	Hayır	66	2,7197	,4483			
Sınavlara Hazırlanma Becerilerini Kazandırma	Evet	169	2,5905	,5579	233	,441	,659
	Hayır	66	2,6242	,4332			

$p < 0,05$

Tablo 4.11’de görüldüğü gibi çocuğun DÇBDÖ-ÖF’den aldıkları puanlar arasından destek eğitim alıp almadıkları değişkenlerine göre Derse Katılım ve Etkili Çalışma, [t(233)= 055, $p < 9,56$], Temizlik ve Düzen, [t(233)= 587, $p < 5,58$], Not Tutma ve Sınava Girme, [t(233)= 650, $p < 5,16$], Ödev Defteri Tutma, [t(233)= 001, $p < 9,99$], Okula Devam, [t(233)= 1,249, $p < 2,13$], DÇBGÖ-ÖF’den aldıkları değişkenlerine göre Etkili Çalışma Becerilerini Kazandırma, [t(232)= 1,767, $p < 0,79$], Etkili Öğrenme Becerilerini Kazandırma, [t(232)= 1,273, $p < 2,04$], Derse Katılma ve Kurallara Uyma Becerilerini Kazandırma, [t(233)= 663, $p < 5,08$], Sınavlara Hazırlanma Becerilerini Kazandırma [t(233)= 441, $p < 6,59$], alt boyutlarından alınan puanlar açısından çalışma yılına göre istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır

DÇBGÖ-ÖF'den aldıkları puanlar açısından destek eğitim alıp almaması değişkenine göre anlamlı farklılık görülmüştür. Bu farklılık DÇBGÖ-ÖF'nün alt faktörlerinden Etkili Ödev Yapma ve Temiz ve Düzenli Olma Becerilerini kazandırma [$t(233)=2,795$, $p<0,06$, $\bar{X}(\text{evet})=2,5456$ $\bar{X}(\text{hayır})=2,3333$] arasında görülmüştür. Etkili Ödev Yapma ve Temiz ve Düzenli Olma Becerilerini alt faktöründen alınan puanlar açısından destek eğitim alanların ortalaması, destek eğitim almayanların ortalamasından daha yüksek olup, anlamlı bir şekilde farklılık göstermektedir.

Tablo- 4.12. DÇBDÖ-ÖF ve DÇBGÖ-ÖF puanlarının Çocuğun Rehabilitasyon Merkezine Gitme Durumuna göre İlişkisiz Örneklem t-Testi Sonuçları

Faktör	Rehabilitasyon	N	\bar{X}	S	Sd	T	P																																																																																																								
Derse Katılım ve Etkili Çalışma	Evet	154	1,7359	,5383	233	,421	,674																																																																																																								
	Hayır	81	1,7058	,4912				Temizlik ve Düzen	Evet	154	2,1530	,5973	233	,737	,462	Hayır	81	2,2099	,4900	Not Tutma ve Sınava Girme	Evet	154	2,1260	,6511	233	,1,334	,183	Hayır	81	2,2420	,5980	Ödev Defteri Tutma	Evet	154	1,9307	,7685	233	,953	,341	Hayır	81	2,0288	,7114	Okula Devam	Evet	154	2,6266	,5873	233	,194	,847	Hayır	81	2,6111	,5755	Etkili Çalışma Becerilerini Kazandırma	Evet	153	2,5444	,4922	232	,464	,643	Hayır	81	2,5141	,4389	Etkili Öğrenme Becerilerini Kazandırma	Evet	154	2,6410	,5071	232	,457	,648	Hayır	81	2,6714	,4315	Etkili Ödev Yapma ve Temiz ve Düzenli Olma Becerilerini kazandırma	Evet	154	2,5208	,5432	233	,1,390	,166	Hayır	81	2,4198	,5026	Derse Katılma ve Kurallara Uyma Becerileri Kazandırma	Evet	154	2,7435	,4999	233	,389	,698	Hayır	81	2,7685	,4026	Sınavlara Hazırlanma Becerilerini Kazandırma	Evet	154	2,5506	,5804	233	1,999	,047
Temizlik ve Düzen	Evet	154	2,1530	,5973	233	,737	,462																																																																																																								
	Hayır	81	2,2099	,4900				Not Tutma ve Sınava Girme	Evet	154	2,1260	,6511	233	,1,334	,183	Hayır	81	2,2420	,5980	Ödev Defteri Tutma	Evet	154	1,9307	,7685	233	,953	,341	Hayır	81	2,0288	,7114	Okula Devam	Evet	154	2,6266	,5873	233	,194	,847	Hayır	81	2,6111	,5755	Etkili Çalışma Becerilerini Kazandırma	Evet	153	2,5444	,4922	232	,464	,643	Hayır	81	2,5141	,4389	Etkili Öğrenme Becerilerini Kazandırma	Evet	154	2,6410	,5071	232	,457	,648	Hayır	81	2,6714	,4315	Etkili Ödev Yapma ve Temiz ve Düzenli Olma Becerilerini kazandırma	Evet	154	2,5208	,5432	233	,1,390	,166	Hayır	81	2,4198	,5026	Derse Katılma ve Kurallara Uyma Becerileri Kazandırma	Evet	154	2,7435	,4999	233	,389	,698	Hayır	81	2,7685	,4026	Sınavlara Hazırlanma Becerilerini Kazandırma	Evet	154	2,5506	,5804	233	1,999	,047	Hayır	81	2,6938	,3861								
Not Tutma ve Sınava Girme	Evet	154	2,1260	,6511	233	,1,334	,183																																																																																																								
	Hayır	81	2,2420	,5980				Ödev Defteri Tutma	Evet	154	1,9307	,7685	233	,953	,341	Hayır	81	2,0288	,7114	Okula Devam	Evet	154	2,6266	,5873	233	,194	,847	Hayır	81	2,6111	,5755	Etkili Çalışma Becerilerini Kazandırma	Evet	153	2,5444	,4922	232	,464	,643	Hayır	81	2,5141	,4389	Etkili Öğrenme Becerilerini Kazandırma	Evet	154	2,6410	,5071	232	,457	,648	Hayır	81	2,6714	,4315	Etkili Ödev Yapma ve Temiz ve Düzenli Olma Becerilerini kazandırma	Evet	154	2,5208	,5432	233	,1,390	,166	Hayır	81	2,4198	,5026	Derse Katılma ve Kurallara Uyma Becerileri Kazandırma	Evet	154	2,7435	,4999	233	,389	,698	Hayır	81	2,7685	,4026	Sınavlara Hazırlanma Becerilerini Kazandırma	Evet	154	2,5506	,5804	233	1,999	,047	Hayır	81	2,6938	,3861																				
Ödev Defteri Tutma	Evet	154	1,9307	,7685	233	,953	,341																																																																																																								
	Hayır	81	2,0288	,7114				Okula Devam	Evet	154	2,6266	,5873	233	,194	,847	Hayır	81	2,6111	,5755	Etkili Çalışma Becerilerini Kazandırma	Evet	153	2,5444	,4922	232	,464	,643	Hayır	81	2,5141	,4389	Etkili Öğrenme Becerilerini Kazandırma	Evet	154	2,6410	,5071	232	,457	,648	Hayır	81	2,6714	,4315	Etkili Ödev Yapma ve Temiz ve Düzenli Olma Becerilerini kazandırma	Evet	154	2,5208	,5432	233	,1,390	,166	Hayır	81	2,4198	,5026	Derse Katılma ve Kurallara Uyma Becerileri Kazandırma	Evet	154	2,7435	,4999	233	,389	,698	Hayır	81	2,7685	,4026	Sınavlara Hazırlanma Becerilerini Kazandırma	Evet	154	2,5506	,5804	233	1,999	,047	Hayır	81	2,6938	,3861																																
Okula Devam	Evet	154	2,6266	,5873	233	,194	,847																																																																																																								
	Hayır	81	2,6111	,5755				Etkili Çalışma Becerilerini Kazandırma	Evet	153	2,5444	,4922	232	,464	,643	Hayır	81	2,5141	,4389	Etkili Öğrenme Becerilerini Kazandırma	Evet	154	2,6410	,5071	232	,457	,648	Hayır	81	2,6714	,4315	Etkili Ödev Yapma ve Temiz ve Düzenli Olma Becerilerini kazandırma	Evet	154	2,5208	,5432	233	,1,390	,166	Hayır	81	2,4198	,5026	Derse Katılma ve Kurallara Uyma Becerileri Kazandırma	Evet	154	2,7435	,4999	233	,389	,698	Hayır	81	2,7685	,4026	Sınavlara Hazırlanma Becerilerini Kazandırma	Evet	154	2,5506	,5804	233	1,999	,047	Hayır	81	2,6938	,3861																																												
Etkili Çalışma Becerilerini Kazandırma	Evet	153	2,5444	,4922	232	,464	,643																																																																																																								
	Hayır	81	2,5141	,4389				Etkili Öğrenme Becerilerini Kazandırma	Evet	154	2,6410	,5071	232	,457	,648	Hayır	81	2,6714	,4315	Etkili Ödev Yapma ve Temiz ve Düzenli Olma Becerilerini kazandırma	Evet	154	2,5208	,5432	233	,1,390	,166	Hayır	81	2,4198	,5026	Derse Katılma ve Kurallara Uyma Becerileri Kazandırma	Evet	154	2,7435	,4999	233	,389	,698	Hayır	81	2,7685	,4026	Sınavlara Hazırlanma Becerilerini Kazandırma	Evet	154	2,5506	,5804	233	1,999	,047	Hayır	81	2,6938	,3861																																																								
Etkili Öğrenme Becerilerini Kazandırma	Evet	154	2,6410	,5071	232	,457	,648																																																																																																								
	Hayır	81	2,6714	,4315				Etkili Ödev Yapma ve Temiz ve Düzenli Olma Becerilerini kazandırma	Evet	154	2,5208	,5432	233	,1,390	,166	Hayır	81	2,4198	,5026	Derse Katılma ve Kurallara Uyma Becerileri Kazandırma	Evet	154	2,7435	,4999	233	,389	,698	Hayır	81	2,7685	,4026	Sınavlara Hazırlanma Becerilerini Kazandırma	Evet	154	2,5506	,5804	233	1,999	,047	Hayır	81	2,6938	,3861																																																																				
Etkili Ödev Yapma ve Temiz ve Düzenli Olma Becerilerini kazandırma	Evet	154	2,5208	,5432	233	,1,390	,166																																																																																																								
	Hayır	81	2,4198	,5026				Derse Katılma ve Kurallara Uyma Becerileri Kazandırma	Evet	154	2,7435	,4999	233	,389	,698	Hayır	81	2,7685	,4026	Sınavlara Hazırlanma Becerilerini Kazandırma	Evet	154	2,5506	,5804	233	1,999	,047	Hayır	81	2,6938	,3861																																																																																
Derse Katılma ve Kurallara Uyma Becerileri Kazandırma	Evet	154	2,7435	,4999	233	,389	,698																																																																																																								
	Hayır	81	2,7685	,4026				Sınavlara Hazırlanma Becerilerini Kazandırma	Evet	154	2,5506	,5804	233	1,999	,047	Hayır	81	2,6938	,3861																																																																																												
Sınavlara Hazırlanma Becerilerini Kazandırma	Evet	154	2,5506	,5804	233	1,999	,047																																																																																																								
	Hayır	81	2,6938	,3861																																																																																																											

$p<0,05$

Tablo 412'de görüldüğü gibi öğretmenlerin DÇBDÖ-ÖF'dan aldıkları puanlar arasından çocuğun rehabilitasyon merkezine gitme durumları değişkenlerine göre Derse Katılım ve Etkili Çalışma, [$t(233)= 421$, $p<6,74$], Temizlik ve Düzen, [$t(233)= 737$, $p<4,62$,], Not Tutma ve Sınava Girme, [$t(233)= 1,334$, $p<1,82$], Ödev Defteri

Tutma, [t(233)= 953, p<3,41], Okula Devam, [t(233)= 194, p<8,47], DÇBGÖ-ÖF'dan aldıkları değişkenlerine göre Etkili Çalışma Becerilerini Kazandırma, [t(232)= 464, p<6,43], Etkili Öğrenme Becerilerini Kazandırma, [t(232)= 457, p<6,48], Etkili ödev Yapma ve Temiz ve Düzenli Olma Becerilerini Kazandırma, [t(233)= 1,390, p<1,66], Derse Katılma ve Kurallara Uyma Becerilerini Kazandırma, [t(233)= 389, p<698], alt boyutlarından alınan puanlar açısından çalışma yılına göre istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır.

DÇBGÖ-ÖF'den aldıkları puanlar açısından çocuğun rehabilitasyon merkezine gidip gitmemesine göre anlamlı farklılık görülmüştür. Bu farklılık DÇBGÖ-ÖF'nün alt faktörlerinden Sınavlara Hazırlanma Becerilerini Kazandırma [t(233)=1,999, p<0,47, \bar{X} (evet)=2,5506) \bar{X} (hayır)=2,6938)] arasında görülmüştür. Sınavlara Hazırlanma Becerilerini alt faktöründen alınan puanlar açısından rehabilitasyon merkezine gitmeyenlerin ortalaması, rehabilitasyon merkezine gidenlerin ortalamasından daha yüksek olup, anlamlı bir şekilde farklılık göstermektedir.

Tablo- 4.13. DÇBDÖ-ÖF ve DÇBGÖ-ÖF puanlarının Çocuğun Kendine Ait Odası Olma Durumuna göre İlişkisiz Örneklem t-Testi Sonuçları

Faktör	Oda	N	\bar{X}	S	Sd	T	P
Derse Katılım ve Etkili Çalışma	Evet	117	1,8141	,5912	233	2,624	,009
	Hayır	118	1,6377	,4269			
Temizlik ve Düzen	Evet	117	2,1918	,6060	233	,522	,602
	Hayır	118	2,1535	,5170			
Not Tutma ve Sınava Girme	Evet	117	2,1915	,6697	233	,613	,541
	Hayır	118	2,1407	,5993			
Ödev Defteri Tutma	Evet	117	2,0285	,7945	233	1,305	,193
	Hayır	118	1,9011	,6990			
Okula Devam	Evet	117	2,5940	,6050	233	,714	,476
	Hayır	118	2,6483	,5597			
Etkili Çalışma Becerilerini Kazandırma	Evet	116	2,5536	,4555	232	,630	,530
	Hayır	118	2,5145	,4920			
Etkili Öğrenme Becerilerini Kazandırma	Evet	117	2,6569	,4533	232	,174	,862
	Hayır	118	2,6459	,5108			
Etkili Ödev Yapma ve Temiz ve Düzenli Olma Becerilerini kazandırma	Evet	117	2,5094	,5209	233	,674	,501
	Hayır	118	2,4627	,5414			
Derse Katılma ve Kurallara Uyma Becerileri Kazandırma	Evet	117	2,7842	,4085	233	1,046	,297
	Hayır	118	2,7203	,5200			
Sınavlara Hazırlanma Becerilerini Kazandırma	Evet	117	2,6718	,4405	233	2,102	,037
	Hayır	118	2,5288	,5908			

p<0,05

Tablo 4.13’de görüldüğü gibi öğretmenlerin DÇBDÖ-ÖF’den aldıkları puanlar arasından medeni durumları değişkenlerine göre Temizlik ve Düzen, [t(233)= 522, p<6,02,], Not Tutma ve Sınava Girme, [t(233)= 613, p<5,41], Ödev Defteri Tutma, [t(233)= 1,305, p<1,93], Okula Devam, [t(233)= 714, p<4,76], DÇBGÖ-ÖF’den aldıkları değişkenlerine göre Etkili Çalışma Becerilerini Kazandırma, [t(232)= 630, p<5,30], Etkili Öğrenme Becerilerini Kazandırma, [t(232)= 174, p<8,62], Etkili ödev Yapma ve Temiz ve Düzenli Olma Becerilerini Kazandırma, [t(233)= 674, p<5,01], Derse Katılma ve Kurallara Uyma Becerilerini Kazandırma, [t(233)= 1,046, p<2,97], alt boyutlarından alınan puanlar açısından çalışma yılına göre istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır.

DÇBDÖ-ÖF’den aldıkları puanlar açısından çocuğun kendine ait odasının olup olmaması değişkenine göre anlamlı farklılık görülmüştür. Bu farklılık DÇBDÖ-ÖF’nün alt faktörlerinden Derse Katılım ve Etkili Çalışma [t(233)= 2,624, p<0,09, \bar{X} (evet)= 1,8141) \bar{X} (hayır)= 1,6377)] arasında görülmüştür. Derse Katılım ve Etkili Çalışma alt faktöründen alınan puanlar açısından çocuğun kendine ait bir odasının olmasının ortalaması ,kendine ait odasının olmamasının ortalamasından daha yüksek olup, anlamlı bir şekilde farklılık göstermektedir

DÇBGÖ-ÖF’den aldıkları puanlar açısından çocuğun kendisine ait odasının olup olmadığına göre anlamlı farklılık görülmüştür. Bu farklılık DÇBGÖ-ÖF’nün alt faktörlerinden Sınavlara Hazırlanma Becerilerini Kazandırma [t(233)=2,102, p<0,37, \bar{X} (evet)=2,6718) \bar{X} (hayır)=2,5388)] arasında görülmüştür. Sınavlara Hazırlanma Becerilerini alt faktöründen alınan puanlar açısından çocuğun kendisine ait odasının olmasının ortalaması, kendisine ait odasının olmamasının ortalamasından daha yüksek olup, anlamlı bir şekilde farklılık göstermektedir

3.Öğretmenlerin ders çalışma becerileri değerlendirme ve ders çalışma becerileri geliştirme puanları, öğrenci ebeveynlerinin başka özel gereksinimli çocuğunun olması değişkenine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Tablo- 4.14. DÇBDÖ-ÖF ve DÇBGÖ-ÖF puanlarının Ebeveynlerin Başka Özel Gereksinimli Çocuğu Olması Durumuna göre İlişkisiz Örneklem t-Testi Sonuçları

Faktör	Başka Ö.G.Ç	N	\bar{X}	S	Sd	T	P
Derse Katılım ve Etkili Çalışma	Evet	33	1,5581	,3781	233	2,001	,047
	Hayır	202	1,7529	,5373			
Temizlik ve Düzen	Evet	33	2,0842	,5499	233	,974	,331
	Hayır	202	2,1870	,5642			
Not Tutma ve Sınava Girme	Evet	33	2,1212	,6203	233	,436	,663
	Hayır	202	2,1733	,6380			
Ödev Defteri Tutma	Evet	33	1,7475	,6771	233	1,804	,073
	Hayır	202	2,0000	,7560			
Okula Devam	Evet	33	2,6364	,6407	233	,160	,873
	Hayır	202	2,6188	,5736			
Etkili Çalışma Becerilerini Kazandırma	Evet	33	2,5303	,6055	232	,047	,963
	Hayır	201	2,5345	,4502			
Etkili Öğrenme Becerilerini Kazandırma	Evet	33	2,5931	,6083	232	,749	,454
	Hayır	201	2,6610	,4590			
Etkili Ödev Yapma ve Temiz ve Düzenli Olma Becerilerini kazandırma	Evet	33	2,4848	,6144	233	,013	,990
	Hayır	202	2,4861	,5174			
Derse Katılma ve Kurallara Uyma Becerileri Kazandırma	Evet	33	2,6667	,6113	233	1,132	,259
	Hayır	202	2,7661	,4405			
Sınavlara Hazırlanma Becerilerini Kazandırma	Evet	33	2,5636	,6392	233	,428	,669
	Hayır	202	2,6059	,5058			

$p < 0,05$

Tablo 4.14’de görüldüğü gibi öğretmenlerin DÇBDÖ-ÖF’den aldıkları puanlar arasından ebeveynlerin başka özel gereksinimli çocuğu olması durumları değişkenlerine göre Temizlik ve Düzen, [t(233)= 974, $p < 3,31$,], Not Tutma ve Sınava Girme, [t(233)= 436, $p < 6,63$], Ödev Defteri Tutma, [t(233)= 1,804, $p < 0,73$], Okula Devam, [t(233)= 160, $p < 8,73$], DÇBGÖ-ÖF’den aldıkları değişkenlerine göre Etkili Çalışma Becerilerini Kazandırma, [t(232)= 047, $p < 9,63$], Etkili Öğrenme Becerilerini

Kazandırma, [t(232)= 749, p<4,54], Etkili ödev Yapma ve Temiz ve Düzenli Olma Becerilerini Kazandırma, [t(233)= 013, p<9,90], Derse Katılma ve Kurallara Uyma Becerilerini Kazandırma, [t(233)= 1,132, p<2,59], Sınavlara Hazırlanma Becerilerini Kazandırma [t(233)= 428, p<6,69], alt boyutlarından alınan puanlar açısından çalışma yılına göre istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmamıştır.

DÇBDÖ-ÖF'den aldıkları puanlar açısından ebeveynlerin başka özel gereksinimli çocuklarının olup olmaması değişkenine göre anlamlı farklılık görülmüştür. Bu farklılık DÇBDÖ-ÖF'nün alt faktörlerinden Derse Katılım ve Etkili Çalışma [t(233)= 2,001, p<0,47, \bar{X} (evet)= 1,5581) \bar{X} (hayır)= 1,7529)] arasında görülmüştür. Derse Katılım ve Etkili Çalışma alt faktöründen alınan puanlar açısından ebeveynlerin başka özel gereksinimli çocuklarının olmamasının ortalaması, başka özel gereksinimli çocuklarının olmasının ortalamasından daha yüksek olup, anlamlı bir şekilde farklılık göstermektedir.

4.Öğretmenlerin Ders Çalışma Becerileri Değerlendirme Ölçeğinden aldıkları toplam puan ortalamaları nedir?

Tablo-4.15. DÇBDÖ-ÖF ve Beş Alt Faktör Toplam Puan Ortalamaları

	Max.	Min.	Ölçek Ortalaması	Alınan Puan Ortalaması
Derse Katılım ve Etkili Çalışma	36	12	24	20,7064
Temizlik ve Düzen	27	9	18	19,5532
Not Tutma ve Sınava Girme	15	5	10	10,8298
Ödev Defteri Tutma	9	3	6	5,8936
Okula Devam	6	2	4	5,2426
Toplam	93	31	62	12,4451

Öğretmenlerin Ders Çalışma Becerileri Değerlendirme Ölçeğine verdikleri yanıtların ortalaması hesaplandığında, Derse Katılım ve Etkili Çalışma, Ödev Defteri Tutma alt faktörleri dışında diğer alt faktörlerden (Temizlik ve Düzen, Not Tutma ve Sınava Girme, Okula Devam) göre ortalamanın üzerinde puanlar aldıkları bulunmuştur.

5.Öğretmenlerin Ders Çalışma Becerileri Geliştirme Ölçeğinden aldıkları toplam puan ortalamaları nedir?

Tablo-4.16. DÇBGÖ-ÖF ve Beş Alt Faktör Toplam Puan Ortalamaları

	Max.	Min.	Ölçek Ortalaması	Alınan Puan Ortalaması
Etkili Çalışma Becerilerini Kazandırma	42	14	28	35,4744
Etkili Öğrenme Becerilerini Kazandırma	21	7	14	18,5598
Etkili Ödev Yapma ve Temiz ve Düzenli Olma Becerilerini kazandırma	15	5	10	12,4298
Derse Katılma ve Kurallara Uyma Becerileri Kazandırma	12	4	8	11,0085
Sınavlara Hazırlanma Becerilerini Kazandırma	15	5	10	13
Toplam	105	35	70	18,0945

Öğretmenlerin Ders Çalışma Becerileri Geliştirme Ölçeğine verdikleri yanıtların ortalaması hesaplandığında tüm alt faktörlere (Etkili Çalışma Becerilerini Kazandırma, Etkili Öğrenme Becerilerini Kazandırma, Etkili Ödev Yapma ve Temiz ve Düzenli Olma Becerilerini kazandırma, Derse Katılma ve Kurallara Uyma Becerileri Kazandırma, Sınavlara Hazırlanma Becerilerini Kazandırma) göre ortalamanın üzerinde puanlar altıkları bulunmuştur.

BÖLÜM V

TARTIŞMA SONUÇ ve ÖNERİLER

5.1 Tartışma

Bu bölümde sınıf öğretmenlerinin ve branş öğretmenlerinin ders çalışma becerilerinin incelenmesinden öğretmenlerin demografik bilgilerine göre, öğrencilerin demografik bilgilerine göre ve ebeveynlerin demografik bilgilerine göre bulgular araştırılmış ve elde edilen bulguların, mevcut kuramsal literatür desteğiyle tartışılmasına ve değerlendirilmesine yer verilmiştir. Sonuçlar bulgularda verilen sıra takip edilerek tartışılmış ve iki ayrı ölçek kullanıldığı için sırasıyla ders çalışma becerileri değerlendirmesine ilişkin bulguların tartışılması ve ders çalışma becerilerinin geliştirilmesine ilişkin bulguların tartışılması şeklinde verilmiştir.

İlk olarak öğretmenlerin ders çalışma becerileri değerlendirme ve ders çalışma becerileri geliştirme boyutları yaş değişkeni açısından incelenmiş ve ders çalışma becerileri geliştirme ölçeğinin alt bölümleri olan etkili çalışma becerilerini kazandırma, etkili öğrenme becerilerini kazandırma ve sınavlara hazırlanma becerilerini kazandırmada anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu farklılık her üçünde de 42-52 yaş arasındaki öğretmenlerin öğrencilere beceri kazandırmada daha başarılı oldukları görülmektedir. Benzer şekilde Al Khatib (2007) Ürdün’de genel eğitim öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü bilgisi adlı araştırmasında 30-39 yaş arasındaki öğretmenlerin daha deneyimli olduğu görülmektedir. Ünal, (2010) Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı sınıflardaki, öğretmen, normal gelişim gösteren öğrenci ve engelli öğrenci velilerinin kaynaştırmaya yönelik tutumları incelemesinde de “41-45” yaş aralığında öğretmenlerin “26-30”, “36-40” ve “51-55” arasındaki yaşlara göre daha olumlu çıkmıştır. Ünal, Saban-İflazoğlu, (2014) öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının incelenmesinde de anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir. Bunun nedeni olarak meslekte daha deneyimli olmaları daha öncede benzer öğrencilerle çalışmış olmaları ve milli eğitim bakanlığının sürekli olarak özel eğitim hizmetiçi eğitim kursları açarak öğretmenleri özel eğitim ve kaynaştırma

eğitimi hakkında bilgi vermeleri öğretmenlerin bilgi sahibi olduklarını elde edilen bu verilere göre ifade edebiliriz.

Öğretmenlerin cinsiyet değişkeni açısından incelenmesinde ders çalışma becerileri geliştirme ölçeğinin alt bölümleri olan etkili öğrenme becerilerini kazandırma, etkili ödev yapma ve temiz ve düzenli olma becerilerini kazandırma, derse katılma ve kurallara uyma becerileri kazandırma ve sınavlara hazırlanma becerilerini kazandırma da istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuş, kadın öğretmenlerinin erkek öğretmenlere göre ders çalışma becerileri değerlendirilmesinde ve geliştirilmesinde daha iyi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Al Khatib (2007) Ürdün’ de genel eğitim öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü bilgisi adlı araştırmasında cinsiyet değişkenine dair bulgularında anlamlı farklılık bulunmuştur. Yapılan araştırmada kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerden daha bilgili oldukları görülmektedir. Alahmadi, El Keshky (2019) Suudi Arabistan krallığında ilköğretim öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü bilgilerini değerlendirme çalışmasında da anlamlı farklılık bulunmuş ve erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha bilgili olduğu görülmüştür. Ders çalışma becerileri ile ilgili yapılan araştırmalarda ise cinsiyet değişkeni arasında anlamlı fark olmadığı görülmüştür. Kan (2018) Güzel sanatlar eğitimi bölümü öğretmen adaylarının ders çalışma becerileri ile ders çalışma yaklaşımlarının incelenmesinde cinsiyete göre farklılık olmadığı görülmüştür. Özay-Köse, Gül, Erkol,(2018) Biyoloji öğretmen adaylarının ders çalışma becerilerinin incelenmesinde de cinsiyete göre anlamlı farklılığın olmadığı yine Senemoğlu’nun (2011) Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları ve çalışma becerileri incelemesinde de cinsiyete göre farklılığın olmadığı ve Kaçar (2017)’a göre de cinsiyet açısından anlamlı farklılık bulunmamıştır. Elde edilen verilere bağlı olarak, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre ders çalışma becerilerinde olumlu olduğu söylenebilir. Bu farklılığın öncelikle kadın öğretmenlerin duygusal düşünüp konuya ona göre yaklaşımları, daha sonra da kadın öğretmenlerin düşünce yapılarının erkek öğretmenlere göre daha ayrıntıcı düşünme özellikleri nedeniyle ders çalışma becerilerine daha temkinli yaklaşıyor olabileceklerinden ve öğrenme güçlüğü öğrencilerine karşı hassas tutumlarından kaynaklandığı söylenebilir.

Öğretmenlerin branş değişkenine göre incelendiğinde not tutma ve Sınava girme alt bölümünde sınıf öğretmenlerine göre anlamlı farklılık görülürken, etkili çalışma becerilerini kazandırma ve etkili ödev yapma ve temiz ve düzenli olma becerilerini kazandırma alt bölümlerinde ise sınıf öğretmenlerin de anlamlı farklılık bulunmuştur. Ders çalışma becerileri ile ilgili yapılan araştırmalarda istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir. Bay, Tuğluk ve Gençdoğan'ın (2005) Üniversite öğrencilerinin ders çalışma becerilerinin incelenmesinde öğrenim gördükleri branşlara göre anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir. Demirci, Mammadov, Yılmazoğlu (2018) ve Kaçar (2017) öğretmenler arasında farklılığın olduğu görülmektedir. Yorulmaz, (2015) Kaynaştırma eğitimi veren ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde karşılaştığı problemler araştırmasında öğretmenlerin branşlara göre anlamlı farklılığın olmadığı bulunmuş bunun sebebi olarak ta öğretmenlerin aynı hizmetiçi eğitimi aldıklarını söylemektedir. Battal, (2007) çalışmasında da anlamlı farklılık bulunmamıştır. Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerle daha fazla zaman geçirebildikleri, branş öğretmenlerinin de sınırlı sürede beraber olmaları öğretmenler arasında farklılık olarak ifade edilebilir

Öğretmenlerin çalışma yılına göre incelenmesinde 0-5 yılları içinde çalışan öğretmenlerin derse katılım ve etkili çalışma alt bölümünde anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu durum literatür sonuçları ile tutarlılık göstermektedir. Altun ve Uzuner' in (2016) sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eğitimine yönelik görüşlerinin incelendiği çalışmada 3-10 yılları arasında çalışan öğretmenlerde anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir. Söğüt' ün (2017) çalışmasında da anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir. Ölçeklerdeki diğer alt bölümlerde anlamlı farklılığın bulunmadığı, Kargın, Güldenoğlu, Şahin, (2010) sınıf öğretmenlerinin öğretim sürecine ilişkin görüşlerinde hizmet sürelerine göre anlamlı farklılığın olmadığı görülmüş ve alan yazındaki Kamala ve Ramganes, 2013; Saravanabhavan ve Saravanabhavan, (2010) araştırmalarında da benzerlik göstermektedir. Bu veriler ışığında Eğitim Fakültelerinde 2014-2015 eğitim öğretim yılından itibaren öğretim programlarına zorunlu olarak “özel eğitim” dersinin etkisinin olduğu ve sınıf öğretmenliği öğretim programlarında zorunlu ders olarak eklenen

“ilköğretimde kaynaştırma” dersinin de yeni mezun öğretmenlerin öğrenme güçlüğü hakkında bilgi sahibi olmalarına etkisinin olduğu söylenebilir.

Ders çalışma becerileri değerlendirme ve geliştirme ölçeklerinde öğretmenlerin eğitim durumuna göre anlamlı farklılık bulunmamıştır. Öğretmenlerin ders çalışma becerilerinde eğitim durumu değişkeninden etkilenmediği görülmüştür. Bu durum literatür sonuçları ile tutarlılık göstermektedir. Kaçar'ın (2017) çalışmasında Meslek lisesi öğretmenlerin öğrenme güçlüğü hakkındaki bilgi düzeyindeki farklılaşmanın öğrenim durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını ortaya koymak için yapılan bağımsız t testi sonucunda farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığına ulaşılmıştır. Bilgi düzeyi öğrenim durumu değişkeninden etkilenmediği görülmüştür. Arttırıcı, (2018). Meslek liselerinde çalışan öğretmenlerin öğrenme güçlüğü konusundaki bilgi düzeylerinin İncelenmesi konulu çalışmasında yüksek lisans ve doktora mezunu öğretmenlerin, lisans ve ön lisans mezunu öğretmenlere göre, bilgi düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Özel öğrenme güçlüğü, öğrenim durumu bilgi düzeyine göre, öğretmenler karşılaştırıldığında ön lisans mezunu öğretmenlerin, yüksek bilgi düzeyine sahip olmadıkları tespit edilmiştir. Lisans mezunu öğretmenlerin de bilgi düzeylerinin yeterli olmadığı söylenebilir. Öğretmenlerin öğrenim durumuna göre farklılaşmış olmaları ise eğitim durumu arttıkça bilgi düzeyi de paralel olarak arttığı görülmektedir. Alahmadi, El Keshky (2019) Suudi Arabistan krallığında ilköğretim öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü bilgilerini değerlendirme çalışmasında da eğitim durumlarında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu veriler ışığında öğretmenlerin eğitim durumlarına göre farklılığın olmaması 2014-2015 yılından itibaren eğitim fakültelerindeki özel eğitim derslerinin olması ve o dönemden önce mezun olan öğretmenler içinde hizmetiçi eğitimlerin veya kursların açılması öğrenme güçlüğü hakkında bilgi sahibi olmalarından dolayı ifade edilebilir.

Öğretmenlerin mezun oldukları fakülteye göre ders çalışma becerileri değerlendirme ölçeğinde ve ders çalışma becerileri geliştirme ölçeğinde öğretmenler açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır Alan yazı araştırmalarında ise aksi yönde sonuçlar çıkmıştır. Ünal (2010) sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya karşı

tutumlarında sınıf öğretmenliği bölümünden mezun olan öğretmenlerin tutumu, diğer bölümlerden mezun olup formasyon alarak sınıf öğretmenliği yapan öğretmenlerin tutumuna göre daha olumlu çıkmıştır. Bilen, (2007). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamasında karşılaştıkları sorunlarda mezun oldukları bölüm ile tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Sınıf öğretmenliği bölümünden mezun olanlar, diğer bölümlerden mezun olanlara göre, kaynaştırma eğitimine karşı olumlu tutum geliştirmektedirler ve kaynaştırma uygulamalarına karşı çıktıkları belirlenmiştir. Öğretmenler farklı fakültelerden (Fen Edebiyat fakültesi- Yükseköğretim) mezun olsalar bile formasyon eğitimi almadan öğretmen olamazlar bu nedenle formasyon eğitimi aldıkları ve staj eğitimi yaptıkları için de öğretmenlik mesleği ile ilgili deneyim kazanmaları ve hizmetiçi eğitimlerle de öğrenme güçlüğü hakkında bilgi edinmeleri de öğretmenler arasında anlamlı farklılığın çıkmaması olarak söylenebilir.

Özel eğitimle ilgili ders alma durumlarına göre ders çalışma becerileri değerlendirme ölçeğinde ve ders çalışma becerileri geliştirme ölçeğinde öğretmenler açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Literatür araştırmasında Demirci, Mammadov, Yılmazoğlu'nun (2018) öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinde, kaynaştırma uygulamasına ilişkin eğitim alanlar ile almayanlar arasında istatistiksel açıdan önemli bir farklılığın olmadığı görülmüş ve bu çalışmayla da paralellik göstermektedir. Ünal'ın (2010) Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi hakkında yeterli bilgiye sahip olma durumları ile kaynaştırmaya yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık çıkmıştır. Kaynaştırma eğitimi hakkında yeterli bilgiye sahip olan öğretmenlerin tutumu, olmayanlara göre daha olumlu çıkmıştır. Özdemir' in (2008) yılında yaptığı çalışmada da öğretmenlerin "Kaynaştırma eğitimine karşı genel tutumları" özel eğitimle ilgili herhangi bir eğitim alıp, almama durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Özel eğitim ile ilgili herhangi bir eğitim almayan sınıf öğretmenlerinin alan sınıf öğretmenlerine göre kaynaştırma eğitimine karşı daha olumsuz tutum içerisinde olduğu şeklinde yorumlanmaktadır. Elde edilen verilere bağlı olarak özel eğitim ile ilgili ders alan öğretmenlerle almayan öğretmenlerin arasında fark olmamasının deneyimden kaynaklandığını söyleyebiliriz. Aynı zamanda öğrencilik yıllarında staja gitmeleri ve öğrenme güçlüğü öğrencilerini tanımaları ve

deneyim sahibi olmaları meslek hayatına atıldıklarında sıkıntı yaşamadıklarının göstergesi olarak ifade edilebilir.

Öğretmenlerin medeni durumuna göre incelenmesinde anlamlı farklılığın olmadığı görülmüş ve benzer şekilde Demirci, Mammadov, Yılmazoğlu'nun (2018) öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüşlerinin medeni durumlarına göre karşılaştırılmasın da anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Aydoğan (2018) öğretmenlerle ilgili yaptığı çalışmada ise bekar öğretmenler lehine anlamlı fark bulunmuştur. Benzer şekilde Alahmadi, El Keshky (2019) Suudi Arabistan Krallığında İlköğretim Öğretmenlerinin Özel Öğrenme güçlüğü Bilgilerini Değerlendirme çalışmasında da öğretmenlerin medeni durumlarında anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin medeni durumunda farklılığın olmaması eğitim durumları ve deneyimlerinden kaynaklandığını söyleyebiliriz. Elde edilen bu verilere göre öğretmenlerin eğitim fakültelerindeki staj deneyimleri, öğretmenlik mesleğine başladıktan sonraki deneyimlerinden ve öğrencilerle fazla zaman geçirmelerinden dolayı medeni durumlarında anlamlı farklılığın olmaması olarak ifade edilebilir.

Özel eğitimde çalışma sürelerine ders çalışma becerileri değerlendirme ölçeğinde ve ders çalışma becerileri geliştirme ölçeğinde öğretmenlerin özel eğitimde çalışma süreleri açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Literatürde bunu destekleyecek bir çalışma bulunmamıştır. Buna yakın olan çalışma yılıyla ilgili pek çok çalışma bulunmaktadır. Kaçar (2017) öğretmenlerin öğrenme güçlüğü ile ilgili çalışmasında hizmet yılı ile ilgili anlamlı fark bulunmamıştır. Öz-Güneş, (2016). Ünal (2010) ve Bilen (2007) Çalışma yılıyla ilgili anlamlı farklılık çıkmamıştır. Öğretmenlerin mezun olup mesleğe atıldıklarında öğrenme güçlüğü öğrencileriyle veya kaynaştırma öğrencileriyle hemen karşılaşmayabilmekteler. Birkaç yıldan sonra tecrübeli olmalarının yanında çeşitli hizmetiçi eğitimlerden veya kurslardan özel eğitim hakkında bilgi sahibi olduktan sonra da özel gereksinimli öğrencilerle karşılaşabilmelerinden dolayı farklılığın olmaması olarak söylenebilir.

Öğretmenlerin çocuk sayısı ve ailede engelli birey var mı? Sorularını demografik bilgiler kısmında frekans ve yüzdeleri verilmiştir. Ancak bu bilgilerde veri sayısı yetersiz olduğu için istatistiksel olarak analizleri yapılamamıştır.

Öğrencilerin sınıf düzeyine göre incelenmesinde anlamlı farklılık bulunmuştur. DÇBD ölçeğinin not tutma ve sınava girme alt boyutunda ve DÇBG ölçeğinin alt boyutunda etkili ödev yapma ve temiz ve düzenli olma becerilerini kazandırmada ilkokul (1-4) öğrencilerinin daha başarılı ve etkili çalışma becerilerini kazandırma da ortaokul (5-8) öğrencilerinin başarılı oldukları görülmekte görülmektedir. Litaratür bu araştırmayı desteklemektedir. Aktaş'ın (2011) yapmış olduğu araştırmada DEHB öğrencilerinin benzer sınıf düzeyinde olduğu, DEHB ve ÖÖG öğrencilerinin ise daha düşük sınıf düzeyinde eğitim gördükleri görülmüş ve gruplar arasında istatistiksel olarak da anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür. Benzer şekilde Sucuoğlu, Özokçu, (2005) de kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerinin değerlendirilmesi çalışmasında da öğrencilerin sınıf düzeyi arttıkça sosyal becerilerinin arttığı görülmektedir. Elde edilen verilere bağlı olarak İlkokul öğrencileri okula başladıkları andan itibaren onlardan beklenen eğitim süreçlerinde aktif olarak atılmaları başarılı olmalarıdır. Sınıf öğretmenlerinin ilkokulda öğrencilerle daha aktif olmaları, öğrencilerin keşfederek öğrenmeleri dikkatlerinin ve motivasyonlarının derse karşı yüksek olması öğrenme sürecinde öğrencinin eğitimde aktif olması öğrenimde başarılı olmasının sebeplerindedir. Aynı zamanda ortaokula yeni başlayan öğrencilerin branş öğretmenleriyle tanışması kendisini iyi tanıyan sınıf öğretmenlerinde sonra sınırlı zaman aralıklarıyla branş öğretmenlerine kendini tanıtmaya çabaları ve sınıf düzeyi arttıkça dikkatlerinin azalması, ilgilerinin başka konulara yönelmesi öğrenme süresinde isteği azaltmakta ve başarıyı düşürmekte olduğu söylenebilir.

Öğrencinin destek eğitim alıp almaması açısından ders çalışma becerileri geliştirme ölçeğinin alt bölümünde etkili ödev yapma ve temiz ve düzenli olma becerilerini kazandırma alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Benzer şekilde Söğüt (2017) çalışmasında da anlamlı farklılık bulunmuş ve öğrencisi destek eğitim almayan öğretmenlerin, öğrencisi destek eğitim alan öğretmenlere göre BEP bilgi düzeyinde düşük yaşadıkları belirlenmiştir. Yine Söğüt

(2018) yılında yaptığı bir başka çalışmada da destek eğitim hakkında anlamlı farklılık bulunmuştur. Aktop, 'un (2018) Kaynaştırma eğitimine devam eden koklear implantli öğrencilerin ebevylerinin kaynaştırmaya ilişkin memnuniyetlerinin incelenmesinde okulda destek eğitimi verilmesine göre destek eğitimi verilen çocukların verilmeyen çocuklara göre daha fazla sosyal aktiviteye katıldığı görülmektedir. Elde edilen verilere bağlı olarak öğrencilerin destek eğitim alan öğrenci ile destek eğitim almayan öğrenciye göre daha başarılıdır. Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler okullarda öncelikli olarak özel eğitim öğretmenlerinden ders verdikleri destek eğitim odalarında gereksinimleri doğrultusunda eğitim almaktadırlar. Destek eğitim odalarında ders veren özel eğitim öğretmenleri ve diğer öğretmenler öğrencinin ihtiyacı doğrultusunda eğitime devam ederler ve öğrencinin kendi sınıf öğretmeni ile işbirliğinde olmaları öğrenciyi daha iyi tanımlarından destek eğitimin öğrenciler için iyi olduğu söylenebilir. Literatürde de görüldüğü gibi öğrencilerin destek eğitim olumlu olarak görülmektedir.

Ders Çalışma becerileri değerlendirme ölçeğinde anlamlı farklılık bulunmamıştır. Destek eğitim odaları il/ilçe özel eğitim hizmetleri kurulu tarafından kaynaştırma/ bütünleştirme yoluyla eğitim uygulaması kapsamında okul/kuruma yerleştirilen özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler için her tür ve kademedeki okul/kurumlar bünyesinde il/ilçe milli eğitim müdürlüklerince açılır. Destek eğitim odasında eğitim alacak öğrenci sayısına göre okulda veya kurumda birden fazla destek eğitim odası açılabilir. Özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilere yönelik okulun fiziki şartları, öğrenci sayıları, yetersizlik türleri ve yetenek alanları göz önünde bulundurularak ayrı destek eğitim odaları açılabilir. Fiziki şartları nedeniyle destek eğitim odası açılmayan okullarda il/ilçe milli eğitim müdürlerinin onayı doğrultusunda fen laboratuvarları, resim atölyeleri müzik odaları vb. uygun alanlar destek eğitim odası olarak kullanılabilir.(MEB, 2016)

Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezleri, özel eğitim gerektiren bireylere yönelik hizmet veren kurumlardır. Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Kurumları Yönetmeliği'nin 5. Maddesine göre Özel Eğitim Ve Rehabilitasyon Merkezleri'nin amacı 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanununda belirtilen Türk Millî Eğitiminin

genel amaç ve temel ilkeleri doğrultusunda; özürlü bireylerin bakanlıkça belirlenmiş destek eğitim programları ile özel yöntem, personel, araç ve gereç kullanarak ilgileri, ihtiyaçları, yetenek ve yeterlilikleri doğrultusunda hayata hazırlanmasını, toplum içindeki rollerini gerçekleştiren, başkaları ile iyi ilişkiler kurabilen, iş birliği içinde çalışabilen ve çevresine uyum sağlayabilen üretici bireyler olarak yetişmelerini, dil ve konuşma gücüyle ile zihinsel, fiziksel, duyuşsal, sosyal, duygusal ve davranış problemleri olan özürlü bireylerin engellilik hâlinin ortadan kaldırılmasını ya da etkilerinin en az seviyeye indirilerek yeteneklerinin en üst seviyeye çıkarılması ve topluma uyumlarının sağlanması, temel öz bakım becerilerinin ve bağımsız yaşam becerilerinin geliştirilmesini, sağlamak için destek eğitimi çalışmaları yapmaktır (MEB. 2012).

Rehabilitasyon merkezlerinde kaynaştırma öğrencileri de eğitim görmekte ve bu eğitim bireysel ve grup eğitimi olarak iki farklı eğitim verilmektedir. Rehberlik ve araştırma merkezinin vermiş olduğu rapora göre belirlenen gün ve saatlerde 45 dakikalık eğitim verilir. Bu eğitimler öğrencinin normal gelişim gösteren öğrencilerin seviyesine taşımaktır. Öğrencinin rehabilitasyon merkezine gitmesine göre değişkeninde sınava hazırlanmada anlamlı farklılığın olduğu görülmekte ve öğrencilere ders çalışma becerilerinde aksi yönde ilişki bulunmaktadır. Literatür araştırmalarında da Söğüt (2018) yapmış olduğu çalışmada kaynaştırma öğrencisi olan çocukların annelerinin aile yaşam kalitesinde anlamlı farklılık bulunmuş. Yine Vanderkerken ve diğerleri (2017) çocukların destek ihtiyaçlarının karşılanmasında önemli bir yordayıcı olduğu belirtilmiştir. Elde edilen verilere bağlı olarak rehabilitasyon merkezinde çalışan öğretmenlerinin çoğunun alan mezunu olmayıp sertifikalı öğretmenlerin veya başka branş öğretmenlerinin çalışmasından dolayı ve sadece 2 saat ders görmelerinin öğrenciler için yeterli olmadığını ifade edilebilir.

Öğrencilerin kendilerine ait odalarının olup olmamasına göre yapılan araştırmada DÇBD ölçeğinde derse katılım ve etkili çalışma da anlamlı farklılık bulunurken DÇBG ölçeğinin sınavlara hazırlanma becerilerini kazandırmada da anlamlı farklılık bulunmuştur. Benzer şekilde Keskintaş (2006) Kaynaştırma ve risk grubu öğrencilerinin ders çalışma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından

incelenmesi adlı çalışmada da öğrencilerin kendilerine ait odalarının olması olumlu yönde etkilediği ve anlamlı farklılığın olduğu görülmektedir. Literatür çalışmalarında öğrencilerin kendilerine ait odalarının olup olmaması çalışmayı etkilemediği görülmektedir, Yıldız'ın (2014) İlköğretim 6,7, ve 8. Sınıf öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarının incelendiği araştırmasında kendine ait odası olan öğrenci ve kendisine ait odası olmayan öğrencilerle anlamlı farklılık bulunmamış, Yiğit, (2014). Ortaokul öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarının incelenmesi çalışmasında da öğrencilerin kendilerine ait odalarının olup olmamasında farklılığın olmadığı görülmüş ve Gül (2011), Yiğit, Kaçire, (2015) çalışmalarında da anlamlı farklılık bulunmamıştır. Öğrencinin kendilerine ait bir odalarının olması eğitim ve öğretimde olması gereken koşullardan birisi olduğu söylenebilir. Öğrencilerin derslerini çalışırken ödevlerini düzenli yapmalarına, zamanlarını verimli kullanmalarına ve planlı çalışmasına olumlu yönde etkilediği ve okul başarısını arttırdığını söyleyebiliriz.

Öğrencinin kardeş sayısı demografik bilgiler kısmında belirtilmiştir ancak kardeş sayısı ile ilgili veri sayısı yeterli olmadığı için istatistiksel olarak analiz yapılamamıştır.

Ebeveynlerin başka özel gereksinimli çocuğu olması durumuna göre yapılan çalışmada derse katılım ve etkili çalışma da anlamlı farklılık bulunmuştur. Literatür araştırmaları da bunu desteklemektedir. Ünal, (2010) yapmış olduğu araştırmada velilerin kaynaştırmaya yönelik tutumlarında da başka engelli çocuğa sahip olan velilerin tutumu, diğer velilerin tutumuna göre daha düşük olduğu görülmektedir. Aktop (2018) Kaynaştırma eğitime devam eden koklear implantlı öğrencilerin ebeveynlerinin kaynaştırmaya ilişkin memnuniyetlerinde başka engelli çocuğun bulunmasında olumlu bir farklılık görülmektedir. Bir başka çalışmada ise Metin-Karaaslan, (2015) çalışmasında da başka engelli bireyin olmasında anlamlı farklılık bulunmamış, yine Şanlı'da (2012) da anlamlı fark bulunmamıştır. . Elde edilen bu veriye göre ebeveynlerin çocuklarının eğitimlerinde önemli bir yeri vardır. Çocuk okuldan eve gelince okuldaki derslerinin tekrarı ödevi ve projelerinin yapımında ebeveynleriyle çocuklarına destek olup onlara yardım ederler. Ailede başka engelli

bireyinde olması yeterince destek olamaması sebebiyle olumsuz etkilendiği söylenebilir.

Ebeveynlerin bilgilerinden Annenin eğitim seviyesi ve babanın eğitim seviyesindeki bilgiler demografik bilgilerinde bulunup veri sayısı yetersiz olduğu için istatistikleri alınamamıştır.

5.2 Sonuçlar

Bu bölümde öğrenme güçlüğü tanısı almış öğrencilerin, öğretmenlerinin ders çalışma becerileri değerlendirilmesine ve ders çalışma becerileri geliştirilmesine yönelik olan araştırmanın sonuçlarına ve önerilerine yer verilmiştir.

1. Araştırma sonucunda öğrenme güçlüğü ile çalışan öğretmenlerin yaş değişkeninde 42-52 yaş aralığında olan öğretmenlerde ders çalışma becerileri ve geliştirmede daha yüksek olduğu,

2. Öğretmenlerin cinsiyet değişkenlerine baktığımızda kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre ders çalışma becerileri ve geliştirmede daha yüksek olduğu,

3. Öğretmenlerin branş değişkeni sonucunda branş öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerine göre düşük çıkmıştır. Bu nedenle branş öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü ile ilgili eğitim almalarına ihtiyaçları olduğu,

4. Öğretmenlerin eğitim durumu, mezun olduğu fakülte, özel eğitim ile ilgili ders alma, medeni durumu ve özel eğitimde çalışma süresine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılığın olmadığı,

5. Öğrencilerin sınıf değişkenine göre bakıldığında 1-4 sınıflarındaki öğrencilerin 5-8 sınıf öğrencilerinden yüksek çıkmıştır. 5-8 sınıftaki öğrencilerin ders çalışma becerileri ile ilgili ihtiyaçlarının olduğu,

6. Öğrencilerin destek eğitim alan öğrencilerin almayan öğrencilere göre yüksek çıkmıştır. Destek eğitimin öğrenme güçlüğü öğrencilerinde olumlu olması sebebiyle

destek eğitim almayan öğrencilerin destek eğitim almaları konusunda ihtiyaçlarının olduğu,

7. Öğrencilerin rehabilitasyon merkezine giden öğrenciler lehine düşük çıkmıştır. Elde edilen bu sonuca göre rehabilitasyon merkezlerine giden öğrencilerin eğitimlerinde kullanılan ders çalışma becerilerinin gözden geçirilmesi konusunda ihtiyaçlarının olduğu,

8. Öğrencilerin kendisine ait odasının olmasına göre puanların yüksek çıktığı bu nedenle öğrencilerin ders çalışırken kendilerine ait odalarının olması gerektiği,

9. Ebeveynlerin başka özel gereksinimli çocuğunun olması değişkeninde olmayanların puanlarından yüksek çıkmıştır. Bu durumda başka özel gereksinimli çocuğun olması öğrenme güçlüğü olan bireylerin olumsuz etkilendiği ortaya çıkmıştır.

5.3. Öneriler

Araştırma bulgularına dayalı olarak aşağıda eğitim, uygulamaya ve ileri araştırmalara yönelik öneriler aşağıda verilmiştir.

1. Eğitim ve uygulamaya yönelik öneriler

1. Özel gereksinimli çocuklar ile çalışan öğretmenlere ders çalışma becerileri değerlendirme stratejilerinin hizmetiçi eğitim ya da benzeri eğitimlerle öğretilmesi faydalı olabilir.

2. Destek eğitim odaları açılmayan okulların belirlenerek, İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri tarafından sürdürülebilirliği denetlenebilir.

2. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırma farklı eğitim kademesinde çalışan öğretmenlere de uygulanabilir.

2. Araştırmada kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre ders çalışma becerilerini geliştirme ölçeğinden anlamlı bir şekilde daha yüksek puan aldığı

görülmüştür, bunun sebebinin daha büyük örneklem grupları üzerinde deneyerek incelenmesi önerilebilir.

3. Bu çalışma öğrenme güçlüğü olan çocukların aileleri ile de yapılabilir. Bu sayede öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin ders çalışma becerileri üzerindeki etkisi belirlenebilir.



KAYNAKÇA

- Acarlar, F., (2013) Kaynaştırma modeli ve özel gereksinimli çocukların özellikleri (Editörler: Bülbin Sucuoğlu, Hatice Bakkaloğlu). *Okul öncesinde kaynaştırma*, Ankara: Kök Yayıncılık, 21-73.
- Akkök, F. (2003). İlköğretimde sosyal becerilerin geliştirilmesi (3. Baskı). İstanbul: Özgür Yayınları.
- Aktaş, E., (2011). *Çocuklardaki dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu ve özgül öğrenme güçlüğünün, anne babaların duygusal istismar farkındalığı, istismar potansiyeli ve çocukların kabul/red algısı ile ilişkisi*, Tıpta Uzmanlık Tezi, Ankara Üniversitesi, Tıp Fakültesi, Ankara.
- Aktop, B., (2018) *Kaynaştırma eğitimine devam eden koklear implantli öğrencilerin ebevylerinin kaynaştırmaya ilişkin memnuniyetlerinin İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Alahmadi, N.A., El Keshky, M,S., (2019) Assessing Primary School Teachers's Knowledge of Specific Learning Disabilities in the Kingdom of Saudi Arabia,, *Journal of Educational and Developmental*, Vol. 9, No. 1, 9-22.
- Al Khatib, J. M. (2007). A Survey of General Education Teachers' Knowledge of Learning Disabilities in Jordan. *International Journal of Special Education*, 22(1), 72-76
- Altındağ-Kumaş, Ö.(2014) *Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin toplama ve çıkarma işlemlerindeki performansları*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Altun, T., Uzuner, F.G., (2016), Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eğitimine yönelik görüşleri, *The Journal of Academic Social Science Studies International Journal of Social Science Doi*, Number: 44 , p. 33-49

- Arttırıcı, A., (2018). *Meslek liselerinde çalışan öğretmenlerin öğrenme güçlüğü konusundaki bilgi düzeylerinin incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Asfuroğlu-Özçivit, B., Fidan, T.S. (2016), Özgül öğrenme güçlüğü , *Osmangazi Tıp Dergisi*, 38 (Özel Sayı 1): 49-54
- Aslan, K., (2015) Özgül öğrenme güçlüğü'nün erken dönem belirtileri ve erken müdahale uygulamalarına dair derleme, *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, cilt 6, sayı 24, 577-588.
- Atalay, Ö.D., (2013), *Özgül öğrenme güçlüğü tanılı çocuğa sahip annelerin algılanan sosyal destek düzeylerinin ve stresle başa çıkma tutumlarının incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Bilim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Avcioğlu, H. (2013) *Özel gereksinimli bireylerin değerlendirilmesi* (2. Baskı) Ankara, Vize Yayıncılık.
- Aydoğan, H., (2018). *Özel eğitim okullarında ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan yönetici ve öğretmenlerin paylaşılan liderlik algısı ile örgütsel bağlılık düzeyleri*, Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Uşak.
- Aykut, Ç., (2017) *Çalışma becerilerinin geliştirilmesi 6* (Editör: E. Rüya Özmen) *Öğrenme güçlüğü sınıf içi destek seti*, Ankara, Eğiten Kitap Yayınevi, 1-25.
- Azazi-Aslan S. (2005). *Ergenlerde ana-baba tutumu, sınav kaygısı, ders çalışma becerilerinin lise giriş sınavına yordama düzeyleri*, Yüksek Lisans tezi, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Axner, U., Stukat, K.G. (1985). Children with early perceptual functional disturbances: a follow-up during school years. *International Journal of Rehabilitation Research*, 8: 331-334.

- Bahar, M., (2018) *Kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıfların empatik eğilimlerinin incelenmesi*, Yüksek Lisans tezi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Balcı, E. (2017). Dyslexia: definition, classification and symptoms. *SDU International Journal of Educational Studies*, 4(2), 166-180.
- Banikowski, A.K., & Mehring, T.A. (1999). Strategies to Enhance Memory Based on Brain-Research, Focus on Exceptional Children, 32, 2, 1-16.
- Başar, M., Göncü, A. (2018) Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğüyle ilgili kavram yanılgılarının giderilmesi ve öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1): 185-206.
- Bateman B. (1992). Learning disabilities: The changing landscape. *Journal of Learning Disabilities*, 25, 29-36.
- Bay, E. Tuğluk, M.N. Gençdoğan, B. (2005), Üniversite öğrencilerinin ders çalışma becerilerinin incelenmesi, , *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, ISSN:1304-0278 Güz 2005 C.4 S.14 (94-105).
- Baothman, A., AlJefri, H., Agha, S., ve Khan, M.A., (2018). “ Study Habits of Health Science Students at King Saud bin Abdulaziz University for Health Sciences, Saudi Arabia, *SAGE Open April-June 2018: 1–6 DOI: 10.1177/2158244018778092 journals.sagepub.com/home/sgo*
- Barth, K. (1999) *Zur Prophylaxe von Lese-Rechtschreibstörungen: Zeitliche Verarbeitungprozesse und ihr Zusammenhang mit Phonologischer Bewusstheit und der Entwicklung Von lese-rechtschreibkomptenz*. Universität Dortmund, Fachbereich Sondererziehung und Rehabilitason, Dortmund
- Barkley, R.A. (2006). Attention-deficit hyperactivity disorder:A handbook for diagnosis and treatment (3rd ed.). *New York, NY:Guilford Press*.

- Battal, İ., (2007) *Sınıf öğretmenlerinin ve branş öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterliliklerinin değerlendirilmesi (Uşak İli Örneği)*, Yüksek Lisans Tezi, Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Bateman B. (1992). Learning disabilities: The changing landscape. *Journal of Learning Disabilities*, 25, 29-36.
- Bender, W.N. (2012) *Learning disabilities characteristics, identification and teaching strategies* (Editör: Hakan Sarı) Ankara, Nobel Akademik Yayıncılık.
- Bezrukikh, M.M., Terebova, N.N. (2009). Characteristic of the development of visual perception in five-to seven year-old children. *Human Physiology*, 35(6): 684-689.
- Bilen, E., (2007). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında karşılaştıkları sorunlarla ilgili görüşleri ve çözüm önerileri*, Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Bingöl, A., (2003) Ankara'daki ilkokul 2.ve 4. sınıf öğrencilerinde gelişimsel disleksi oranı. *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası*, 56(2), 67-82.
- Boekaerts, M., Pintrich, P.R., & Zeidner, M. (Eds.),(2000) *Handbook of self-regulation*. New York, NY: Academic Press.
- Büyüköztürk, Ş., Çoklu, Ö., Köklü, N., (2016) *Sosyal bilimler için istatistik*, (18. Baskı) Ankara, Pegem Yayınları.
- Cain, K. (2010). "Reading development and difficulties", *United Kingdom: BPS*.
- Cangöz, Ş. (2013) Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim. (Editör: Hasan Avcıoğlu) *İlköğretimde özel eğitim*, Ankara: Nobel Yayınları, 1-18.
- Cavkaydar, A. (2010) Özel eğitime gereksinim duyan çocuklar ve özel eğitim, (Editör: İbrahim H. Diken) *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim*, Ankara, Pegem Yayıncılık, 3-27.
- Christenson, S. L., & Anderson, A. R. (2002). Commentary: The centrality of the

- learning context for students' academic enabler skills. *School Psychology Review*, 31(3), 378-393.
- Christian, R.W. (2010). *Visual perception in school-aged children: a psychometric study of the correlation between computer-based and paper-based scores on the Motor-Free Visual Perception Test, 3rd Edition. A Master's Thesis (unpublished)*. The Faculty of the Department of Occupational Therapy, East Carolina University, Greenville.
- Culatta, R. A. ve Tompkins, J. R. (1999). *Fundamentals of special Education: What Every Teacher Needs to Know*. Columbus, OH: Prentice-Hall.
- Çağatay, N. (1986). *Frostig visual algılama testi ve eğitim programına dayalı olarak dört – sekiz yaş arası cerebral palsy'li çocuklarda visual algılama davranışının incelenmesi*. Yayınlanmamış Bilim Uzmanlığı Tezi. H.Ü. Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Çayır, A., (2009) *Öğrenme güçlüğü çeken bir ilköğretim 3. sınıf öğrencisinin kaynaştırma sınıfındaki sosyal uyum becerilerinin incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Çetrez-İşcan, G., Fazlıoğlu, Y., Parlak, C. (2014). *İlkokula devam eden normal gelişim gösteren çocukların yetersizliği olan akranlarına yönelik tutumlarının incelenmesi*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15(Özel Sayı), 128-138.
- Çolak-Yıldız, S. (2016) *Fen bilimleri öğretmen adaylarının öğrenme ve ders çalışma yaklaşımlarının incelenmesi*, Yüksek Lisans tezi, Adıyaman Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Adıyaman.
- Çolakoğlu, Ö.M., ve Mahiroğlu, A. (2018). Çalışma becerileri envanterinin öğretmen adayları örneğinde Türkçe'ye uyarlanması. *Kastamonu Education Journal*, 26(4).
- Çuhadar, Y. (2006) *İlköğretim okulu 1-5. sınıflarında kaynaştırma eğitimine tabi olan öğrenciler için bireyselleştirilmiş eğitim programlarının hazırlanması, uygulanması, izlenmesi ve değerlendirilmesi ile ilgili olarak sınıf öğretmenleri ve*

yöneticilerin görüşlerinin belirlenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.

deBettencourt, L.U., & Allen, J. (1999). Programming for middle and high school: A study-skills clinic approach for preparing teachers. *The Teacher Educator*, 35 (1), 8-18.

Demir, B., (2005) *Okulöncesi ve ilköğretim birinci sınıfa devam eden öğrencilerde özel öğrenme güçlüğüünün belirlenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Demirci, A.B., Mammadov, E., Yılmazoğlu, M.R., (2018). Kaynaştırma eğitimine ilişkin rehberlik ve sınıf öğretmenleri ile eğitim fakültesindeki öğretmen adaylarının görüşlerinin değerlendirilmesi: Kocaeli örneği, *Fırat Üniversitesi İİBF Uluslararası İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi* Cilt:2, Sayı:1 sayfa: 163-186.

Diken. İ.H., Batu, S., (2013) *Kaynaştırmaya giriş* (Editör: İbrahim H. Diken) *İlköğretimde kaynaştırma*, Ankara, Pegem Akademi Yayınları, 2-23.

Dirks, E., Spyer, G., van Lieshout, E.C., de Sonnevile, L. (2008). Prevalence of Combined Reading and Arithmetic Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 41, 460-473.

Dodge, J. (1994). *The study skills handbook: More than 75 strategies for better learning*. New York: Scholastic Inc.

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, İstanbul.

Doğuyurt, M.F., Doğuyurt, S.B. (2016), *Okuma güçlüğü çeken öğrencilerin okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir çalışma: bir eylem araştırması* , *21.yüzyılda eğitim ve toplum dergisi*, cilt 5 sayı 14 sayfa 275-286.

DSM- V (2013) Psikolojik hastalıkların tanımlanması ve sınıflandırılması el kitabı-APA.

Duygu, P., (2010) *Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan çocukların üst bilişsel özelliklerinin karşılaştırılması*, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Erdem, İ., (2017) *5-7 Yaş arası çocukların bilişsel gelişim düzeylerinin dikkat eksikliği ve özel öğrenme güçlüğü açısından değerlendirilmesi (İstanbul ilinde bir özel okul örnekleme)*, Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Eren, B., (2012) Müzik eğitiminde kaynaştırma uygulamaları ve orff-schulwerk, *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 14-25

Ergül, C., (2014) Sık Rastlanan Yetersizlikler, (Editör, İbrahim H. Diken) *Erken Çocukluk Eğitimi*, Ankara, Pegem Akademi, 247-277

Ersoy, Ö. ve Avcı, N. (2001). *Özel Gereksinimli Olan Çocuklar ve Eğitimleri*. İstanbul: YA-PA Yayın Pazarlama San. Tic. A.Ş.

Friend, M. (2005). *Special Education: Contemporary Perspectives for School Professionals*. Boston: Allyn & Bacon.

Field, A., (2009). *Discovering Statistics using SPSS (3. Edition)* London, sage.

Fischbach, A., Schuchardt, K., Brandenburg, J., Kleszczewski, J., Balke-Melcher, C., Schmidt, C., Büttner, G., Grube, D., Mahler, C., Hasselhorn, M. (2013) *Pravalenz von Lernschwachen und Lernstörungen: Zur Bedeutung der Diagnosekriterien*. *Lernen und Lernstörungen*, 2, 65-76

Frostig, M. (1972). *Visual perception, integrative functions and academic learning*. *Journal of Learning Disability*, 5(1), 5-19.

Flannary, K.A., Liederman, J., Daly, L., Schultz, J. (2000) *Male Prevalence for Reading Disability is Found in a Large Sample of Black and White Children Free*

- From Ascertainment Bias. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 6, 433-442.
- Fulk, B.M. (2003). Concerns about ninth-grade students' poor academic performance: One school's action plan. *American Secondary Education*, 31 (2), 8-26
- Gadzella, B. M., Williamson, D. W. (1984). Study Skills, Self-Concept, and Academic Achievement. *Psychological Reports*, 54, 923-929.
- Geary, D., Hoard, M. :2001 "Numerical and arithmetical deficits in learning disabled children: Relation to dyscalculia and dyslexia", *Journal of Aphasiology*, 15, 635-647.
- Gross-Tsur, V., Manor, O., Shalev, R.S. (1996) Developmental Dyscalculia:Prevalence and Demographic Features. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 38, 25-33.
- Gül, B. (2011). *Ortaöğretim öğrencilerinin öğrenme stilleri ile ders çalışma stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Beşiktaş ilçesi örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya
- Güneş, F. (2017) Okuma ve sınırsız öğrenme, *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, cilt.2, sayı. 1, 1-20.
- Güngör, G. (2010) *İlköğretim düzeyindeki öğrencilerin benlik kavramlarının ve çalışma alışkanlıklarının değerlendirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güzel-Özmen, R., (2010) Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler (Editör: İbrahim H. Diken) *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim*, Ankara, Pegem Akademi Yayınları.
- Hannell, G. (2013). *Dyscalculia: Action plans for successful learning in mathematics*. Routledge.
- Harvey, V.S. (1998). Study skills - A handout for parents. Retrieved August 11, Web: <http://www.ldonline.org/article.php?max=20&id=832&loc=15>

Hudson, R. F., Lane, H. B., & Pullen, P. C. (2005). Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how? *The Reading Teacher*, 58(8), 702-714.

Işıkdoğan-Uğurlu, N., Kayhan, N., (2018) Sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin eğitsel değerlendirme süreçlerine yönelik görüşlerinin incelenmesi, *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Yıl: 10, Sayı: 29 626-669

İlker, Ö., Melekoğlu, M.A. (2017), İlköğretim döneminde özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yazma becerilerine ilişkin çalışmaların incelenmesi , *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*. Cilt: 18, Sayfa No: 1-27

Jordan, J., Parker, M., Li, X., Onwuegbuzie, A.J. (2015) Effect of Study Skills Program Participation on Undergraduate Student Academic Performance, *International Journal of Education ISSN*, Vol. 7, No. 1, 247-265.

Karaca, O., Tirit-Karaca, D., Çalış, S., Yiğit, G., (2018) *Disleksi özgül öğrenme güçlüğü*, (1. Baskı) İstanbul, Psikonet Yayınları.

Kaçar, E. (2017) *Meslek lisesi öğretmenlerin öğrenme güçlüğü hakkındaki bilgi düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Kaçar, H. (2018) *İlkokul öğrencilerinin matematik öğrenme güçlüğüünün sınıf öğretmenlerinin gözlem ve deneylerine göre incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

Kamala, R., Ramganesh, E. (2013) Knowledge of Specific Learning Disabilities among Teacher Educators in Puducherry, Union Territory in India, *International Review of Social Sciences and Humanities* Vol. 6, No. 1 (2013), pp. 168-175

Kan, A., (2018) *Güzel sanatlar eğitimi bölümü öğrencilerinin ders çalışma becerileri ile ilgili ders çalışma yaklaşımlarının incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

- Kaner, S., Keskintaş, A.D., (2008) Ders çalışma becerileri ölçeği ana-baba, öğretmen ve öğrenci formlarının psikometrik özellikleri, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, cilt: 41, sayı: 2, 293-321
- Karakaş, S., Erden, G., Erdoğan-Bakar, E., Doğutepe, E., (2017) Özgül Öğrenme Bozukluğu Genişletilmiş Nöropsikometri Bataryası (1. Baskı) Konya, Eğitim Yayınevi.
- Kargın, T. (2007) Baş Makale: Eğitsel Değerlendirme ve Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Hazırlama Süreci. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*. 8 (1) 1-13
- Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*. 5 (2), 1-13
- Kargın, T. Güldenoğlu, B. Şahin, F. (2010). Genel eğitim sınıflarındaki özel gereksinimli öğrenciler için yapılması gereken uyarlamalara ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(4), 2431-2464
- Kaya, İ., Erdik, C., (2014) Öğretmenlerin Kullandıkları Öğretme Stratejilerine Göre sahip Oldukları Liderlik Türleri, *GEFAD/GUJGEF* 34(2): 185-209
- Keskin, İ., Korkut, A., Can, S., (2016), Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilere Yönelik Öğretmen Yeterlilikleri Ölçeğinin Geliştirilmesi, *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 5(1), 133-155,
- Keskintaş, A.D. (2006). *Kaynaştırma ve risk grubu öğrencilerinin ders çalışma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kırcaali-İftar, G. (1998) Özel gereksinimli bireyler ve Özel Eğitim, *Eskişehir, Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Yayınları*.

- Koç, B. (2012). *Sınıf öğretmenlerinin sınıflarındaki öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerine yönelik uygulamalarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya
- Koç, B. (2018) *diskalkulik öğrencilere toplama ve çıkarma öğretimine yönelik Bir eylem araştırması*, Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Konrot, A. (2011) İletişim Dil ve Konuşma Bozuklukları (Editör: S. Seyhan Topbaş) *Dil ve Kavram Gelişimi*, Ankara, Kök Yayıncılık, 227-248
- Korkmaz, Ş., (2010) *Ders çalışma becerileri eğitiminin ilköğretim II. kademe 8. sınıf İngilizce (yabancı dil) ders başarısına ve kalıcılığına etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Korkmazlar, Ü., (1992) *6-11 Yaş ilköğretim çocuklarında özel öğrenme bozukluğu ve tanı yöntemleri*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Tıp Fakültesi, İstanbul.
- Kosc, L. (1974). Developmental dyscalculia. *Journal of learning disabilities*, 7(3), 164-177.
- Kutlu ve Korkmaz, (2013) Ders çalışma becerileri eğitiminde ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin akademik başarılarına etkisi, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, Güz-2013 Cilt:12 Sayı:47, 1-10
- Landerl, K., Moll, K. (2010) Comorbidity of learning disorders: prevalence and familial transmission. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51, 287-294.
- Lerner, J. W. (2000). *Learning Disabilities: Theories, diagnosis and teaching strategies* (8th ed.). Boston: Houghton & Mifflin Company
- Lewis, C., Hitch, G.J., Walker, P. (1994). The Prevalence of Specific Arithmetic Difficulties and Specific Reading Difficulties in 9-to 10-year-old Boys and Girls. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35, 283-292.

- Mastropieri, M.A., Scruggs, T.E. (2004). *The inclusive classroom strategies for effective instruction* (2nd ed.). Ohio: Merrill Prenticwe Hall.
- Metin, Ş., Aral, N., (2011) Motor beceriden bağımsız görsel algı testi-3 geçerlilik güvenirlik çalışması, *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü dergisi*, 4(2): 057-072
- Metin-Karaaslan, M., (2015) *Zihinsel engelli çocuğu olan ebeveynlerin psikolojik Durumları ile Bakım Yükünün Değerlendirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Erzurum
- Miller, J., & Schwanenflugel, P.J. (2006). Prosody of syntactically complex sentences in the oral reading of young children. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 839–853
- Monone, R., Aunio, P., Koponen, T., Aro, M., (2014) A Review of Early Numeracy Interventions for Children at Risk in Mathematics, *International Journal of Early Childhood Special Education (INT-JECSE)*, 6(1), 25-54
- Moll, K., Kunze, S., Neuhoff, N., Burder, J., Schulte-Korne, G. (2014). Specific Learning Disorder: Prevalence and Gender Differences. *PLoS ONE* 9, e103537.
- Mutlu, Y. (2016). *Bilgisayar destekli öğretim materyallerinin matematik öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin sayı algılama becerileri üzerindeki etkilerinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum
- Mutlu, Y., Akgün, L., (2017), Matematik öğrenme güçlüğü tanılamada yeni bir model önerisi: Çoklu Süzgeç Modeli, *Elementary Education Online*, 16(3): 1153-1173
- Olkun, S., Denizli-Akkurt, Z., (2015), Temel sayı işleme görevleri kullanılarak matematik bozukluğu riskli öğrencilerin belirlenmesi, *The Journal of Psychiatry and Neurological Sciences*, sayı: 28, 47-57

- Öner, A.K., (2014). *Açık anlatım yönteminin hafif düzeyde öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin müzik dersindeki ritmik beceri eğitimine etkisinin analizi*, Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Öz-Güneş, A., (2016). *Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde yaşanan sorunlara ilişkin görüşleri*, Yüksek Lisans Tezi, Girne Amerikan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Girne.
- Özat, E.N., (2010) *Öğrenme güçlüğü yaşayan çocuklarda frostik görsel algı eğitim programının etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Özay-Köse, E. Gül, Ş. Erkol, M. (2018), Biyoloji öğretmen adaylarının ders çalışma becerilerinin incelenmesi, *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, UBEK, Aralık, 24-40.
- Özcan, G. (2006) *İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları ve ortamlarının incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özçivit-Asfuroğlu, B., Fidan, S.T. (2016) Özgül öğrenme güçlüğü, *Osmangazi Tıp Dergisi*, 2016;38 (Özel Sayı 1): 49-54.
- Özdemir, N., (2008). *Sınıfında kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan ilköğretim öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin karşılaştırılması*, Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Özgür, İ. (2011) *İlköğretimde Kaynaştırma (1. Baskı)* Karahan Kitabevi, Adana.
- Özmen, E.R., (2017) Öğrenme güçlüğü hakkında temel bilgiler ve uygulamalar 1 (Editör: E.Rüya Özmen) *Öğrenme güçlüğü sınıf İçi destek seti*, Ankara, Eğiten Kitap yayınevi, 1-62.

- Özmen, R. G. (2012), Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler. Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim, İbrahim H. Diken (Editör), Ankara: *Pegem Akademi Yayınları* s. 332-367.
- Pekel, D. (2010). *Özel öğrenme güçlüğü olan ve olmayan çocukların üst bilişsel özelliklerinin karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Pellerone, M., (2013). Time perception in children with developmental dyscalculia. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, (103), 1220 – 1227.
- Piazza, M., Facoetti, A., Trussardi, A. N., Berteletti, I., Conte, S., Lucangeli, D. ve Zorzi, M. (2010). Developmental trajectory of number acuity reveals a severe impairment in developmental dyscalculia. *Cognition*, 116(1), 33-41.
- Polat, E., (2013). *Özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler için web destekli uyarlanabilir öğretim sistemi tasarımı*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Reid, R., Lienemann, T.O. (2006). Strategy instruction for students with learning disabilities. The Guilford Press:New York.
- Reynolds, C.R.; Janzen, E. F. (2007). Encyclopedia of special education.. Vol.3 John Wiley and Sons. 3rd. Ed.
- Rutter, M., Caspi, A., Fergusson, D., Horwood, L.J., Goodman, R., Maughan, B., Moffitt, T.E., Meltzer, H., Carroll, J. (2004). Sex Differences in Developmental Reading Disability. New Findings from 4 Epidemiological Studies. *Journal of the American Medical Association*, 291(16), 2007-2012.
- Salman, U., Özdemir, S., Salman, A.B., Özdemir, F.(2016), Özel öğrenme güçlüğü “Disleksi” *FNG & Bilim Tıp Dergisi*, 2(2) sayfa, 170-176.

- Sarayanabhavan, R., Sarayanabhavan, S., (2010) Knowledge Of Learning Disability Among Pre-And İn-Service Teachers in India, *International Journal of Special Education*, Vol 25, no 3, 132-138.
- Sarı, H. (2003) Özel eğitime muhtaç öğrencilerin eğitimleriyle ilgili çağdaş öneriler, (2. Baskı), Ankara, Pegem Yayıncılık.
- Sarıpınar, E.G. (2006) *Özgül öğrenme güçlüğünde akademik beceri ve duygusal motor işlevleri değerlendirme testlerinin kullanılabilirliği*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Senemoğlu, N., (2011), College of Education Students' Approaches to Learning and Study Skills, *Education and Science* , Vol. 36, No 160 page, 65-80
- Sexton, M., Harris, K.R., Graham, S. (1998) Self-regulated strategy development and the writing process: Effects on essay writing and attributions. *Exceptional Children*, 64(3), 295-311.
- Shalev, S, R., (2004). Developmental dyscalculia. *Journal of Child Neurology*, 19 (10), 765- 771.
- Sidekli, S., Yangın, S. (2006). Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin kelime tanıma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir uygulama. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (16).
- Sideridis, G.D. (2003) On the origins of helpless behavior of students with learning disabilities: Avoidance motivation? *International Journal of Educational Research* 39, 497-517.
- Silver, L.B. (1998) Learning Disabilities. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 28(3), 309-313.
- Smith, T.E.C., Polloway, E.A., Patton, J.R., & Dowdy, C.A. (2001). **Teaching students with special needs in inclusive settings** (Third Edition). Needham Heights: Allyn & Bacon.

- Snowling, M. (2012). Early identification and interventions for dyslexia: a contemporary view. *Journal of Research in Special Educational Needs* doi: 10.1111/j.1471-3802.2012.01262.x
- Soylu Y. ve Soylu C., 2005, İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin kesirler konusundaki öğrenme güçlükleri: kesirlerde sıralama, toplama, çıkarma, çarpma ve kesirlerle ilgili problemler, *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt : (7), Sayı: (2).
- Söğüt, D.A. (2018) *Çocuğu kaynaştırma öğrencisi olan ve normal gelişim gösteren annelerin aile yaşam kalitelerinin farklı demografik değişkenler açısından incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Söğüt, D.A. (2017) *Sınıf öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlamada karşılaştığı güçlükler ve kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Sucuoğlu, B. (2006) *Etkili Kaynaştırma Uygulamaları*, Ankara, Ekinoks Yayınları.
- Sucuoğlu, B., Özokçu, O., (2005) Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerinin değerlendirilmesi, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6 (1) 41-57.
- Sucuoğlu, B., Kargın, T. (2010) *İlköğretimde Kaynaştırma Uygulamaları*,(1. Baskı) Ankara, Kök Yayıncılık.
- Sundheim, S.T.P.V., Voeller, K.K.S., (2004). Psychitric Implications of Language Disorder and Learning Disabilities: Risk and Manegement. *Journal of Child Neurology*, 19(10), 814-826.
- Stansell, D.J. (2007) Giving a Face to a Hidden Disorder: The Impact of Dyspraxia, *TEACHING Exceptional Children Plus*, Volume 4, Issue 1, September, 1-8.

- Swanson, H. L., Cooney, J. B., McNamara (2004). Learning Disabilities and Memory (Editör) Bernice Wong, Learning About Learning Disabilities. 3. Baskı, California: Elsevier Academic Press, 41-92, USA.
- Şanlı, E., (2012) *Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerine devam eden zihin engelli çocuğu olan ailelerin gereksinimlerinin belirlenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Taner, M. (2007). *Özel Eğitim*. İstanbul: Gün Yayıncılık.
- Tayyar, C. (1996) *Öğrenme güçlüğü olan çocukların görsel işitsel sayı dizisi testi (GİSD-A TESTİ) ile incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Thomas, A. (1993). **Study skills**. Eugene, Oregon: Oregon School Study Council, University of Oregon. (ERIC) ED 355 616.
- Turgut, S., (2008) *Özgül öğrenme güçlüğü'nde nöropsikolojik profik*, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Turgar, Ş.F., (2014). "Sağlık hizmetleri meslek yüksekokulu öğrencilerinin ders çalışma becerilerinin incelenmesi" *Balikesir University The Journal of Social Sciences Institute* Volume: 17 - Number: 31, 69-94
- Türkcan, G., & Öcal, G. (Ekim, 2003). Verimli ders çalışma teknikleri. *Çoluk Çocuk*, 31, 26-27.
- Uçak, Y., (2017). *Rehberlik ve araştırma merkezlerinde tanı, değerlendirme ve izleme süreçlerinin incelenmesi, özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar örneği*, Yakın Doğu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, yüksek Lisans Tezi, Lefkoşa.
- Ün, D.,(2009) *Özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik bilişsel müdahale programı*, Yüksek Lisans tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Ünal, F., (2010) *Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı sınıflardaki, öğretmen, normal gelişim gösteren öğrenci ve engelli öğrenci velilerinin kaynaştırmaya yönelik tutumları*, Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Ünal, F., Saban-İflazoğlu, F.,(2014) Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı sınıflarda, öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumları-I, *Çokurova Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 23, Sayı 1, 2014, Sayfa 388-405.
- Von Aster, M. G. ve Shalev, R. S. (2007). Number development and developmental dyscalculia. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 49, 868-873.
- Vanderkerken, L., Heyvaert, M., Onghena, P. & Maes, B. (2017). *Quality of life in Flemish families with a child with an intellectual disability: A multilevel study on opinions of family members and the impact of family member and family characteristics*. This study was orally presented at the 15th World Congress of the International Association for the Scientific Study of Intellectual and Developmental Disabilities (IASSIDD; Melbourne, August 2016). *Applied Research in Quality of Life*, 1-24. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11482-017-9558-z>.
- Varol, M., (2018) *Zihin yetersizliği olan çocuklara hayvanların temel özelliklerinin kazandırılmasında doğrudan öğretim yöntemiyle sunulan kavram haritasının etkililiği*, Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Velleman, S. L. (2002). *Childhood apraxia of speech resource guide*. San Diego: Singular.
- Weiss, R. P.,(2000). *The Wave of the Brain, Training ve Development*, 21-24.
- Yangın, S., Yangın, N., Önder, V., Şavlı, A., (2016), Sınıf öğretmeni adaylarının ve öğretim elemanlarının çeşitli öğrenme güçlüklerine yönelik farkındalıkları, *Education Sciences (NWSAES)*, 11(4): 243-266.

- Yeşilyaprak, B. (2000). Eğitimde rehberlik hizmetleri. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Yıldırım, A., Doğanay, A., ve Türkoğlu, A. (2000). *Okulda başarı için ders çalışma ve öğrenme becerileri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, M., (2013), Yazma güçlüğü (Disgrafi) olan bir ilkokul 2. sınıf öğrencisinin el yazısı okunaklılığının geliştirilmesi: eylem araştırması, *Uşak Üniversitesi, sosyal Bilimler Dergisi*, sayı,16, sayfa no: 281-310.
- Yıldız, S., (2015) *İlköğretim 6,7, ve 8. sınıf öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarının sosyal bilgiler dersi akademik başarısı ile derse karşı tutumu arasındaki ilişki*, Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Yılmaz, S., Baydık, B., (2017). Okuma Performansı Düşük Olan ve Olmayan İlkokul Öğrencilerinin Okuma Akıcılıkları, *İlköğretim Online*, 16(4), 1652-1671.
- Yiğit, B., (2014). *Ortaokul Öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarının incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Yiğit, B., Kaçire, İ., (2015). Ortaokul öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarının incelenmesine yönelik bir araştırma, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt: 12 Sayı: 31, s.309-319.
- Yorgancı, Z., (2006) *Öğrenme güçlüğü görülen çocukların anksiyete ve depresyon düzeylerinin bazı değişkenler açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Yorulmaz, A., (2015), *Kaynaştırma eğitimi veren ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde karşılaştığı problemler Batman il örneği*, Yüksek Lisans Tezi, Zirve Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.

İNTERNET KAYNAKLI KAYNAKÇA

Çoklu Duyaya Dayalı Öğretim (Multisensori),
<https://www.understood.org/en/school-learning/partnering-with-childs-school/instructional-strategies/multisensory-instruction-what-you-need-to-know>
 (Erişim Tarihi: 1.12.2018)

Çoklu Duyaya Dayalı Öğretim (Multisensori) ,
[\(https://www.lexiconreadingcenter.org/what-is-multisensory-teaching-techniques/\)](https://www.lexiconreadingcenter.org/what-is-multisensory-teaching-techniques/) erişim tarihi 1.12.2018

Milli Eğitim Bakanlığı. (2012). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği, 21.07.2012 tarih ve 26184 sayılı Resmi Gazete, (Erişim Tarihi: 12.09.2018)

Milli Eğitim Bakanlığı. (2010). Özel Eğitim Hizmetleri Tanıtım El Kitabı. Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü. (Erişim Tarihi: 22.05.2017)

Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği, 07.07.2018 tarih ve 30471 sayılı resmi gazete, (Erişim Tarihi: 13.10 2018)

Mutlu, Y. (2016). Matematik Öğrenme Güçlüğü (Gelişimsel Diskalkuli).
https://www.researchgate.net/publication/318130080_Matematik_Ogrenme_Guclugu_Gelisimsel_Diskalkuli (Erişim Tarihi: 18. 11.2018)

NJCLD (National Joint Committee on Learning Disabilities - Ulusal Öğrenme Güçlüğü Birleşik Komitesi, <https://njcld.org/ld-topics/> (Erişim Tarihi: 13.10.2018)

Pemble, R. (2004), “An Exploration of Student Differences Related to Study Skills and Student School Performance”, Doktora Tezi, Seattle Pacific University
<http://proquest.umi.com/pqdweb?index=116&did=790249631&SrchMod=e=1&sid=2&Fmt=&VInst=PROD&VType=PQD&RQT=309&Name=PQ>
 adresinden 01.12.2009 tarihinde alınmıştır

Philbeck-Keener, A. (2008), “ Student and Teacher Perceptions of Benefits of Study Skills”, Doktora Tezi, Walden University”
<http://proquest.umi.com/pqdweb?index=26&did=154006091&SrchMode=1&sid=2&Fmt=&VInst=PROD&VType=PQD&RQT=309&Name=PQ>
adresinden 01.12.2009 tarihinde alınmıştır.



EKLER**Ek 1. Okullarda Uygulama İzni**

T.C.
KARABÜK VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 44653020-605.01-E.16600552
Konu : Emel ÖZDEMİR' in Anket İzni

13/10/2017

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) Necmettin Erbakan Üniversitesi Rektörlüğünün 18.07.2017 tarih ve 9865 sayılı yazısı
b) Rehberlik ve Araştırma Merkezi Müdürlüğünün (Araştırma Değerlendirme Komisyonunun) 11.10.2017 tarihli ve 16384392 sayılı uygun yazısı.
c) Bakanlığımız Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2017/25 nolu Genelgesi

Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Emel ÖZDEMİR'in "**Öğrenme Güçlüğü Tanısı Almış Öğrencilerin Ders Çalışma Becerilerinin İncelenmesi**" konulu tez çalışması yapmak istemektedir. İlimiz Merkez İlçesinde bulunan, ekli listede belirtilen okulların öğrencilerine uygulamayı talep etmektedir. Tez çalışması ile ilgili yazı ve belgeler ilgi (a) yazı ile bildirilmiştir. İlgi (b) yazı ile araştırma değerlendirme komisyonunca uygun görülen araştırma çalışmasının, okul müdürlüklerinin sorumluluğunda eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmamak kaydıyla gönüllülük esasına göre uygulanması, uygulamalarda sadece mühürlü anket sorularının kullanılması müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Ali KÖSE
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
13/10/2017

Barboros BARAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ergenekon Mahallesi Atatürk Bulvarı No:6 Merkez/KARABÜK
Telefon No: (0 370) 412 22 80 Fax No: (0 370) 424 23 33
e-Posta: İstatistik78@meb.gov.tr İnternet Adresi:

Bilgi için: Nuray BUDUR
Unvan : Memur
Telefon No: (0 370) 412 22 80-5132

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksoru.meb.gov.tr/evrak/31525310-3416-158>

Ek-2 – Ölçeği Kullanma İzni

The screenshot shows the Outlook interface with a sidebar on the left and a main content area on the right. The sidebar includes folders like 'Gelen Kutusu' (631), 'Gönderilmiş Öğeler', 'Klasörler', 'Gönderilmiş Öğeler', 'Silinmiş Öğeler' (88), and 'Arşiv'. The main content area displays an email from Emel ÖZDEMİR (ozdemir.emell@gmail.com) dated 26.03.2019 at 16:06. The email is a forwarded message from Dolunay Sarıca, dated 22 Şub 2017 at 17:21, with the subject 'Re: Ölçekler için izin' and recipient 'emel özdemir'. The body of the email contains the following text:

Merhaba,

Tabi ki gönderirim. Ancak haftaya çarşambaya kadar geç mi olur? O gün fakülteye gideceğim. Evde internet sorunum var.

Beni haberdar edin size uygun mu diye lütfen.

Sevgiler

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı:	Emel ÖZDEMİR			
Doğum Yeri:	Karabük			
Doğum Tarihi:	1979			
Medeni Durumu:	Bekar			
Öğrenim Durumu				
Derece	Okulun Adı	Program	Yer	Yıl
İlköğretim	Öğlebeli ilkokulu		Karabük	1986-1991
Ortaöğretim	Merkez Ortaokulu		Karabük	1991-1993
Lise	Kız Meslek Lisesi	El Sanatları	Karabük	1993-1996
Lisans	Selçuk Üniversitesi Meslek Eğitim Fakültesi	Çiçek Örgü Dokuma Öğretmenliği	Konya	1997-2001
Yüksek Lisans	Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü	Özel Eğitim (Tezsiz Yüksek Lisans)	Konya	2013-2014
	Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü	Özel Eğitim (Tezli Yüksek Lisans)	Konya	2015-2019
İş Deneyimi:	<p>2014-2016 İlkemiz Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi - Ankara Özel Eğitim Alan Öğretmeni</p> <p>2011-2013 Yenimahalle Belediyesi Ankara El Sanatları Öğretmeni</p> <p>2009-2011 Ufkum Özel Eğitim Okulu – Antalya El Sanatları Öğretmeni</p> <p>2007-2009 Büyükgebiz Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi –Antalya El Sanatları Öğretmeni</p> <p>2003-2004 Samat İlköğretim Okulu Gerede/Bolu Teknoloji ve Tasarım Öğretmenliği</p>			