

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

KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİ VE ÖZEL EĞİTİM SINIFINA
DEVAM EDEN ZİHİN YETERSİZLİĞİ OLAN ÖĞRENCİLERİN
DERS ÇALIŞMA BECERİLERİNİN İNCELENMESİ

Emine YAVŞAN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman

Dr. Öğr. Üyesi Yahya ÇIKILI

Konya- 2019



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



BİLİMSEL ETİK SAYFASI

Öğrencinin	Adı Soyadı	Emine YAVŞAN	
	Numarası	148306011248	
	Ana Bilim Dalı	Özel Eğitim Anabilim Dalı	
	Bilim Dalı	Özel Eğitim Bilim Dalı	
	Programı	Tezli Yüksek Lisans	
	Tezin Adı	Kaynaştırma Eğitimi ve Özel Eğitim Sınıfına Devam Eden Zihin Yetersizliği Olan 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 yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını bildiririm.

24/06/2019

Emine YAVŞAN



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



YÜKSEK LİSANS TEZİ KABUL FORMU

Öğrencinin	Adı Soyadı	Emine YAVŞAN
	Numarası	148306011248
	Ana Bilim Dalı	Özel Eğitim Anabilim Dalı
	Bilim Dalı	Özel Eğitim Bilim Dalı
	Programı	Tezli Yüksek Lisans
	Tez Danışmanı	Dr. Öğr. Üyesi Yahya ÇIKILI
	Tezin Adı	Kaynaştırma Eğitimi ve Özel Eğitim Sınıfına Devam Eden Zihin Yetersizliği Olan Öğrencilerin Ders Çalışma Becerilerinin İncelenmesi

Yukarıda adı geçen öğrenci tarafından hazırlanan Kaynaştırma Eğitimi ve Özel Eğitim Sınıfına Devam Eden Zihin Yetersizliği Olan Öğrencilerin Ders Çalışma Becerilerinin İncelenmesi başlıklı bu çalışma 24/06/2019 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	Doç. Dr. Ahmet YIKMIŞ	

ÖNSÖZ

Araştırma sürecimin her aşamasında sabrı, anlayışı ve değerli fikirleriyle yanımda olan saygıdeğer danışman hocam Dr. Öğr. Üyesi Yahya ÇIKILI'ya, bölüm başkanımız kıymetli hocam Prof. Dr. Hakan SARI'ya, beni yüksek lisans yapmam konusunda yüreklendiren, maddi manevi desteğini her daim hissettiğim çok değerli hocam Dr. Öğr. Üyesi Emel SARDOHAN YILDIRIM'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Afşin Özel Eğitim Uygulama Okulu öğretmenlerine ve benim için bir arkadaştan daha öte olan, her durumda yardımına koşan Esra ÜRESİN' e en içten dileklerimle teşekkür ederim.

Tezimin veri toplama kısmında ilgili öğretmenlere ulaşmamda yardımcı olan Elbistan Rehberlik Araştırma Merkezi çalışanlarına, veri toplama araçlarını dolduran çok kıymetli öğretmenlere, Gamze MURAT'a, Betül OTER'e, Kadriye EMBEL ve Emel ÖZDEMİR'e yardımlarından dolayı çok teşekkür ederim

Kız çocuklarının okutulmadığı bir toplumda beni okutan koca yürekli babam Celal KURT'a, fedakâr anacığım Muhsine KURT'a ve kardeşlerime, beni kızları gibi gören kayınvalidem Hatun YAVŞAN ve kayınpederim Muzaffer YAVŞAN' a en samimi duygularıyla teşekkür ederim.

Son olarak süreç boyunca sabrını, anlayışını, maddi manevi hiçbir desteğini esirgemeyen, bu hayattaki en büyük şansım saydığım eşim Mehmet YAVŞAN' a ve biricik oğluma, sonsuz teşekkür ederim.

Emine YAVŞAN

Kahramanmaraş, 2019



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



Öğrencinin	Adı Soyadı	Emine YAVŞAN	
	Numarası	148306011248	
	Ana Bilim Dalı	Özel Eğitim Anabilim Dalı	
	Bilim Dalı	Özel Eğitim Bilim Dalı	
	Programı	Tezli Yüksek Lisans	
	Tez Danışmanı	Dr. Öğr. Üyesi Yahya ÇIKILI	
	Tezin Adı	Kaynaştırma Eğitimi ve Özel Eğitim Sınıfına Devam Eden Zihin Yetersizliği Olan Öğrencilerin Ders Çalışma Becerilerinin İncelenmesi	

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, kaynaştırma eğitimi alan öğrenciler ile özel eğitim sınıfına devam eden zihin yetersizliği olan öğrencilerin ders çalışma becerilerini belirlemektir. Ayrıca, kaynaştırma sınıflarında eğitim veren öğretmenler ile özel eğitim sınıflarında eğitim veren öğretmenlerin ders çalışma becerilerini geliştirme becerilerini belirlemekte araştırmanın diğer amacıdır. Araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Kahramanmaraş İlinde MEB'e bağlı ilkokul ve ortaokulda kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıflarda derse giren 75 öğretmen ile hafif düzey özel eğitim sınıflarında derse giren 75 öğretmen olmak üzere toplam 150 öğretmen oluşturmuştur.

Araştırmada veriler, “Öğrenci Demografik Bilgi Formu”, “Öğretmen Demografik Bilgi Formu” ile Kaner ve Kesiktaş (2006) tarafından geliştirilen, “Ders Çalışma Becerilerini Değerlendirme Ölçeği/ Öğretmen Formu” ve “Ders Çalışma Becerilerini Geliştirme Ölçeği/ Öğretmen Formu” kullanılarak toplanmıştır. Veriler, SPSS 21 ile analiz edilmiştir. Ayrıca parametrik testlerden ilişkisiz örneklem için t testi ile nonparametrik testlerden Kruskal Wallis H testi ve Mann Whitney U testinden yararlanılmıştır.

Elde edilen veriler öğrenciler için kademe, cinsiyet, destek eğitim (özel ders/ rehabilitasyon) alma durumu, okuldaki destek eğitim odasından yararlanma durumu, kardeş sayısı, öğrencinin kendine ait sessiz çalışma alanının olma durumu değişkenlerine göre incelenmiştir. Özel eğitim ve kaynaştırma öğrencilerinin kademe, kardeş sayısı, destek eğitim alma, sessiz ders çalışma alanının olması değişkenlerinde benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Okuldaki destek eğitim odasından yararlanan öğrencilerin ders çalışma beceri düzeylerinin pozitif yönde anlamlı farklılık gösterdiği, kaynaştırma eğitimine devam eden kız öğrencilerin ders çalışma becerilerinin erkek öğrencilerden yüksek olduğu belirlenmiştir. Diğer değişkenler içinde sonuçların farklılaştığı görülmüştür. Ayrıca elde edilen bulgular öğretmenlerin cinsiyet, yaş, eğitim verdiği sınıf, özel eğitilmiş öğrenci ile çalışma deneyimi, özel eğitim hakkında eğitim alma durumu değişkenleri ile ders çalışma becerilerini geliştirme becerileri arasında farklılıklar olduğunu göstermiştir.

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



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



Öğrencinin	Adı Soyadı	Emine YAVŞAN
	Numarası	148306011248
	Ana Bilim Dalı	Özel Eğitim Anabilim Dalı
	Bilim Dalı	Özel Eğitim Bilim Dalı
	Programı	Tezli Yüksek Lisans
	Tez Danışmanı	Dr. Öğr. Üyesi Yahya ÇIKILI
	Tezin İngilizce Adı	Examining the study skills of students with intellectual disabilities continuing to special education class and inclusive education.

ABSTRACT

The aim of this study is to determine the study skills of the students with inclusive education and the students with intellectual disability who attend the special education class. Moreover, the aim of the study is to determine the skills of the teachers working in inclusive classes and the teachers working in special education classes to improve their study skills. Descriptive survey model was used in the research. The working group of the study consisted of a total of 150 teachers, 75 teachers who are giving lessons in inclusive education classes in primary and secondary schools affiliated to the Ministry of Education in Kahramanmaraş province and 75 teachers who are giving lessons in light level special education classes.

The data were collected by using “ Student Demographic Information Form” , “Teacher Demographic Information Form” and “Studying Skills Evaluation Scale / Teacher Form” and “Studying Skills Developing Scale / Teacher Form” which are developed by Kaner and Kesiktaş (2006). Data were analyzed by SPSS 21. Also, parametric T test for unrelated samples, and nonparametric Kruskal Wallis H test and Mann withney U test were used.

The data obtained were analyzed according to the variables such as, grade, gender, status of receiving support education (tutoring / rehabilitation), utilization of support education room in the school, number of siblings and presence of the student's own silent study area. Similar results were reached in the variables of special education and inclusive students' level, number of siblings, receiving support education and having silent study area.

It has been determined that the study skill levels of the students who benefit from the support education room in the school show a significant positive difference, and the study skills of the female students who continue the inclusive education are higher than the male students. It was seen that the results differ among other variables. In addition, the findings showed that there were differences between teachers' gender, age, classroom, experience of working with specially educated students, status of receiving education about special education and their ability to develop their study skills.

Key Words: Study skills, inclusive education, special education.

İÇİNDEKİLER

Sayfa

BİLİMSEL ETİK SAYFASI	iii
TEZ KABUL FORMU.....	iv
ÖNSÖZ	v
ÖZET	vi
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar DİZİNİ	xii

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Araştırmanın Amacı	6
1.2. Araştırmanın Önemi	8
1.3. Araştırmanın Varsayımları.....	9
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	9
1.5. Tanımlar	9

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ LİTERATÜR

2.1. Özel Eğitim	11
2.2. Özel Eğitim Sınıfı ve Özel Eğitim Sınıf Öğretmeni.....	12
2.3. İlköğretime Bağlı Özel Eğitim Sınıf Programları	13
2.3.1. İlköğretim Programlarına Bağlı Özel Eğitim Sınıflarında Eğitim Gören Öğrenciler.....	14
2.3.1.1. Görme Engelli Birey.....	15
2.3.1.2. İşitme Engelli Birey.....	15

2.3.1.3. Hafif Düzeyde Otizmi Olan Birey.....	15
2.3.1.4. Bedensel Engelli Birey	15
2.3.1.5. Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Birey	16
2.3.1.6. Dil ve Konuşma Güçlüğü Olan Birey	16
2.3.1.7. Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Olan Bire.....	16
2.3.1.8. Duygusal ve Davranış Bozukluğu Olan Birey	16
2.3.1.9. Süreğen Hastalığı Olan Birey	16
2.3.1.10. Serebral Palsili Birey	17
2.3.1.11. Özel Yetenekli Birey	17
2.3.1.12. Hafif Düzeyde Zihinsel Engelli Birey	17
2.4. En Az Sınırlandırılmış Eğitim Ortamı.....	17
2.5. Kaynaştırma Eğitimi.....	18
2.5.1. Kaynaştırma Eğitimi ve Yasal Düzenlemeler	19
2.5.2. Kaynaştırma Eğitimi İlke ve Esasları	21
2.5.3. Kaynaştırma Eğitiminde Destek Eğitim Hizmetleri.....	23
2.5.3.1. Kaynaştırma Öğrencisine Sınıf İçinde Sağlanabilecek Destek Hizmetler	23
2.5.3.2. Kaynaştırma Öğrencisine Sınıf Dışında Sağlanabilecek Destek Hizmetler	24
2.5.4. Destek Eğitim Odası	24
2.5.5. Kaynaştırma Eğitimini Etkileyen Unsurlar	25
2.5.6. Kaynaştırma Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar.....	28
2.6. Öğrenme ve Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler.....	30
2.6.1. Öğrenme Stilleri.....	32
2.6.1.1. Yapararak Yaşayarak Öğrenme Stili.....	32
2.6.1.2. Görsel Öğrenme Stili.....	33
2.6.1.3. İşitsel Öğrenme Stili	33
2.6.1.4. Sözel Sembollerle Öğrenme Stili.....	33
2.6.1.5. Kinestetik (Hareketsel) Öğrenme Stili.....	34
2.7. Ders Çalışma Becerileri	35
2.7.1. Planlı Çalışma	37
2.7.2. Çalışma Ortamını Düzenleme.....	38
2.7.3. Etkili Okuma.....	38

2.7.4. Dinleme.....	39
2.7.5. Not Tutma.....	40
2.7.6. Etkili Yazılı Anlatım.....	41
2.7.7. Derse Aktif Katılma	42
2.7.8. Ödev Yapma	43
2.7.9. Sınavlara Hazırlanma.....	44
2.8. Ders Çalışma Becerilerinde Öğretmen Faktörü.....	44
2.9. Ders Çalışma Becerileri İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	46
2.10. Ders Çalışma Becerileri İle İlgili Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar.....	51

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli	65
3.2. Çalışma Grubu	65
3.3. Veri Toplama Araçları	67
3.3.1. Öğrenci demografik Bilgi Formu	67
3.3.2.Öğretmen demografik bilgi formu.....	67
3.3.3.Ders Çalışma Becerilerini Değerlendirme Ölçeği /Öğretmen Formu-DÇBDÖ	67
3.3.4.Ders Çalışma Becerilerini Geliştirme Ölçeği/ Öğretmen Formu-DÇBGÖ/ÖF	69
3.4. Verilerin Toplanması	71
3.5. Verilerin Analizi	72

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Bulgular	74
---------------------	----

BÖLÜM V

TARTIŞMA

5.1. Tartışma	101
---------------------	-----

BÖLÜM VI

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

6.1. Sonuçlar.....	111
6.2. Öneriler.....	115

KAYNAKÇA	117
İNTERNET TABANLI KAYNAKÇA	128
EKLER	130

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 3.1. Öğrencilerin Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	66
Tablo 3.2. Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları.....	66
Tablo 3.3. Ölçek Puanlarına İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları.....	72
Tablo 4.1. Özel Eğitim Öğrencilerinin DÇBDÖ Puanlarının Kademe Değişkenine Göre Sonuçları.....	74
Tablo 4.2. Özel Eğitim Öğrencilerinin DÇBDÖ Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Sonuçları.....	75
Tablo 4.3. Özel Eğitim Öğrencilerinin DÇBDÖ Puanlarının Destek Eğitimi Alma (Özel ders / Rehabilitasyon) Değişkenine Göre Sonuçları.....	76
Tablo 4.4. Özel Eğitim Öğrencilerinin DÇBDÖ Puanlarının Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Sonuçları.....	77
Tablo 4.5. Özel Eğitim Öğrencilerinin DÇBDÖ Puanlarının Kendilerine Ait Sessiz Çalışma Alanının Olması Değişkenine Göre Sonuçları.....	78
Tablo 4.6. Kaynaştırma Öğrencilerinin DÇBDÖ Puanlarının Kademe Değişkenine Göre Sonuçları.....	79
Tablo 4.7. Kaynaştırma Öğrencilerinin DÇBDÖ Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Sonuçları.....	80
Tablo 4.8. Kaynaştırma Öğrencilerinin DÇBDÖ Puanlarının Destek Eğitimi Alma (Özel Ders/ Rehabilitasyon) Değişkenine Göre Sonuçları.....	81
Tablo 4.9. Kaynaştırma Öğrencilerinin DÇBDÖ Puanlarının Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Sonuçları.....	82
Tablo 4.10. Kaynaştırma Öğrencilerinin DÇBDÖ Puanlarının Kendilerine Ait Sessiz Çalışma Alanının Olması Değişkenine Göre Sonuçları.....	83
Tablo 4.11. Kaynaştırma Öğrencilerinin DÇBDÖ Puanlarının Okuldaki Destek Eğitim Odasından Yararlanma Değişkenine Göre Sonuçları.....	84
Tablo 4.12. Öğrencilerin Sınıflarına (Kaynaştırma/Özel Eğitim) Göre DÇBDÖ Puanları	86
Tablo 4.13. Özel Eğitim Öğrencisinin Bulunduğu Sınıflarda Derse Giren Öğretmenlerin DÇBGÖ Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Sonuçları.....	87
Tablo 4.14. Özel Eğitim Öğrencisinin Bulunduğu Sınıflarda Derse Giren Öğretmenlerin DÇBGÖ Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Sonuçları.....	88

Tablo 4.15. Özel Eğitim Öğrencisinin Bulunduğu Sınıflarda Derse Giren Öğretmenlerin DÇBGÖ Puanlarının Özel Eğitimli Öğrenci İle Çalışma Deneyimi Değişkenine Göre Sonuçları.....	88
Tablo 4.16. Özel Eğitim Öğrencisinin Bulunduğu Sınıflarda Derse Giren Öğretmenlerin DÇBGÖ Puanlarının Özel Eğitim Hakkında Eğitim Alma Değişkenine Göre Sonuçları.....	90
Tablo 4.17. Özel Eğitim Öğrencisinin Bulunduğu Sınıflarda Derse Giren Öğretmenlerin DÇBGÖ Puanlarının Kademe Değişkenine Göre Sonuçları.....	92
Tablo 4.18. Kaynaştırma Öğrencisinin Bulunduğu Sınıflarda Derse Giren Öğretmenlerin DÇBGÖ Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Sonuçları.....	93
Tablo 4.19. Kaynaştırma Öğrencisinin Bulunduğu Sınıflarda Derse Giren Öğretmenlerin Yaşlarına Göre DÇBGÖ Puanları	93
Tablo 4.20. Kaynaştırma Öğrencisinin Bulunduğu Sınıflarda Derse Giren Öğretmenlerin DÇBGÖ Puanlarının Özel Eğitimli Öğrenci İle Çalışma Deneyimi Değişkenine Göre Sonuçları.....	95
Tablo 4.21. Kaynaştırma Öğrencisinin Bulunduğu Sınıflarda Derse Giren Öğretmenlerin DÇBGÖ Puanlarının Özel Eğitim Hakkında Eğitim Alma Değişkenine Göre Sonuçları.....	96
Tablo 4.22. Kaynaştırma Öğrencisinin Bulunduğu Sınıflarda Derse Giren Öğretmenlerin DÇBGÖ Puanlarının Kademe Değişkenine Göre Sonuçları.....	97
Tablo 4.23. Özel Eğitim Öğretmenleri ve Kaynaştırma Öğretmenlerinin DÇBGÖ Puanları	98
Tablo 4.24. Özel Eğitim Öğrencilerinin DÇBDÖ İle Öğretmenlerinin Ders Çalışma Becerilerini Geliştirme Düzeyleri Arasındaki İlişki Sonuçları.....	99
Tablo 4.25. Kaynaştırma Öğrencilerinin DÇBDÖ İle Öğretmenlerinin Ders Çalışma Becerilerini Geliştirme Düzeyleri Arasında İlişki Sonuçları.....	100

BÖLÜM I

GİRİŞ

İnsanoğlunun varoluşundan bu yana, eğitimin temel amacı, bireyde olumlu yönde davranış değişikliği meydana getirmek olmuştur. Bu davranış değişikliğini sağlamanın en gerekli koşulu edinilen beceriler, ulaşılan kazanımlar ve öğrenilen yeni bilgilerdir. Bu nedenle eğitimin amacını öğrenme ile ilişkilendirmek mümkündür. Öğrenme, genel olarak bireyin yaşantıları sonrasında davranışlarında görülen kalıcı değişiklikler olarak tanımlanmaktadır (Tekin-İftar ve Kırcaali- İftar, 2006). Öğrenme toplumun her kademesindeki bireylerde edinilmesi gereken ve diğer psikolojik, fizyolojik ve eğitsel bütün amaçlara temel teşkil eden önemli bir beceridir. Yaşamın ilk yıllarında öğrenme becerisi üzerinde daha çok aile ve bireyin sosyal çevresi etkiliyken; sonraki yıllarda öğrenmeye örgün eğitim kurumu olan okullar ve burada verilen eğitim-öğretimin etkisi de eklenmektedir (Sarıpınar, 2006). Eğitim öğretimin sistematik ve etkili şekilde gerçekleştiği yerler olarak kabul gören okullar, öğrencilere öğrenmeyi öğretmenin kaygısını taşımakta ya da etkili öğrenmenin ne demek olduğu fikrini aşılarmaktadır. Ayrıca öğrencilere ve ailelere bu konuda öncülük ettiği de varsayılmaktadır. Ülkemizde sosyal duygusal bilişsel ve devinimsel gelişim özellikleri bakımından akranları ile benzer özellikler gösteren çocuklar “normal okul”, ya da “normal sınıf” olarak isimlendirilen genel eğitim okullarında ve sınıflarında eğitim almaktadırlar. Akranlarından gelişim özellikleri yönünden farklılaşan çocuklar da bu okul ve sınıflardan gereksinimlerine uygun olarak yararlanabilmektedirler (Kargın, 2012).

Eripek’e (2005) göre gelişim özellikleri yönünden farklılaşan çocuklar sosyal, duygusal, bilişsel ve bedensel özelliklerinin bir veya birkaçından dolayı özel eğitime ve bireysel eğitim programlarının hazırlanmasına gereksinim duyan bireylerdir. Bu bireylerin desteklenmeye ihtiyaç duyduğu gelişim alanlarının iyi bilinmesi eğitsel uyarlamaların ‘öğrenciye görelilik’ ilkesine uygun olabilmesi bakımından önemlidir. Bu bağlamda her birey kendi özelliklerinin gerektirdiği şekliyle eğitim alma hakkına

sahiptir. Bu bireylerin eğitim haklarını kullanabilmesi ve bireysel farklılıklarına uygun olarak eğitim gereksinimlerinin karşılanması amacıyla özel eğitim okulları, özel eğitim sınıfları, kaynaştırma eğitimi, evde eğitim gibi yerleştirme düzenlemeleri yapılmaktadır. Yerleştirme düzenlemeleri gözden geçirildiğinde ülkemizde zihinsel yetersizliği bulunan çocukların yoğunlukla devam ettiği eğitim ortamlarından biri özel eğitim sınıflarıdır (Eripek, 2002). Özel eğitim sınıfları normal eğitim veren okullarda açılmaktadır. Zihinsel yetersizliği olan öğrenciler derslere kendileri için hazırlanmış özel eğitim sınıflarında katılmakta, okulda geçen diğer zamanlarda ise normal gelişim gösteren akranları ile birlikte vakit geçirmektedirler. Özel eğitim sınıfı, normal eğitim veren sınıf programlarında yeterince başarı gösteremeyen veya akranlarına göre devam ettikleri eğitim programından beklenen düzeyde yararlanamayan öğrencilerin eğitimlerine devam ettikleri sınıftır (Sarı, 2003; Aktaran Deniz, 2008).

2016-2017 Milli Eğitim Bakanlığı verilerine göre ülkemizde ilkokul düzeyinde özel eğitim sınıfında eğitim gören öğrenci sayıları: İşitme engelli 740, görme engelli 508, ortopedik engelli 295, hafif düzey zihinsel engelli 761 şeklindedir. Özel Eğitim Uygulama Merkezi I. Kademe için ise 8420 öğrenci sayısı belirtilmiştir. Ayrıca ülkemizde ortaokul düzeyinde özel eğitim sınıfında eğitim gören öğrenci sayıları ise: İşitme engelli 1543, görme engelli 700, ortopedik engelli 382, hafif düzey zihinsel engelli 1523 şeklinde ifade edilmiştir (MEB, 2017). Deniz'e (2008) göre ülkemizdeki yapılanma sürecinde sınırlı sayıda zihin engelli çocuğa sağlanan özel eğitim olanaklarından bazıları şu şekildedir: Zihin engellilik durumları hafif derecede olan çocuklar genellikle normal okulların bünyesinde olan özel eğitim sınıflarında ya da kaynaştırma sınıflarında eğitim görmektedirler. Bu sınıflarda özel eğitim öğrencilerine normal okul programlarının uygulanmaya çalışıldığı söylenebilir. Bu programların uygulanmasında ve yerleştirme düzenlemelerinin yapılmasında hedeflenen durum, özel eğitime ihtiyaç duyan bireyleri mümkün olduğunca toplumun diğer fertleri ile aynı çemberin içinde tutmaktır. Bu düşünce 'En Az Sınırlandırılmış Eğitim Ortamı' kavramını gündeme getirmiştir.

“En az sınırlandırılmış eğitim ortamı, özel eğitime ihtiyacı olan bireyin, toplumla bütünleşmesini sağlamaya yönelik, sosyal, öz bakım, dil ve iletişim alanlarındaki davranışlar ile düzeyine uygun akademik ve mesleki bilgi ve becerileri kazandırmak amacıyla destek eğitim hizmetlerinin de verildiği ve mümkün olduğunca yetersizliği olmayan akranlarıyla bir arada olmasını sağlayan en uygun eğitim ortamıdır” (Milli Eğitim Bakanlığı, 2006). Bu tanım ile genellikle kaynaştırma eğitimi işaret edilmektedir. Geçmişten bugüne kaynaştırma eğitiminin farklı tanımları olsa da genel olarak kaynaştırma, özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin eğitimlerini akranlarının devam ettiği normal eğitim veren okullarda ve onlarla aynı sınıflarda devam ettirmesi olarak tanımlanabilir (Kargın, 2012). Yasal düzenlemelerde de yerini almış olan kaynaştırma eğitimi, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde (2012) “Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitimlerini, destek eğitim hizmetleri de sağlanarak yetersizliği olmayan akranları ile birlikte resmî ve özel; okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan özel eğitim uygulamalarıdır.” şeklinde belirtilmiştir. Özel eğitim alanında ortaya çıkan gelişmeler ve koruyucu yasalar sonucunda günümüzde pekçok özel desteğe ihtiyaç duyan öğrenci, normal eğitim verilen sınıflarda eğitim görebilmektedir.

Kargın (2003) süreç içerisinde özel gereksinimli çocukların daha erken dönemlerde tanılandığını, bu sayede daha çok çocuğun eğitim imkânlarından yararlandığını, okul öncesi dönem çocuklarına sağlanan özel eğitim hizmetlerinin artarak yaygınlaştığını, kaynaştırma eğitime daha fazla öğrencinin alındığını belirtmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı verilerine göre örgün eğitimde kaynaştırma öğrenci sayısının 2014-2015 öğretim yılında 183.221 olduğu, 2015-2016 öğretim yılında 202.541 olduğu, 2016-2017 öğretim yılında 219.728 olduğu ve sayının giderek arttığı belirtilmektedir (MEB, 2017).

Kaynaştırma eğitiminden yararlanan öğrenci sayısının hızla artması birtakım sorumluluk ve görevleri de beraberinde getirmektedir. Bu sorumlulukların en başında, kaynaştırma eğitiminin mevzuatta belirtilen hükümler doğrultusunda uygulanarak başarıya ulaşmasını sağlamak gelmektedir. Bunun için ise kaynaştırma eğitiminde birtakım unsurlar üzerinde durulmalıdır. Bu unsurlar arasında, sınıftaki öğrencilerin aileleri, sınıf öğretmeni, sınıf düzeni ve yönetimi, sınıf içindeki

uyarlamalar, eğitim araç-gereç ve materyalleri, kullanılan yöntem ve teknikler, öğrencilerin ders çalışma becerileri, öğretmenlerin öğrencilere ders çalışma becerileri kazandırma ve geliştirme gayretleri, öğrencilerin akran desteği almaları ve akranlarıyla sosyal ilişkileri vb. gibi durumlar yer almaktadır. Özellikle sınıf öğretmenin kaynaştırma eğitimi hakkında yeterliliği, tutum ve davranışları etkili olmaktadır. Ayrıca kaynaştırma eğitiminden yararlanan özel gereksinimli öğrenci için öğretmenler tarafından hazırlanması ve uygulanması yasal olarak zorunlu olan Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) kaynaştırma eğitiminin başarıya ulaşabilmesi için gereken temel koşullardan biridir. Diğer yandan kaynaştırma sınıfında eğitim veren öğretmenlerin, derslerini işlerken sınıftaki özel gereksinimli öğrencilerin özelliklerine, eğitim performanslarına, bireysel yeteneklerine, gerekli görülen ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olarak sınıfın fiziksel düzeninde, öğretimsel amaçlarda, öğretim yöntemlerinde, kullanılan materyallerde, öğretim içeriğinin sunumunda ve öğretimin değerlendirilmesinde gerekli uyarlamaları yapabilmesinin kaynaştırma uygulamalarının amacına ulaşmasında büyük öneme sahip olduğu belirtilmektedir (Vural, 2008).

Aral (2005) genel eğitim sınıflarında uygulanan kaynaştırma eğitiminin özel gereksinimli öğrencilerin yanında normal gelişim gösteren öğrencilere de olumlu katkıda bulunduğunu belirtmektedir. Özel gereksinimli çocuklar ile normal gelişim gösteren çocuklar, etkileşime girerek birçok şekilde birbirini etkilemekte, sosyal bilişsel ve akademik olarak gelişme fırsatı bulabilmekte, aynı zamanda tüm yaşamı boyunca sosyal hayata uyumu kolaylaştırıcı olumlu davranışlar kazanabilmektedir. Özel gereksinimli öğrenciler, yaşitlarından kabul gördüklerinde onlarla aynı ortamda vakit geçirip kolayca anlaşabilmektedir. Özel eğitime ihtiyaç duyan bireylere yapabileceklerinden daha zor görevler vermek, onların boş yere başarısızlık duyguları yaşamalarına neden olmaktadır. Bir diğer yandan yapabileceklerinden daha basit sorumluluklar vermekte onların çabuk sıkılmalarına ve isteksiz katılımlarına yol açabilmektedir. Bu çocukların başarılı oldukları konularda veya çeşitli oyunlarda normal gelişim gösteren arkadaşlarıyla bir araya gelmeleri, yapamadıklarından çok yapabildiklerinin vurgulanması, başarabilecekleri işlerde onlara fırsat verilmesi özgüven sahibi olmaları ve akademik başarıya ulaşmaları yönünden önemlidir (Topaloğlu, Karabulut ve Cebeci, 2003). Öğrencilerin kendine güven duymalarının

yanı sıra doğru ve etkili ders çalışma alışkanlıklarını bilmeleri akademik başarılarını olumlu yönde etkileyen en önemli faktörlerden birisidir. Bir öğrenci nasıl ders çalışacağını, çalışma sürecini nasıl planlayacağını bilmiyorsa, kendine uygun yöntemi ve yöntemi uygulamaya yönelik kaynakları belirleyemiyorsa çok çalışmak başarılı olmayı sağlamayacaktır. Nitekim başarı, çok çalışmayla değil ancak etkili ve verimli çalışmayla elde edilebilecek bir sonuçtur (Yıldız Çolak, 2016).

Öğrenci öğrenmelerinin çoğunluğu okul çağında gerçekleşmektedir. Bireyin öğrenmeyi gerçekleştirebilmesi için, ders çalışma becerilerini kazanmış olması ve bu sayede bilgiye ulaşmayı sağlayacak etkinlikleri daha programlı yürütmesi gerekmektedir. Çoğunlukla okul döneminde kazanılan bu becerilerin, alışkanlık haline getirilmesinin, bireyin okul hayatında akademik başarısını artırmakla kalmayacağı, okul sonrası sosyal yaşamda da bireyi başarılı kılacağı belirtilmektedir (Thomas, 1993). Bu sebeple ders çalışma becerileri, toplumun tüm bireyleri için yaşam boyu gerekli olan beceriler olarak değerlendirilmektedir. Öğrencinin kendi başına gerçekleştirdiği çalışmaların öğrenme sürecinde etkili bir unsur olduğu görüşünün kabul edilmesiyle de, öğrencilerin ders çalışma becerileri konusundaki yeterlilikleri önem kazanmıştır. Başarılı bir okul hayatında etkili öğrenme ve ders çalışma yollarını bilmenin öğrenci başarısındaki öneminin yadsınamaz boyutta olduğu düşünülmektedir.

Özcan'a (2006) göre başarılı olmada, öğrencilerin öğrenmeye karşı tutum, istek ve yaklaşımlarının yanı sıra, öğrenmeyi gerçekleştirirken kullandıkları çalışma tekniklerinin, stil ve alışkanlıklarının etkisi oldukça önemlidir. Bireyin ilerleyen eğitim öğretim sürecinin kolay, eğlenceli, nitelikli ve başarılı şekilde gerçekleşebilmesi, ders çalışmada doğru yaklaşım, davranış ve alışkanlıkların erken yıllarda kazanılması ile doğru orantılı olarak değerlendirilmektedir. Okulların, her geçen gün daha fazla özel gereksinimli öğrenciye genel eğitim sınıflarında hizmet vermeleri sebebiyle, ders çalışma becerileri özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenciler için de oldukça önemli hale gelmiştir (Smith & Smith, 1989; Aktaran: Kesiktaş, 2006). Bu durum normal gelişim gösteren öğrencileri ilgilendirdiği gibi kaynaştırma eğitimine devam eden öğrencileri ve özel eğitim sınıfına devam eden öğrencileri de alakadar etmektedir.

Sanır (2009) özel eğitim sınıfına devam eden öğrencilerin kaynaştırma eğitimine geçişlerinde öncelikle öğrencinin sosyal becerilerindeki olumlu yönde değişim ve gelişimin hedeflendiğini belirtmektedir. Ancak yapılan araştırmalar özel eğitim sınıfından kaynaştırma eğitimine geçiş yapan ya da doğrudan kaynaştırma eğitimine yerleştirilen öğrencilerin akademik becerilerini geliştirmeye yönelik Bireysel Eğitim Programlarının beklenen nitelikte olmadığını göstermiştir. Oysa öğrencileri kaynaştırma eğitimine dâhil ederken çok boyutlu bir kaynaşma ve gelişme sürecini düşünmek bu süreci tutarlı adımlar şeklinde planlamak gerekmektedir. Yapılan birçok araştırma öğretmenlerin öğrenciler üzerinde davranışların kazanımında ve becerilerin ediniminde önemli bir yere sahip olduğunu belirtmektedir. Ancak Çuhadar (2006), genel eğitim sınıfında kaynaştırma eğitiminden yararlanan öğrencilerin çoğunun öğretmenlerin gereken uyarlamaları yapamaması sonucu kaynaştırma yerine sınıfta kaynayan öğrenci rolünde olduğunu ifade etmiştir. Bu nedenle özel eğitim sınıfına devam eden zihin yetersizliği olan öğrenciler ile kaynaştırma eğitimine devam eden öğrencilerin ders çalışma becerilerini ne düzeyde gerçekleştirdiği merak konusu olmuştur. Alanyazını incelendiğinde normal gelişim gösteren öğrencilerin ders çalışma becerileri ile ilgili birçok araştırma yapıldığı, ancak kaynaştırma eğitimine devam eden öğrenciler ile özel eğitim sınıfına devam eden öğrencilerin ders çalışma becerilerinin birlikte incelendiği ve bu sınıflarda derse giren öğretmenlerin ders çalışma becerilerini geliştirme becerilerinin belirlendiği bir araştırmanın bulunmadığı görülmüştür.

1.1.Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın iki amacı vardır. İlki kaynaştırma eğitimi alan öğrenciler ile özel eğitim sınıfına devam eden zihin yetersizliği olan öğrencilerin ders çalışma becerilerini belirlemektir. İkincisi ise kaynaştırma sınıflarında eğitim veren öğretmenler ile özel eğitim sınıflarında eğitim veren öğretmenlerin ders çalışma becerilerini geliştirme becerilerini belirlemektir. İfade edilen bu amaçlar doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlara yer verilmiştir.

1. Özel eğitim sınıfına devam eden hafif düzey zihin yetersizliği olan öğrencilerin ders çalışma becerileri demografik bilgi formundaki (kademe, cinsiyet, destek eğitim

(özel ders/ rehabilitasyon) alma, kardeş sayısı, öğrencinin kendine ait sessiz çalışma alanının olması) değişkenlerine göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?

2. Kaynaştırma eğitimine devam eden hafif düzeyde zihin yetersizliği olan öğrencilerin ders çalışma becerileri, demografik bilgi formundaki (kademe, cinsiyet, destek eğitim (özel ders/ rehabilitasyon) alma, okuldaki destek eğitim odasından yararlanma, kardeş sayısı, öğrencinin kendine ait sessiz çalışma alanının olması) değişkenlerine göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?

3. Kaynaştırma eğitimine ve özel eğitim sınıfına devam eden hafif düzeyde zihin yetersizliği olan öğrencilerin ders çalışma becerilerini değerlendirme ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

4. Özel eğitim sınıflarında derse giren öğretmenlerin ders çalışma becerilerini geliştirme becerileri, kendi demografik bilgi formundaki (cinsiyet, yaş, eğitim verdiği sınıf, özel eğitilmiş öğrenci ile çalışma deneyimi, özel eğitim hakkında eğitim alma durumu) değişkenlerine göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?

5. Kaynaştırma öğrencisinin bulunduğu sınıflarda derse giren öğretmenlerin ders çalışma becerileri geliştirme becerileri, kendi demografik bilgi formundaki (cinsiyet, yaş, eğitim verdiği sınıf, özel eğitilmiş öğrenci ile çalışma deneyimi, özel eğitim hakkında eğitim alma durumu) değişkenlerine göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?

6. Kaynaştırma öğrencisinin bulunduğu sınıflarda ve özel eğitim sınıflarında derse giren öğretmenlerin ders çalışma becerilerini geliştirme ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

7. Öğrencilerin ders çalışma becerilerini değerlendirme ölçeğinden aldıkları puanlar ile öğretmenlerinin ders çalışma becerilerini geliştirme becerileri ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.2. Araştırmanın Önemi

Özel eğitim sınıfına devam eden hafif düzey zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin hangi çalışma alışkanlıklarına sahip olduklarının belirlenmesi normal gelişim gösteren öğrencilerde olduğu gibi eğitimin bütünlüğü, gelişimi ve devamlılığı açısından önemlidir. Diğer yandan kaynaştırma eğitiminin özel eğitimin önemli sacayaklarından biri olduğu bilinen bir gerçektir. Özel eğitim sınıflarından büyük bir beklenti ile kaynaştırma sınıfına gönderilen ya da doğrudan kaynaştırma eğitimine yerleştirilen öğrencilerin gerek psikososyal gerek akademik birçok beceriyi gerçekleştirmede ne gibi bir ilerleme kaydettiği bir takım araştırmaların yapılmasını gerekli kılmaktadır. Özel gereksinimli öğrenciler ile ilgili çok fazla sayıda araştırma yapıldığı ancak ders çalışma süreç ve becerilerine ait sınırlı sayıda araştırma yapıldığı görülmüştür.

Ayrıca gelişiminin hiçbir aşamasında öğretmeninden ayrı düşünilemeyen özel gereksinimli öğrencilerin ders çalışma becerisini edinme konusunda da öğretmeninden bağımsız düşünilemeyeceği mutlaklıdır. Öğrencilerin ders çalışma becerilerinin ve öğretmenlerin öğrencilerinin ders çalışma becerilerini geliştirmeye yönelik mevcut durumunun belirlenmesi, bir sonraki adımda özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenciler ve kaynaştırma eğitimi ile ilgili ne gibi düzenlemeler yapılması gerektiği konusunda bize bilgi verecektir. Ayrıca öğretmenlerin özel eğitim ya da genel eğitim sınıfında eğitim gören bu öğrencilerin derslerdeki aktif katılımını, etkili çalışmasını, derse devamını ve ders çalışma düzenlerini saptamak, saptanan sonuçları öğrencilerin lehine olacak şekilde değerlendirmek bu öğrencilere verilen eğitimin niteliğini artıracaktır. Literatür incelendiğinde ders çalışma becerileri ile ilgili yapılmış araştırmaların normal gelişim gösteren öğrencilere yönelik yapıldığı, kaynaştırma ve özel eğitim sınıfına devam eden öğrencilerin ders çalışma becerilerini beraber inceleyen ve bu sınıflarda derse giren öğretmenlerin ders çalışma becerilerini geliştirme becerilerini belirlemeyi amaçlayan bir araştırmanın olmadığı belirlenmiştir. Yapılan bu çalışmanın öğretmenlerin konuya ilişkin mevcut durumunun ve özel gereksinimli öğrencilerin eğitimin akademik boyutundan ne düzeyde yararlandığının belirlenmesinde, eksik görülen durumlarla ilgili gerekli tedbirlerin alınmasında etkili olacağı ve alana katkı sağlayacağı umulmaktadır.

1.3. Varsayımlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ilgili ölçme araçlarını gerçek duygu ve düşüncelerine uygun olarak doldurdıkları varsayılmıştır.

1.4. Sınırlılıklar

1.Araştırma 2018-2019 eğitim öğretim yılında Kahramanmaraş ilinde ilkokul ve ortaokulda kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıflarda derse giren 75 öğretmen ve hafif düzey özel eğitim sınıflarında derse giren 75 öğretmen ile sınırlıdır.

2.Araştırma, Öğrenci ve Öğretmen Demografik Bilgi Formu, Ders Çalışma Becerileri Değerlendirme Ölçeği /Öğretmen Formu ve Ders Çalışma Becerilerini Geliştirme Ölçeği/ Öğretmen Formu ile sınırlıdır.

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

1.5. Tanımlar

Özel Eğitim: Bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak üzere geliştirilmiş eğitim programları ve özel olarak yetiştirilmiş personel ile uygun ortamlarda sürdürülen eğitimidir (MEB, 2018).

Özel Eğitim Sınıfı: Okul ve kurumlarda, durumları ayrı bir sınıfta eğitim görmeyi gerektiren öğrenciler için yetersizlik türü, eğitim performansları ve özelliklerine göre açılan sınıfları ifade etmektedir (MEB, 2006).

Kaynaştırma Eğitimi: Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin her tür ve kademedeki diğer bireylerle karşılıklı etkileşim içinde bulunmalarını ve eğitim amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirmelerini sağlamak amacıyla bu bireylere destek eğitim hizmetleri de sunularak akranlarıyla birlikte tam zamanlı ya da özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak verilen eğitim uygulamalarıdır (MEB, 2018).

Destek Eğitim Odası: Tam zamanlı kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimlerine devam eden öğrenciler ile özel yetenekli öğrencilere ihtiyaç duydukları alanlarda destek eğitim hizmetleri verilmesi için düzenlenmiş eğitim ortamıdır (MEB, 2018).

En Az Sınırlandırılmış Eğitim Ortamı: Özel eğitim gereksinimi olan öğrencinin mümkün olduğunca akranlarıyla birlikte olmasının hedeflendiği, öğrencinin en üst düzeyde başarı göstereceği ortamdır (Kargın, 2012).

Ders Çalışma Becerileri: Çalışma becerilerini öğrenme stratejilerinden ayrı tutmadan bilgiye ulaşma sürecini sistematik olarak planlama, bilgiye ulaşma, bilgiyi edinme, bilgiyi organize etme ve kullanmaya yönelik öğrenilmiş davranışlar olarak tanımlamak mümkündür (Dodge, 1994; aktaran Kesiktaş, 2006).

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ LİTERATÜR

2.1. Özel Eğitim

Özel eğitim, toplumun çoğunluğundan farklı özellikleri ve ihtiyaçları olan çocuklara verilen, üstün gelişim özelliklerine sahip olanların yeteneklerini en üst düzeye çıkarmayı sağlayan, bireydeki yetersizliğin engel boyutuna ulaşmasını önleyen, engelli bireyi toplumdan izole etmeden bağımsızlaşmasını ve üretken bireyler olmasını destekleyen eğitimidir (Ataman, 2012). Özel eğitime ihtiyaç duyan bireyin bu becerilerle donanabilmesi bireyin gelişim özelliklerine uygun programların, destek eğitim hizmetlerinin, özel yetiştirilmiş personellerin, uygun ortam ve eğitim ekipmanlarının eşgüdümlü olarak uygulanabilmesiyle mümkün olmaktadır. Özel gereksinimli çocukların eğitiminde özel yetiştirilmiş personel öncelikle özel eğitim alanında yetişen ve üniversitelerin özel eğitim lisans programlarından mezun olan özel eğitim öğretmeni olmakla birlikte çeşitli alanlarda uzmanlaşmış bir ekibi de ifade etmektedir (Cavkaytar ve Diken, 2007). Bu ekipte, özel eğitim ve ilgili hizmetlerin sunulmasında, farklı ve çeşitli alanlardan uzman görev yapmakla birlikte okulların türüne ve özelliklerine göre ihtiyaç duyulan diğer bireylerin ise kurumlarla yapılacak protokollerle görevlendirilebileceği belirtilmektedir (Cavkaytar, 2011). Oluşturulan bu ekiple Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (2018) belirtildiği üzere, Türk Millî Eğitiminin genel amaç ve temel ilkeleri esas alınarak; özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin eğitim ihtiyaçları, yeterlilikleri, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda kapasitelerini en üst düzeyde kullanmaları, üst öğrenime, meslek hayatına ve toplumsal yaşama hazırlanmaları amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda özel gereksinimli bireylerin, eğitsel değerlendirme, tanılama ve yerleştirme süreci, öncelikle 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile sonrasında 2000 yılında çıkan ve 2006 ile 2012 yıllarında eksiklerin fark edilmesiyle düzenlemeye gidilen yönetmeliklerce ve en son 2018 yılında resmi gazetede yayınlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğince netlik kazanmıştır. Şöyle ki:

“Eğitsel değerlendirme ve tanılama, bireyin tüm gelişim alanlarındaki özellikleri ve akademik disiplin alanlarındaki yeterlilikleri ile eğitim ihtiyaçları birlikte değerlendirilerek yapılmalıdır” (MEB, 2018). Bu ilke bize özel eğitim sınıflarını, kaynaştırma sınıflarını ve özel eğitim okullarını işaret etmektedir.

2.2. Özel Eğitim Sınıfı ve Özel Eğitim Sınıf Öğretmeni

Özel eğitim sınıfı, okul ve kurumların diğer öğrencilerle aynı ortamda eğitim alamayacak olan; mevcut durumları farklı bir sınıfta eğitim görmeyi zorunlu kılan öğrenciler için yetersizliğin türüne, eğitim performanslarına ve bireysel özelliklerine uygun olarak açılan sınıfları ifade etmektedir (MEB, 2012). Batu ve Kırcaali-İftar’a (2006) göre, özel eğitim sınıfı, çeşitli nedenlerden dolayı özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin eğitimlerinin ve diğer ihtiyaçlarının giderilmeye çalışıldığı, öğrenci kaydının bu sınıflarda olduğu ancak ders dışında ise normal akranları ile birlikte olmasını sağlayan eğitim ortamıdır. Özyürek ve diğerleri (2002) ise, özel eğitim sınıfını, bireylerin, zihinsel, iletişim, devimsel ve uyumsal gelişim alanlarında önemli eksiklik oluşturan durumların ortadan kaldırılması ya da etkisinin en aza indirilmesi amacıyla eğitsel değişkenlerin düzenlendiği ve uygulandığı eğitim ortamı olarak tanımlamışlardır.

İhtiyaç olması durumunda özel eğitim hizmetleri yönetmeliğinde belirtilen maddeler gereğince özel eğitim sınıfları açılabilmektedir. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde, 27 nci ve 28 inci maddeler doğrultusunda açılmış olan özel eğitim sınıflarının eğitim hizmeti verdiği kademe, sınıflara kayıtlı olan öğrencilerin yetersizlik türü, sınıfların kapasitesinin azami sayıya ulaşp ulaşmadığı ve bu sınıflara taşıma yoluyla eğitime erişim sağlanıp sağlanamayacağı ile yerleşim yerinde bulunan özel eğitim okullarının öğrenci kapasitelerinin değerlendirilerek ihtiyaç olması halinde yeni bir sınıf açılması ile ilgili iş ve işlemlerin başlatılacağı belirtilmiştir (MEB, 2018). Açılan ve mevcut durumda olan sınıflardaki özel eğitimin eğitsel değişkenlerinin en önemli bileşenlerinden biri hiç şüphesiz ki özel eğitim sınıf öğretmenleridir. Özel eğitim sınıf öğretmeni, yetersizlikten etkilenmiş bireye kavram ve becerileri, sistematik ve aşamalı bir şekilde öğretmeyi hedefleyen, ilgili

programları amaç ve hedefler yönünden Bireysel Eğitim Programı hazırlayarak öğrenciye göre düzenleyen öğretmendir (Ataman, 2012).

Sarı' ya (2003) göre özel eğitim sınıfı öğretmeni ise, ilköğretim okulları bünyesinde özel eğitim sınıfında görev yapan, çalışmalarını bağlı bulunduğu ilköğretim okullarındaki eğitim öğretim programının gereklerine uygun şekilde düzenlemekten sorumlu, zihinsel beceriler ve eğitim öğretim bakımından akranlarından çeşitli sebeplerle geride kalan çocuklara, ihtiyaç duyulan gelişim alanlarına ilişkin eğitim veren öğretmendir (Aktaran: Deniz, 2008).

2.3. İlköğretime Bağlı Özel Eğitim Sınıf Programları

Sınıftaki bütün öğrencilerin gelişimini amaçlayan bir öğretmen, sınıfın fiziksel koşullarını, dersin işleyişini, öğretim materyallerini, öğretim sürecini olması gerektiği gibi uyarlayan, eğitime uygun düzenlemeleri yapan öğretmendir (Friend ve Bursuck, 2002; Aktaran: Kargın, 2012). Bu uyarlamaların sınıflarda etkili bir şekilde uygulanmasında hazırlanan programlar rehberlik etmektedir. Normal gelişim gösteren akranlarından farklı özelliklere sahip çocukların eğitimlerinin programlanması için yasalarla da bir takım düzenlemeler yapılmıştır. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ne (2018) göre:

1.Görme veya işitme engelli öğrenciler için ilkokullarda özel eğitim sınıfları açılmakta ve ilkokulu tamamlayan öğrencilerin beşinci sınıf itibariyle genel eğitim sınıfında tam zamanlı kaynaştırma veya bütünleştirme eğitimi yoluyla eğitim görmeleri sağlanmaktadır.

2.İmam Hatip Ortaokulları dışındaki diğer ortaokullar ve ilkokullar bünyesinde hafif düzeyde zihinsel engeli olan öğrenciler veya hafif düzeyde otizmi olan öğrenciler için özel eğitim sınıfları açılabilmektedir.

3.Bu sınıflarda eğitim hizmetlerinin yürütülmesinde aşağıdaki hususlar dikkate alınmaktadır: a)Aynı tür yetersizliği olan öğrencilere birleştirilmiş sınıf uygulaması ile eğitim yapılır. b)Öğrenciler, ilköğretim programını takip ederler. Öğrencilerin takip ettikleri programlar temel alınarak BEP hazırlanır. c)Sınıfların mevcudu en fazla 10 öğrenciden oluşur. Ancak otizmi olan öğrenciler için sınıf mevcutları en

fazla 4'tür. d)Öğrenciler BEP geliştirme biriminin kararı doğrultusunda bazı dersleri ve sosyal etkinlikleri diğer akranları ile bir arada yaparlar. e)Görme veya işitme yetersizliği olan öğrenciler için açılan sınıflarda birinci sınıftan dördüncü sınıfa kadar dersler özel eğitim öğretmeni tarafından okutulur. Ancak, yabancı dil ile din kültürü ve ahlak bilgisi dersleri alan öğretmenlerince okutulur. Alan öğretmeni tarafından okutulan derslere özel eğitim öğretmeni ders işlenişine destek vermek üzere katılır. f)Hafif düzeyde zihinsel yetersizliği veya hafif düzeyde otizmi olan öğrenciler için açılan sınıflarda birinci sınıftan dördüncü sınıfa kadar ve beşinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar dersler özel eğitim öğretmeni tarafından okutulur. İlkokulda açılan sınıflarda din kültürü ve ahlak bilgisi, ortaokulda açılan sınıflarda din kültürü ve ahlak bilgisi, görsel sanatlar, müzik ve beden eğitimi alanlarına ilişkin dersler ile meslek dersleri ilgili alan öğretmenleri tarafından okutulur. Alan öğretmeni tarafından okutulan derslere özel eğitim öğretmeni de ders işlenişine destek vermek üzere katılır. g)İşitme yetersizliği, zihinsel yetersizliği veya otizmi olan öğrenciler için yabancı dil dersi zorunlu dersler arasında yer almaz. Bu öğrenciler merkezi sistem sınavında yabancı dil ders sınavından muaf tutulurlar. h)Görme veya işitme yetersizliği olan öğrenciler için açılan özel eğitim sınıflarında görme veya işitme engelliler ilkokulları haftalık ders çizelgesi uygulanır. Hafif düzeyde zihinsel yetersizliği veya hafif düzeyde otizmi olan öğrenciler için açılan özel eğitim sınıflarında bu engel türlerine göre hazırlanan haftalık ders çizelgesi uygulanır. J)Bu sınıflar ders, teneffüs, yemek ve diğer etkinlik saatleri bakımından bünyesinde açıldığı okulda uygulanan programa uyarlar. Görme yetersizliği olan öğrenciler için resim, şekil ve grafik içeren sorular kabartma olarak, betimlenerek veya bu soruların yerine eş değer sorular hazırlanarak değerlendirme yapılır.

2.3.1. İlköğretim Programlarına Bağlı Özel Eğitim Sınıflarında Eğitim Gören Öğrenciler

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2012 ve 2018 yıllarında resmi gazetede yayınlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğine göre, ilköğretim programlarına bağlı özel eğitim sınıf programlarında eğitim gören öğrencileri şu şekilde gruplamak mümkündür:

2.3.1.1 Görme Engelli Birey

Görme gücünün kısmen ya da tamamen kaybından dolayı özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan bireydir (MEB, 2018). Görme keskinliği bireyin ne kadar iyi gördüğünü, görme alanı ise bireyin görüş açısını açıklayan terimlerdir ve görme engelli bireyler bu iki ölçüte göre tanımlanmaktadırlar (Sucuoğlu, 2012). Görme yetersizliği olan bireylerde gören kişiler gibi, ders materyallerini bulmayı, kaynak kitaplar kullanmayı, boş zamanlarında kitap okumayı, hobi ve ilgileri üzerine çalışmayı istemektedir (Chapman, 2007; Aktaran: Altunay Arslantekin, 2012)

2.3.1.2. İşitme Engelli Birey

İşitme duyarlılığının kısmen veya tamamen kaybından dolayı özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan bireydir (MEB, 2018). İşitme yetersizliği olan bireylerin genelinin IQ seviyesi diğer insanlar ile aynı orandadır. İşitme kaybı çocukların konuşma gelişimine zarar verdiğinden işitme yetersizliği yaşayan bireylerin daha çok dil ve konuşma gelişimi özellikle okuma ve yazma gibi akademik beceriler ile ilgili alanlarda sorun yaşadıkları görülmektedir (Turnbull, Turnbull ve Wehmeyer, 2007; Aktaran: Avcıoğlu, 2011)

2.3.1.3. Hafif Düzeyde Otizmi Olan Birey

Sosyal etkileşim, sözel ve sözel olmayan iletişim, ilgi ve etkinliklerdeki hafif düzeydeki sınırlılığı nedeniyle özel eğitim ile destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan bireydir (MEB, 2018). Nesneler, olay ve kişilerle etkileşim kurmada güçlük, göz temasından kaçınma ve tekrarlayan hareketler, oyuncak ya da nesnelerin amacı dışında farklı kullanımı, dikkat ve ilgi alanlarının sınırlılığı, yönelim ve sıralama gibi bilişsel becerilerle ilgili sınırlılıklar otizmin tanımında önemlidir (Wood,1998; Aktaran: Sucuoğlu 2012).

2.3.1.4. Bedensel Engelli Birey

Kas, iskelet ve sinir sistemindeki bozukluklar nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan bireydir (MEB, 2018). Ortopedik yetersizlik, farklı türde hastalıklar, tümörler, travmalar, kazalar veya doğuma bağlı anomaliler sebebiyle

kasların, kemik ve eklemlerin dolayısıyla iskelet sisteminin kendinden beklenen fonksiyonları gerçekleştirememesi sonucunda meydana gelen yetersizlik olarak tanımlanabilir (Uysal, 2011).

2.3.1.5. Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Birey

Dili yazılı ya da sözlü anlamak ve kullanabilmek için gerekli olan bilgi alma süreçlerinin birinde veya birkaçında ortaya çıkan ve dinleme, konuşma, okuma, yazma, heceleme, dikkat yoğunlaştırma ya da matematiksel işlemleri yapma güçlüğü nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan bireydir (MEB, 2012). Özel Öğrenme Güçlüğü, sözlü ve yazılı olarak kendini ifade etme, dinleme, algılama, konuşma, okuma ve yazma, heceleme ile matematiksel becerilerde kendini gösteren temel psikolojik zorlukları içermektedir (Amerikan Eğitim Bürosu 1977; Aktaran: Sarı 2014).

2.3.1.6. Dil ve Konuşma Güçlüğü Olan Birey

Dili kullanma, konuşmayı edinme ve iletişimdeki güçlük nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan bireydir (MEB, 2012).

2.3.1.7. Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Olan Birey

Yaşına ve gelişim seviyesine uygun olmayan dikkat eksikliği, aşırı hareketlilik, hiperaktivite ve dürtüsellik belirtilerini en az iki ortamda ve altı ay süreyle gösteren, bu özellikleri yedi yaşından önce ortaya çıkan, özel eğitim ile destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan bireydir (MEB, 2012).

2.3.1.8. Duygusal ve Davranış Bozukluğu Olan Birey

Yaşına uygun olmayan sosyal ve kültürel normlardan farklı duygusal tepki ve davranışlar göstermesi nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan bireydir (MEB, 2012).

2.3.1.9. Süreğen Hastalığı Olan Birey

Sürekli ya da uzun süreli bakım ve tedavi gerektiren hastalığı nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan bireydir (MEB, 2012).

2.3.1.10. Serebral Palsili Birey

Doğum öncesi, doğum sırası veya doğum sonrasında meydana gelen beyin hasarının neden olduğu kas ve sinir sistemi bozukluklarına bağlı motor becerilerde yetersizliğinden dolayı özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan bireydir (MEB, 2012).

2.3.1.11. Özel Yetenekli Birey

Zekâ, yaratıcılık, sanat, spor, liderlik kapasitesi veya özel akademik alanlarda akranlarına göre yüksek düzeyde performans gösteren bireydir (MEB, 2012).

2.3.1.12. Hafif Düzeyde Zihinsel Engelli Birey

Zihinsel işlevler ile kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerinde hafif düzeydeki yetersizliği nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine sınırlı düzeyde ihtiyacı olan bireydir (MEB, 2018). Hafif düzeyde yetersizliği olan öğrencilerin Zekâ bölümleri 55–70 puan arasındadır. Zekâ olarak gelişimleri normal gelişim gösteren akranlarından önemli derecede farklılık arz etmez ve tanılanmaları ilkökul döneminde akademik becerilerde yaşadıkları güçlükler sonucu mümkün olabilmektedir. Yaşıtlarına göre daha ileri yaşlarda olmakla birlikte onlardan birkaç sınıf geriden gelerek çeşitli bilgi ve beceriler kazanabilirler (Döngel, 2009). Her birey zihinsel yetersizlik türüne göre Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (2018) belirtildiği üzere tanılanmakta bireysel özellikleri ve ihtiyaçları doğrultusunda uygun eğitim öğretim ortamına yerleştirilmektedir. Burada yetersizliği olan bireyin ihtiyaçlarına en uygun ortam ifadesiyle en az sınırlandırılmış eğitim ortamı kavramı vurgulanmak istenmektedir.

2.4. En Az Sınırlandırılmış Eğitim Ortamı

Ülkemizde 1983 yılında yürürlüğe giren 2916 sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Yasası özel gereksinimli çocuklar lehine ilk kapsayıcı yasa olsa da, en az sınırlandırılmış eğitim ortamı kavramı 1997 yılında kabul edilen 573 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname'nin ikinci kısmındaki hükümlerde yerini almıştır (MEB, 2000). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği 2006 da ise açıkça şu şekilde ifade

edilmektedir. En az sınırlandırılmış ortam “Özel eğitime ihtiyacı olan bireyin; toplumla bütünleşmesini sağlamaya yönelik sosyal, öz bakım, dil ve iletişim alanlarındaki davranışlar ile düzeyine uygun akademik ve mesleki bilgi ve becerileri kazandırmak amacıyla destek eğitim hizmetlerinin de verildiği ve mümkün olduğunca yetersizliği olmayan akranlarıyla bir arada olmasını sağlayan en uygun eğitim ortamıdır (MEB, 2006). Özel gereksinimli bireyin ihtiyaçları ve özellikleri dikkate alınarak onun için en uygun eğitim ortamının belirlenmesi gerekmektedir. Özel eğitimin felsefi temeli olarak birey için en uygun ortamın onu en az sınırlandıracak ortam olması gerektiği kabul edilmektedir (Ataman, 2012). Kargın’a (2012) göre ise en az sınırlandırılmış ortam, özel gereksinimli öğrencinin olabildiğince akranlarıyla bir arada olmasının hedeflendiği, öğrencinin en üst düzeyde başarı göstereceği ortamdır. Özel gereksinimli öğrencinin en üst düzeyde başarı göstereceği ortam bireysel farklılıklarına göre değişiklik gösterse de genellikle kaynaştırma eğitiminin uygulandığı ortamlar olarak kabul edilmektedir.

2.5. Kaynaştırma Eğitimi

Tarihi süreç içinde özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin eğitimleri ilk olarak ayrı yatılı/gündüzlü özel eğitim okullarında gerçekleştiriliyor iken, günümüzde çağın değişen koşullarıyla birlikte tüm dünya ülkelerinde kaynaştırma uygulamaları daha fazla kabul görmüş ve benimsenmiş durumdadır (Kargın, 2004). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğine (2012) göre kaynaştırma, özel eğitim gerektiren bireylerin, yetersizliği olmayan akranları ile birlikte eğitim ve öğretimlerini resmî ve özel okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan destek eğitim hizmetlerinin sağlandığı özel eğitim uygulamalarıdır. Kaynaştırma, bazı becerilerde yetersizlik gösteren öğrencilerin, eğitimlerini akranlarının devam ettiği, okullarda ve onlarla aynı sınıflarda sürdürmesi şeklinde de tanımlanabilir (Kırcaali-İftar, 1992). Özel gereksinimli çocukların, normal gelişim gösteren çocukların devam ettiği eğitim ortamlarında eğitilmesi şeklinde tanımlanan kaynaştırma eğitiminin, hem özel eğitim gerektiren hem de normal gelişim gösteren çocuklara yararı olduğu belirtilmektedir. Özel gereksinimli bireylerin de diğer tüm insanlar gibi akran desteğine, arkadaş ve

sosyal etkileşime ihtiyacı vardır. Ancak iletişim ve bilişsel problemlerinden dolayı başkalarının onları anlamaları zordur, bazen akranları tarafından reddedilirler bazen de anormal ya da farklı olarak adlandırılırlar (Çiçekci, 2000). Özel gereksinimli öğrenciler, yaşlılarından kabul gördüklerinde onlarla aynı ortamda vakit geçirip kolayca anlaşabilmektedirler. Özel eğitime ihtiyaç duyan bireylere yapabileceklerinden daha zor görevler vermek, onların boş yere başarısızlık duyguları yaşamalarına neden olmaktadır. Bir diğer yandan yapabileceklerinden daha basit sorumluluklar vermekte onların çabuk sıkılmalarına ve isteksiz katılımlarına yol açabilmektedir. Bu çocukların başarılı oldukları konularda veya çeşitli oyunlarda normal gelişim gösteren arkadaşlarıyla bir araya gelmeleri, yapamadıklarından çok yapabildiklerinin vurgulanması, başarabilecekleri işlerde onlara fırsat verilmesi özgüven sahibi olmaları yönünden önemlidir (Topaloğlu, Karabulut ve Cebeci, 2003).

Özel eğitim alanında ortaya çıkan gelişmeler sonucunda günümüzde pek çok özel gereksinimli öğrenci genel eğitim sınıflarında eğitim görmektedir. Artık özel gereksinimli çocukların daha erken dönemde tanılandığı, eğitim olanaklarından daha fazla sayıda çocuğun yararlandığı, okul öncesi dönemde özel eğitim hizmetlerinin giderek yaygınlaştığı, kaynaştırma eğitimine daha fazla öğrencinin alındığı, dikkati çekmektedir (Kargın, 2003). Kaynaştırma eğitiminin nihai amacı, özel eğitime ihtiyacı olan bireyin kendi bireysel farklılıkları ve gelişim özellikleri dikkate alınarak, sağlanan destek eğitim hizmeti ve hazırlanan plan program çerçevesinde, akranları arasında kendi sorumluluğunu alabilen, ihtiyaçlarını giderebilen, işbirliğine açık ve özgüveni yüksek birey olmasını sağlamaktır.

2.5.1. Kaynaştırma Eğitimi ve Yasal Düzenlemeler

Toplumsal birtakım değişiklikler ve ilerlemeler, 1970 yılları itibariyle kaynaştırma eğitiminin birçok ülkede yasalarla güvence altına alınmasını gerekli kılmıştır. Dünya ülkelerinde sırasıyla, 1971 yılında İtalya, 1974 yılında İngiltere, 1975 yılında Amerika ve Fransa, 1976 yılında Norveç yürürlüğe giren yasalarında kaynaştırma eğitimine yer vermiştir (OECD, 1995; Aktaran: Kırcaali-İftar 1998). Özellikle ABD’de 1975 yılında kabul edilen Tüm Engelli Çocukların Eğitimi Yasası

(Education Of All Handicapped Children Act, PL 94-142), 1990 yılında kabul edilen Yetersizliği Olan Bireylerin Eğitimi Yasası (IDEA PL 101-476) ve 1997 yılında yürürlüğe giren yasa (PL-105-17) özel gereksinimli öğrencilerin eğitim hizmetlerinden genel eğitim sınıfında üst düzeyde yararlanmasını sağlayan en kapsayıcı yasalardır (Stainback ve Stainback, 2000; Aktaran: Kargın, 2012). Türkiye’de ise 1983 yılında çıkan, 2916 sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Yasası, özel eğitime ihtiyaç duyan çocukların genel eğitim sınıflarında eğitim görmesini ilk ele alan yasa olması özelliği ile ilk kapsamlı yasa olarak kabul edilmektedir. Yasada kaynaştırma eğitimine şu şekilde yer verilmiştir: Durumları ve özellikleri uygun olan yetersizliği olan çocukların, normal gelişim gösteren çocukların eğitimi için açılmış olan okul ve eğitim kurumlarında, normal gelişim gösteren akranları arasında eğitilmeleri için gerekli tedbirler alınır (ÖEMÇK, 1983).

Ancak bu yasa ile kaynaştırma eğitiminin tanım ve uygulama ölçütlerinde açıklık ve netliğe ihtiyaç duyulmuş, süreç içerisinde oluşan bu boşluğun doldurulması amaçlanarak 30.05.1997 yılında 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname çıkarılmıştır. Kararnamenin ikinci bölümünde 12. maddede kaynaştırma, ‘Özel eğitim gerektiren bireylerin eğitimleri, hazırlanan bireysel eğitim planları doğrultusunda akranlarıyla birlikte her tür ve kademedeki okul ve kurumlarda uygun yöntem ve teknikler kullanılarak sürdürülür.’ Şeklinde belirtilmiştir. Bu sebeple kararname Türkiye’de özel gereksinimli çocuklara yönelik en kapsayıcı yasal düzenleme olarak kabul edilmektedir. Kararname Amerika Birleşik Devletlerinde 1975 yılında kabul edilen Tüm Engelli Çocukların Eğitimi Yasası ile birçok yönden benzerlik taşımaktadır (Kargın, 2012). 2000 yılında yürürlüğe giren Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin tanılanma aşamasından, yerleştirme ve izleme aşamasına kadar her tür hizmet aşamasında ne tür yol izleneceğine ilişkin ayrıntıları açıklamaktadır. Yönetmelikte kaynaştırma eğitimi kapsamlı şekilde ele alınmış ve “Özel eğitim gerektiren bireylerin yetersizliği olmayan akranlarıyla birlikte eğitim ve öğretimlerini resmi ve özel okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan, destek eğitim hizmetlerinin sağlandığı özel eğitim uygulamalarıdır.” şeklinde tanımlanmıştır (MEB, 2000). Yönetmelikte 2006 yılında birtakım

değişiklikler yapılmış olup 2012 de tekrar düzenlenmeye gidilmiştir. 2018 yılında ise Özel eğitim Hizmetleri Yönetmeliği yenilenerek tekrar yayınlanmıştır.

2.5.2. Kaynaştırma Eğitimi İlke ve Esasları

Kaynaştırma Eğitimine temel teşkil eden ilke ve esaslara, 2018 yılında, resmi gazetede yayınlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde beşinci bölümde yer verilmiş olup 22, 23 ve 24. maddelerde şu şekilde ifade edilmiştir:

MADDE 22 – Özel eğitim ihtiyacı olan bireyler Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu Raporu doğrultusunda her tür ve kademedeki eğitimlerini kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla sürdürebilirler.

a)Özel eğitim ihtiyacı olan bireyler, kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimlerini akranları ile birlikte aynı sınıfta tam zamanlı veya özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak sürdürebilirler. b)Okul öncesi eğitim, ilköğretim ya da mesleki ve teknik eğitim programlarının uygulandığı özel eğitim okullarında kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim verilebilir. c)Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim yapılan okullarda BEP geliştirme birimi oluşturulması zorunludur. d)Öğrenci Davranışlarını Değerlendirme Kurulu ile Ödül ve Disiplin Kurulu'nda kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimlerine devam eden öğrencilerle ilgili alınacak kararlarda BEP geliştirme birimiyle iş birliği yapılır (MEB, 2018)

MADDE 23- Tam zamanlı kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim hizmetlerinin sunulmasında aşağıdaki hususlar dikkate alınır:

a) Öğrenciler, kayıtlı bulundukları okulda uygulanan eğitim programını takip ederler. b) Öğrencilerin takip ettikleri programlar temel alınarak BEP hazırlanır. c) Ortaöğretimi tamamlayan öğrencilere akranlarına verilen diploma düzenlenir. Tam zamanlı kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim yapılan okullarda özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler için uygun ortam düzenlemeleri yapılır ve destek eğitim odası açılır. ç) Tam zamanlı kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulaması yapılan okullarda özel eğitim ihtiyacı olan bireyler gelişim özellikleri de dikkate alınarak sınıflara eşit sayıda ve her bir şubede iki öğrenciyi geçmeyecek şekilde yerleştirilir. Ancak bu sayı birleştirilmiş sınıf uygulaması yapılan okullarda ihtiyaç doğrultusunda artırılabilir. Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim yapılan özel

eğitim okullarında sınıf mevcutları 5'i özel eğitim ihtiyacı olan birey olmak üzere okul öncesi eğitimde en fazla 14; diğer kademelerde 15 öğrenci olacak şekilde oluşturulur (MEB, 2018)

Madde 24 – (1) Tam zamanlı kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimlerine devam eden öğrencilerin başarılarının değerlendirilmesinde kayıtlı olduğu okulda uygulanan mevzuatın yanında şu hususlar da dikkate alınır:

a) Öğrencilerin başarıları BEP'lerine göre değerlendirilir. b)Tüm ölçme ve değerlendirme süreçlerinde öğrencilerin yetersizlik türü, gelişim özellikleri ve eğitim performansları doğrultusunda süre, ortam, yöntem, cihaz ve materyallerde düzenlemeler yapılarak gerekli tedbirler alınır. c) Özel eğitim ihtiyacı olan öğrenciler için merkezi sistem sınavlarında gerekli tedbirler alınır. ç) İşitme yetersizliği, zihinsel yetersizliği veya otizmi olan öğrenciler, her tür ve kademede velinin yazılı talebi ve BEP geliştirme biriminin kararı doğrultusunda yabancı dil dersinden muaf tutulabilirler. Bu öğrenciler merkezi sistem sınavlarında, yabancı dil dersi sınavından muaf tutulurlar. Öğrencilerin yabancı dil dersinden muaf olma durumu okul yönetimi tarafından e-Okul sistemine işlenir. d)Görme yetersizliği olan öğrenciler için resim, şekil ve grafik içeren sorular kabartma olarak, betimlenerek veya bu soruların yerine eş değer sorular hazırlanarak değerlendirme yapılır. e)Motor becerilerde yetersizliği olan öğrenciler velinin yazılı talebi doğrultusunda motor beceri gerektiren derslerin uygulamalı bölümlerinden muaf tutulurlar. f)Öğrencilere, velinin yazılı talebi ve BEP geliştirme biriminin kararı doğrultusunda ilkokulda bir defaya mahsus olmak üzere sınıf tekrarı yaptırılabilir (MEB, 2018).

Özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin, madde 22 de belirtildiği üzere Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu Raporu doğrultusunda her tür ve kademedeki eğitimlerini kaynaştırma eğitiminin uygulandığı sınıflarda yürütebilecekleri açıklanmaktadır. Bu bağlamda kaynaştırma eğitiminden yararlanmasının uygun olacağı düşünülen öğrenciler çoğunlukla, 'İlköğretim Programlarına Bağlı Özel Eğitim Sınıflarında Eğitim Gören Öğrenciler' başlığı altında ele alınan öğrenci gruplarıyla aynı olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu öğrencileri kaynaştırma eğitimi uygulamalarına dâhil ederken bir takım destek hizmetlerin sağlanması gerekliliği tekrar vurgulanmalıdır.

2.5.3. Kaynaştırma Eğitiminde Destek Eğitim Hizmetleri

Kaynaştırma eğitimi uygulamalarında öğrencinin ve öğretmenin bu süreci başarılı şekilde tamamlayabilmesi için destek eğitim hizmetlerine ihtiyacı vardır. Bu hizmetleri sınıf içi ve sınıf dışı olarak ayırmak mümkündür.

2.5.3.1. Kaynaştırma Öğrencisine Sınıf İçinde Sağlanabilecek Destek Hizmetler

a) Danışman Yardımlı Genel Eğitim Sınıfı: Özel eğitime ihtiyaç duyan bireyin gününün tamamının normal eğitim sınıfında geçirdiği ve doğrudan özel eğitim desteği almadığı uygulama şeklidir. Bu hizmette özel eğitim danışmanı olarak görevlendirilen kişi, sınıf öğretmenine, öğretimi öğrenciye göre yapılandırma, öğrencinin sınıf içinde kabulünü artırma ve problem davranışlarla başa çıkma becerileri konusunda danışmanlık yapar. Danışman kaynaştırmanın başarısını artırmak için sınıf öğretmenine önerilerde bulunur ve öğretmen bu önerileri uygular (Lewis ve Doorlag, 1999).

Kargın'a (2012) göre ise, özel eğitim danışmanı, sınıf içindeki öğretim materyallerinin öğrenci ihtiyacına göre uyarlanması ya da hazırlanması konusunda öğretmene bilgi vermelidir. Bu bağlamda sınıf öğretmeni eğitimden birinci derecede sorumludur. Öğretmene sağlanan bu destek eğitim hizmeti, öğretmenin meslek alan bilgisini geliştirmekle beraber benzer durumlarla daha sonraki süreçte karşılaşması durumunda sorunları kendi başına çözme becerilerini de geliştirir (Kırcaali-İftar ve Uysal, 1999)

b) Özel Öğretmen Yardımı İle Genel Eğitim Sınıfı: Bu uygulamada özel eğitim öğretmeni, özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencinin, sınıfa uyumunu sağlamak, öğretmene nasıl çalışacağı konusunda yardımcı olmak, engelli olmayan öğrencilerle çeşitli etkinlikleri gerçekleştirmek ve öğrenciler arasında olumlu etkileşim gerçekleştirmek gibi konularda yardımcı olur (Lewis ve Doorlag, 1999)

c)Yardımcı Öğretmenle Genel Eğitim Sınıfı: Özel eğitim öğretmeni ile normal eğitim sınıf öğretmeni aynı sınıfta beraber çalışırlar. Sınıftaki öğrencilerin eğitimleri konusunda beraber sorumluluk alırlar. Bu uygulamada özel eğitim öğretmeni

sınıftaki özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik eğitimi sürdürür (Lewis ve Doorlag, 1999).

2.5.3.2. Kaynaştırma Öğrencisine Sınıf Dışında Sağlanabilecek Destek Hizmetler

a) Gezici Özel Eğitim Öğretmeni: Başka bir kurumdan gelerek gününün çoğunu genel eğitim sınıfında akranları ile geçiren özel gereksinimli öğrenciye sınıf dışında eğitim veren öğretmendir (Lewis ve Doorlag, 1999).

b) Destek Eğitim Odası: Kaynaştırma eğitiminde, özel gereksinimli öğrenciye sınıf dışında sağlanabilecek en önemli destek eğitim hizmeti, destek eğitim odası uygulamasıdır.

2.5.4 Destek Eğitim Odası

Destek eğitim odası, kaynaştırma eğitimine devam eden öğrencilerin akademik beceriler, dil ve konuşma becerileri gibi gerekli görülen alanlarda desteklenmesini sağlayan böylece normal eğitim sınıfında akranlarıyla olan ilişkilerinde olası davranışsal ve sosyal problemlerin önüne geçilmesini ve öğrencinin eğitime başarılı şekilde katılımını amaçlayan eğitsel bir uygulamadır (Glomb ve Morgan, 1991). Kaynaştırma eğitimi uygulamalarında özel gereksinimli öğrenciye sınıf dışında sağlanan destek eğitim hizmeti olan destek eğitim odasının açılması ve uygulanmasına yönelik ilkeler 2018 Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği Madde 25 de şu şekilde belirtilmiştir. Okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim kademesinde eğitim veren okullarda tam zamanlı kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimlerini sürdüren öğrenciler için il veya ilçe özel eğitim hizmetleri kurulunun teklifi doğrultusunda il veya ilçe milli eğitim müdürlüklerince destek eğitim odası açılır. Destek eğitim odasında eğitim hizmetlerinin yürütülmesinde aşağıdaki hususlar dikkate alınır:

a) Eğitim alacak öğrenciler, bu öğrencilere okutulacak dersler ile öğrencilerin alacağı haftalık ders saati BEP geliştirme biriminin kararı doğrultusunda belirlenir. Bu planlama haftalık toplam ders saatinin %40'ını aşmayacak şekilde yapılır. b) Destek eğitim odasında görev alacak öğretmenlerin çalışma programları okul yönetimince yapılır. c) Destek eğitim alacak öğrenci sayısına göre okullarda birden fazla destek eğitim odası açılabilir. ç) Destek eğitim odasında öğrencilerin eğitim performansları

dikkate alınarak birebir eğitim yapılır. Ancak BEP geliştirme biriminin kararı doğrultusunda gerektiğinde eğitim performansı aynı seviyede olan öğrencilerle bire bir eğitimin yanında en fazla 3 öğrencinin bir arada eğitim alacağı grup eğitimi de yapılabilir. d) Destek eğitim BEP geliştirme biriminin planlaması doğrultusunda okulun ders saatleri içinde veya dışında ihtiyaç halinde hafta sonu da planlanabilir. Öğrenciye ders saatleri içinde eğitim verilecekse destek eğitim alması planlanan dersin saatinde o derse ilişkin eğitim verilir. e) Özel yetenekli öğrencilerin yetenek alanları doğrultusunda takip ettikleri dersler destek eğitim odasında zenginleştirme ve hızlandırma yoluyla farklılaştırılarak verilir. Bu programlar öğrencilerin devam ettikleri örgün eğitim kurumlarında uygulanan eğitim programı ile bütünlük oluşturacak şekilde plânlanır ve yürütülür. f) Destek eğitim odasında; öğrencilerin eğitim ihtiyaçları takip ettikleri eğitim programı ve öğrencilerin kayıtlı oldukları kademe esas alınarak özel eğitim öğretmenleri, okul öncesi öğretmenleri, sınıf ve diğer alan öğretmenleri okul yönetiminin teklifi doğrultusunda il veya ilçe millî eğitim müdürlüklerince görevlendirilir. g) İlkokul ve ortaokullardaki destek eğitim odalarında özel yetenekli öğrencilere eğitim vermek üzere üst kademelerde görev yapan alan öğretmenleri de görevlendirilebilir. h) Okul müdürü ve müdür yardımcıları destek eğitim odalarında görevlendirilmez (MEB, 2018). Destek eğitim odasında özel eğitim gerektiren öğrenciye, normal eğitim sınıfında verilen eğitimi destekleyici nitelikte eğitim verilir. Destek eğitim odasında özel eğitim öğretmeni bireysel ya da öğrenci gelişimlerine bağlı olarak küçük gruplar halinde de eğitim verebilmektedir.

2.5.5. Kaynaştırma Eğitimini Etkileyen Unsurlar

Kargın'a (2012) göre kaynaştırma eğitimi, özel eğitime ihtiyaç duyan bireyi normal eğitim sınıfına yerleştirmek demek değildir. Bazı düzenlemelerin ve bireysel uyarlamaların yapılması, genel ilkelerin uygulanması ve temel ölçütlerin yerine getirilmesi gerekmektedir. Başarılı bir kaynaştırma eğitimi için, öncelikle okul müdürü olmak üzere bütün okul personelinin, özel öğrenciye karşı kabul edici ve destekleyici tutumlar sergilemesi gerekmektedir. Sadece okul müdürünün değil, sınıf öğretmenin de tutumları kaynaştırma eğitiminin başarıya ulaşmasında önemli bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Normal eğitim sınıfları tüm öğrencilerin

ihtiyaçlarını kapsayacak ve karşılayacak, öğrenmelerini kolaylaştıracak nitelikte düzenlenmelidir. Normal eğitim sınıflarında bütün öğrenciler, hep birlikte öğrenme oyun oynama, eğitsel ve sosyal etkinliklere katılma fırsatı yakalayabilmelidir. Ayrıca kaynaştırma sınıfındaki normal gelişim gösteren öğrenciler sınıflarına gelecek özel eğitim ğrencisi hususunda bilgilendirilmelidir. Kaynaştırma uygulamalarından başarı elde edilebilmesi için kaynaştırma öğrencisine ve öğretmenine ihtiyaçları doğrultusunda destekleyici özel eğitim hizmetleri sağlanmalıdır. Bütün bunlara ek olarak sınıftaki öğrencilerin işbirliğinin yanında velilerle de işbirliği yapılmalıdır. Bazen kaynaştırma ğrencilerinin akranlarıyla aynı sınıfta arkadaşlarıyla iletişim ve etkileşim içine giremediği gözlenmektedir. Bu nedenle bu öğrencilerin birçok ihtiyaç sınıf ya da branş öğretmenleri tarafından organize edilmektedir. Öğretmenler ekonomik ve zaman sınırlılığı sebebiyle öğrencinin ihtiyaç olan fırsatları gerekleştirmeyebilmektedir (Sarı ve Prsn, 2016).

Batu (2008) ğrenci ihtiyaçlarının fark edilmesini ve dikkate alınmasını, öğrencinin sosyal yaşamda kabulünün sağlanmasını, öğrencinin eğitsel ve öğretimsel ihtiyaçlarının belirlenmesini, öğrenciye bireysel özelliklerine dikkat edilerek etkili yönetim ve öğretimin sağlanmasını, personel-veli yardım ve işbirliğinin sağlanmasını ve destekleyici özel eğitim hizmetlerinin sunulmasını başarılı bir kaynaştırma sınıfında olmazsa olmaz ögeler olarak değerlendirmektedir (Aktaran: zoku,2013). Ayrıca nitelikli kaynaştırmada olması gereken unsurlar, Smith, Polloway, Patton ve Dowdy (2008) tarafından öğrencinin gereksinimlerini karşılamaya yönelik programlar hazırlanması ya da var olan programların öğrencilerin gereksinimlerine göre uyarlanması, etkili ğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılması, etkili sınıf yönetimi ve gerekli destek hizmetlerin sağlanması olarak sıralanmıştır.

Olçay Gl ve Vuran (2015) kaynaştırma eğitimi alan öğrenciler için okullarda öğretimsel uyarlamalara gerektiği kadar yer verilmesinin, öğretmenlerin çoklu zeka kuramına uygun teknikler kullanarak ders anlatmasının, kaynaştırma eğitimi veren öğretmenlerin kaynaştırma öğrencileri için dev ve sınav uyarlamalarında dikkatli olmalarının önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca sınıfların öğrenciye göre düzenlenmesinde ve kuralların belirlenmesinde öğrencilerin görüşlerinin alınmasının kuralların olumsuz cümlelerle değil güdüleyici biçimde

söylenmesinin önemine de değinmişlerdir. Diğer taraftan kaynaştırma eğitimi veren öğretmenlerin sınıf yönetimi ve öğrenci kontrolü ile ilgili ödül-ceza yöntemlerine değil tutarlı bir pekiştireç tarifesine başvurmalarının daha başarılı sonuçlar doğuracağını açıklamışlardır.

Pliner ve Johnson (2004), kaynaştırma eğitimi hakkında, evrensel tasarım öğrenme süreçlerinden bahsetmektedir. Buna göre, sınıf materyalleri sınıftaki her öğrenci için ulaşılabilir ve eğitim amaçlı kullanılabilir olmalıdır. Öğretim uyarlamalarında açık net, anlaşılır, tahmin edilebilir olmaya dikkat edilmeli ve birden fazla öğretim yöntemi kullanılmalıdır. Öğrenci ve öğretmen iletişimi güçlü olmalı etkileşim desteklenmeli ve artırılmalıdır. Gelişimsel özelliklerine göre tüm öğrencilerin derse aktif katılımı sağlanmalı ve öğrenciler cesaretlendirilmelidir. Bu ilkeler sağlandığı takdirde tüm öğrencileri kucaklayıcı ve kapsayıcı bir öğretim ortamı mümkün olabilir.

Vuran'a (2010) göre, kaynaştırma uygulamalarının başarıya ulaşmasında gerekli unsurların başında kuralların belirlenmesi sırasında planlı ve bilinçli bir yol izlenmesi, kuralların öğrencilerle beraber fikir birliği edilerek oluşturulması gelmektedir. Kuralların yalnızca okul ve sınıf düzenini sağlamaya yönelik değil, toplumsal ilişkilerde ve çalışma alışkanlıklarında da düzene ulaşmak için gerekli olduğunu bu sebeple kuralları uygulamanın veyahut uygulamamanın ne gibi sonuçlar doğuracağını açıklanması gerektiği belirtilmiştir.

Prater (2006) ise başarılı bir kaynaştırma eğitiminin, farklı bireysel gelişim ve öğrenme özelliklerine sahip çocuklarda uygulanırken, tek tip öğretim yöntemlerinin değil, kaynaştırma eğitimi alan öğrencilerin eğitim gördüğü sınıflarda farklı ve çok sayıda duyularla desteklenmesi gerektiğini vurgulamıştır. Ayrıca kaynaştırma eğitiminin farklı materyaller ve öğretim yöntem-teknikleriyle zenginleştirilen bir eğitim olması gerektiğini savunmaktadır (Aktaran: Olçay Gül ve Vuran, 2015).

Kargın (2011), Kaynaştırma eğitiminin unsurları olarak, okul genelinde öğretmen ve idarecilerin sorumluluklarının bilincinde olmasının ve öğrencilere yönelik ev ödevlerinde düzenlenecek uyarlamalar ile sınav uyarlamalarını belirleyen

işleyişe ilişkin düzenlemelere de mutlaka yer verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Zeff (2007) de bu konuda, Kargın'ı şu ifadeleriyle desteklemektedir. Öğrencilerin mevcut performanslarını doğru yansıtacak ödevler verilmeli ve öğrencinin sınavlarında bireysel özellikleri, mevcut yeterlilikleri düşünülerek eğitsel uyarlamalara gidilmelidir. Bu nedenle öğrenenlere bildiklerini yansıtabilmeleri için çoklu ifade yolları sağlanmalıdır.

Evans, Williams, King ve Metcalf (2010) kaynaştırma eğitiminde işbirlikçi öğrenme ve keşfederek öğrenmeye vurgu yapmış, gereken durumlarda doğrudan öğretim gibi farklı yöntemlerin kullanılması gerektiğini dile getirmiştir. Aynı zamanda etkili bir öğrenme sağlanabilmesi için öğrenme süreçlerinde akran desteğine mutlaka yer verilmesinin önemli olduğunu belirtmiştir. Böylece sınıf ortamında eğitimi öğrenci özelliklerine göre farklılaştırıp öğrencilere eşit, adaletli ve işbirliğine dayalı bir eğitim sunulacağını ifade etmiştir.

2.5.6. Kaynaştırma Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar

Türkiye’de kaynaştırma eğitimi, 1983 yılından bu yana yasalarda da yerini almış olmasına rağmen henüz olması istenen niteliğe kavuşmuş değildir. Bu noktada eğitim verenlerin sorumluluklarını yerine getirmede karşılaştıkları sorunların önemli olduğu düşünülmektedir. Sınıflarında ve okullarında kaynaştırma öğrencisi olan sınıf öğretmenleri, okul müdürleri ile rehber öğretmenlerin büyük çoğunluğu kaynaştırma uygulamaları konusunda kendilerini yeterli hissetmemektedirler. Öğretmenler genellikle sunuş yöntemini kullanmakta materyal ve teknolojiyi öğretime uyarlayamamakta, öğretimi planlarken farklı teknikler kullanamamaktadırlar. Ayrıca, çoğu kaynaştırma sınıfı öğretmeni derste zaman sıkıntısı yaşamakta kaynaştırma öğrencisini iyi tanıyamadığı için öğretim ihtiyaçlarını saptayamamaktadır. Öğretmenler, bilgi eksiklerini gidermede okul yönetiminden, milli eğitim müdürlüğünden, rehberlik araştırma merkezinden ve ailelerden destek alamamaktadırlar. Bazı öğretmenlerde kaynaştırma eğitimi için uygun şartlara sahip olsa bile sınıfında özel gereksinimli öğrencinin bulunmasını istememekte ve olumsuz tutum sergilemektedir. Olumsuz tutumların veli ve öğrenci boyutu da tartışılır

niteliktedir. Normal gelişim gösteren öğrencilerin çoğu, özel gereksinimli öğrencilere ilişkin olumsuz bir akademik algıya sahiptir. Bu öğrencilerde kaynaştırma öğrencilerinin genel eğitim sınıflarında bilgi ve becerileri tam olarak edinemeyecekleri görüşü, kaynaştırma öğrencilerinin derslerin akısını bozup dikkatlerini dağıttıkları düşüncesi, bu öğrencilerin ayrı sınıf veya okullarda eğitim almalarının daha uygun olacağı fikri hâkimdir. Öğretmenler sınıflarına yeni gelen kaynaştırma öğrencisi hakkında diğer öğrencileri ve velilerini bilgilendirmekte çoğu zaman yetersiz kalmakta ya da bu konuda ihmal davranmaktadır. Okul müdürleri kaynaştırma eğitimi ile ilgili eğitimlere katılmada istekli olmamakta ve kaynaştırma eğitimine dâhil olmak istememektedirler. Bu nedenlerle kaynaştırma ekibi çoğu zaman okullarda oluşturulamamaktadır. Bu konuyla ilgili, işin büyük kısmını rehberlik servisine ve sınıf öğretmenlerine yüklemektedirler.

Müdürlerin geneli okullarının genel yapısını ve kurulu düzenini bozmak istememekte okulun fiziksel şartlarını değiştirmede ve eğitim ortamında değişiklik ve düzenleme yapmada olumsuz tutum göstermektedirler. Okul idare ve öğretmenleri destek eğitim hizmetlerinin yanı sıra finansal desteğe de ihtiyaç duymakta ancak sağlanan destek genelde yetersiz kalmaktadır. Bir diğer sorunda okulların büyük bir kısmında BEP Geliştirme Biriminin oluşturulmamış veya oluşturulsa bile çalışmaların kâğıt üzerinde kalmış olmasıdır. Kaynaştırma öğrencisinin bireysel özellikleri dikkate alınarak Bireysel Eğitim Programının oluşturulması gerekliliği çoğu öğretmen tarafından bilinmektedir. Ancak öğretmenler program hazırlama, uygulama ve sonuçları değerlendirme konusunda yeterli olamamakta ve uzman desteğine ihtiyaç duymaktadırlar. 2006 yılından sonra üniversitelerde özel eğitim dersinin verilmeye başlanması üzerine kısmen de olsa sorunların çözümünde gelişmeler olmuş ancak sahada alan mezunu bireylerin ve uzmanların azlığı dolayısıyla yeterli düzeyde gelişim henüz sağlanamamıştır.

Kaynaştırma eğitiminin amacına ulaşmasında, okul idarelerinin olumlu tutum sergilemesi, okul bünyesindeki öğretmenleri kaynaştırma eğitimi konusunda güdülemesi ve gerekli destek hizmet kaynaklarını sağlaması ve ilgili kurumlarla işbirliği yapması büyük öneme sahiptir. Diğer taraftan kaynaştırma sınıf öğretmenlerinin öğrenciyi iyi tanıması, sosyal ve akademik ihtiyaçlarını doğru

saptaması, öğrenci hakkında sınıfındaki diğer öğrenci ve velileri bilgilendirmesi gerektiğinde işbirliği yapması, öğrenciler ve veliler üzerinde olumlu tutum geliştirmesi önemlidir. Ayrıca öğretmen özel gereksinimli öğrencinin gelişim özelliklerini bilmeli, öğrenci için eğitimi uyarlamalı, gerekli yöntem ve teknikleri kullanmalı, materyal desteğini sağlamalı, eğitimi bireyselleştirmelidir. Öğrenci ihtiyaçlarına yönelik hazırlanan Bireyselleştirilmiş Eğitim programı, öğrencinin akademik ihtiyaçlarına yüksek oranda cevap verdiği takdirde öğrencide öğrenme gerçekleşecek buna bağlı olarak öğrencinin özgüveni artacaktır. Bu durumda öğrencinin sınıf içerisindeki kabul düzeyi olumlu yönde değişim gösterecektir.

2.6. Öğrenme ve Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler

Öğrenme, büyüme ve bedensel değişimlerdeki geçici durumlarla ilişkilendirilmeyen, yaşantı ürünleri yoluyla meydana gelen, davranışlardaki kalıcı değişimdir (Senemoğlu, 2003). Bir diğer deyişle öğrenme, kişinin çevresi ile etkileşimi sonucu düşünce, duyuş ve davranışlarındaki değişiktir (Özden, 2003). Öğrenme dinamik bir süreç olup her durumda gerçekleşme potansiyeli taşımaktadır. Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar (2006) öğrenmeyi, genel olarak bireyin yaşantıları sonrasında davranışlarında görülen kalıcı değişiklikler olarak tanımlamış, özel gereksinimli öğrencilerin öğrenme sürecinin, edinim, akıcılık, kalıcılık ve transfer(genelleme) aşamalarından oluştuğunu belirtmiştir. Gerek özel gereksinimli gerekse normal gelişim gösteren her birey için öğrenme bazen doğal bir şekilde kendiliğinden, birçok kere de sonradan fark edilerek gerçekleşen bir durumdur (Pritchard, 2008). Ancak çoğu öğrenme, bilincinde olarak ve ne öğrenildiğinin farkına varılarak gerçekleşmektedir.

Öğrenme, içsel bir mekanizma olmasının yanında, somut etkinliklerle de gerçekleşebilir. Bir süreç olarak öğrenme, kişi gözlem yaparken, herhangi biriyle sözel iletişim halindeyken, bir şeyi okurken ya da zihninde bir problemi çözmeye çalışırken gerçekleşebilir. Bir ürün olarak öğrenme ise, gelişen bir organizma ile organizmaya uygun çevresel faktörler arasındaki etkileşim sonucunda oluşan değişimler bütünüdür (Crow, 1968; Aktaran: Kesiktaş, 2006). Bireyde değişimin oluşmasını ve kalıcı hale gelmesini sağlayan öğrenmeyi olumlu veya olumsuz yönde

etkileyen değişkenlerden söz etmek mümkündür. Bu değişkenler sosyolojik psikolojik ve fizyolojik durum ve koşullarla ilgilidir (Uluğ, 1995). Öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öncelikle bireyin yeterlilik düzeyinin bilinmesi önemlidir. Yeterlilik düzeyi gerekli olgunluğa erişmek olarak da düşünülebilir. Bu kavram okul çağı çocukları için ayrı bir öneme sahiptir. İyi bir öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öğrencinin gerekli olgunluğa ulaşması gerekir ancak tek başına bu yeterli değildir. Hazırbulunuşluk ve güdülenmenin de sağlanmış olması öğrenme başarılarını olumlu yönde etkilemektedir (Engin, Özen ve Bayoğlu, 2009). Organizmayı istenen davranış yönünde harekete geçirici güç olarak ifade edilen güdü, öğrenmenin önemli bir bileşenidir. Fidan (1996) istenen düzeyde güdülenmiş bir öğrenciyi, öğrenmeye hazır olan ve öğrenme için zaman ayırmaya istekli olan birey olarak tanımlamıştır. Ayrıca öğrencinin öğrenmeye ayırdığı zamanı tam olarak kullanmasını, çalışmaya ayırdığı bu zamanın dışında da çalışmaya istekli olup olmamasını, çalışma şartlarındaki zorluğu, engellemelere karşı çalışma direncini ve başarısızlık yaşanması halinde yılgınlık gösterilmesini, öğrenmeyi etkileyen etmenler olarak değerlendirmiştir.

Öğrenmeyi etkileyen bir diğer faktörde bireyin dışarıdan gelen uyarıcıları alma derecesi olarak tanımlanan uyarılmışlık düzeyidir. Uyarılmışlığın çok olması ya da az olması öğrenmeyi zorlaştırmaktadır. İyi bir öğrenme gerçekleştirebilmek için uyarılmışlığın orta düzeyde olması gerekmektedir (Bacanlı, 2005). Orta düzeyde uyarılmışlık düzeyine sahip birey dikkatini öğrenmek istediği obje veya olaya yönlendirmede zorluk çekmemektedir.

Dikkati bilincin belli bir noktada toplanması olarak tanımlamak mümkündür. Öğrenmenin iyi gerçekleşebilmesi için öğrencinin derse veya öğrenmek istediği konuya karşı dikkatli olması gerekmektedir (Seven ve Engin, 2008). Ayrıca öğrenilen konunun yapısı, öğrenmeye ayrılan zaman, öğrenmeye öğrencinin aktif katılımı gibi faktörlerde öğrenmeyi etkileyen öğrenme değişkenleridir. Öğrenme değişkenleri öğrenmeyi buna bağlı olarak başarıyı olumlu veya olumsuz yönde etkilemektedir. Öğrencinin derslerine yönelik, öğrenme, ilgi, merak ve isteğinin yanı sıra uygun çalışma ortamının ve verimli çalışma alışkanlıklarının bulunması, başarıya ulaşmasında çevresinden yakınlık ve destek görmesi gibi özellikler,

öğrenmesini kolaylaştırıp başarısını arttırmakta; bu durumun tersi yönde olan değişkenlerde öğrencinin öğrenmesini güçleştirmektedir (Uluğ, 1995). Öğrenmeyi etkileyen en önemli faktörlerden biride öğrencinin öğrenmeyi öğrenmesidir. Bir diğer deyişle neyi nasıl öğreneceğini bilişsel ve fiziksel olarak tayin edebilmesidir. Bu da öğrenmeyi öğrenme süreci için önemli kavramlardan biri olan öğrenme stilleri kavramını ortaya çıkartmaktadır.

2.6.1. Öğrenme Stilleri

Öğrenme stilleri, her öğrencinin yeni ve edinmesi zor bilgiyi öğrenmeye hazırlanırken, öğrenirken ve edindiği bilgiyi hatırlarken farklı ve kendilerine has yollar kullanması olarak tanımlanabilir (Dunn 1960; Aktaran: Boydak, 2006). Öğrenme doğasında bireysel bir faaliyet olması sebebiyle, öğrencilerin bireysel özellikleri onların kendilerine ait öğrenme tercihleri edinmelerini sağlamaktadır. Kendilerine ait olan bu öğrenme tercihi onların öğrenme stilleridir. Öğrenme stili bireysel farklılıkların göstergesi olduğu için, öğrenme stillerini iyi veya kötü olarak yorumlamak mümkün değildir. Bireylerin öğrenme stilleri yaşa, cinsiyete, kültüre, akademik başarı düzeyine, bilgi edinme süreçlerindeki tercihlerine göre şekillenebilmektedir (Özer, 1998; Aktaran: Bayır, 2015). Öğrenci öğrenmeyi gerçekleştirirken bir ya da birden fazla öğrenme stili kullanıyor olabilir. Öğrencinin birden çok öğrenme stilini kullandığı durumlarda stilleri kullanma dereceleri değişkenlik gösterebilir (Temel, 2002). Başlıca öğrenme stilleri şu şekilde sıralanabilir:

2.6.1.1.Yaparak Yaşayarak Öğrenme Stili

Bu öğrenme stiline sahip bireyler, bilgiyi, basitten karmaşığa doğru basamaklandırılmış bir şekilde edinirler. Beş duyu organları oldukça gelişmiştir. Genellikle Somut materyallerle öğrenmeyi tercih ederler (Ekici, 2013) bu stilde öğrenmenin gerçekleşmesi yaşantılar yoluyla mümkündür. Öğretmen öğrencide öğrenme isteği oluşturmali ve zengin yaşantı ortamları sağlamalıdır.

2.6.1.2. Görsel Öğrenme Stili

Bu öğrenme stiline sahip bireyler, bilgiyi görsel olarak yorumlayıp hafızaya kaydetmektedirler. Öğrenmede, görme duyusunu aktif olarak kullanırlar. Genellikle, varlıkların detay ve renklerini iyi hatırlar, okuma ve yazmaya ilgi duyarlar, insanların yüzlerini isimlerinden daha fazla hatırlarlar. Problemleri çözerken çözüm aşamalarını okurlar, problemleri listeleyip, düşüncelerini grafiksel olarak ifade ederler. Akış kartları kullanma, harita okuma, kâğıt üzerinde grafiksel çalışmaları görme ve zihinde canlandırma gibi becerilere sahiptirler. Öğrenmede görsel materyalleri kullanmak isterler. Öğrenirken olay akışı olan gösterilerden hoşlanırlar, sessiz ortamda uzun süre çalışabilirler. Kelimelerin sesinden çok yazılış şeklini hatırlarlar, sözel yönergeler veriler ve özetleri önemli bulmazlar (Boydak, 2006)

2.6.1.3. İşitsel Öğrenme Stili

Bu öğrenme stiline sahip bireyler, öğrenmeyi gerçekleştirirken daha çok işitme duyularını kullanmaktadırlar. Vural'a (2005) göre bu bireyler, problem çözerken kendi kendilerine ya da başkalarıyla konuşmaktan mutlu olurlar. Sesli okuma yazma yapmaktan ve dudaklarını kıpırdatarak okumaktan, hafif sesli mekânlardan ve çalışma ortamlarından hoşlanırlar. Sözlü sınavlarda daha başarılı olurlar sesli yaptıkları okumalardan daha iyi sonuç alırlar. Grup tartışması yapılan eğitim ortamlarında daha fazla verim elde ederler. Görsel konularda dikkatleri kısıtlı, görsel hafızaları zayıftır. Akıcı konuşma ve doğru düşünme yetileri kuvvetlidir. Grafik, harita ve çizimleri yorumlamakta güçlük çekmekte, sözel ifade edici unsurlara ağırlık vermektedirler (Aktaran: Bayır, 2015)

2.6.1.4. Sözel Sembollerle Öğrenme Stili

Öğrenmede aktif olarak sözel öğelerden yararlanan bireylerdir. Kelimeler bu öğrenme stilini kullanan bireyler için çok önemlidir. Görsel ve işitsel öğeleri kullanmada zayıftırlar ve bu öğelerden çok sözlü sembollerini severler. Konuşmayı severler ve konuşmalarında kelimeleri etkili şekilde kullanırlar. Tekrarlardan ve yinelemelerden, sözcük oyunlarından hoşlanırlar (Rayneri, Gerber, Wiley,1998; Aktaran: Bayır, 2015)

2.6.1.5. Kinestetik (Hareketsel) Öğrenme Stili

Bu öğrenme stilinde bireyler öğrenmeyi gerçekleştirirken çoğunlukla dokunma duyusunu kullanırlar. Bu bireyler fiziksel çevreyle etkileşime geçerken tüm bedenlerini veya bedenlerinin bir bölümünü etkili şekilde kullanabilmektedirler (Erdiller 2010) okuma yaparken, çalışırken vücudun herhangi bir bölümünü hareket ettirebilirler. Aletleri parçalayıp sonra tekrar bütün haline getirebilirler. Spor ve dans gibi bedeni kullanmayı gerektiren aktivitelerde iyidirler. Devamlı olarak bir şeyler yazmaktan ve konuşmaktan hoşlanırlar. Dokunulmaktan hoşlanırlar ve dokunsal duyuyu aktif kullanırlar. Başkalarını uzun süre dinleyemezler ve sözünü kesme davranışı gösterebilirler. Sınavlarda geribildirim verilmesi ile daha iyi teşvik olurlar. Öğrenmeyi Somut nesnelerle, yaparak yaşayarak, hareket halinde edinirler, kendi hızlarında sık sık ara vererek çalışmayı severler (Boydak, 2008; Aktaran: Vural, 2005).

Normal gelişim gösteren öğrencilerde olduğu kadar özel gereksinimli öğrencilerinde öğrenmeyi nasıl öğrendiğini yani öğrenme stilini bilmek öğrenci için sınıfı, eğitimi ve çevreyi uyarlamada büyük önem taşımaktadır. Kaynaştırma sınıfında veya özel eğitim sınıfında özel gereksinimli öğrencisi bulunan bir öğretmen öğrenci için hazırladığı programda öğrencinin aktif olarak kullandığı öğrenme stil veya stillerini bilirse öğrenci hazırlanan programdan üst düzeyde verim elde edebilir ve derslerinde daha başarılı olabilir. Çünkü öğrenme stillerinin temelinde öğrencinin kendi bireysel özelliklerine uygun öğrenme yöntemini seçmesi vardır ki öğrenci kendisi için uygun olan stili kişilik özelliklerine, fiziksel özelliklerine ve bilişsel özelliklerine göre seçmektedir. Öğretmenler bu durumu göz ardı edip geleneksel öğretim yöntemini benimsediklerinde öğretim bireyselleşmemektedir. Özel gereksinimli bir öğrenci için öğretimin bireyselleşmesi ve ders çalışma becerilerinin bilinmesi öğrencinin okul dönemini ve sonraki yaşamını başarılı şekilde geçirmesi bakımından önemlidir.

2.7. Ders Çalışma Becerileri

Günümüz dünyasında bilgi hızla artmakta ve yaygınlaşmaktadır. Bu duruma bağlı olarak bilginin kendi başına ve yaşam boyu öğrenilmesi kavramı çağdaş yaşamın tamamlayıcı bir ögesi olmaktadır. Bu durum bir anlamda eğitimde öğrenmeyi öğretmek esasına dayanmaktadır (Kesiktaş, 2006). Bireyin öğrenme sürecine etkileşimli olarak katılabilmesi ders çalışma becerilerine sahip olması ve kendi öğrenme stillerini etkili şekilde kullanmasıyla mümkündür. Yaşadığımız bilgi çağında öğrenci, kendi özelliklerinin, öğrenme stillerinin bilincinde olan ve ders çalışma becerilerini eğitim- öğrenim sürecinde gerektiği gibi kullanabilen öğrencidir (Azazi Aslan, 2005). Ders çalışma becerilerinin çeşitli tanımlarına rastlanmakla birlikte, çalışma becerilerini “öğrenme amacıyla belirli tekniklerin etkili şekilde kullanılması” olarak tanımlamak mümkündür (Thomas, 1993).

Uluğ (1995), ders çalışma becerilerini, planlı çalışma, etkili okuma ve dikkati yoğunlaştırma, not alma ve dinleme yöntemi, yazılı ve sözlü anlatım yöntemi, kaynaklardan yararlanma ve sınava hazırlanma olarak sıralamıştır. Bu beceriler birbiriyle bütün halinde edinilmesi gereken becerilerdir. Ders çalışma becerileri, tüm bireyler için yaşam boyu gerekli olan beceriler olarak kabul edilmektedir. Öğrencilerin kendi çalışmalarının öğrenme sürecinde önemli bir unsur olduğu düşüncesinin kabul edilmesiyle, öğrencilerin ders çalışma becerileri hakkındaki yeterlilikleri de önem kazanmıştır. Bu becerilerin okul yıllarında kazanılmasının ve alışkanlık haline getirilmesinin, okul sonrası yaşamdaki başarı üzerinde de etkili olacağı düşünülmektedir (Türkcan ve Öcal, 2003). Öğrenme sürecinde aktif olarak sürece yön vermek, bu sürecin zayıf ve güçlü yönlerini değerlendirmek, süreci daha etkili kılacak önlemleri almak öğrencinin önemli sorumluluklarının başında gelmektedir. Öğrenci öğretmeninden, ailesinden ve çevresinden gelecek yardımlara bağlı kalmamalı kendine yardım etmeyi, kendini olumlu şekilde güdülemeyi öğrenmelidir. Ayrıca öğrenci ders çalışma becerilerini tutarlı ve bilinçli olarak geliştirmeli başvurduğu becerilerin etkisini, verimini devamlı olarak değerlendirmelidir (Yıldırım, Doğanay ve Türkoğlu, 2000).

Ders çalışma alışkanlıklarına sahip olmamak ya da yanlış ders çalışma becerilerine sahip olmak, öğrencide gözlenen okul başarısızlığının en temel

sebeplerinden biri olarak değerlendirilmektedir (Türkcan ve Öcal, 2003). Okulda başarılı olmak için çok çalışmak değil, çalışma ve öğrenme konusunda ilke, yöntem ve süreçleri dikkate almak gerekmektedir. Başarı konusunda ümitsizliğe kapılan öğrenciler genellikle çok ders çalışmasına rağmen etkili ders çalışma yöntemlerini bilmedikleri için başarılı olamayan öğrencilerdir. Ders çalışma yöntemlerini bilmeyen öğrenciler sınıf seviyesi yükseldikçe başarıya güdülenmekte, öğrenme sürecini planlama ve uygulamakta sınıf seviyesinin gerisinde kalmaktadırlar. Bu durum onların okul ve okul sonrası yaşamlarını olumsuz yönde etkilemektedir (Yıldırım vd., 2000). Öğrenme beraberinde öğrenmeyi desteklemek için neyin gerekli olduğunu da içeren bir kavramdır. Ders çalışma becerilerini bilmek nasıl çalışılacağına bilinmesi anlamına gelmekte ve öğrencinin uzun vadeli gelişiminin bir parçası olma özelliği taşımaktadır (Wingate, 2006).

Gettinger ve Seibert (2002) ders çalışma becerilerinin okulda edinilen diğer bilgi ve becerilerden dört şekilde farklılaştığını belirtmektedir. İlk olarak ders çalışma becerileri, bazı teknik ve yöntemlerin öğretilmesini gerekli kılan bir eğitim sonrasında edinilmektedir. İkincisi ders çalışmanın amaçlı bir eylem olmasıdır. Üçüncü farklılık ise, ders çalışmanın bireysel bir etkinlik olmasıdır. Sınıf içinde gerçekleşen öğrenme, grup çalışmasını ve bilgi paylaşımını içerirken, ders çalışma bireyin tek başına kişisel olarak gerçekleştirdiği bir etkinliktir. Son olarak ders çalışma, kendini sistematikleştirmeyi içermektedir. Bu durumda birey, ders çalışma becerilerini edindikten sonra da yaşam boyu öğrenme için kendini ve şartlarını düzenleyebilecektir. Bu durumlar neticesinde ders çalışma becerileri, üzerinde önemle durulması gereken bir konu olmuştur. Dodge (1994), ders çalışma becerilerinin öğrencinin okul başarısı konusunda beklentilerine cevap verdiğini düşünmektedir. Bu nedenle deneme yanılma yöntemlerine başvurmaktansa öğrenilebilen beceriler olan ders çalışma becerilerinin öğrencilere mutlaka öğretilmesi gerektiğini savunmaktadır (Aktaran: Kesiktaş, 2006).

Yeşilyaprak da (2007) bu konuda, ilk ve ortaöğretim düzeyinde yapılacak eğitsel rehberlik hizmetleri içinde öğrencilere etkili ders çalışma yöntemlerinin öğretilmesinin ve bazı çalışma becerilerinin kazandırılmasının önemli olduğunu düşünmektedir.

2.7.1. Planlı Çalışma

Hedefe ulaşmanın ve etkili çalışmanın ilk adımı, çalışma zamanını ve çalışma ortamını nitelikli bir biçimde düzenlemektir. Louis ve Schreiber (1989) için zaman, diğer kaynaklardan farklı olarak alınıp satılamayan, biriktirilip depolanamayan, üretilip çoğaltılamayan ve değiştirilemeyen benzersiz bir kaynaktır. Aynı zamanda kaynaklar içerisinde yenilenmesi mümkün olmayan en değerli kaynaktır (Aktaran: Yeşilyaprak, 2007). Zamanın planlı olarak kullanılması, öğrenciler arasındaki başarı farklılıklarının en önemli nedenini oluşturmaktadır. Öğrencilerin bir kısmı yani zamanı etkili biçimde kullananlar derslerini tamamladıktan sonra sosyal etkinliklerine de zaman ayırabilirken; plansız olan öğrenciler ise, hem derslerini gereken zamanda bitirememekten hem de sosyal etkinliklere zaman bulamamaktan şikayetçi olmaktadır (Yıldırım vd., 2000). Bu nedenle çalışma için ayrılan zamanın etkili bir şekilde kullanılması öğrenme ve ders çalışma becerileri için kritik ve önemli bir beceri olarak kabul edilmektedir.

Başarıya ulaşmak isteyen bir öğrenci öğrenme etkinliklerine ne kadar süre ayıracağını, zamanını nasıl daha etkili kullanacağını yapacağı günlük haftalık hatta aylık ders çalışma programlarıyla belirlemelidir (Ural, 2006). Bir gün içinde yapılacak çalışmaları içeren planlar günlük planlardır. Haftalık planlar günlük planlardan daha kapsamlıdır ve öğrenci bir hafta boyunca yapacağı çalışmaları daha anlaşılır şekilde görme fırsatı elde eder. Aylık planda ise öğrencinin, bir ay içerisinde çalışacağı iş ve ders etkinlik sürelerinin düzenlenmesi, oluşacak zaman boşluklarının değerlendirilmesi, uzun zaman gerektiren çalışma, ödev veya dersler için takviye zaman oluşturulması gibi çok yönlü amaçlar belirlenir (Uluğ, 1995). Zamanı planlamak, hem zamanı hem insan enerjisini daha ekonomik kullanmak demektir. Öğrenmek üzere çalışmaya ayrılan zaman iyi planlanırsa daha yüksek verim elde edilebilir. Genellikle 45-50 dakika çalışmanın ardından 10-15 dakika ara verilip yeniden öğrenmeye devam edilirse edinilen bilgilerin hatırlanma oranı ve sıklığı artmaktadır (Yeşilyaprak, 2007). Zamanı iyi planlamanın tamamlayıcı öğelerinden biride çalışma ortamının düzenlenmesidir.

2.7.2. Çalışma Ortamını Düzenleme

Çalışma ortamının düzenlenmesi, çalışılmak istenen ortamın öğrenciyi güdüleyici ve yönlendirici etkisinin artırılmış; çalışmaya engel teşkil eden olumsuzluklardan da arındırılmış olmasını ifade etmektedir. Uluğ'a (1995) göre, öğrencinin ışık, ısı, ses gibi çevresel sorunları ortadan kaldırılmış; çalışmalarını devamlı olarak sürdürebileceği sabit, sakin, derli toplu, sade bir ortamı olmalıdır. Bu ortamın oluşması mutlak surette ayrı bir odanın olmasını gerektirmemekte evin bu özellikleri sağlayan herhangi bir köşesi de çalışma ortamı olabilmektedir. Ders çalışma ortamı, dikkat dağıtıcı uyaranlardan uzak olmalı öğrenci üzerinde rahatlama ve gevşekliğe sebebiyet verecek rahatlıkta olmamalıdır.

Thomas (1993), dik oturmanın sağladığı bedensel uyanıklığın dikkati toplama becerilerini olumlu yönde etkilediğini ders çalışırken mümkün olduğunca dik bir şekilde oturmanın gerekli olduğunu ifade etmektedir. Ancak bazen verimli çalışmayı bu şartlarda sağlamak mümkün olmayabilir. Bu nedenle öğrenci kendi çalışmalarını katı kurallarla ilişkilendirmeden zaman kaybetmeden, birçok yerde sürdürebilme becerisi edinmelidir. Her ne kadar herkesin şartlarını tam olarak karşılayan bir çalışma ortamı modeli olmasa da genel olarak çalışma ortamının, iyi havalandırılmış, yeterli ısıya ulaştırılmış, aydınlığı sağlanmış, dikkat dağıtıcı etkenlerden uzaklaştırılmış, gürültü ve sesten izole edilmiş bir ortam olması etkili çalışmanın gerçekleşebilmesi için önemlidir (Yeşilyaprak, 2007).

2.7.3. Etkili Okuma

Okuma, bireyin bilgi düzeyini artırmasını sağlayan, ona farklı birçok düşünce olanakları yaratarak genel kültürünü geliştiren öğrenmenin başlıca araçlarından biridir. Bir diğer deyişle bir konuyu öğrenmek için yazıya geçirilmiş bir metne bakarak bunu sessizce çözümleyip anlama veya aynı zamanda seslere çevirme işidir (Uluğ, 1995). Öğrenciler okuma becerisini büyük oranda okul döneminde edinmektedirler. Bilginin dünden bugüne aktarımının yazılı olması bilgiye ulaşmak isteyen bireyler için okumayı ve okuduğunu anlamayı gerekli kılmaktadır. Etkili okuma becerilerine işaret eden bu durumda öğrenci temel okuma becerilerinin ilerisine giderek çok amaçlı okuma becerilerini sistematik olarak geliştirmelidir

(Yıldırım vd., 2000). Bu nedenle okul dönemi çocuklarında okuduğunu anlama ve etkili okuma becerilerine sahip olmak başarılı olmanın önemli koşullarındandır. Öğrencinin etkili okuma becerisi edinmesinin temelinde okuma eyleminin önemine ve yararına inanması vardır. Bu inanç öğrenciyi öğrenmek için okuma alışkanlığı edinmesi konusunda güdülemektedir. Etkili okuma için inanmanın yanı sıra, okuma eyleminin amaçlı yapılması, öğrencinin okuduğu metne yoğunlaşması, okurken konunun ana fikrini anlamaya çalışması ve okuma konusunda özgüvenli olması önemlidir (Kesiktaş, 2006).

Öğrencilerin bir kısmı bir okuma sayfasını defalarca okuduğu halde anlayamamaktan yakınmaktadırlar. Bu öğrenciler genellikle metindeki kelimeleri göz takibi yaparak pasif şekilde okurlar ve zihinde bir anlam oluşturamazlar. Ne var ki anlamlı okuma bireyin zihnen aktif katılımını gerektirmektedir. Aktif okuyucu olabilmek bir anlamda okuduğunu anlamakla mümkün olmaktadır. Anlamlı okumanın gerçekleşebilmesi, okunan metindeki kelimelerin anlamının bilinmesiyle yakından ilişkilidir. Bu durum kelime dağarcığının geniş olması ile açıklanmakta ve okuma hızını etkilediği düşünülmektedir. Coşkun (2003)'a göre Bir insanın okuma başarısını ölçmede en çok kullanılan iki gösterge okuma hızı ve okuduğunu anlama düzeyidir. Okuma hızı, esasında gözlerin okuma sırasındaki hareketleri ile ilgilidir. Gözün satırları takip etme sırasında yaptığı duraklama ve sıçramalar ve bunların süresi okuma hızı üzerinde etkilidir. Hızlı okuma yavaş okumaya nispeten hatırlamayı daha iyi sağlamakta dikkatin dağılma riskini azaltmaktadır. Yavaş okuyan bir kimse dakikada 100-200 kelime okumaktadır. Ortalama bir okuyucu, dakikada 200-300 kelime okumakta iken hızlı okuma ilkelerine göre okuyan biri ise dakikada ortalama 600-800 kelime okumaktadır (Baltaş, 1998). Yeşilyaprak (2007), etkili ve hızlı okuma için 1960 larda psikoloji profesörü Robinson tarafından geliştirilen bugünde de geçerliliğini koruyan İSOAT (İzle, sor, oku, anlat, test et) yönteminin önemli olduğunu vurgulamaktadır.

2.7.4. Dinleme

Dinleme bireyin işitsel uyarıların algılama durumudur. Dinleme becerisi işitmeyi kapsamaktadır ancak her işitme bir dinleme olarak kabul edilmemektedir.

Bu nedenle, dinlemeyi bireyin işittiklerini hafızada anlamlandırarak kaydetmesi olarak tanımlamak mümkündür. Etkili dinleme ise söylenenleri duymaktan öte, duyulanları önemli bulmayı, işitilenleri kavramayı ve değerlendirmeyi gerekli kılan aktif bir süreç olarak tanımlanmıştır. Bu süreç uyaranlara karşı sistematikleşmesi özelliğiyle öğrenilebilir bir durum olarak değerlendirilmektedir. Öğrenilebilir olması, günlük yaşamda zamanın büyük bir bölümünü okulda geçiren öğrenciler için dinleme becerisini önemli hale getirmektedir. Öğrenci sınıfa girdiği ilk andan itibaren dinleme yetisini aktif olarak kullanmaya ihtiyaç duymaktadır. Öğrencinin okulda yapması gereken en önemli etkinliklerden biri kendisine bilgi aktarmaya çalışan öğretmenini dinlemesidir. Dinlendiğini bilen öğretmen öğrenciye dönük olarak ders anlatmakta, öğrenci öğretmen ilişkisinin gelişmesinin yanında öğrencide dinlemeden kaynaklı oluşabilecek yanlış anlamaların önüne geçilmiş olmaktadır.

Ayrıca etkili dinlemenin nasıl yapılacağını öğrenen öğrenci, derse aktif katılım ve uyum sağlamakta, önemli detayları hızlı kavramakta, derse ilişkin önemli notlar alabilmekte böylelikle okulda ve sınavlarda başarısını artırabilmektedir (Uluğ, 1995; Yıldırım vd., 2000). Ancak bir takım dinlemeyi engelleyen faktörler dolayısıyla her zaman etkili dinleme mümkün olmayabilir. Algılama kapasitesini verimsiz bilgilerle doldurma, anlatılan konuyu dinleme konusunda güdülenememe, öğretmene karşı olumsuz tutum geliştirme, yarım dinleme, pasif dinleme, anlatılanları birebir not etmeye çalışma bu faktörlerden bazılarıdır (Yıldırım vd., 2000). Dinleme becerisi etkili ders çalışma becerilerinden biridir ancak tek başına yeterli değildir. Söz uçar yazı kalır ilkesi gereğince dinleme yoluyla edinilen bilgiler not edilmez ise bellekte uzun süre tutulamamakta ve bilgiye ihtiyaç oluştuğunda gerekli bilgi hatırlanamamaktadır.

2.7.5. Not Alma

Not alma, herhangi bir konu hakkında edinilen bilgilerin özetlenmesi daha sonrada kullanılmak üzere belli bir yere yazılmasıdır. Diğer bir deyişle okunarak, dinlenilerek, gözlenerek, özüm senerek, düşünülerek edinilen bilgilerin önemli noktalarının tespit edilerek yazılı hale getirilmesidir. Bu özellikleri dolayısıyla ders

çalışmada dinleme becerisinin sınırlılıklarını ortadan kaldırmaktadır. Böylece not alma becerisinin dinleme becerisinden daha karmaşık ve özel bir beceri olduğu anlaşılmaktadır (Uluğ 1995). Özel olması, her öğrencinin edindiği bilgiyi kendi anladığı biçimde kaydetme ve saklaması ile açıklanabilir. Ayrıca not alma becerisi, öğrencinin derse aktif katılımını sağlamakta, konu üzerinde düşünmesine ve önemli olarak değerlendirdiği bilgileri uygun şekilde kâğıda aktarmasına yardımcı olmaktadır. Not alma veya not tutma öğrenci ile öğretmenin ders boyunca etkileşim halinde olmasını sağlamaktadır. Böylece derse dikkatini yoğunlaştıran öğrenci, kitaplardaki ayrıntılara boğulmadan zamandan tasarruf ederek bilgilerini kalıcı hale getirmektedir. Bu yönüyle not tutan öğrenci hem bireysel çalışmalarda not tutma alışkanlığı edinirken bir yandan da sınavlarında başarılı olmaktadır (Yıldırım vd., 2000).

Not alma becerisinin nitelikli olabilmesi bazı teknik becerilerin edinilmesine bağlıdır. Bunlar kısaca, notların anafikir etrafında düzenlenmesi ile olan *anafikir tekniği*, notların paragraflar şeklinde özetlenmesini sağlayan *paragraf tekniği*, aynen not etmenin gerekli olduğu durumlarda kullanılan *olduğu gibi kaydetme tekniği*, öğrenilen bilgilerin birbiriyle olan mantıksal ilişki ağının gösterilmesi gereken durumlarda *grafiksel not alma tekniği*, derste tutulan notların, sistemli olarak gözden geçirilmesine ve gerekli düzeltmelerin yapılmasına olanak tanıyan *Cornell not alma tekniği*dir (Yıldırım vd., 2000). Öğretmenin anlattığı her şeyin olduğu gibi not edilmesi doğru değildir. Anlatılan önemli noktaların, kaçırılmasına meydan vermeden bilgilerin anlaşılır düzeyde, numaralandırma harflendirme gibi tekniklerle kısaltılıp sembolleştirilmesi daha verimli bulunmaktadır.

2.7.6. Etkili Yazılı Anlatım

Walker ve arkadaşları (2005) yazmayı, bireylerin temel bilgi ve becerilerini içeren; öğrenmeye kurgulanmış sistemleri koordine etme kabiliyetine dayanan üstbilişsel karmaşık bir etkinlik olarak tanımlamıştır. Yazılı anlatım ise, bilgi, duygu, düşünce ve hayallerin diğer kişilere aktarılmasını sağlayan önemli anlatım çeşitlerinden biridir. Yazılı anlatım günlük yaşamda konuşmadan sonra en fazla

kullanılan anlatım yöntemidir. Bu anlatım yönteminde başarılı olabilmek, zengin kültürel birikime sahip olunması ve dilin güçlü kullanılması ile mümkün olmaktadır. Kültürel birikim; kişinin öğrenim düzeyi, yaşadığı sosyal çevresi, hayat felsefesi, inceleme ve gözlem yapma kabiliyeti, tartışma veya muhakeme gücü ve okuma yeterliği gibi öğelerin toplamıyla oluşmaktadır (Uluğ, 1995). Kültürel birikimin temellerinin atılmaya çalışıldığı formal eğitim kurumları olan okullarda öğrencilerin gerek bir iletişim gerekse bir öğrenme aracı olarak etkili yazma becerisini edinmeleri büyük önem taşımaktadır. Bu beceriyi kazanan öğrenciler ders dışı etkinliklerde zamanı pratik kullanabilmekte, ödevlerini akranlarından daha kısa sürede ve nitelikli şekilde tamamlayabilmektedirler. Aynı zamanda sınavlar için etkili notlar tutup özetler çıkarabilmektedirler. Özet çıkarma okuduğunu anlama ve yorumlamanın en somut halidir. Bu nedenle ana düşünceyi ve önemli bilgileri içeren, öğrencinin ne öğrendiği konusunda kendine geribildirim vermesini sağlayan belirli bir çerçevedir (Yeşilyaprak, 2007). Çağdaş eğitimde, yazma eğitimi, eleştirel ve yaratıcı düşünme, araştırma becerisine sahip olma, problem çözme becerisi kazanma, dili nitelikli kullanma gibi etkinlikleri bir arada kazandırma özelliği dolayısıyla öğrenmeyi öğrenme ilkesinin gerçekleşmesinde büyük öneme sahiptir (Ungan, 2007). Öğrenmenin gerçekleşmesini isteyen öğrenci, derste öğretmenini dinleyen, dinlediklerini etkili yazma becerisini kullanarak not eden ve derse aktif katılım sağlayan öğrencidir.

2.7.7. Derse Aktif Katılma

Günümüz eğitim sisteminde birey kendi öğrenme becerilerinin sorumluluğunu almalıdır. Öyle ki derslere katılmalı, öğretmenin sorduğu soruları cevaplamalı, sınıf hakkında alınacak kararlarda fikrini açıklamalı, sınıf içinde akranlarıyla grup çalışmalarına katılmalı ya da bireysel etkinlikler yapabilmeli, derste sözel sunumlar yapabilmeli gereken durumlarda kendisi de soru sorabilmelidir (Yıldırım vd., 2000). Landsburger (2005)'e göre bunların olabilmesi için, derste öğretmeni iyi dinlemek, konu hakkındaki yorumları ve soruları not etmek, ifade edilenleri anlaşılır şekilde özetlemek, sonra sorulmak istenen soruyu sormak ya da düşünceyi paylaşmak, sonrasında sağlanan katkıya ilişkin dönüt istemek

gerekmektedir. Derse aktif katılım sağlanması, kalıcı öğrenmeyi sağlaması bakımından sonraki aşamalarda ödev yapımında bilgilerin anımsanmasında ve gerekli durumlarda bilginin kısa süreli belleğe geri çağırılmasında etkilidir.

2.7.8. Ödev Yapma

Ev ödevleri, öğrencilerin öğrendikleri konuları daha iyi kavraması, araştırma becerisi kazanması, bilgileri raporlaştırması, etkili okuma ve yazma becerisini içermesi, planlı çalışmayı gerektirmesi ve aktif öğrenme süreci sağlaması bakımından başarının önemli bir parçasıdır (Tan ve Baloglu, 2006). Öğrenmesi zor bir beceri için okul dışında fazladan pratik yapmayı, yeni materyaller üzerinde yoğunlaşmayı, bir proje geliştirme ya da rapor hazırlamayı ödev olarak tanımlamak mümkündür. Ödevler, her kademedeki özel eğitime ihtiyaç duyan veya normal gelişim gösteren öğrenci için zamanın önemli bir bölümünü alan etkinliklerdir (Kesiktaş, 2006). Ödevlerin yararlarını tekrar yapmayı sağladığı için okul başarısını pekiştirmek, öğrencide mesuliyet ve bağımsızlık hissini geliştirmek, öğrenciyi yeni bilgilerle buluşturmak, öğrenmeyi aktif ve keyifli hale getirmek, farklı öğrenme fırsatları yaratmak, öğrencilerin zorlandığı noktaların belirlenmesi konusunda öğretmene yol göstermek, ev ve okul arasında bağlayıcı görev üstlenerek öğretmen-öğrenci-aile işbirliğini güçlendirmek olarak sıralamak mümkündür (McEwan, 1996; Milbourne & Haury, 1999; Paulu, 1995; Sabornie, 2002; Akt. Kesiktaş, 2006). Burada vurgulanması gereken durum öğrencinin belirtilen yararlarla ulaşabilmesi için ödev yapmaya istekli olmasının gerekliliğidir.

Ev ödevinin öneminin ve kendisine sağlayacağı katkıların bilincinde olamayan öğrenciler ödevi öğrenmeyi öğrenmenin gereği olarak değil öğretmenin verdiği yapılması zorunlu geçici bir eylem olarak görmektedirler. Bu öğrenciler genellikle ödev yapmakta zorlanan, okula devamsızlık yapan, çok sık okul değiştiren, süregelen bir hastalığı olan kişilerdir. Ayrıca ders çalışma becerilerini bilmeyen, planlı çalışamayan, eğitim araç gereçlerini okula götürmeyen, dikkatini yoğunlaştırmada zorlanan öğrencilerde ödev yapmanın önemini kavrayamamaktadırlar (McEwan, 1996, akt. Kesiktaş, 2006). Ödev yapma becerisi edinemeyen öğrencilerin sınavlarda yeterince başarılı olamaması tahmin etmesi zor olmayan bir durumdur.

2.7.9. Sınavlara Hazırlanma

Okula devam eden öğrencilerin dönem veya yılsonunda eğitim öğretimden ne kadar yararlandığının, ne düzeyde bilgi edindiğinin öğrenilmesi amacıyla yapılan sınavlar hem öğretmen hem öğrenci için geribildirim sağlayan önemli bir öğrenme ögesidir. Ülkemizde sınav denildiğinde ilk olarak akla liseye ve üniversiteye giriş sınavları gelmektedir. Bu sınavlar bireysel ailesel ve toplumsal yönleri, nedenleri ve doğurguları bakımından bireyde yoğun bir kaygıya neden olmaktadır (Yeşilyaprak, 2007). Sınavlarda başarılı olma, sınava zamanında gelmek, sınavda kullanılacak araç-gereçleri getirmek, sınav süresini soru dağılımına ve zorluğuna göre planlamak, dikkat dağıtıcı unsurlara takılmamak olarak açıklanabilir (Uluğ,1995; Yıldırım vd., 2000). Sınavlarda başarılı olmanın bir diğer koşulu ise sınava iyi hazırlanma, sınavda çıkma olasılığı olan sorulara yoğunlaşma ve sınav sonrası öğretmen tarafından değerlendirilen sınav kâğıdının gözden geçirilmesi olarak açıklanabilir (McEwan, 1996, Aktaran: Kesiktaş, 2006).

2.8. Ders Çalışma Becerilerinde Öğretmen Faktörü

Öğrencinin ders çalışma becerilerini edinmesinde, öğrencinin çalışmaya güdülenmesi, zihinsel kapasitesi, sağlık durumu, fiziksel ihtiyaçlarının giderilmesi, ailenin eğitim öğretime karşı yaklaşımı, öğrencinin akranlarıyla ilişkisi, öğrenmeye, öğretmene ve okula karşı tutumu etkili olmaktadır. Öğrencilerin okul ve okul dışı başarısını etkileyen faktörler tartışılmakla birlikte yaygın bir görüş, öğrencilerin öğrenmelerinde, sosyal ve bilişsel gelişimlerinde ve akademik başarılarında en önemli faktörün öğretmen olduğu düşüncesidir (Glass, Cahen, Smith ve Filby, 1982; Aktaran: Dağlıoğlu, 2010; Mosteller, 1995; Batu, 2011). Bu bağlamda çeşitli ülkelerin bakanlıkları öğrenci yetiştirmede bu kadar büyük öneme sahip öğretmenler üzerinde araştırmalar yapmayı gerekli görmüştür (Dağlıoğlu, 2010). Yeni Zelanda Eğitim Bakanlığı, öğretmenlerin ve örgün eğitim kurumu okulların, birçok öğrencinin yaşamında anlamlı kabul edilecek değişiklikler sağladığını açıklamıştır (New Zealand Ministry of Education, 1999; Aktaran: Dağlıoğlu, 2010). Avrupa parlamentosu (European Parliament, 2008), nitelikli öğretmen eğitiminin, eğitim programlarının uygulama aşamasında kendini gösterdiğini açıklamış ve nitelikli bir

öğretmenin, çocukların sadece bilgisini artırmada değil, onların olumlu kişilik özelliklerine sahip olmasında da etkili bir rolünün olduğunu belirtmiştir. Amerika da Öğretmenlik Mesleği Standartları Ulusal Kurulu, NBPTS, 2002) Dünya standartlarında bir eğitim seviyesini yakalamak için dünya standartlarında eğitimcilere ihtiyaç olduğunu belirtmiştir. Bunun gerçekleşebilmesi için ise öğrenmenin ve öğrenmeyi öğreten öğretmenin kalitesini yükseltmek gerektiğini açıklamıştır.

Türkiye de ise 2002 yılında Temel Eğitime Destek Projesi bileşenlerinden biri olarak Öğretmen Eğitime yer verilmiştir. Ve öğretmenlik mesleğinin genel yeterlikleri olarak: a) Mesleki Gelişim, b) Öğrenciyi Tanıma, c) Öğretme ve Öğrenme Süreci, d) Öğrenme ve Gelişimi İzleme ve Değerlendirme, e) Okul, aile ve toplum ilişkileri, f) Program ve İçerik Bilgisi maddeleri sıralanmıştır (MEB, 2006). Gerek normal eğitim sınıflarında gerekse özel eğitim sınıflarında derse giren öğretmenlerin sıralanan maddelerin gereklerini yerine getirerek eğitim öğretim yapması beklenmektedir. Öğretmen ‘Öğretme ve Öğrenme Süreci’ ni planlarken iki şeyi amaçlamaktadır. İlki öğrenme ürünleriyle ilgili amaçlar ikincisi ise öğrenme süreciyle ilgili amaçlardır. Öğrencilerin öğrenme sonunda neyi bilebileceği veya ne yapabileceği ile ilgili amaçlar öğrenme ürününe yönelik amaçlardır. Öğrencilerin öğrenmeyi sağlamak için hangi strateji ve teknikleri kullanarak, nasıl öğreneceğini öğretme ise öğrenme sürecine yönelik amaçlardır. Öğrenciler, öğrenme yol ve yöntemlerini edindiklerinde bu yöntemleri öğrenmelerini gerçekleştirirken kullanabileceklerdir (Gagne ve Glaser, 1987; Aktaran: Köse, 2010). Bu nedenle, ders çalışma becerilerini kazandırma konusunda öğretmen gerekli bilgiye ve isteğe sahip olmalı ve öğrencilere planlı çalışma, etkili okuma ve yazma, not tutma, dersi etkili dinleme, kaynaklara ulaşma ve sınavlara hazırlanma vb. konularda rehber görevini üstlenmelidir.

2.9. Ders Çalışma Becerileri ile ilgili Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Nadinloyia, Hajloob, Sadeghid ve Garamaleki (2013) yaptıkları araştırmada öğrencilerin akademik zaman yönetimi ve zaman yönetimi eğitim etkinliklerini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmaya Mohaghegh Ardabili Üniversitesinde eğitim gören ve rastgele seçilmiş 70 öğrenci katılmıştır. Araştırmaya katılan öğrenciler deney ve kontrol grubu olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Her iki gruptan da ön test olarak akademik zaman yönetimi ölçeğini doldurmaları istenmiştir. Daha sonra deney grubuna 90 dakikalık 10 seanstan oluşan zaman yönetimi eğitimi verilmiştir. Deney ve kontrol grubuna son test uygulanmış sonuçlar analiz edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre deney grubunun zaman yönetimi becerisinin kontrol grubundan daha iyi olduğu anlaşılmıştır.

Philbeck-Keener (2008) yapmış olduğu çalışmada, lisede ders çalışma becerileri kursuna katılan öğrenci ve öğretmenlerin ders çalışma becerileri konusundaki görüşlerini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma anket, kısa cevaplı sorular ve likert tipinden oluşan çoklu metod uygulanarak yapılmıştır. Anket ders çalışma becerileri kursuna katılan 60 kişiye elektronik mesaj olarak gönderilmiş, çalışmaya 49 öğrenci geri dönüş sağlamıştır. Ayrıca 5 öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşme sağlanmıştır. Uygulanan anket sonuçlarına göre öğretmen ve öğrenciler, kursta gördükleri ders çalışma becerileri eğitiminin yararlı olduğuna inandıklarını belirtmişlerdir. Bu kurstan sonra öğrencilerin sınavlardan aldıkları notların yükseldiği, bu durumun öğrencilerin kendini iyi hissetmesini sağladığı belirlenmiştir. Öğretmenler ise ders çalışma becerileri kursu alan öğrencilerin nitelikli çalışmayı öğrendiklerini kursun bütün öğrencilere verilmesi gerektiğini açıklamışlardır (Akt. Korkmaz, 2010)

Mortimore ve Crozier (2006) yaptıkları çalışmada yükseköğretim kurumlarına devam eden disleksili öğrencilerin ders çalışma becerilerinde karşılaştıkları güçlükleri tespit etmeyi amaçlamışlardır. Tarama modelindeki araştırmada anket uygulamışlardır. Araştırmaya 17 üniversiteden 62 si disleksi olan 74 ü disleksi olmayan toplam 136 erkek öğrenci katılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, Disleksi olan öğrencilerin herhangi bir yükseköğretime yerleşmek için normal arkadaşlarından her zaman daha fazla çaba gösterdikleri, daha fazla öğrenme ve

çalışma becerisi kullanmaya ihtiyaç duydukları belirlenmiştir. Çeşitli beceriler ve akademik görevlerde özellikle not alma, düşüncelerini yazılı olarak ifade etme ve kompozisyonları düzenlemede güçlük yaşadıkları anlaşılmıştır. İlk ve ortaokuldan itibaren yaşanan zorlukların ne olduğunun bilinmesine rağmen bu güçlüklerin şeklinin değiştiği ancak yaşanan zorlukların hala devam ettiği belirtilmiştir. Belirli konularda kurs açılması, derste öğrenme ve akademik yazma becerilerinin öğretilmesi, öğretmenlere disleksi ve bilişim teknolojilerini etkin kullanabilecekleri desteğin sağlanması gibi destek eğitim hizmetlerinin gerekliliği açıklanmıştır.

Wingate (2006) yaptığı çalışmada, çalışma becerilerinin öğretimiyle ilgili yapılan diğer araştırmalardan farklı olarak, ders çalışma becerilerini ayrı ders olarak öğretmeye çalışmanın öğrenmeyi artıracak yaygın görüşünün etkisiz olduğunu ve “çalışma becerileri” teriminin öğrenmeye karşı yanıltıcı çağrışımlarda bulunduğunu açıklamıştır. Çalışma becerilerinin öğrencilerin gelişimlerinden soyutlanamayacağını, etkili çalışma becerilerinin öğrenilmesinin ayrı bir ders veya başlıkta incelenmesinin yanlış olduğunu vurgulamaktadır. Wintage çalışmasında, çalışma becerilerinin öğrenilmesinin konu içeriğinin ve öğrenme sürecinin ayrılmaz bir ögesi olduğunu savunmaktadır. Araştırmacı öğrenme becerilerinin öğretiminin işlenen derslerin içeriğine yedirilmesiyle, öğrenmenin ne gerektirdiğinin ve bu öğrenmeyi desteklemek için neyin gerekli olduğunun bilinmesiyle mümkün olacağını belirtmiştir.

Pemble (2004) yaptığı çalışmada farklı gruplardaki öğrencilerin ders çalışma becerilerini ve okul performanslarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmaya 6. ve 8. Sınıflarda eğitim gören 289 öğrenci katılmıştır. Araştırmaya katılan öğrenciler, Genel Eğitim, Dil ve Edebiyat, Özel Eğitim ve Notları Düşük Olan öğrenciler olarak dört gruba ayrılmıştır. Öğrencilerin çalışma becerileri 35 sorudan oluşan Çalışma Becerileri Envanteriyle değerlendirilmiştir. Çalışma Becerileri Envanterinden elde edilen sonuçlar ‘puan ortalamaları’, ‘güdülenme ve dayanıklılık stratejileri’, ‘çalışma becerilerini kullanma’ ve ‘ev ödevleri’ şeklinde üç alt başlıkta incelenmiştir. Tek Yönlü Anova sonuçlarına göre Çalışma Beceri Envanteri değerlendirmeleri ve puan ortalamalarına göre öğrenci grupları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur (Aktaran: Korkmaz, 2010)

Witzel ve Mercer (2003) özel gereksinimli öğrencilerin davranış yönetimi ile ilgili tartışmalı konular olarak değerlendirdikleri, sınıf kurallarına uyma, rutinleri takip etme ve ödevleri tamamlama becerilerinde güdülenmeyi sağlamak için öğretmenlerin hangi ödülleri kullanabileceklerini motivasyon modeli çerçevesinde açıklamışlardır. Modele göre, öğrenciye sergilediği davranış sonucunda içsel ya da dışsal ödül vermek olumlu davranışın sıklığını artıracaktır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretimde ödüllerin kullanılmasının öğrencide kısa süreli olumlu sonuçlar meydana getirmesinin yanında içten güdülenmeyi sağlayarak uzun vadede etkisinin olacağı ifade edilmiştir. Öğrencilerin davranış değişikliğinde ödülün kendilerinde oluşturduğu değer önemli olmaktadır. Öğrenci davranış sonundaki ödülü anlamlı buluyorsa ya da öğrenci davranış ile ilgili içsel bir güdülenmeye sahip ise davranışın sıklığında artma gözlenebilecektir. Eğer ödüllerin öğrenci için değeri düşük ise ya da de dışsal güdülenme sağlanmışsa akranlarıyla kendini kıyaslama yoluna gidecek ve davranış kısa süreli olacaktır. Eğitimde istenen içsel güdülenmenin gerçekleşmesidir. Ancak öğrenme güçlüğü tanısı alan öğrencilerde dışsal güdülenmenin özellikle övgünün önemi vurgulanmıştır. Ancak dışsal güdülenmenin bir süre sonra içsel güdülenmeye dönüşebileceği, öğretmenlerin, ödüllerin içsel motivasyona yol açıp açmadığını belirlemek için ödülleri kullanırken amaçlarını sorgulayarak araştırmacılar gibi davranmaları gerektiğinin üzerinde durulmuştur. Eğer öğretmen davranışın işlevinin dışsal olduğunu fark etmiş ise, öğrencide olumlu davranış değişikliğini sağlamak veya olumlu davranışı sürdürmek için sözlü ve somut ödülleri kullanarak olumlu davranış desteği sağlamalıdır. Eğitimciler, öğrencilerin öğrenmeleri ve etkili performanslar gösterebilmeleri için motivasyonlarını artırma konusunda övgü ve diğer yöntemler hakkında ne kadar çok bilgiye sahip olursa öğrenciler yeteneklerini o kadar üst seviyede sergileyebileceklerdir.

Fulk (2003) yaptığı araştırmada, 9. sınıf öğrencilerinin akademik performanslarıyla ilgili endişelerinin neler olduğunu tespit etmeyi amaçlayan bir proje geliştirmiştir. Projenin birinci ve ikinci kısmında, öğrencilerin akademik çalışma becerilerine ilişkin algılarını belirlemek için veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Elde edilen verilere göre, öğretmenlerin en büyük endişe sebeplerinin zaman yönetimi, güdülenme ve ev ödevi olduğu belirlenmiştir. Öğrenciler, çalışma alışkanlıkları, öz düzenleme ve test kaygısı alt başlıklarında güçlük yaşadıklarını

bildirmiş ve kendilerine düşük puanlar vermişlerdir. Ayrıca cinsiyet değişkenine göre kızların kendini çalışma becerilerinde daha yeterli olarak değerlendirdikleri belirlenmiştir.

Gettinger ve seibert (2002) yaptıkları bir çalışmada, çalışma becerilerinin akademik yeterliliğe katkısını bilgiyi işleme kuramına göre açıklamayı ve öğrencilerin çalışma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olan etkili ders çalışma stratejilerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda, çalışma becerilerinin akademik başarı için temel teşkil ettiğini, çalışma becerilerini doğru kullanmanın öğrenci yararına ve başarıyı artırıcı yönde olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca öğrencilerde etkili öğrenmenin gerçekleşebilmesi için geniş bir çalışma yelpazesine sahip olunması gerektiği de vurgulanmaktadır. Diğer yandan çalışma stratejilerinin ne olduğunun ve bu stratejilerin ne zaman ve nasıl kullanılacağına bilinmesinin etkili çalışma için oldukça büyük öneme sahip olduğunun üzerinde durulmuştur. Öğrencilerin okula başlamalarından bitirmelerine kadar eğitim gören tüm sınıflarda ve müfredatlarda başarısızlık yaşanmaması için etkili çalışma becerilerinin öğretilmesi ve geliştirilmesi gerektiği ve öğrencilerin bu becerileri edinmeye teşvik edilmesinin öncelikli olduğu belirtilmiştir.

Kiewra (2002) sınıf öğretmenlerinin öğrencide öğrenmenin gerçekleşmesinde ve öğrenme becerilerini geliştirmesinde nasıl yardımcı olabileceğini açıklamak üzere yaptığı araştırmasında, yüksekokula devam eden bireylerin akademik bilgilerini geliştirmek için bu eğitimi aldıklarını ancak sınıfta ve ders çalışırken çalışma becerilerini yetersiz denecek düzeyde kullandıklarını belirtmiştir. Zayıf öğrenme stratejilerinin öğrencinin sınavda başarısız olmasına ve öğrenemeyen kişi olarak etiketlenmesine neden olduğunu belirtmiştir. Ders çalışma becerileri öğretiminin genelde müfredatlara dâhil edilmediğinden yakınmaktadır. Öğretmenlerin fen Bilgisi, Matematik ve diğer derslerde dersin içeriğini öğretmeye çalıştığını ancak içeriğin nasıl öğrenileceğini öğretmede başarısız olduğunu vurgulamıştır. Öğretmenlerin derste konuları işlerken konulara nasıl çalışılacağını da anlatabileceğini; not alma, bilgileri düzenleme, ilişkilendirme ve izleme stratejilerini öğrencilerine kazandırabileceğini ifade etmiştir. Araştırmacı bu konuyu “Bir insana balık vermeyiniz balık tutmayı öğretiniz.” atasözü ile ilişkilendirmiştir.

Smith ve arkadaşları (2000) yaptıkları bir çalışmada, öğrencilerin akademik başarılarını artırmayı amaçlayan bu sebeple çalışma becerilerini geliştirmeye ilişkin bir program geliştirmişlerdir. Çalışmaya ilkök, ortaokul ve lise düzeyinden öğrenciler ile öğretmen ve anne-babalar katılmıştır. Öğrencilerin ders çalışma becerilerine ilişkin bilgiler anket yoluyla toplanmıştır. Anketlere göre üç sınıf düzeyinde de öğretmenler, zaman yönetimi, ödev tamamlama, not tutma ve sınavlara girme becerilerine yönelik yetersizliklerden bahsetmişlerdir. Öğrenciler genel olarak olumlu çalışma becerilerine sahip olduklarını belirtmiştir. Anne-babalar ise, çocuklarının ders araç gereçlerini kullanarak, ödevlerini tamamladıklarını çocuklarını zamanı etkili kullanma konusunda yeterli bulduklarını ifade etmişlerdir. Ancak analizlerin genel sonucuna göre, birçok öğrencinin not alma, sınava girme, zamanı etkili kullanma ve bilgiyi düzenleme becerilerinde yeterli çalışma becerisine sahip olmadığı sonucuna varılmıştır. Bunun üzerine çalışma becerilerini geliştirme programı uygulanmış ve öğrencilere zaman yönetimi teknikleri, uygun not alma, ders kitabı ipuçları, hafıza geliştirme, sınava girme ve bilgiyi düzenleme becerileri öğretilmiştir. Programın öğrenci başarısı ve zaman yönetimi becerileri üzerinde olumlu bir etkisi olacağı umulmuştur ancak analizler sonunda kayda değer bir gelişme olmadığı görülmüş yine de öğrencilerin çalışma becerileri konusunda bilgi edinmeleri kazanç olarak düşünülmüştür.

Andy-Porter ve arkadaşları (2000) öğrencilerin çalışmada organize olma becerilerini geliştirmek için ilkök ortaokul ve lise öğrencileriyle çalışmayı hedefledikleri bir programı açıklamışlardır. Çalışmada organize olma becerilerindeki eksiklikler, öğrenci, öğretmen ve velilere doldurtulan anketlerle tespit edilmeye çalışılmıştır. Birçok öğrencinin okul, aile ve gelişimsel sebeplerle organize etme becerilerinde yetersiz olduğu bulgulanmıştır. Sonuçlara göre, öğrencilerin kendine ait uygun çalışma ortamlarının olduğu ancak çoğu anne babanın, çocuklarının planlı çalışmasında yardımcı olamadığı anlaşılmıştır. Ortaöğretim öğrencilerinin ilköğretim öğrencilerine kıyasla ders çalışma becerilerini organize etmede daha başarılı olduğu belirtilmiştir. Öğretmenlerin organize olma becerileriyle ilgili olumsuz tutuma sahip oldukları zaman kaybı olarak değerlendirdikleri belirlenmiştir. Ancak uygulanan organize beceriler eğitimi programından sonra, öğrencilerin ev ödevlerini

tamamlama, derse gereken araç gereçleri getirme, uygun çalışma masası edinme, işbirlikli öğrenme gibi konularda gelişme gösterdiği anlaşılmıştır.

Thomas (1993) bu çalışmasında 1991 yılında Eğitimde Ölçme ve Teknoloji Dairesi Başkanlığı'nın yürüttüğü etkili ders çalışma becerilerini belirlemeye yönelik yapılan araştırmadan elde edilen sonuçlar ışığında ders çalışma becerilerini ayrıntılı olarak açıklamıştır. Araştırma farklı kademelerdeki üçüncü, beşinci, sekizinci ve onbirinci sınıflarda eğitim gören öğrencilere anket uygulanarak yapılmıştır. Elde edilen bulgulara göre 8. ve 11. Sınıf öğrencilerinin ödev yapma ve kaynakları kullanma alt başlığından düşük puan aldığı belirlenmiştir. Okuma becerisinin ilkokuldan liseye doğru uzanan zaman diliminde azaldığı bilgi edinmek için okuma becerisinin 11. Sınıflarda daha az olduğu belirtilmiştir. Ayrıca öğrencilerin büyük bir kısmının ders çalışma becerilerini önemsemedikleri açıklanmıştır. Öğrencilerin ilkokulda daha fazla öğretmenlerini dinlediği ve sınıf kurallarıyla ilgili alınan kararları uyguladığı açıklanmıştır. 11. Sınıf öğrencileri ise öğretmenlerini daha az dinlediklerini belirtmiştir. Öğrencilerin öğretmenleriyle iletişiminin iyi olması diğer bulgulardandır. 3. 5. 8. ve 11. Sınıftaki öğrenciler zamanı etkili kullanamadıklarını açıklamışlardır. Ayrıca öğrenilen bilgileri hatırlama ve teste yansıtmada öğrenciler genel olarak yüksek puanlar almışlardır. Bilgiyi hatırlama alt başlığında 11. sınıf öğrencilerinin diğer sınıf düzeyindeki öğrencilere göre daha başarılı olduğu anlaşılmıştır.

2.10. Ders Çalışma Becerileri İle İlgili Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Kesiktaş (2006) yapmış olduğu araştırmada, kaynaştırma ortamlarında bulunan 8-15 yaş grubu ilköğretim öğrencilerinin ders çalışma becerilerini öğrencilere yönelik bazı değişkenler açısından belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde araştırmacı “Ders Çalışma Becerileri” ile ilgili ölçekler geliştirmiş ikinci bölümde ise bu ölçekleri 85 öğrenci, 85 veli ve 22 öğretmene uygulamıştır. Veriler t-testi ve Mann-Whitney U testi ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre, kız öğrencilerin erkek öğrencilere nazaran ders çalışma becerilerinde kendini daha yeterli olarak değerlendirdiği anlaşılmıştır. Kaynaştırma öğrencilerinin ders çalışma becerileri ölçeğinden aldıkları puanlara göre kendilerini

normal gelişim gösteren akranlarından yetersiz buldukları belirlenmiştir. Aynı çalışma ortamı bulunan öğrenciler ders çalışma becerilerinde kendini daha yeterli olarak değerlendirmişlerdir. Ancak alınan puanlar incelendiğinde çalışma ortamının gürültülü olup olmaması ders çalışma becerileri üzerinde anlamlı bir fark yaratmamıştır.

Korkmaz (2010) araştırmasında ders çalışma becerileri eğitiminin ilköğretim II. kademe 8.sınıf İngilizce (Yabancı Dil Dersi) başarısına ve kalıcılığına etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini, İstanbul ili Arnavutköy ilçesinde bulunan bir ilköğretim okulunda 8. sınıfa devam eden 40 öğrenci oluşturmuştur. Verilerin toplanması araştırmacının geliştirmiş olduğu ön test, son test ve kalıcılık testleri aracılığıyla yapılmıştır. Öğrenciler hazırlanan testlere deney öncesi ve deney sonrasında tabi tutulmuşlardır. Elde edilen veriler SPSS paket programı ile analiz edilmiş ve anova, ancova, t- testi ve betimsel istatistik verileri ile sınanmıştır. Bulgulara göre, ders çalışma becerileri eğitimiyle işlenen ders ile geleneksel öğretim yöntemleriyle (ders çalışma becerileri eğitimi verilmeden) işlenen ders arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Ders çalışma becerileri eğitiminin öğrencilerin başarısını arttırdığı ve öğrenmeyi kalıcı hale getirdiği anlaşılmıştır.

Uyar (2008) yaptığı çalışmada lisans öğrencilerinin; öğrenim gördükleri bölüm ya da anabilim dalına, ÖSS puan türüne, cinsiyete ve öğretim türüne göre, ders çalışmada öğrenme stratejileri kullanım sıklıkları ve akademik başarıları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını öğrenmeye çalışmıştır. Ayrıca çalışmada, öğrencilerin akademik başarıları ve ders çalışmada öğrenme stratejileri kullanım sıklıkları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı da belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmaya Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde 1. Sınıfta çeşitli bölüm ya da anabilim dallarında öğrenim gören toplam 328 öğrenci katılmıştır. Çalışmada, Yüksel ve Koşar (2001)'ın öğrenme stratejileri ölçeği ve öğrencilerin akademik başarılarını belirlemek için de, örnekleme dâhil edilen bölüm ya da anabilim dallarının ortak derslerinden olan; Eğitim Bilimine Giriş ve Türkçe-I: Yazılı Anlatım derslerinden öğrencilerin aldıkları dönem sonu akademik başarı puanları kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre; öğrencilerin akademik başarıları ile cinsiyet, bölüm ya da anabilim dalı, ÖSS puan türü ve öğretim türü değişkenleri

arasında anlamlı farklılık olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin ders çalışmada öğrenme stratejileri kullanım sıklıkları sadece öğretim türü değişkeninde anlamlı bir farklılık göstermektedir. Bunların yanında akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin daha fazla sıklıkta öğrenme stratejileri kullandıkları belirlenmiştir.

Azazi Aslan (2005) araştırmasında 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 incelemiştir. Araştırmanın örneklemini, Mersin İlinde Gazi Paşa İlköğretim Okulunda öğrenim gören 207 (114 kız 93 erkek) öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın verileri 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 kullanılarak elde edilmiştir. Bulgulara göre, Anne-baba tutumunun LGS (OKS) puanlarını yordadığı görülmüştür. Anne tutumu LGS (OKS) puanlarını negatif yönde yordarken, baba tutumunun LGS (OKS) puanlarını pozitif yönde yordadığı anlaşılmıştır. Ders çalışma becerileri, sınav kaygısı, anne-baba öğrenim düzeyi, sosyoekonomik düzey, anaokuluna gitme veya gitmeme, değişkenlerinin LGS (OKS) puanlarını yordamadığı gözlenmiştir.

Yılmaz (2013) farklı tutumlara sahip öğretmenlerin sınıflarında öğrenim gören 4-5.sınıf öğrencilerinin öğrenme ve ders çalışma stratejilerini karşılaştırmak amacıyla yaptığı çalışmada, tarama modelini kullanmıştır. Araştırmaya, 30 öğretmen ve en düşük ve en yüksek tutum puanlarına sahip olan 10 sınıf öğretmeni ve 166'sı dördüncü sınıfa 105'i beşinci sınıfa devam etmekte olan toplam 271 öğrenci katılmıştır. Araştırmada öğretmenlere 68 maddeden oluşan Minnesota öğretmenlik tutum ölçeği ve öğrencilerine 54 maddeden oluşan öğrenme ve ders çalışma stratejileri belirleme envanteri uygulanmıştır. Veriler SPSS paket programı ile analiz edilmiştir. Analiz için t-testi, tek yönlü varyans analizi, iki yönlü varyans analizi, ANOVA, frekans ve yüzdelik değerler kullanılmıştır. Bulgulara göre, öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin cinsiyete, anne-baba eğitim durumuna göre farklılaşmadığı ancak sınıf düzeyine göre farklılaşma gösterdiği belirlenmiştir. 4.sınıf öğrencilerinin 5.sınıf öğrencilerine göre duyuşsal stratejiyi daha fazla kullandığı

belirtilmiştir. Diğer yandan öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin öğrencilerin cinsiyetlerine göre farklılaşma göstermediği bulunmuştur. Ayrıca ders çalışma stratejilerini olumlu tutuma sahip sınıf öğretmenlerinin sınıfında eğitim gören öğrencilerin daha çok kullandığı anlaşılmıştır. Öğretmen cinsiyetinin, öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerini uygulama düzeyleri üzerinde etkisinin anlamlı olmadığı da bulgular arasındadır.

Köse (2010) yaptığı araştırmada, fen bilgisi öğretmen adaylarının fen bilgisi öğretimine yönelik özyeterlik inançları, öğrenme ve ders çalışma stratejileri ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmayı Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesinde 1., 2., 3. ve 4. sınıflarda eğitim gören toplam 275 (215 kız, 60 erkek) fen bilgisi öğretmen adayı ile gerçekleştirmiştir. Bulgulara göre, araştırmaya katılan fen bilgisi öğretmen adaylarının genel olarak ayrıştırma öğrenme stilini kullandığı, öğrenme stillerinin cinsiyetle ilişkili olmadığı ancak sınıf düzeyi ve fen bilgisi öğretimi öz-yeterlik inancı ile ilişkili olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca öz-yeterlik inançlarının “yeterli” seviyede olduğu, özyeterlik inançları ile sınıf ve cinsiyet değişkenleri arasında korelasyonlar olduğu, öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin alt faktörleri olan tutum ve güdülenme seviyelerinin genel olarak düşük, kaygı düzeylerinin ise yüksek olduğu, tutum ve kaygı düzeylerinin cinsiyet ile, motivasyon düzeyinin sınıf değişkeniyle, öğrenme stillerinin tutum ve çalışma becerileri ile ilişkili olduğu gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

Yıldız Çolak (2016) yaptığı araştırmada, fen bilgisi öğretmen adaylarının öğrenme ve ders çalışma yaklaşımları ile cinsiyet, sınıf ve yaş değişkenleri arasındaki ilişkiyi saptamayı amaçlamıştır. Çalışmaya, Adıyaman Üniversitesi Fen Bilgisi Öğretmenliği’nde eğitim gören 190 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırma betimsel nitelikte ilişkiisel tarama modelinde bir çalışmadır. Araştırmanın verileri için Hounsell ve diğerleri’nin (2002) geliştirdiği, Topkaya ve diğerleri’nin (2011) ise Türkçeye uyarlamasını yaptığı “Öğrenme ve Ders Çalışma Yaklaşımları Envanteri” (ÖDYE-Kısa Form) kullanılmıştır. Elde edilen veriler Mann-Whitney U testi ve Kruskal-WALLİS testi kullanılarak analiz edilmiştir. Bulgulara göre, cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin ÖDYE puanlarının yüzeysel, derinlemesine ve stratejik öğrenme yaklaşımı bakımından anlamlı bir farklılaşma sağlamadığı belirlenmiştir.

Ayrıca öğrencilerin sınıf düzeyleri ile yüzeysel ve stratejik öğrenme yaklaşımı puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı, derinlemesine öğrenme yaklaşımı puanları arasında anlamlı fark olduğu anlaşılmıştır. Dördüncü sınıf öğrencilerinin derinlemesine öğrenme yaklaşımlarının diğer sınıftaki öğrencilere göre daha yüksek olduğu bulgulanmıştır. Öğrencilerin yaşları ile öğrenme ve ders çalışma yaklaşımları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Yıldız (2015) araştırmasında, ilköğretime devam eden 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları ile Sosyal Bilgiler dersi akademik başarıları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma tarama modelinde olup 2012-2013 yılında öğrenim gören toplam 730 öğrenci ile yürütülmüştür. Çalışmada Uluğ tarafından geliştirilmiş “Ders Çalışma Alışkanlıkları Envanteri” ile “Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Ayrıca öğrencilerin kişisel bilgileri “Bilgi Formu” ile toplanmıştır. Öğrencilerin demografik bilgilerindeki (anne baba öğrenim düzeyi, cinsiyet, ders çalışırken yardım alıp almama durumu, sınıf, yaş,) değişkenlere göre frekans ve yüzde tabloları yapılmıştır. Sosyal Bilgiler dersi akademik başarısının göstergesi olarak 2012-2013 eğitim öğretim yılının ikinci dönemi sonundaki karne notları kullanılmıştır. Bulgular, kız öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarının erkek öğrencilerinkinden yüksek olduğu sonucunu göstermiştir. Sınıf düzeyine göre yapılan karşılaştırmada ise altıncı sınıf düzeyindeki öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları puanları, sekizinci sınıf düzeyindeki öğrencilerden yüksek bulunmuştur. Anne öğrenim düzeyi, baba öğrenim düzeyi ve öğrencilerin yardım alma durumlarına göre yapılan karşılaştırma sonucunda ders çalışma alışkanlıkları ile bu değişkenler arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Eren (2011) araştırmasında 6., 7. ve 8. sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları ile Fen ve Teknoloji dersi akademik başarıları arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma tarama modelinde olup iki farklı ilköğretim okulunda eğitim gören 708 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmada Uluğ tarafından geliştirilmiş “Ders Çalışma Alışkanlıkları Envanteri” ile araştırmacının hazırlamış olduğu “Bilgi Formu” kullanılmıştır. Öğrencilerin kişisel bilgilerindeki (cinsiyet, sınıf, yaş, ders çalışırken yardım alıp almama durumu, anne ve baba öğrenim düzeyi) değişkenlere bağlı olarak frekans ve yüzde tabloları yapılmıştır.

Fen ve Teknoloji dersi akademik başarısının göstergesi olarak 2010–2011 eğitim öğretim yılının birinci dönemi sonundaki karne notları kullanılmıştır. Bulgulara göre, kız öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarının erkek öğrencilerden yüksek olduğu anlaşılmıştır. Sınıf düzeyine göre yapılan karşılaştırmaya göre altıncı sınıf düzeyindeki öğrencilerin daha yüksek puan aldıkları, sekizinci sınıf düzeyindeki öğrencilerin daha az puan aldıkları belirlenmiştir. Ders çalışırken yardım alma ile çalışma alışkanlıkları arasında anlamlı bir farklılık çıkmamıştır. Elde edilen diğer bulgulara göre öğrencilerin Fen ve Teknoloji dersi akademik başarı notları ile cinsiyet ve yardım alma durumları değişkenleri arasında anlamlı farklılık çıkmamıştır. Fen ve Teknoloji dersindeki akademik başarı notları ile ders çalışma alışkanlıkları envanteri puanları arasında orta düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur. Ders çalışma alışkanlıkları ile SBS puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Ancak Fen ve Teknoloji dersi akademik başarı notları ile SBS puanları arasında yüksek düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülmüştür.

Özcan (2006) araştırmasında ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarını ve ders çalışma ortamlarını incelemiştir. Araştırmaya, 208 dördüncü sınıf, 195 beşinci sınıf olmak üzere 403 ilköğretim okulu öğrencisi katılmıştır. Araştırma bulgularına göre; öğrencilerin çoğunluğunun ders çalışma ortam ve olanaklarının yeterli olduğu ve öğrencilerin bu olanakları ders çalışmada sürecinde kullandıkları belirlenmiştir. Dördüncü sınıf öğrencilerinin ders çalışmada daha istekli oldukları belirlenirken, televizyon izlemenin genel olarak öğrencilerin ders çalışma süreçlerini olumsuz etkilediği belirlenmiştir. Araştırma sonucunda, kardeş sayısı arttıkça öğrencilerin ders çalışma sürelerinin azaldığı, annelerin eğitim seviyesi yükseldikçe öğrencilerin günlük televizyon izleme süresinin azaldığı bulgulanmıştır. Ayrıca erkek öğrencilerin hafta içinde ve hafta sonunda kız öğrencilerden daha fazla ders dışı etkinliklere zaman ayırdığı anlaşılmış ve evde kardeş sayısı arttıkça öğrencilerin ders çalışma ortamlarının daha gürültülü olduğu sonucuna varılmıştır. Diğer yandan öğrencilerin çoğunlukla kimsenin hatırlatmasına gerek duymadan evde çalışmaya başladığı ve konuları tekrar ettiği belirlenmiştir. Öğrencilerin çoğu öğretmenlerinin kendilerine ders çalışma becerilerini öğrettiğini, verilen ev ödevlerini okula dönüşte kontrol ettiğini, kendilerine not tutabilmesi için

zaman tanıdığını belirtmiştir. Öğretmenlerin geçmiş konuları hatırlatmaya yönelik sorular sorduğu ve öğrencilerin bilgi edinme kaynaklarına nasıl ulaşacağını anlattığı sonucuna da varılmıştır.

Özbey (2007) araştırmasında, ilköğretim öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarının ve bununla ilişkili olabilecek demografik değişkenler arasındaki ilişkileri belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada, öğrencilerin çalışma alışkanlıklarında cinsiyet, sınıf düzeyi, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, matematik başarısı gibi değişkenler açısından farklılık olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırmanın örneklemini Düzce ilindeki ilköğretim okullarında 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda öğrenim gören 1000 öğrenci oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak araştırmacının geliştirdiği Çalışma Alışkanlıkları Anketi kullanılmıştır. Bulgulara göre, kız öğrencilerin not tutma, ödev hazırlama, metin üzerinde çalışma gibi ders çalışma becerilerinde erkek öğrencilerden daha yüksek puan aldıkları belirlenmiştir. Öğrencilerin sınıf düzeyi değişkenine göre, küçük yaş grubundaki öğrencilerin, çalışma alışkanlıklarından aktif öğrenme, çalışmaya ön hazırlık, kelime ve kavram öğrenimi ve etkili zaman yönetimi becerilerini daha çok kullandıkları anlaşılmıştır. Öğrencilerin genelinin çalışma programı yaparak gerekli eğitim araç gereçlerini kullanarak ve dersi etkili dinleyerek, not tutarak anlamını bilmediği kelimeyi araştırarak, öğrendiklerini tekrar yöntemiyle kalıcı hale getirerek ders çalıştığı sonucuna varılmıştır. Ders çalışma becerilerini bilen öğrencilerin bilmeyen öğrencilere göre matematik dersi başarısı yüksek bulunmuştur.

Yörük (2007) araştırmasında lise öğrencilerinin akademik başarı, başarı korkusu ve verimli ders çalışma alışkanlıkları arasındaki ilişkiler ile bu öğrencilerin başarı korkusu ve verimli ders çalışma alışkanlıkları düzeylerinin cinsiyete, okul türüne ve algılanan ana baba tutumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemiştir. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmaya Kırıkkale il merkezindeki iki genel lise ve bir Anadolu Lisesi'nde öğrenim gören toplam 662 (317 kız ve 345 erkek) öğrenci katılmıştır. Sonuçlara göre lise öğrencilerinin verimli ders çalışma alışkanlıkları ile akademik başarı puanları arasında pozitif ilişki olduğu ancak farkın anlamlılık düzeyine ulaşamadığı görülmüştür. Ayrıca araştırma

sonucuna göre, erkek öğrencilerin verimli ders çalışma alışkanlıkları kız öğrencilerden yüksek bulunmuştur.

Yiğit (2014) yaptığı bir araştırma ile ortaokul öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarını çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Araştırmayı tarama yöntemiyle gerçekleştirmiştir. Araştırmanın evrenini Diyarbakır ilindeki ortaokullarda eğitim gören 357 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak Uluğ (1981) tarafından geliştirilen Çalışma Alışkanlıkları Envanteri kullanılmıştır. Verilerin analizinde, betimsel istatistik değerlerinin yanı sıra Mann-Whitney U ve Kruskal- Wallis H testi istatistiki tekniklerine yer verilmiştir. Sonuçlara göre, ortaokul öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarının yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Kız öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarının erkek öğrencilere göre daha iyi olduğu, 7. sınıf öğrencilerinin diğer iki sınıftaki öğrencilere nispeten daha fazla ders çalışma alışkanlıklarına sahip olduğu anlaşılmıştır. Diğer araştırma sonuçları ise, ortaokul öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıkları puanlarının kardeş sayısındaki artışla doğru orantılı olduğu ve ortaokul öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarının çalışma odası değişkenine göre anlamlı bir fark oluşturmadığıdır.

Önder (2009) yaptığı araştırmada ortaöğretimdeki öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerine ilişkin algılarını çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın evrenini, 2008-2009 eğitim öğretim yılında ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören 312 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmacı, öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerini belirlemek için Ülkü Köymen tarafından Türkçe' ye çevrilen, 77 sorudan oluşan "The Learning and Study Strategies Inventory" envanteri "LASSI" likert tipi ölçeği kullanmıştır. Veriler SPSS 13.0 programı kullanılarak ve t-testi, varyans analizi(one-way), Kruskal Wallis-H testi ve aritmetik ortalamalardan yararlanılarak analiz edilmiştir. Sonuçlara göre öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejileri puanları ile ortalama ders çalışma süreleri arasındaki ilişki anlamlı bulunmuştur. Cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejileri puanları incelendiğinde kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha iyi çalışma becerilerine sahip olduğu anlaşılmıştır. Öğrencilerin çalışma odasının olmasının sadece zamanı iyi kullanmada etkili olduğu genel

anlamda anlamlı bir farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir. Öğrencilerin destek eğitimi alıp almama durumuna ilişkin sadece ana fikirlerin seçilmesi, çalışma yardımcıları ve test stratejileri alt boyutlarında destek eğitimi alan öğrenciler lehine anlamlı farklılık görülmüştür. Öğrenme ve ders çalışma stratejileri ana boyutu, tutum, motivasyon, zaman yönetimi, kaygı, konsantrasyon, bilgiyi işleme ve kendini test etme alt boyutlarında destek eğitimi alan öğrenciler ile destek eğitimi almayan öğrenciler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Öğrencilerin okudukları sınıf değişkeni ile öğrenme ve ders çalışma stratejileri puanları arasında yapılan analizlere göre 9.sınıf öğrencilerinin öğrenme ve ders çalışma stratejileri puanları diğer sınıflardan yüksek çıkmıştır.

Ural (2006) yaptığı araştırmada ortaöğretimdeki öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerine ilişkin algılarını çeşitli değişkenlere göre incelemiştir. Araştırmaya Nevşehir merkezinde 4 lise, Acıgöl ilçesinde 2 lise, Ürgüp ilçesinden üç liseye devam eden 800 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin ders çalışma stratejilerini belirlemek için Ülkü Köymen tarafından Türkçe'ye çevirilen ve 77 sorudan oluşan "The Learning and Study Strategies Invenrory" envanteri "LASSI" likert tipi ölçek kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde SPSS 10.5 programı kullanılmış ve t-testi, varyans analizi (one-way) ve aritmetik ortalamalardan yararlanılmıştır. Sonuçlar incelendiğinde, kız öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerine ilişkin algılarının, erkek öğrencilerden daha olumlu olduğu görülmektedir. Çalışma odası olan öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerine ilişkin algılarının çalışma odası olmayan öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğu bulunmuştur. Destek eğitimi alan öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerini etkili olarak kullanma düzeyleri destek eğitimi almayan öğrencilerden daha yüksek bulunmuştur. 11. sınıf öğrencilerinin öğrenme ve ders çalışma stratejilerine ilişkin algılarının 9. sınıf öğrencilerinden daha yüksek olduğu anlaşılmıştır. Öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerine yönelik algılarına göre tutum, güdülenme, kendini test etme, bilgiyi işleme, ana düşünceyi seçme alt boyutunda iyi düzeyde yeterliliğe sahip oldukları, zaman yönetimi, kaygı, yoğunlaşma, test stratejileri ve çalışma yardımcılarını etkili kullanma boyutunda orta düzeyde yeterliliğe sahip oldukları belirlenmiştir.

Avcı (2006) araştırmasında, ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin verimli ders çalışma alışkanlıkları, akademik başarıları, sınav kaygı düzeyleri üzerinde sınıf içi rehberlik etkinliklerinin etkisini incelemiştir. Araştırmada, ön-test son-test kontrol gruplu deneysel model uygulanmıştır. Deney grubundaki öğrencilere 11 haftalık sınıf içi rehberlik etkinlikleri programı uygulanmıştır. Veri toplama aracı olarak, Uluğ (1981) tarafından geliştirilen “Çalışma Alışkanlıkları Envanteri” ve Öner tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Sınav Kaygısı Envanteri” uygulanmıştır. Ayrıca, deney ve kontrol gruplarının I. Dönem ve II. Dönem ara karne not ortalamaları karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, sınıf içi rehberlik etkinliklerine katılan deney grubu öğrencilerinin, etkinlikler sonrasında çalışma alışkanlıklarında artış olduğu, akademik başarılarında yükselme olduğu belirlenmiştir. Etkinliklere katılmayan kontrol grubundaki öğrencilerin çalışma alışkanlıklarında değişim ve akademik başarılarında bir farklılık gözlenmemiştir. Kontrol grubu öğrencilerinin sınav kaygısının deney grubuna oranla yüksek olduğu belirlenmiştir.

Dural (2008) yaptığı araştırmada öğretmen adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejileri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmacı bu araştırmayı Adnan Menderes Üniversitesi, Muğla Üniversitesi ve Dokuz Eylül Üniversitesi’nin Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü’nün 1. ve 4. sınıflarında öğrenim gören toplam 300 öğrenci ile yürütmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak, öğrencilerin kişisel özelliklerinin yer aldığı Kişisel Bilgi Formu ve Weinstein, Schulte ve Palmer (1987) tarafından geliştirilen, Köymen (1990) tarafından geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılan (alfa katsayısı .96) Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri Envanteri kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, kız öğrencilerin akademik başarı yönünden erkek öğrencilerden daha başarılı olduğu belirlenmiştir. Ayrıca 4. Sınıf öğrencilerinin daha başarılı olduğu, buna bağlı olarak öğrencilerin yaş ortalamaları ile doğru orantılı olarak başarı düzeylerinin de arttığı anlaşılmıştır. Diğer yandan düzenli ders çalıştığını belirten öğrencilerin düzenli ders çalışmayanlara kıyasla daha başarılı olduğu tespit edilmiştir. Yalnız öğretmen adaylarının akademik başarılarının üniversitelere, bölümü tercih etme sıralarına, ders çalışılan yere ve sınav öncesi ders çalışma değişkenlerine göre farklılaşmadığı anlaşılmıştır. Bunun yanı sıra öğretmen adayları öğrenim gördüğü üniversite,

cinsiyet ve sınıf değişkenleri açısından ayrı ayrı ele alındığında kullandıkları öğrenme ve ders çalışma stratejileri ile ÖSS puanları, lise diploma ortalamaları ve akademik başarı puanları arasında anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Son olarak öğretmen adaylarının öğrenme ve ders çalışma stratejilerinin Tutum ve Güdülenme düzeyi alt boyutunda yeterli düzeyde olmadığı anlaşılmıştır.

Şen (2006) öğretmen adaylarının öğretmenliğe karşı tutumları ile öğrenme ve ders çalışma stratejilerini uygulamaları arasındaki ilişkiyi tarama modelinde bir araştırmayla incelemiştir. Araştırmada Öğretmen Tutumlarını Ölçme Envanteri ile ‘Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejilerini Ölçme Envanteri’ kullanılarak, her iki döküm arasındaki ilişki saptanmaya çalışılmıştır. Ölçekler Marmara ve İstanbul Üniversitesi İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Bölümü öğrencilerine uygulanmıştır. Öncelikle öğretmen tutumları, öğrenme ve ders çalışma stratejileri başta cinsiyet, öğrenim görülen sınıf olmak üzere çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Daha sonra öğretmen tutumları ile öğrenme ve ders çalışma stratejileri arasındaki ilişki tespit edilmeye çalışılmıştır. Bulgulara göre, ilköğretim sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik tutumlarına orta düzeyde sahip olduğu belirlenmiştir. Diğer yandan bayan öğretmen adaylarının öğretmenlik tutumlarının erkek öğretmen adaylarından yüksek olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlik tutumlarının sınıf değişkenine göre farklılaşmadığı ve sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik tutumları ile akademik benlik algıları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı ortaya çıkmıştır.

Bayır (2015) araştırmasında 4. ve 5. sınıf üstün zekâlı öğrencilerin öğrenme stilleri ile ders çalışma alışkanlıkları arasındaki ilişkiyi çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlamıştır. İlişkisel tarama modeline göre düzenlediği araştırmayı istanbul ili Beykoz ilçesinde bulunan 1 özel okuldan ve Antalya ili Kepez ilçesi Bilim Sanat Merkezi’nden seçilen, 4. ve 5. Sınıfta eğitim gören 72 (24 kız, 48 erkek) öğrenci ile yürütmüştür. Araştırmada “İlköğretim Öğrencilerine Yönelik Öğrenme Stilleri Ölçeği (AÖS-İ)”, “Ders Çalışma Alışkanlıkları Ölçeği” ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Uygulamalar ortalama bir ders saati (40-45 dakika) kadar sürmüştür. Elde edilen verilerin analizi SPSS 15.00 programında bağımsız gruplar T Testi, Kruskal Wallis-H, Mann WhitneyU testi kullanılarak yapılmıştır. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde, üstün zekâlı öğrencilerin öğrenme stilleri ile ders çalışma

alışkanlıkları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Ayrıca erkek öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları, kız öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur.

Tümkiye ve Bal (2006) yaptıkları araştırmada Çukurova Üniversitesi öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarının nasıl olduğunu belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma Çukurova Üniversitesinin seçilen bazı fakültelerine devam eden toplam 501 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmada bilgi toplama aracı olarak “Çalışma Alışkanlıkları ve Tutumları Envanteri” ve “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Veriler “t” testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile analiz edilmiştir. Araştırma sonuçları kız ve erkek öğrencilerin “ödev yapma” dışında ders çalışma alışkanlıklarının değişmediğini göstermiştir. Ödev yapma konusunda kız öğrenciler daha başarılı bulunmuştur. Başarılı öğrencilerin; ders çalışmaya başlama ve sürdürme, bilinçli çalışma ve derse katılım; okuma alışkanlıkları, teknikleri ve sınavlara hazırlanma, ödev yapma ile kütüphaneden ve yazılı kaynaklardan yararlanma alışkanlıklarının diğer öğrencilere göre daha fazla olduğu anlaşılmıştır. Bu tür ders çalışma alışkanlıklarına sahip olunması bireyin başarılı olmasını sağlamaktadır. Zamanı etkili kullanan öğrencilerin çalışma saatini daha iyi planladığı ve ders çalışma alışkanlıkları puanlarının yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Bay, Tuğluk, Gençdoğan (2005) 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 incelemiştir. Araştırmaya Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi’nin farklı bölümlerinde birinci ve son sınıflarda eğitim gören, 773 öğrenci katılmıştır. Araştırmada veriler, araştırmacılar tarafından hazırlanan, beşli likert tipi 26 sorudan oluşan, dereceleme ölçeğiyle toplanmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda, cinsiyet değişkenine göre öğrenciler arasında ders çalışma becerilerine sahip olma açısından bir farklılık bulunmamıştır. Sınıf değişkenine göre de son sınıf öğrencilerinin ders çalışma becerilerinin daha iyi olduğu anlaşılmıştır. Öğretim şekli değişkenine göre birinci öğretim öğrencilerinin zamanı ikinci öğretime devam eden öğrencilere kıyasla daha etkili kullandığı belirlenmiştir. Öğrencilerin güdülenme düzeylerinin artmasıyla,

zaman yönetimini sağlama, sınavlara etkili hazırlanma ve sınav kaygısıyla başa çıkma becerilerinin doğru orantılı olarak değiştiği anlaşılmıştır.

Temelli ve Kurt (2010) yaptıkları bir araştırmada, Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi ve Fen Fakültesi Biyoloji Bölümü öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarının belirli faktörlere göre belirlenmesini amaçlamışlardır. Araştırma, Eğitim Fakültesi Biyoloji Öğretmenliği ve Fen Fakültesi Biyoloji Anabilim Dallarında öğrenim gören toplam 321 öğrenciyle yürütülmüştür. Çalışmada ölçme aracı olarak “Çalışma Alışkanlıkları ve Tutumları Envanteri” kullanılmıştır. Ulaşılan veriler, aritmetik ortalama, standart sapması ve t değerleri ile analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre verimli ders çalışma yöntem ve tekniklerini daha çok kullandıkları belirlenmiştir. Verimli ders çalışma alışkanlıklarına ilişkin birinci öğretim ile ikinci öğretim öğrencilerinin görüşleri arasında bir farklılık bulunmamıştır. Sınıf düzeyine göre birinci ve dördüncü sınıfta öğrenim gören öğrenciler arasında motivasyon, mekan, ders öncesi ve sonrası hazırlık, zaman yönetimi becerisi ve toplam boyutlarında dördüncü sınıf öğrencilerinin daha iyi olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca Eğitim Fakültesi öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarına sahip olma düzeyinin Fen Fakültesi öğrencilerine kıyasla daha yüksek olduğu anlaşılmıştır.

Subaşı (2000) bir çalışmada verimli çalışma alışkanlıkları eğitiminin öğrencilerin akademik başarı, akademik benlik kavramı ve çalışma alışkanlıklarına etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmayı, 1996-1997 öğretim yılında Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi Çocuk Gelişimi ve Ev Ekonomisi Eğitimi Bölümünde 2.sınıfta eğitim gören üç grup öğrenci üzerinde yürütmüştür. Araştırmacı, 60 kişilik şubelerden iki deney ve kontrol grubu oluşturarak çalışmayı sürdürmüştür. Araştırmasında, Akademik Benlik Kavramı Envanteri, Senemoğlu (1989) tarafından Türkçeye uyarlanan "Akademik Benlik Tasarımı" ölçeklerini kullanmıştır. Çalışmada kullanılan bir diğer ölçme aracı ise Çalışma Davranışlar Envanteridir. Araştırmada elde edilen puanların önce ortalama ve standart sapmaları hesaplanmış, daha sonra tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, verimli çalışma alışkanlıkları eğitiminin, öğrencilerin akademik benlik kavramı üzerinde etkisinin olmadığı anlaşılmıştır. Ancak verimli

Çalışma alışkanlıkları eğitiminin öğrencilerin akademik başarısını artırdığı belirlenmiştir. Verimli ders çalışma alışkanlıkları eğitiminin çalışmaya başlama ve sürdürmede etkili olmadığı ancak verimli ders çalışma alışkanlıkları eğitiminin, bilinçli çalışma ve öğrendiğini kullanma davranışlarında etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Diğer yandan verimli ders çalışma alışkanlıkları eğitiminde etkili ve etkin okuma davranışlarının her hafta izlenip öğrencilere geribildirim verilmesinin, bu davranışların artmasında ve düzeltilmesinde etkili olduğu anlaşılmıştır.



BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, kaynaştırma eğitimi alan öğrenciler ile özel eğitim sınıfına devam eden zihin yetersizliği olan öğrencilerin ders çalışma becerilerini belirlemek ve kaynaştırma sınıflarında eğitim veren öğretmenler ile özel eğitim sınıflarında eğitim veren öğretmenlerin ders çalışma becerilerini geliştirme becerilerini incelemek amacıyla yapılan betimsel tarama modelinde bir araştırmadır. Betimsel tarama, araştırılmak istenen problemin mevcut durumunu kendi koşulları içerisinde olduğu gibi ortaya koymayı amaçlamaktadır. Betimsel tarama modelinde veriler, genellikle gözlem, anket, görüşme veya test gibi bilgi toplama yolları ile elde edilir (Karasar, 1999).

3.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, 2018-2019 yılında Kahramanmaraş İlinde MEB'e bağlı ilkokul ve ortaokulda kaynaştırma eğitimine devam eden öğrencilerin öğretmenlerinden seçilen 75 öğretmen ile hafif düzey özel eğitim sınıfında eğitim alan zihin engelli öğrencilerin öğretmenlerinden seçilen 75 öğretmen olmak üzere toplam 150 öğretmen oluşturmaktadır.

Katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin dağılımlar Tablo 3. 1 ve 3. 2'de sunulmuştur.

Tablo 3. 1. Öğrencilerin Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Sınıf Düzeyi	Özel Eğitim				Kaynaştırma				Toplam			
	Kız		Erkek		Kız		Erkek		Kız		Erkek	
	F	%	F	%	F	%	f	%	f	%	f	%
1	1	3,70	4	8,33	2	7,14	4	8,51	3	27,27	8	72,73
2	4	14,81	6	12,50	1	3,57	7	14,89	5	27,78	13	72,22
3	3	11,11	9	18,75	3	10,71	7	14,89	6	27,27	16	72,73
4	5	18,52	5	10,42	4	14,29	7	14,89	9	42,86	12	57,14
5	4	14,81	6	12,50	4	14,29	2	4,26	8	50,00	8	50,00
6	4	14,81	6	12,50	5	17,86	2	4,26	9	52,94	8	47,06
7	4	14,81	7	14,58	5	17,86	13	27,66	9	31,03	20	68,97
8	2	7,41	5	10,42	4	14,29	5	10,64	6	37,50	10	62,50
Toplam	27	100,00	48	100,00	28	100,00	47	100,00	55	100,00	95	100,00

Tablo 3. 1 incelendiğinde araştırmaya farklı sınıf düzeylerinden katılan toplam 150 öğrenci olduğu ve özel eğitim sınıfında olan öğrencilerin 27'sinin kız, 48'inin ise erkek olduğu görülmektedir. Kaynaştırma sınıfında olan öğrencilerin frekanslarına bakıldığında ise 28'sinin kız, 47'sinin erkek öğrenci olduğu ve özel eğitim ile kaynaştırma sınıfında olan öğrenci sayılarının birbiriyle neredeyse aynı olduğu belirlenmiştir. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin çoğunun erkek olduğu ve çalışma grubundaki yedinci sınıf öğrencilerinin çoğunlukta olduğu söylenebilir.

Tablo 3.2. Öğretmenlerin Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Görev Yılı	Özel Eğitim				Kaynaştırma				Toplam			
	Kadın		Erkek		Kadın		Erkek		Kadın		Erkek	
	f	%	F	%	F	%	f	%	f	%	f	%
1-5	50	86,21	11	64,71	18	45,00	10	28,57	68	69,39	21	40,38
6-10	6	10,34	10	58,82	14	35,00	8	22,86	20	20,41	12	23,08
11-15	1	1,72	2	11,76	6	15,00	8	22,86	7	7,14	9	17,31
16-20	0	0,00	0	0,00	0	0,00	4	11,43	0	0,00	4	7,69
21-25	1	1,72	0	0,00	2	5,00	2	5,71	3	3,06	2	3,85
26+	0	0,00	1	5,88	0	0,00	3	8,57	0	0,00	4	7,69
Toplam	58	100,00	17	100,00	40	100,00	35	100,00	98	100,00	52	100,00

Tablo 3. 2 incelendiğinde araştırmaya görev yılı bakımından farklı özelliklere sahip toplam 150 öğretmenin katıldığı görülmektedir. Bu öğretmenlerden özel eğitim sınıfında görev yapan 75 öğretmenin 58'i kadın, 17'si ise erkektir. Kaynaştırma sınıfında görev yapan öğretmenlerin frekanslarına bakıldığında ise 40'ının kadın, 35'inin erkek öğretmen olduğu ve özel eğitim ile kaynaştırma sınıfında görev yapan öğretmen sayısının birbirine eşit olduğu belirlenmiştir. Çalışma grubunda yer alan öğretmenler cinsiyet bakımından karşılaştırıldığında kadınların daha fazla olduğu,

görev yılı bakımından karşılaştırıldığında ise 1-5 yıllık deneyime sahip olan öğretmenlerin daha çok olduğu görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan öğrenci ve öğretmen için olmak üzere iki ayrı Demografik Bilgi Formu (Ek 1-2) kullanılmıştır. Bu bilgi formlarının yanı sıra Ders Çalışma Becerilerini Değerlendirme Ölçeği (Ek-3) ile Ders Çalışma Becerilerini Geliştirme Ölçeği (Ek-4) olmak üzere iki farklı ölçek kullanılmıştır.

3.3.1.Öğrenci Demografik Bilgi Formu

Bu formda öğrencinin yaşı, özel eğitim/kaynaştırma sınıfında olma durumu, cinsiyeti, destek eğitimi (özel ders veya rehabilitasyon) alma durumu, kardeş sayısı, kendisine ait çalışma alanının olup olmaması durumlarına ilişkin bilgilere ulaşmak için altı madde bir de yalnızca kaynaştırma öğrencilerine yöneltilen okuldaki destek eğitim odasından yararlanma durumuna ilişkin bir madde olmak üzere toplam yedi madde bulunmaktadır.

3.3.2.Öğretmen Demografik Bilgi Formu

Bu formda öğretmenin cinsiyetine, özel eğitim ya da kaynaştırma sınıfında eğitim vermesi durumuna, yaşına, görev yılına, özel eğitimle ilgili çalışma deneyimine, özel eğitim hakkında eğitim alma durumuna ilişkin bilgilere ulaşmak için altı madde bulunmaktadır.

3.3.3.Ders Çalışma Becerilerini Değerlendirme Ölçeği/Öğretmen Formu - DÇBDÖ/ÖF

Kaner ve Kesiktaş (2006) tarafından geliştirilen ve sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerinin ders çalışma becerilerini değerlendirmelerine ilişkin sorular içeren DÇBDÖ/ÖF, toplam 31 madde ve 5 alt ölçekten meydana gelmektedir. Bu beş alt ölçek şu şekildedir:

1.Derse Katılım/Etkili Çalışma (DK/EÇ): 12 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” şeklindedir.

2.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 dokuz maddeden oluşmaktadır. Örneğin “Derste aldığı notlar okunaklıdır” ve “Sırasını temiz tutar.”

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

4.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.

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

Ölçeğin tamamı üçlü bir dereceleme (likert tipi) 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. DÇBDÖ-ÖF’ nin 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. Bu faktörlerin öz değerleri sırasıyla 17.11, 1.83, 1.32, 1.16 ve 1.02 olup birinci faktörün varyansın %25.72’sini, ikinci faktörün %19.37’sini, üçüncü faktörün %10.26’sını, dördüncü faktörün %8.84’ünü ve beşinci faktörün ise varyansın %8.16’sını açıkladığı belirlenmiştir. Belirlenen beş faktörün birbirleriyle ve ölçeğin toplamıyla olan korelasyonları katsayıları incelenmiş ve bu korelasyonların katsayılarının 0.45-0.95 arasında ve tümünün anlamlı olduğu bulunmuştur. Tüm alt ölçeklerin toplam ölçek puanı ile anlamlı ve yüksek

korelasyon vermesi ölçeğin aynı zamanda tek boyutlu olarak değerlendirilebileceğine ilişkin bir kanıt olarak sunulmuştur.

DÇBDÖ-ÖF'nin güvenilirliğinin belirlenmesi için ise her faktör için Cronbach Alfa kat sayıları hesaplanmış ve bu katsayıların 0.74-0.97 arasında değiştiği belirlenmiştir. Çalışmada ayrıca iç tutarlılığın bir ölçüsü olarak ayrıca iki yarı güvenilirliği de hesaplanmış ve ölçeğin Spearman-Brown iki yarı güvenilirlik katsayılarının 0.76-0.96 arasında değiştiği belirlenmiştir. Test-tekrar test güvenilirliği: DÇBDÖ-ÖF'nin 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 analizi: İki 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 toplamaları arasındaki farklılıklar t testiyle incelenmiş ve tüm alt ölçeklerin ve toplamın iki grubu birbirinden anlamlı olarak ayırt ettiği belirlenmiştir. Bu araştırmada “Ders Çalışma Becerilerini Değerlendirme Ölçeği”nin DK/EÇ, TD, NT/SG, ÖDT, OD alt faktörlerinin Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı sırasıyla 0.91, 0.90, 0.81, 0.85, 0.84 bulunurken ölçeğin tamamının (DÇBDÖ/ÖF) Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı 0.93 olarak hesaplanmıştır.

3.3.4. Ders Çalışma Becerilerini Geliştirme Ölçeği / Öğretmen Formu - DÇBGÖ/ÖF

Kaner ve Kesiktaş (2006) tarafından geliştirilen ve sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerinin çalışma becerilerini geliştirmeye yönelik kendi davranışlarını değerlendirmelerini hedefleyen DÇBGÖ/ÖF, toplam 35 maddeden ve 5 alt ölçekten oluşmaktadır (Ek 3).

1.Etkili Çalışma Becerilerini Kazandırma (EÇBK): 14 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.

2.Etkili Öğrenme Becerilerini Kazandırma (EÖBK): Bu alt ölçekte, sınıf öğretmeninin ders esnasında öğrencilere kazandırmayı hedeflediği etkili öğrenme becerilerine yönelik yedi madde yer almaktadır. Örneğin “Derste okunaklı not almalarını tembih ederim” ve “Derste tüm anlattıklarımı yazmak yerine, konunun önemli noktalarını not almalarını söylerim.”

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

4.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 ölçğe örnek bir madde “Sınıfta ve okulda uyulması gereken kuralları anlatırım”dır.

5.Sınavlara Hazırlanma Becerilerini Kazandırma (SHBK): Bu alt ölçekte ise, öğrencilerin sınavlara hazırlanırken ve sınav esnasında yapmaları gerekenleri hatırlatmaya ilişkin beş 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 öğretmeninin sınıf ortamında öğrencilere etkili ders çalışma becerilerini kazandırma konusunda etkili bir çaba gösterdiğine inandığına işaret etmektedir. Ölçeğin yapı geçerliliği Temel Bileşenler Analiziyle incelenmiş, analize varımdan döndürmeyle devam edilmiş, tekrarlanan analizler sonucunda madde sayısı 35’e inmiş ve toplam varyansın %51.80’ini açıklayan 5 faktör elde edilmiştir. Ölçeğin ayrıca alt ölçeklerinin birbiriyle ve ölçeğin toplamıyla korelasyonları da incelenmiştir. Bu korelasyonlar 0.20-0.91 arasında değişmekte olup tümü anlamlıdır. Ölçeğin güvenirliği Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları ile hesaplanmış olup bu katsayıların 0.52-0.91 arasında olduğu belirlenmiştir. İç tutarlılığın bir ölçüsü olarak ayrıca iki yarı güvenirliği de hesaplanmıştır. DÇBGÖ-ÖF’nin Sperman-Brown iki

yarı güvenilirlik katsayıları 0.54-0.86 arasında değişmektedir. Test-tekrar test güvenilirliği: DÇBGÖ-ÖF'nin 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 Analizi: İki 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. Bu araştırmada “Ders Çalışma Becerilerini Geliştirme Ölçeği”nin EÇBK, EÖBK, EÖYTDÖBK, DKKUBK, SHBK alt faktörlerinin Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı sırasıyla 0.88, 0.81, 0.70, 0.70, 0.87 bulunurken ölçeğin tamamının (DÇBGÖ/ÖF) Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı 0.92 olarak hesaplanmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmanın yürütülebilmesi için gereken yasal izinlerin alınmasının ardından il bazında en fazla ilçeden sorumlu olması dolayısıyla Kahramanmaraş Elbistan Rehberlik Araştırma Merkezinden bölge civarındaki kaynaştırma öğrencilerinin ve hafif düzey özel eğitim sınıfına devam eden öğrencilerin sayısı ve okulların bilgileri alınmıştır. Okullar hafta içi ziyaret edilerek rehber öğretmen, müdür ve müdür yardımcılarının işbirliği ile öğretmenlere ulaşılmıştır. Okullardaki öğretmenler ile görüşmeler birebir yapılmaya çalışılmış bazı durumlarda ölçeklerin nasıl doldurulacağı müdür yardımcılara anlatılmış ve onlar aracılığıyla anketler doldurtulmuştur. Anlaşılmayan durumların yaşanması halinde tekrar görüşme sağlanmıştır. Öğretmenlere gerekli açıklama yapıldıktan sonra Öğrenci ve Öğretmen Demografik Bilgi Formları ile Ders Çalışma Becerilerini Değerlendirme Ölçeği/Öğretmen Formu - DÇBDÖ/ÖF ve Ders Çalışma Becerilerini Geliştirme Ölçeği / Öğretmen Formu - DÇBGÖ/ÖF dağıtılmıştır. Veriler iki ay gibi bir süre sonunda tamamlanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Ölçeklerden elde edilen veriler öncelikle kodlanarak SPSS 21 (Statistical Package for Social Sciences) programına kayıt edilmiştir. Katılımcılara uygulanan ölçek ile toplanan verilerin analizine geçmeden önce veri setinde uç değer olup olmadığı, verilerin normal dağılıp dağılmadığı kontrol edilmiştir. Veri setinde kayıp değer olmadığı 150 kişilik öğrenci ve öğretmen için her değişkene ilişkin bir değer olduğu görülmüştür. Daha sonra verilerin uç değer içerip içermediği kontrol etmek amacıyla sürekli değişkenlerin Z puanları hesaplanmış ve bu puanların -3 ile +3 aralığından büyük bir sapma göstermediği belirlenmiştir. Bu nedenle 150 kişilik örneklem büyüklüğü üzerinden çalışmaya devam edilmiştir. Veri setinin normallik varsayımını kontrol etmek için her iki ölçeğin alt ölçek ve toplam ölçek puanlarına ilişkin çarpıklık ve basıklık katsayıları sonuçları incelenmiştir. Normallik varsayımının bir ölçüsü olarak çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1 ile +1 aralığında olmasının kabul edilebileceği ifade edilmektedir (Morgan, Leech, Gloeckner & Barrett, 2004). Ölçeklerden elde edilen puanların normalliğine ilişkin çarpıklık ve basıklık değerleri Tablo 3. 3'te görülmektedir.

Tablo 3.3. Ölçek Puanlarına İlişkin Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları

N=150		Özel Eğitim		Kaynaştırma	
		Çarpıklık	Basıklık	Çarpıklık	Basıklık
Öğrenci Formu	DK/EÇ	,301	-,902	,544	-,722
	TD	-,745	,309	-,402	-,668
	NT/SG	,182	-,054	-,046	-,055
	ÖDT	,853	-,580	,619	-,807
	ODT	-,110	,912	-,664	,177
	DÇBDÖ/ÖF	,088	-,338	,097	-,436
Öğretmen Formu	EÇBK	-,441	,209	-,833	-,221
	EÖBK	-,238	,079	-,330	,527
	EÖYTDÖBK	-,738	,842	-,280	-,212
	DKKUBK	-,591	,905	-,374	,033
	SHBK	-,400	-,050	-,356	1,411
	DÇBGÖ/ÖF	-,562	,900	-,592	-,302

Tablo 3.3'ten puanlara ilişkin çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ile +1 arasında değiştiği görülmektedir. Bu değerler -1 ile +1 aralığında bulunduğundan verilerin normal dağılım gösterdiği sonucuna varılmıştır.

Test varyanslarının homojenliği yani Levene homojenlik testine ait dağılım incelendiğinde Levene İstatistiği $p > .05$ 'e göre puan dağılımına ait test varyanslarının homojen dağıldığı yani homojenlik varsayımının sağlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeklere ait elde edilen puan dağılımının sürekli ve eşit aralıklı ölçek düzeyinde olduğu görülmektedir. Grup sayıları kimilerine göre 30 ve kimilerine göre 15'in altına düştüğünde puanların normal dağıldığını varsaymak güçtür. Bununla birlikte küçük gruplu deneysel çalışmalar yapan araştırmacıların, topladıkları verilerin dağılımlarının uygun olması durumunda parametrik istatistikleri kullandıkları görülmektedir. Bu nedenle bu araştırmada kişi sayısının 15'in altına düşmediği durumlarda da parametrik testler kullanılmıştır. Ayrıca gruplardaki kişi sayılarının çok az olması durumunda kategoriler birleştirilmiştir. Örneğin, öğrenci ve öğretmen formlarında sınıf düzeyinin 1'den 8'e kadar olduğu durum kademelerdeki kişi sayılarının dengesiz olmasından dolayı ilkokul ve ortaokul olarak iki kategorili hale getirilmiştir. Benzer şekilde öğrenci formundaki "kardeş sayısı" değişkeni için de gruplarda yer alan kişi sayılarının dengesiz olması nedeniyle veri seti 3'ten az kardeşi olanlar ile 3 ve üzeri kardeşi olanlar şeklinde iki kategorili hale getirilmiştir. Öğretmenler ise yaş değişkenine göre 20-25 ile 26 ve üstü şeklinde gruplandırılmıştır. İki örneklemin (grup) birbirinden bağımsız olması, bağımlı değişkenlerin aralık veya oran ölçek düzeyinde ölçülmüş olması, normallik ve homojenlik varsayımlarının sağlanması parametrik test varsayımlarını karşılamaktadır (Köklü, Büyüköztürk & Bökeoğlu, 2007: 152-161). Bu varsayımlar sağlandığı durumlarda ve örneklemdaki kişi sayısının 15'ten fazla olduğu durumlarda yapılan analizler parametrik; sağlanmadığı durumlarda ise nonparametrik analizlerden seçilmiştir. Ölçeklerden elde edilen puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olup olmadığını incelemek için parametrik testlerden ilişkisiz örneklem için t testi ile nonparametrik testlerden Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır. Kruskal Wallis H testinde anlamlı farklılık ortaya çıkan durumlarda grupları karşılaştırmak için ise Mann Whitney U testinden yararlanılmıştır. Ölçeklerden elde edilen puanlar arasındaki ilişkilerin incelenmesinde ise değişkenler sürekli olduğu için Pearson korelasyon analizi kullanılmıştır. Korelasyon katsayısı 0.70-1.00 arasındaysa yüksek, 0.70-0.30 arasındaysa orta, 0.30-0.00 arasındaysa düşük düzeyde ilişki olarak yorumlanmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde verilerin analiz edilmesinden elde edilen bulgular yer almaktadır.

Tablo 4.1. Özel Eğitim Öğrencilerinin Ders Çalışma Becerileri Değerlendirme Ölçeği Puanlarının Kademe Değişkenine İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

	Kademe	N	$\bar{X}$	SS	t	Sd	P
DK/EÇ	İlkokul	37	21,76	4,798	0,596	73	0,553
	Ortaokul	38	22,55	6,603			
TD	İlkokul	37	21,59	3,436	0,510	73	0,612
	Ortaokul	38	22,11	5,061			
NT/SG	İlkokul	37	8,43	2,703	3,174	73	0,002
	Ortaokul	38	10,55	3,064			
ÖDT	İlkokul	37	4,76	2,127	0,705	73	0,483
	Ortaokul	38	5,11	2,153			
ODT	İlkokul	37	5,62	,794	0,708	73	0,481
	Ortaokul	38	5,47	1,006			
DÇBDÖ/ÖF	İlkokul	37	62,16	10,396	1,259	73	0,212
	Ortaokul	38	65,79	14,215			

Tablo 4.1’de özel eğitim öğrencilerinin “Ders Çalışma Becerileri Değerlendirme Ölçeği”nin tamamından ve alt faktörlerinden elde ettikleri puanların ortalamaları arasında kademe değişkenine göre anlamlı farklılık olup olmadığına ilişkin bulgular yer almaktadır. Bu bulgular incelendiğinde özel eğitim öğrencileri için yalnızca NT/SG alt ölçeğine ait elde edilen puanlar arasında kademe değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmuştur ($t_{(73)}=3.174$, $p=0.002<.05$). Bu anlamlı farklılık ortaokul öğrencilerin derste not tutma ve sınav esnasında gerekenleri yerine getirme puanlarına ilişkin ortalamanın ($\bar{X}=10,55$), ilkokulda olan öğrencilerin derste not tutma ve sınav esnasında gerekenleri yerine getirme puanlarına ilişkin ortalama ($\bar{X}=8,43$) daha yüksek olmasından ortaya çıkmıştır. Bu farklılık dışında diğer alt ölçeklerden ve ölçeğin tamamından elde edilen puanların ortalaması arasında kademe değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamış olsa da ortalama puanlara bakıldığında ortaokul öğrencilerinin ölçeğin alt faktörlerinden ve

tamamından elde ettikleri puan ortalamalarının genel olarak ilkokul öğrencilerinden yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 4.2. Özel Eğitim Öğrencilerinin Ders Çalışma Becerileri Değerlendirme Ölçeği Puanlarının Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	t	sd	P
DK/EÇ	Kız	27	22,33	5,41	0,194	73	0,847
	Erkek	48	22,06	6,00			
TD	Kız	27	21,85	4,70	0,002	73	0,998
	Erkek	48	21,85	4,14			
NT/SG	Kız	27	9,67	3,00	0,337	73	0,737
	Erkek	48	9,42	3,13			
ÖDT	Kız	27	4,33	1,66	1,857	73	0,067
	Erkek	48	5,27	2,30			
ODT	Kız	27	5,44	0,97	0,731	73	0,467
	Erkek	48	5,60	0,87			
DÇBDÖ/ÖF	Kız	27	63,63	12,56	0,191	73	0,849
	Erkek	48	64,21	12,64			

Tablo 4.2’ de özel eğitim öğrencilerinin “Ders Çalışma Becerileri Değerlendirme Ölçeği”nin tamamından ve alt faktörlerinden elde ettikleri puanların ortalamaları arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık olup olmadığına ilişkin bulgular yer almaktadır. Bu bulgular incelendiğinde özel eğitim öğrencilerinin ölçeğin alt faktörlerinden ve tamamından elde edilen puanların ortalamaları arasında cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir.

Tablo 4.3. Özel Eğitim Öğrencilerinin Ders Çalışma Becerileri Değerlendirme Ölçeği Puanlarının Destek Eğitimi Alma (Özel ders / Rehabilitasyon) Değişkenine İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

	Destek Eğitimi	N	$\bar{X}$	SS	T	sd	P
DK/EÇ	Evet	48	21,58	5,85	1,159	73	0,250
	Hayır	27	23,19	5,55			
TD	Evet	48	21,46	4,32	1,058	73	0,294
	Hayır	27	22,56	4,29			
NT/SG	Evet	48	8,92	2,97	2,286	73	0,025
	Hayır	27	10,56	2,99			
ÖDT	Evet	48	4,58	2,02	1,929	73	0,058
	Hayır	27	5,56	2,22			
ODT	Evet	48	5,54	0,92	0,063	73	0,950
	Hayır	27	5,56	0,89			
DÇBDÖ/ÖF	Evet	48	62,08	12,30	1,793	73	0,077
	Hayır	27	67,41	12,42			

Tablo 4.3'te özel eğitim öğrencilerinin “Ders Çalışma Becerileri Değerlendirme Ölçeği”nin tamamından ve alt faktörlerinden elde ettikleri puanların ortalamaları arasında destek eğitimi alma durumlarına göre anlamlı farklılık olup olmadığına ilişkin bulgular yer almaktadır. Bu bulgular incelendiğinde özel eğitim öğrencilerinin ölçeğin yalnızca NT/SG alt faktöründen elde edilen puanlar arasında destek eğitimi alma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($t_{(73)}=2.286$, $p=0.025<.05$). Buna göre destek eğitimi almayan öğrencilerin ($\bar{X}=10,56$) destek eğitimi alan öğrencilere göre ($\bar{X}=8,92$) derste not tutma ve sınav esnasında gerekenleri yerine getirme becerilerinin daha yüksek olduğu ve bu alt faktörden elde edilen puanların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu söylenebilir. Diğer alt faktörlerden ve ölçeğin tamamından elde edilen puanlar arasında destek eğitimi alma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Tablo 4.4. Özel Eğitim Öğrencilerinin Ders Çalışma Becerileri Değerlendirme Ölçeği Puanlarının Kardeş Sayısı Değişkenine İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

	Kardeş Sayısı	N	$\bar{X}$	SS	t	sd	P
DK/EÇ	3'ten az	43	23,86	6,030	3,136	73	0,002
	3 ve üzeri	32	19,88	4,528			
TD	3'ten az	43	22,98	3,973	2,725	73	0,008
	3 ve üzeri	32	20,34	4,352			
NT/SG	3'ten az	43	10,63	2,984	4,035	73	0,000
	3 ve üzeri	32	8,00	2,502			
ÖDT	3'ten az	43	5,30	2,006	1,761	73	0,082
	3 ve üzeri	32	4,44	2,228			
ODT	3'ten az	43	5,53	,960	0,130	73	0,897
	3 ve üzeri	32	5,56	,840			
DÇBDÖ/ÖF	3'ten az	43	68,30	12,569	3,738	73	0,000
	3 ve üzeri	32	58,22	10,022			

Tablo 4.4'te özel eğitim öğrencilerinin “Ders Çalışma Becerileri Değerlendirme Ölçeği”nin tamamından ve alt faktörlerinden elde ettikleri puanların ortalamaları arasında kardeş sayılarına göre anlamlı farklılık olup olmadığına ilişkin bulgular yer almaktadır. Bu bulgular incelendiğinde ölçeğin genelinden elde edilen puanlar arasında kardeş sayısına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu belirlenen alt faktörler DK/EÇ, TD ve NT/SG'dir.

DK/EÇ alt faktörü için kardeş sayısı 3'ten az olan özel eğitim öğrencilerinin derse katılım ve etkili ders çalışma alt faktöründeki puan ortalamaları ($\bar{X}$ =23,86), 3 ve üzeri kardeşi olan öğrencilerin derse katılım ve etkili ders çalışma alt faktöründeki puanlarından ($\bar{X}$ =19,88) yüksektir. Bu ortalamalar arasındaki farklılık ise istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t_{(73)}= 3.136$, $p=0.002<.05$).

TD alt faktörü için kardeş sayısı 3'ten az olan özel eğitim öğrencilerinin temizlik ve düzen alt faktöründeki puan ortalamaları ($\bar{X}$ =22,98), 3 ve üzeri kardeşi olan öğrencilerin temizlik ve düzen alt faktöründeki puanlarından ($\bar{X}$ =20,34) yüksektir. Bu ortalamalar arasındaki farklılık ise istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t_{(73)}=2.725$, $p=0.008<.05$).

NT/SG alt faktörü için kardeş sayısı 3'ten az olan özel eğitim öğrencilerinin not tutma ve sınava girme alt faktöründeki puan ortalamaları ($\bar{X}$ =10,63), 3 ve üzeri

kardeşi olan öğrencilerin not tutma ve sınava girme alt faktöründeki puanlarından ($\bar{X}=8,00$) yüksektir. Bu ortalamalar arasındaki farklılık ise istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t_{(73)}=4.035$, $p=0.000<.05$).

Ölçeğin tamamına ilişkin elde edilen puan ortalamaları incelendiğinde ise kardeş sayısı 3'ten az olan özel eğitim öğrencilerinin ders çalışma becerilerini değerlendirme ölçeğindeki puan ortalamalarının ($\bar{X}=68,30$), 3 ve üzeri kardeşi olan öğrencilerin puanlarından ($\bar{X}=58,22$) yüksek olduğu görülmektedir. Bu ortalamalar arasındaki farklılık ise istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t_{(73)}=3.738$, $p=0.000<.05$).

Tablo 4.5. Özel Eğitim Öğrencilerinin Ders Çalışma Becerileri Değerlendirme Ölçeği Puanlarının Kendilerine Ait Sessiz Çalışma Alanının Olması Değişkenine İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

	Çalışma Alanı	N	$\bar{X}$	SS	T	sd	P
DK/EÇ	Var	30	22,90	5,892	0,908	73	0,367
	Yok	45	21,67	5,681			
TD	Var	30	22,50	4,083	1,061	73	0,292
	Yok	45	21,42	4,454			
NT/SG	Var	30	9,97	3,243	1,062	73	0,292
	Yok	45	9,20	2,936			
ÖDT	Var	30	5,03	2,173	0,330	73	0,743
	Yok	45	4,87	2,128			
ODT	Var	30	5,57	1,006	0,155	73	0,877
	Yok	45	5,53	,842			
DÇBDÖ/ÖF	Var	30	65,97	13,069	1,112	73	0,270
	Yok	45	62,69	12,124			

Tablo 4.5'te özel eğitim öğrencilerinin “Ders Çalışma Becerileri Değerlendirme Ölçeği”nin tamamından ve alt faktörlerinden elde ettikleri puanların ortalamaları arasında kendilerine ait sessiz çalışma alanının olma durumuna göre anlamlı farklılık olup olmadığına ilişkin bulgular yer almaktadır. Bu bulgular incelendiğinde alt faktörlerden ve ölçeğin genelinden elde edilen puanların ortalamaları arasında öğrencinin kendisine ait sessiz çalışma alanı olup olmaması durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Tablo 4.6. Kaynaştırma Öğrencilerinin Ders Çalışma Becerileri Değerlendirme Ölçeği Puanlarının Kademe Değişkenine İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

	Kademe	N	$\bar{X}$	SS	T	sd	P
DK/EÇ	İlkokul	35	19,46	5,679	0,316	73	0,753
	Ortaokul	40	19,85	5,087			
TD	İlkokul	35	19,20	4,831	1,647	73	0,104
	Ortaokul	40	21,05	4,872			
NT/SG	İlkokul	35	9,71	2,876	3,249	73	0,002
	Ortaokul	40	11,78	2,616			
ÖDT	İlkokul	35	5,03	1,706	0,313	73	0,755
	Ortaokul	40	5,18	2,263			
ODT	İlkokul	35	5,37	1,140	0,337	73	0,737
	Ortaokul	40	5,45	,876			
DÇBDÖ/ÖF	İlkokul	35	58,77	12,656	1,593	73	0,116
	Ortaokul	40	63,30	11,949			

Tablo 4.6’da kaynaştırma öğrencilerinin “Ders Çalışma Becerileri Değerlendirme Ölçeği”nin tamamından ve alt faktörlerinden elde ettikleri puanların ortalamaları arasında kademe değişkenine göre anlamlı farklılık olup olmadığına ilişkin bulgular yer almaktadır. Bu bulgular incelendiğinde kaynaştırma öğrencileri için yalnızca NT/SG alt ölçeğine ait elde edilen puanlar arasında kademe değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmuştur ($t_{(73)}=3.249$, $p=0.002<.05$). Bu anlamlı farklılık ortaokul öğrencilerin derste not tutma ve sınav esnasında gerekenleri yerine getirme puanlarına ilişkin ortalamanın ($\bar{X}=11,78$), ilkokulda olan öğrencilerin derste not tutma ve sınav esnasında gerekenleri yerine getirme puanlarına ilişkin ortalama ($\bar{X}=9,71$) daha yüksek olduğu için ortaya çıkmıştır. Bu farklılık dışında diğer alt ölçeklerden ve ölçeğin tamamından elde edilen puanların ortalaması arasında kademe değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamış olsa da ortalama puanlara bakıldığında ortaokul öğrencilerinin ölçeğin alt faktörlerinden ve tamamından elde ettikleri puan ortalamalarının ilkokul öğrencilerinden yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 4.7. Kaynaştırma Öğrencilerinin Ders Çalışma Becerileri Değerlendirme Ölçeği Puanlarının Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	T	sd	P
DK/EÇ	Kız	28	21,11	5,22	1,832	73	0,071
	Erkek	47	18,81	5,28			
TD	Kız	28	22,00	4,91	2,560	73	0,013
	Erkek	47	19,11	4,63			
NT/SG	Kız	28	11,79	3,06	2,296	73	0,025
	Erkek	47	10,23	2,69			
ÖDT	Kız	28	5,50	2,08	1,314	73	0,193
	Erkek	47	4,87	1,95			
ODT	Kız	28	5,64	0,73	1,547	73	0,126
	Erkek	47	5,28	1,12			
DÇBDÖ/ÖF	Kız	28	66,04	11,75	2,723	73	0,008
	Erkek	47	58,30	11,99			

Tablo 4.7’de kaynaştırma öğrencilerinin Ders Çalışma Becerileri Değerlendirme Ölçeği’nin tamamından ve alt faktörlerinden elde ettikleri puanların ortalamaları arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık olup olmadığına ilişkin bulgular yer almaktadır. Bu bulgular incelendiğinde kaynaştırma öğrencilerinin ölçeğin alt faktörlerinden ve tamamından elde edilen puanların ortalamaları arasında cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık gözlenmiştir. Ölçeğin alt faktörlerindeki bir farklılık ise yalnızca TD ve NT/SG alt ölçekleri için gözlenmiştir. Temizlik ve düzen alt ölçeğindeki kız öğrencilerin ortalama puanları ($\bar{X}$ =22,50), erkek öğrencilerin ortalama puanlarından ($\bar{X}$ =19,11) yüksektir ve bu ortalamalar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($t_{(73)}=2.560$, $p=0.013<.05$). Benzer şekilde not tutma ve sınava girme alt ölçeğindeki kız öğrencilerin ortalama puanları ($\bar{X}$ =11,79), erkek öğrencilerin ortalama puanlarından ($\bar{X}$ =10,23) yüksektir ve bu ortalamalar arasında farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t_{(73)}=2.296$, $p=0.025<.05$).

Tablo 4.8. Kaynaştırma Öğrencilerinin Ders Çalışma Becerileri Değerlendirme Ölçeği Puanlarının Destek Eğitimi Alma (Özel Ders/ Rehabilitasyon) Değişkenine İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

	Destek Eğitimi	N	$\bar{X}$	SS	t	sd	P
DK/EÇ	Evet	42	19,57	5,46	0,173	73	0,863
	Hayır	33	19,79	5,27			
TD	Evet	42	19,71	4,93	0,939	73	0,351
	Hayır	33	20,79	4,90			
NT/SG	Evet	42	9,88	2,99	3,336	73	0,001
	Hayır	33	12,00	2,36			
ÖDT	Evet	42	5,31	2,17	0,986	73	0,328
	Hayır	33	4,85	1,79			
ODT	Evet	42	5,38	1,01	0,314	73	0,754
	Hayır	33	5,45	1,00			
DÇBDÖ/ÖF	Evet	42	59,86	12,48	1,047	73	0,298
	Hayır	33	62,88	12,30			

Tablo 4.8’de kaynaştırma öğrencilerinin “Ders Çalışma Becerileri Değerlendirme Ölçeği”nin tamamından ve alt faktörlerinden elde ettikleri puanların ortalamaları arasında destek eğitimi alma durumlarına göre anlamlı farklılık olup olmadığına ilişkin bulgular yer almaktadır. Bu bulgular incelendiğinde kaynaştırma öğrencilerinin ölçeğin yalnızca NT/SG alt faktöründen elde edilen puanlar arasında destek eğitimi alma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($t_{(73)}=3.336$, $p=0.001<.05$). Buna göre destek eğitimi almayan öğrencilerin ($\bar{X}=12,00$) destek eğitimi alan öğrencilere göre ($\bar{X}=9,88$) derste not tutma ve sınav esnasında gerekenleri yerine getirme becerilerinin daha yüksek olduğu ve bu alt faktörden elde edilen puanların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu söylenebilir. Diğer alt faktörlerden ve ölçeğin tamamından elde edilen puanlar arasında destek eğitimi alma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Tablo 4.9. Kaynaştırma Öğrencilerinin Ders Çalışma Becerileri Değerlendirme Ölçeği Puanlarının Kardeş Sayısı Değişkenine İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

	Kardeş Sayısı	N	$\bar{X}$	SS	t	sd	P
DK/EÇ	3'ten az	38	20,66	5,439	1,649	73	0,104
	3 ve üzeri	37	18,65	5,106			
TD	3'ten az	38	22,08	4,220	3,655	73	0,000
	3 ve üzeri	37	18,24	4,856			
NT/SG	3'ten az	38	11,05	3,013	0,719	73	0,474
	3 ve üzeri	37	10,57	2,824			
ÖDT	3'ten az	38	6,13	2,056	5,202	73	0,000
	3 ve üzeri	37	4,05	1,311			
ODT	3'ten az	38	5,58	0,793	1,463	73	0,148
	3 ve üzeri	37	5,24	1,164			
DÇBDÖ/ÖF	3'ten az	38	65,50	11,911	3,240	73	0,002
	3 ve üzeri	37	56,76	11,444			

Tablo 4.9’da kaynaştırma öğrencilerinin “Ders Çalışma Becerileri Değerlendirme Ölçeği”nin tamamından ve alt faktörlerinden elde ettikleri puanların ortalamaları arasında kardeş sayılarına göre anlamlı farklılık olup olmadığına ilişkin bulgular yer almaktadır. Bu bulgular incelendiğinde alt faktörlerden ve ölçeğin genelinden elde edilen puanların ortalamaları arasında kardeş sayısına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu belirlenen alt faktörler TD ve ÖDT’dir.

TD alt faktörü için kardeş sayısı 3’ten az olan kaynaştırma öğrencilerinin temizlik ve düzen alt faktöründeki puan ortalamaları ($\bar{X}=22,08$), 3 ve üzeri kardeşi olan öğrencilerin temizlik ve düzen alt faktöründeki puanlarından ($\bar{X}=18,24$) yüksektir. Bu ortalamalar arasındaki farklılık ise istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t_{(73)}=3.655$, $p=0.000<.05$).

ÖDT alt faktörü için kardeş sayısı 3’ten az olan kaynaştırma öğrencilerinin ödev defteri tutma alt faktöründeki puan ortalamaları ($\bar{X}=6,13$), 3 ve üzeri kardeşi olan öğrencilerin ödev defteri tutma alt faktöründeki puanlarından ($\bar{X}=4,05$) yüksektir. Bu ortalamalar arasındaki farklılık ise istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t_{(73)}=5.202$, $p=0.000<.05$).

Ölçeğin tamamına ilişkin elde edilen puan ortalamaları incelendiğinde ise kardeş sayısı 3’ten az olan kaynaştırma öğrencilerinin ders çalışma becerilerini

değerlendirme ölçeğindeki puan ortalamalarının ($\bar{X}$ =65,50), 3 ve üzeri kardeşi olan öğrencilerin not tutma ve sınava girme alt faktöründeki puanlarından ($\bar{X}$ =56,76) yüksek olduğu görülmektedir. Bu ortalamalar arasındaki farklılık ise istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t_{(73)} = 3.240$, $p=0.002<.05$).

Tablo 4.10. Kaynaştırma Öğrencilerinin Ders Çalışma Becerileri Değerlendirme Ölçeği Puanlarının Kendilerine Ait Sessiz Çalışma Alanının Olması Değişkenine İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

	Çalışma Alanı	N	$\bar{X}$	SS	T	sd	P
DK/EÇ	Var	38	20,39	5,626	1,201	73	0,234
	Yok	37	18,92	4,991			
TD	Var	38	20,79	5,483	1,079	73	0,284
	Yok	37	19,57	4,227			
NT/SG	Var	38	10,63	3,132	0,545	73	0,587
	Yok	37	11,00	2,698			
ÖDT	Var	38	5,32	2,107	0,912	73	0,365
	Yok	37	4,89	1,912			
ODT	Var	38	5,58	,948	1,463	73	0,148
	Yok	37	5,24	1,038			
DÇBDÖ/ÖF	Var	38	62,71	13,760	1,079	73	0,284
	Yok	37	59,62	10,818			

Tablo 4.10’da kaynaştırma öğrencilerinin Ders Çalışma Becerileri Değerlendirme Ölçeği’nin tamamından ve alt faktörlerinden elde ettikleri puanların ortalamaları arasında kendilerine ait sessiz çalışma alanının olma durumuna göre anlamlı farklılık olup olmadığına ilişkin bulgular yer almaktadır. Bu bulgular incelendiğinde alt faktörlerden ve ölçeğin genelinden elde edilen puanların ortalamaları arasında öğrencinin kendisine ait sessiz çalışma alanı olup olmaması durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Tablo 4.11. Kaynaştırma Öğrencilerinin Ders Çalışma Becerileri Değerlendirme Ölçeği Puanlarının Okuldaki Destek Eğitim Odasından Yararlanma Değişkenine İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

	Destek Odasından Yararlanma	N	$\bar{X}$	SS	t	sd	P
DK/EÇ	Evet	47	21,17	5,362	3,375	73	0,001
	Hayır	28	17,14	4,309			
TD	Evet	47	21,45	4,143	3,036	73	0,003
	Hayır	28	18,07	5,422			
NT/SG	Evet	47	11,32	2,890	1,988	73	0,051
	Hayır	28	9,96	2,795			
ÖDT	Evet	47	5,77	1,925	4,043	73	0,000
	Hayır	28	4,00	1,656			
ODT	Evet	47	5,60	0,901	2,090	73	0,040
	Hayır	28	5,11	1,100			
DÇBDÖ/ÖF	Evet	47	65,30	11,051	4,094	73	0,000
	Hayır	28	54,29	11,630			

Tablo 4.11’de kaynaştırma öğrencilerinin “Ders Çalışma Becerileri Değerlendirme Ölçeği”nin tamamından ve alt faktörlerinden elde ettikleri puanların ortalamaları arasında okuldaki destek eğitim odasından yararlanma durumuna göre anlamlı farklılık olup olmadığına ilişkin bulgular yer almaktadır. Bu bulgular incelendiğinde alt faktörlerden ve ölçeğin genelinden elde edilen puanların ortalamaları arasında öğrencinin destek eğitim odasından yararlanma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenen tek alt faktör NT/SG’dir.

DK/EÇ alt faktörü için destek odasından yararlanan kaynaştırma öğrencilerinin derse katılım ve etkili ders çalışma alt faktöründeki puan ortalamaları ($\bar{X}$ =21,17), destek odasından yararlanmayan öğrencilerin derse katılım ve etkili ders çalışma alt faktöründeki puanlarından ($\bar{X}$ =17,14) yüksektir. Bu ortalamalar arasındaki farklılık ise istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t_{(73)}= 3.375, p=0.001<.05$).

TD alt faktörü için destek odasından yararlanan kaynaştırma öğrencilerinin temizlik ve düzen alt faktöründeki puan ortalamaları ($\bar{X}$ =21,45), destek odasından yararlanmayan öğrencilerin temizlik ve düzen alt faktöründeki puanlarından ($\bar{X}$ =18,07) yüksektir. Bu ortalamalar arasındaki farklılık ise istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t_{(73)}=3.036, p=0.003<.05$).

ÖDT alt faktörü için destek odasından yararlanan kaynaştırma öğrencilerinin ödev defteri tutma alt faktöründeki puan ortalamaları ($\bar{X}=5,77$), destek odasından yararlanmayan öğrencilerinin ödev defteri tutma alt faktöründeki puanlarından ($\bar{X}=4,00$) yüksektir. Bu ortalamalar arasındaki farklılık ise istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t_{(73)}=4.043$, $p=0.000<.05$).

OD alt faktörü için destek odasından yararlanan kaynaştırma öğrencilerinin okula devam alt faktöründeki puan ortalamaları ($\bar{X}=5,60$), destek odasından yararlanmayan öğrencilerinin okula devam alt faktöründeki puanlarından ($\bar{X}=5,11$) yüksektir. Bu ortalamalar arasındaki farklılık ise istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t_{(73)}=2.090$, $p=0.040<.05$).

Ölçeğin tamamına ilişkin elde edilen puan ortalamaları incelendiğinde ise destek odasından yararlanan kaynaştırma öğrencilerinin ders çalışma becerilerini değerlendirme ölçeğindeki puan ortalamalarının ($\bar{X}=65,30$), destek odasından yararlanmayan kaynaştırma öğrencilerinin ders çalışma becerilerini değerlendirme ölçeğindeki puan ortalamalarından ($\bar{X}=54,29$) yüksek olduğu görülmektedir. Bu ortalamalar arasındaki farklılık ise istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($t_{(73)}=4.094$, $p=0.000<.05$).

Tablo 4.12. Öğrencilerin Sınıflarına Göre Ders Çalışma Becerileri Değerlendirme Ölçeği Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

	Sınıf	N	$\bar{X}$	SS	t	sd	P
DK/EÇ	Özel Eğitim	75	22,16	5,759	2,750	148	0,007
	Kaynaştırma	75	19,67	5,338			
TD	Özel Eğitim	75	21,85	4,314	2,209	148	0,029
	Kaynaştırma	75	20,19	4,909			
NT/SG	Özel Eğitim	75	9,51	3,064	2,677	148	0,008
	Kaynaştırma	75	10,81	2,912			
ÖDT	Özel Eğitim	75	4,93	2,133	0,512	148	0,609
	Kaynaştırma	75	5,11	2,011			
OD	Özel Eğitim	75	5,55	0,905	0,856	148	0,394
	Kaynaştırma	75	5,41	1,001			
DÇBDÖ/ÖF	Özel Eğitim	75	64,00	12,528	1,382	148	0,169
	Kaynaştırma	75	61,19	12,410			

Tablo 4.12’de öğrencilerin ders çalışma becerilerini değerlendirme ölçeğinin alt faktörlerindeki ve genelindeki puanları arasında sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık olup olmadığına ilişkin bulgular sunulmuştur. Bu bulgular incelendiğinde ölçeğin DK/EÇ alt faktöründen elde edilen puanların ortalamaları arasında sınıf değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($t_{(148)}=2.750$, $p=0.07<.05$). Buna göre özel eğitim öğrencilerinin DK/EÇ alt faktöründeki puanlarının ($\bar{X}=22,16$) kaynaştırma öğrencilerine göre ($\bar{X}=19,67$) daha yüksek olduğu ve bu puanların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu söylenebilir.

Ölçeğin TD alt faktörüne bakıldığında sınıf değişkenine göre bu faktörden alınan puanlar arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($t_{(148)}=2.209$, $p=0.29<.05$). Buna göre özel eğitim öğrencilerinin TD alt faktöründeki puanlarının ($\bar{X}=21,85$) kaynaştırma öğrencilerine göre ($\bar{X}=20,19$) daha yüksek olduğu ve bu puanların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu söylenebilir.

Ölçeğin NT/SG alt faktörüne bakıldığında sınıf değişkenine göre bu faktörden alınan puanlar anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($t_{(148)}=2.677$, $p=0.008<.05$). Buna göre kaynaştırma öğrencilerinin NT/SG alt faktöründeki puanlarının ($\bar{X}=10,81$)

özel eğitim öğrencilerine göre ($\bar{X}=9,51$) daha yüksek olduğu ve bu puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu söylenebilir.

Tablo 4.13. Özel Eğitim Sınıflarında Derse Giren Öğretmenlerin Ders Çalışma Becerileri Geliştirme Ölçeği Puanlarının Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	T	sd	P
EÇBK	Kadın	58	37,172	4,889	0,466	73	0,643
	Erkek	17	36,471	7,151			
EÖBK	Kadın	58	17,776	2,944	1,135	73	0,260
	Erkek	17	16,706	4,740			
EÖYTDÖBK	Kadın	58	14,086	1,174	2,447	73	0,017
	Erkek	17	12,882	3,100			
DKKUBK	Kadın	58	11,603	0,836	1,588	73	0,117
	Erkek	17	11,059	2,135			
SHBK	Kadın	58	10,914	3,294	0,533	73	0,596
	Erkek	17	10,412	3,825			
DÇBGÖ/ÖF	Kadın	58	91,552	9,331	1,194	73	0,236
	Erkek	17	87,529	19,246			

Tablo 4.13'te özel eğitim sınıflarında derse giren öğretmenlerin cinsiyetlerine göre ders çalışma becerileri geliştirme ölçeği puanları arasındaki farklılığa ilişkin bulgular yer almaktadır. Bu bulgular incelendiğinde yalnızca EÖYTDÖBK alt faktöründen elde edilen puanların cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir ($t_{(73)}=2.447$, $p=0.017<.05$). Buna göre kadın öğretmenlerin EÖYTDÖBK alt faktöründeki puanlarının ($\bar{X}=14,086$) erkek öğretmenlerin puanlarına göre ($\bar{X}=20,19$) daha yüksek olduğu ve bu puanların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu söylenebilir.

Tablo 4.14. Özel Eğitim Sınıflarında Derse Giren Öğretmenlerin Ders Çalışma Becerileri Geliştirme Ölçeği Puanlarının Yaş Değişkenine İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

	Yaş	N	$\bar{X}$	SS	T	sd	P
EÇBK	20-25	31	36,61	4,232	0,533	73	0,596
	26 ve üstü	44	37,30	6,178			
EÖBK	20-25	31	17,48	2,885	0,104	73	0,917
	26 ve üstü	44	17,57	3,793			
EÖYTDÖBK	20-25	31	13,71	1,270	0,406	73	0,686
	26 ve üstü	44	13,89	2,170			
DKKUBK	20-25	31	11,65	,709	0,955	73	0,343
	26 ve üstü	44	11,36	1,526			
SHBK	20-25	31	10,61	2,765	0,398	73	0,692
	26 ve üstü	44	10,93	3,812			
DÇBGÖ/ÖF	20-25	31	90,0645	8,19323	0,339	73	0,735
	26 ve üstü	44	91,0455	14,52336			

Tablo 4.14'te özel eğitim sınıflarında derse giren öğretmenlerin yaşlarına göre ders çalışma becerileri geliştirme ölçeği puanları arasındaki farklılığa ilişkin bulgularda ölçeğin alt faktörlerinden ve genelinden elde edilen puanların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Tablo 4.15.Özel Eğitim Sınıflarında Derse Giren Öğretmenlerin Ders Çalışma Becerileri Geliştirme Ölçeği Puanlarının Özel Eğitimli Öğrenci İle Çalışma Deneyimi Değişkenine İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

	Deneyim	N	$\bar{X}$	SS	T	sd	p
EÇBK	Var	47	39,00	3,121	4,633	73	0,000
	Yok	28	33,68	6,783			
EÖBK	Var	47	18,23	2,664	2,365	73	0,021
	Yok	28	16,36	4,218			
EÖYTDÖBK	Var	47	14,40	,876	3,933	73	0,000
	Yok	28	12,82	2,525			
DKKUBK	Var	47	11,70	,749	2,026	73	0,046
	Yok	28	11,11	1,771			
SHBK	Var	47	10,83	3,416	0,098	73	0,923
	Yok	28	10,75	3,439			
DÇBGÖ/ÖF	Var	47	94,17	7,724	3,466	73	0,001
	Yok	28	84,71	15,855			

Tablo 4.15’de özel eğitim sınıflarında derse giren öğretmenlerin ders çalışma becerileri geliştirme ölçeği puanlarının özel eğitimli öğrenci ile çalışma deneyimine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular yer almaktadır. Bu bulgulara göre EÇBK alt faktöründen özel eğitim öğrencisi ile çalışma deneyimi bulunan öğretmenlerin aldıkları puanlar ($\bar{X}$ =39,00) bu konuda deneyimi bulunmayan öğretmenlerin aldıkları puanlardan ($\bar{X}$ =33,68) istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($t_{(73)}=4.633$, $p=0.000<.05$). EÖBK alt faktöründen özel eğitim öğrencisi ile çalışma deneyimi bulunan öğretmenlerin aldıkları puanlar ($\bar{X}$ =18,23) bu konuda deneyimi bulunmayan öğretmenlerin aldıkları puanlardan ($\bar{X}$ =16,36) istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($t_{(73)}= 2.365$, $p=0.021<.05$). EÖYTDOBK alt faktöründen özel eğitim öğrencisi ile çalışma deneyimi bulunan öğretmenlerin aldıkları puanlar ($\bar{X}$ =14,40) bu konuda deneyimi bulunmayan öğretmenlerin aldıkları puanlardan ($\bar{X}$ =12,82) istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($t_{(73)}= 3.933$, $p=0.000<.05$). DKKUBK alt faktöründen özel eğitim öğrencisi ile çalışma deneyimi bulunan öğretmenlerin aldıkları puanlar ($\bar{X}$ =11,70) bu konuda deneyimi bulunmayan öğretmenlerin aldıkları puanlardan ($\bar{X}$ =11,11) istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($t_{(73)}= 2.026$, $p=0.046<.05$). Ölçeğin genelinden elde edilen puanlara ilişkin bulgu da alt faktörlerdekine paralellik göstererek özel eğitim öğrencisi ile çalışma deneyimi bulunan öğretmenlerin aldıkları puanların ($\bar{X}$ =94,17) bu konuda deneyimi bulunmayan öğretmenlerin aldıkları puanlardan ($\bar{X}$ =84,71) istatistiksel olarak anlamlı farklılık ortaya çıkarmıştır ($t_{(73)}= 3.466$, $p=0.001<.05$).

Tablo 4.16. Özel Eğitim Sınıflarında Derse Giren Öğretmenlerin Ders Çalışma Becerileri Geliştirme Ölçeği Puanlarının Özel Eğitim Hakkında Eğitim Alma Değişkenine İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

		N	Sıra Ortalamaları	X ²	Sd	p	Mann Whitney U Testi
EÇBK	Üniversite	43	42,80	13,282	2	0,001	1>3, 2>3
	Hizmet içi	11	46,68				
	Almadım	21	23,62				
EÖBK	Üniversite	43	42,55	7,102	2	0,029	1>3
	Hizmet içi	11	40,45				
	Almadım	21	27,40				
EÖYTDÖBK	Üniversite	43	42,53	6,086	2	0,048	1>3
	Hizmet içi	11	36,86				
	Almadım	21	29,31				
DKKUBK	Üniversite	43	40,69	7,684	2	0,021	1>3
	Hizmet içi	11	42,64				
	Almadım	21	30,07				
SHBK	Üniversite	43	38,05	1,999	2	0,368	-
	Hizmet içi	11	45,41				
	Almadım	21	34,02				
DÇBGÖ/ÖF	Üniversite	43	42,98	12,206	2	0,002	1>3, 2>3
	Hizmet içi	11	45,32				
	Almadım	21	23,98				

Tablo 4.16 incelendiğinde özel eğitim sınıflarında derse giren öğretmenlerin “Ders Çalışma Becerileri Geliştirme Ölçeği” alt faktörlerinden ve ölçeğin tamamından elde edilen puanların özel eğitim hakkında eğitim alma durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ortaya koyan ölçek puanları olduğu belirlenmiştir. EÇBK alt faktöründen elde edilen puanların eğitim alma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir ($X^2_{(2)}=13,282$, $p=0.001<.05$). Buna anlamlı farklılık eğitim alan ve almayan öğretmenler arasında gözlenmiştir. Üniversitede özel eğitim hakkında eğitim alan öğretmenlerin ortalama puanlarının ($\bar{X}=42,80$) ve hizmet içinde özel eğitim hakkında eğitim alan öğretmenlerin ortalama puanlarının ($\bar{X}=46,68$) bu konuda eğitim almayan öğretmenlerin ortalama puanlarından ($\bar{X}$

=23,62) daha yüksek olduğu ve bu puanların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir.

EÖBK alt faktöründen elde edilen puanların eğitim alma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir ($X^2_{(2)}= 6,086$, $p=0.048<.05$). Buna anlamlı farklılık eğitim alan ve almayan öğretmenler arasında gözlenmiştir. Üniversitede özel eğitim hakkında eğitim alan öğretmenlerin ortalama puanlarının ($\bar{X}=42,55$), bu konuda eğitim almayan öğretmenlerin ortalama puanlarından ($\bar{X}=27,40$) daha yüksek olduğu ve bu puanların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir.

EÖYTDÖBK alt faktöründen elde edilen puanların eğitim alma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir ($X^2_{(2)}=7,102$, $p=0.029<.05$). Buna anlamlı farklılık eğitim alan ve almayan öğretmenler arasında gözlenmiştir. Üniversitede özel eğitim hakkında eğitim alan öğretmenlerin ortalama puanlarının ($\bar{X}=42,53$), bu konuda eğitim almayan öğretmenlerin ortalama puanlarından ($\bar{X}=29,31$) daha yüksek olduğu ve bu puanların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir.

DKKUBK alt faktöründen elde edilen puanların eğitim alma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir ($X^2_{(2)}= 7,684$, $p=0.021<.05$). Buna anlamlı farklılık eğitim alan ve almayan öğretmenler arasında gözlenmiştir. Üniversitede özel eğitim hakkında eğitim alan öğretmenlerin ortalama puanlarının ($\bar{X}=40,69$), bu konuda eğitim almayan öğretmenlerin ortalama puanlarından ($\bar{X}=30,07$) daha yüksek olduğu ve bu puanların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir.

“Ders Çalışma Becerileri Geliştirme Ölçeği”nin tamamından elde edilen puanların eğitim alma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir ($X^2_{(2)}= 12,206$, $p=0.002<.05$). Bu anlamlı farklılık eğitim alan ve almayan öğretmenler arasında gözlenmiştir. Üniversitede özel eğitim hakkında eğitim alan öğretmenlerin ortalama puanlarının ($\bar{X}=42,98$) ve hizmet içinde özel

eğitim hakkında eğitim alan öğretmenlerin ortalama puanlarının ($\bar{X}=45,32$) bu konuda eğitim almayan öğretmenlerin ortalama puanlarından ($\bar{X}=23,98$) daha yüksek olduğu ve bu puanların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.17. Özel Eğitim Sınıflarında Derse Giren Öğretmenlerin Ders Çalışma Becerileri Değerlendirme Ölçeği Puanlarının Kademe Değişkenine İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

	Kademe	N	$\bar{X}$	SS	T	sd	p
EÇBK	İlkokul	37	37,11	4,835	0,148	73	0,883
	Ortaokul	38	36,92	6,029			
EÖBK	İlkokul	37	16,84	3,516	1,759	73	0,083
	Ortaokul	38	18,21	3,240			
EÖYTDÖBK	İlkokul	37	14,00	1,871	0,864	73	0,390
	Ortaokul	38	13,63	1,822			
DKKUBK	İlkokul	37	11,49	1,017	0,044	73	0,965
	Ortaokul	38	11,47	1,466			
SHBK	İlkokul	37	10,19	3,230	1,549	73	0,126
	Ortaokul	38	11,39	3,499			
DÇBGÖ/ÖF	İlkokul	37	89,62	11,216	0,708	73	0,481
	Ortaokul	38	91,63	13,251			

Tablo 4.17’de özel eğitim sınıflarında derse giren öğretmenlerin “Ders Çalışma Becerileri Geliştirme Ölçeği”nin tamamından ve alt faktörlerinden elde ettikleri puanların ortalamaları arasında kademe değişkenine göre anlamlı farklılık olup olmadığına ilişkin bulgular yer almaktadır. Bu bulgular incelendiğinde kademe değişkenine göre ortalama puanlar arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir.

Tablo 4.18. Kaynaştırma Öğrencisinin Bulunduğu Sınıflarda Derse Giren Öğretmenlerin Ders Çalışma Becerileri Geliştirme Ölçeği Puanlarının Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	t	sd	P
EÇBK	Kadın	40	37,000	4,344	1,081	73	0,283
	Erkek	35	35,800	5,268			
EÖBK	Kadın	40	19,330	1,789	0,752	73	0,455
	Erkek	35	19,000	1,955			
EÖYTDÖBK	Kadın	40	13,030	1,577	0,285	73	0,776
	Erkek	35	12,910	1,788			
DKKUBK	Kadın	40	11,580	0,958	0,143	73	0,886
	Erkek	35	11,540	0,980			
SHBK	Kadın	40	13,080	2,258	1,376	73	0,173
	Erkek	35	12,260	2,883			
DÇBGÖ/ÖF	Kadın	40	94,000	8,240	1,202	73	0,233
	Erkek	35	91,514	9,666			

Tablo 4.18’de kaynaştırma öğrencisinin bulunduğu sınıflarda derse giren öğretmenlerin cinsiyetlerine göre ders çalışma becerileri geliştirme ölçeği puanları arasındaki farklılığa ilişkin bulgular yer almaktadır. Bu bulgular incelendiğinde alt faktöründen ve ölçeğin tamamından elde edilen puanların cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Tablo 4.19. Kaynaştırma Öğrencisinin Bulunduğu Sınıflarda Derse Giren Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Ders Çalışma Becerileri Geliştirme Ölçeği Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

	Yaş	N	$\bar{X}$	SS	t	sd	p
EÇBK	20-25	31	34,77	4,738	2,620	73	0,011
	26 ve üstü	44	37,61	4,540			
EÖBK	20-25	31	19,42	1,501	0,960	73	0,340
	26 ve üstü	44	19,00	2,080			
EÖYTDÖBK	20-25	31	12,23	1,499	3,495	73	0,001
	26 ve üstü	44	13,50	1,592			
DKKUBK	20-25	31	11,52	,926	0,330	73	0,743
	26 ve üstü	44	11,59	,996			
SHBK	20-25	31	12,48	2,434	0,587	73	0,559
	26 ve üstü	44	12,84	2,702			
DÇBGÖ/ÖF	20-25	31	90,4194	8,721	2,004	73	0,049
	26 ve üstü	44	94,5455	8,825			

Tablo 4.19’da kaynaştırma öğrencisinin bulunduğu sınıflarda derse giren öğretmenlerin yaşlarına göre ders çalışma becerileri geliştirme ölçeği puanları arasındaki farklılığa ilişkin bulgular yer almaktadır. Bu bulgular incelendiğinde ölçeğin alt faktörlerinden ve genelinden elde edilen puanların ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olan alt faktörlerin EÇBK, EÖYTDÖBK olduğu görülmektedir.

EÇBK alt faktörü incelendiğinde 26 ve üstü yaş aralığında bulunan kaynaştırma öğrencisi öğretmenlerinin etkili çalışma becerilerini kazandırma ölçeğindeki ortalamalarının ($\bar{X}=37,61$), 20-25 yaş aralığında bulunan kaynaştırma öğrencisi öğretmenlerinin etkili çalışma becerilerini kazandırma ölçeğindeki ortalamalarından ($\bar{X}=34,61$) daha yüksek olduğu ve bu ortalamalar arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir ($t_{(73)}=2.620$, $p=0.011<.05$).

EÖYTDÖBK alt faktörü incelendiğinde 26 ve üstü yaş aralığında bulunan kaynaştırma öğrencisi öğretmenlerinin etkili ödev yapma ve temiz ve düzenli olma becerilerini kazandırma ölçeğindeki ortalamalarının ($\bar{X}=13,50$), 20-25 yaş aralığında bulunan kaynaştırma öğrencisi öğretmenlerinin ortalamalarından ($\bar{X}=12,23$) daha yüksek olduğu ve bu ortalamalar arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olduğu belirlenmiştir ($t_{(73)}=3.495$, $p=0.001<.05$). Ölçeğin geneline ait ortalamalar arasındaki farklılık ise yaş değişkeninin artmasına göre pozitif yönde anlamlı bulunmuştur.

Tablo 4.20. Kaynaştırma Öğrencisinin Bulunduğu Sınıflarda Derse Giren Öğretmenlerin Ders Çalışma Becerileri Geliştirme Ölçeği Puanlarının Özel Eğitimli Öğrenci İle Çalışma Deneyimi Değişkenine İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

	Deneyim	N	$\bar{X}$	SS	T	sd	p
EÇBK	Var	50	37,66	3,972	3,315	73	0,001
	Yok	25	34,00	5,439			
EÖBK	Var	50	19,62	1,497	3,103	73	0,003
	Yok	25	18,28	2,208			
EÖYTDÖBK	Var	50	13,44	1,445	3,710	73	0,000
	Yok	25	12,04	1,719			
DKKUBK	Var	50	11,78	,679	2,942	73	0,004
	Yok	25	11,12	1,269			
SHBK	Var	50	12,68	2,810	0,063	73	0,950
	Yok	25	12,72	2,112			
DÇBGÖ/ÖF	Var	50	95,18	7,224	3,422	73	0,001
	Yok	25	88,16	10,331			

Tablo 4.20’ de kaynaştırma öğrencisinin bulunduğu sınıflarda derse giren öğretmenlerin ders çalışma becerileri geliştirme ölçeği puanlarının özel eğitimli öğrenci ile çalışma deneyimine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular yer almaktadır. Bu bulgulara göre EÇBK alt faktöründen özel eğitim öğrencisi ile çalışma deneyimi bulunan öğretmenlerin aldıkları puanlar ($\bar{X}=37,660$) bu konuda deneyimi bulunmayan öğretmenlerin aldıkları puanlardan ($\bar{X}=34,00$) istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($t_{(73)}=3.315$, $p=0.001<.05$). EÖBK alt faktöründen özel eğitim öğrencisi ile çalışma deneyimi bulunan öğretmenlerin aldıkları puanlar ($\bar{X}=19,62$) bu konuda deneyimi bulunmayan öğretmenlerin aldıkları puanlardan ($\bar{X}=18,28$) istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($t_{(73)}=3.103$, $p=0.003<.05$). EÖYTDÖBK alt faktöründen özel eğitim öğrencisi ile çalışma deneyimi bulunan öğretmenlerin aldıkları puanlar ($\bar{X}=13,44$) bu konuda deneyimi bulunmayan öğretmenlerin aldıkları puanlardan ($\bar{X}=12,04$) istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($t_{(73)}=3.710$, $p=0.000<.05$). DKKUBK alt faktöründen özel eğitim öğrencisi ile çalışma deneyimi bulunan öğretmenlerin aldıkları puanlar ($\bar{X}=11,78$) bu konuda deneyimi bulunmayan öğretmenlerin aldıkları puanlardan ($\bar{X}=11,12$) istatistiksel

olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($t_{(73)}= 2.942$, $p=0.004<.05$). Ölçeğin genelinden elde edilen puanlara ilişkin bulgu da alt faktörlerdekine paralellik göstererek özel eğitim öğrencisi ile çalışma deneyimi bulunan öğretmenlerin aldıkları puanların ($\bar{X}=95,18$) bu konuda deneyimi bulunmayan öğretmenlerin aldıkları puanlardan ($\bar{X}=88,16$) istatistiksel olarak anlamlı farklılık ortaya çıkarmıştır ($t_{(73)}= 3.422$, $p=0.001<.05$).

Tablo 4.21. Kaynaştırma Öğrencisinin Bulunduğu Sınıflarda Derse Giren Öğretmenlerin Ders Çalışma Becerileri Geliştirme Ölçeği Puanlarının Özel Eğitim Hakkında Eğitim Alma Değişkenine İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

		N	Sıra Ortalamaları	X^2	sd	p
EÇBK	Üniversite	37	40,51	1,893	2	0,388
	Hizmet içi	11	40,82			
	Almadım	27	33,41			
EÖBK	Üniversite	37	41,58	3,373	2	0,185
	Hizmet içi	11	40,68			
	Almadım	27	32,00			
EÖYTDÖBK	Üniversite	37	39,45	6,915	2	0,132
	Hizmet içi	11	40,55			
	Almadım	27	30,91			
DKKUBK	Üniversite	37	40,66	2,720	2	0,257
	Hizmet içi	11	38,77			
	Almadım	27	34,04			
SHBK	Üniversite	37	41,51	2,076	2	0,354
	Hizmet içi	11	33,00			
	Almadım	27	35,22			
DÇBGÖ/ÖF	Üniversite	37	41,53	3,308	2	0,191
	Hizmet içi	11	41,09			
	Almadım	27	31,91			

Tablo 4.21 incelendiğinde kaynaştırma öğrencisinin bulunduğu sınıflarda derse giren öğretmenlerin “Ders Çalışma Becerileri Geliştirme Ölçeği” alt faktörlerinden ve ölçeğin tamamından elde edilen puanların özel eğitim hakkında eğitim alma durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ortaya koymadığı belirlenmiştir.

Tablo 4.22. Kaynaştırma Öğrencisinin Bulunduğu Sınıflarda Derse Giren Öğretmenlerin Ders Çalışma Becerileri Değerlendirme Ölçeği Puanlarının Kademe Değişkenine İlişkin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları

	Kademe	N	$\bar{X}$	SS	t	sd	p
EÇBK	İlkokul	35	37,86	3,986	2,472	73	0,016
	Ortaokul	40	35,20	5,150			
EÖBK	İlkokul	35	19,34	1,608	0,735	73	0,465
	Ortaokul	40	19,03	2,069			
EÖYTDOBK	İlkokul	35	13,51	1,502	2,740	73	0,008
	Ortaokul	40	12,50	1,679			
DKKUBK	İlkokul	35	11,74	,657	1,555	73	0,124
	Ortaokul	40	11,40	1,150			
SHBK	İlkokul	35	12,17	3,339	1,656	73	0,102
	Ortaokul	40	13,15	1,578			
DÇBGÖ/ÖF	İlkokul	35	94,63	7,886	1,635	73	0,106
	Ortaokul	40	91,28	9,629			

Tablo 4.22’te kaynaştırma öğrencisinin bulunduğu sınıflarda derse giren öğretmenlerin “Ders Çalışma Becerileri Geliştirme Ölçeği”nin tamamından ve alt faktörlerinden elde ettikleri puanların ortalamaları arasında kademe değişkenine göre anlamlı farklılık olup olmadığına ilişkin bulgular yer almaktadır. Bu bulgular incelendiğinde EÇBK alt faktöründeki ortalama puanların ilkokulda derse giren öğretmenlerde ($\bar{X}=37,86$) ortaokulda derse giren öğretmenlerden ($\bar{X}=35,20$) istatistiksel olarak anlamlı farklılık ortaya çıkardığı belirlenmiştir ($t_{(73)}=2.472$, $p=0.016<.05$). EÖYTDOBK alt faktöründe de benzer şekilde ortalama puanların ilkokulda derse giren öğretmenlerde ($\bar{X}=13,51$) ortaokulda derse giren öğretmenlerden ($\bar{X}=12,50$) istatistiksel olarak anlamlı farklılık ortaya çıkardığı belirlenmiştir ($t_{(73)}=2.740$, $p=0.008<.05$).

Tablo 4.23. Özel Eğitim Öğretmenleri ve Kaynaştırma Öğretmenlerinin Ders Çalışma Becerilerini Geliştirme Ölçeği Puanları Arasındaki Farklılığa İlişkin Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

	Sınıf	N	$\bar{X}$	SS	t	sd	p
EÇBK	Özel Eğitim	75	37,01	5,436	0,685	148	0,495
	Kaynaştırma	75	36,44	4,802			
EÖBK	Özel Eğitim	75	17,53	3,426	3,642	148	0,000
	Kaynaştırma	75	19,17	1,863			
EÖYTDÖBK	Özel Eğitim	75	13,81	1,843	2,926	148	0,004
	Kaynaştırma	75	12,97	1,668			
DKKUBK	Özel Eğitim	75	11,48	1,256	0,438	148	0,662
	Kaynaştırma	75	11,56	0,962			
SHBK	Özel Eğitim	75	10,80	3,401	3,839	148	0,000
	Kaynaştırma	75	12,69	2,584			
DÇBGÖ/ÖF	Özel Eğitim	75	90,64	12,248	1,256	148	0,211
	Kaynaştırma	75	92,84	8,959			

Tablo 4.23 incelendiğinde özel eğitim ve kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenlerin ders çalışma becerilerini geliştirme ölçeğinin alt faktörleri ve genelindeki puanları arasında sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Ölçeğin “EÖBK” alt faktörüne bakıldığında sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($t_{(148)}=3.642$, $p<.05$). Buna göre kaynaştırma öğrencisi bulunan öğretmenlerin EÖBK alt faktöründeki puan ortalamalarının ($\bar{X}=19,17$) özel eğitim öğrenci bulunan öğretmenlere göre ($\bar{X}=17,53$) daha yüksek olduğu ve bu ortalamalar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu söylenebilir. Grupların EÖBK alt faktörü puanlarının sınıf değişkenine göre farklılık göstermesi durumuna ait etki büyüklüğüne (0,06) bakıldığında ise oldukça düşük düzeyde bir etki olduğu söylenebilir.

Ölçeğin “EÖYTDÖBK” alt faktörüne bakıldığında sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($t_{(148)}=2.926$, $p<.05$). Buna göre özel eğitim öğrencisi bulunan öğretmenlerin EÖYTDÖBK alt faktöründeki puan ortalamalarının ($\bar{X}=13,81$) kaynaştırma öğrencisi bulunan öğretmenlere göre ($\bar{X}=12,97$) daha yüksek olduğu ve bu ortalamalar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu söylenebilir. Grupların EÖYTDÖBK alt faktörü puanlarının sınıf değişkenine göre

farklılık göstermesi durumuna ait etki büyüklüğüne (0,05) bakıldığında ise oldukça düşük düzeyde bir etki olduğu söylenebilir.

Ölçeğin “SHBK” alt faktörüne bakıldığında sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ($t_{(148)}=3,839$, $p<.05$). Buna göre kaynaştırma öğrencisi bulunan öğretmenlerin EÖYTDÖBK alt faktöründeki puan ortalamalarının SHBK alt faktöründeki becerilerinin ($\bar{X}=12,69$) özel eğitim öğrencisi bulunan öğretmenlere göre ($\bar{X}=10,80$) daha yüksek olduğu ve bu puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu söylenebilir. Grupların SHBK alt faktörü puanlarının sınıf değişkenine göre farklılık göstermesi durumuna ait etki büyüklüğüne (0,06) bakıldığında ise oldukça düşük düzeyde bir etki olduğu söylenebilir.

Tablo 4.24. Özel Eğitim Öğrencilerinin Ders Çalışma Becerilerini Değerlendirme Ölçeği İle Öğretmenlerinin Ders Çalışma Becerilerini Geliştirme Düzeyleri Arasındaki İlişki Sonuçları

Ölçekler	EÇBK	EÖBK	EÖYTDÖBK	DKKUBK	SHBK	DÇBGÖ/ÖF
DK/EÇ	0,32**	0,39**	0,31**	0,28*	0,173	0,38**
TD	0,24*	0,35**	0,25*	0,31**	0,15	0,32**
NT/SG	0,27*	0,45**	0,20	0,19	0,56**	0,45**
ÖDT	0,23*	0,32*	0,05	0,07	0,16	0,25*
OD	-0,05	-0,19	-0,05	-0,16	-0,20	-0,16
DÇBDÖ/ÖF	0,33**	0,45**	0,28*	0,28*	0,28*	0,42**

*p <0.05

**p <0.01

Tablo 4.24 incelendiğinde özel eğitim öğrencilerinin ders çalışma becerilerini değerlendirme ölçeğinin alt faktörleri ve ölçeğin tamamı ile öğretmenlerinin ders çalışma becerilerini geliştirme ölçeğinin alt faktörleri ve ölçeğin tamamı arasında korelasyonlar görülmektedir. Öğrencilerinin ders çalışma becerilerini değerlendirme ölçeğinin alt faktörü olan DK/EÇ ile DKKUBK arasında düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunurken EÇBK, EÖBK, EÖYTDÖBK, DÇBGÖ/ÖF arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Özel eğitim öğrencilerinin ders çalışma becerilerini değerlendirme ölçeğinin alt faktörü olan TD ile EÇBK, EÖYTDÖBK arasındaki düşük düzeyde; EÖBK, DKKUBK, DÇBGÖ/ÖF arasındaki ilişkinin ise orta düzeyde anlamlı olduğu belirlenmiştir. Özel eğitim öğrencilerinin ders çalışma becerilerini değerlendirme ölçeğinin alt faktörü olan NT/SG ile EÇBK arasında düşük düzeyde

anlamlı bir ilişki bulunurken EÖBK, SHBK, DÇBGÖ/ÖF arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğrencilerinin ders çalışma becerilerini değerlendirme ölçeğinin alt faktörü olan ÖDT ile EÇBK, DÇBGÖ/ÖF arasındaki düşük düzeyde; EÖBK ile arasındaki ilişkinin ise orta düzeyde anlamlı olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerinin ders çalışma becerilerini değerlendirme ölçeğinin alt faktörü olan OD ile öğretmenlerinin ders çalışma becerilerini geliştirme ölçeğinin alt faktörleri ve ölçeğin tamamıyla anlamlı düzeyde bir ilişki bulunamamıştır. Özel eğitim öğrencilerinin ders çalışma becerilerini değerlendirme ölçeğinin tamamını gösteren DÇBDÖ/ÖF puanlarıyla EÇBK, EÖBK ve DÇBGÖ/ÖF puanları arasındaki ilişkinin orta düzeyde ve anlamlı olduğu belirlenirken EÖYTDÖBK, DKKUBK, SHBK puanlarıyla arasındaki ilişkinin düşük düzeyde ve anlamlı olduğu görülmektedir. Kısaca belirtmek gerekirse özel eğitim öğrencilerinin ders çalışma becerilerini değerlendirme ölçeğinin, öğretmenlerinin ders çalışma becerilerini geliştirme ölçeğinin alt faktörleri ve ölçeğin tamamı ile orta ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 4.25. Kaynaştırma Öğrencilerinin Ders Çalışma Becerilerinin Değerlendirme Ölçeği İle Öğretmenlerinin Ders Çalışma Becerilerini Geliştirme Düzeyleri Arasında İlişki Sonuçları

Ölçekler	EÇBK	EÖBK	EÖYTDÖBK	DKKUBK	SHBK	DÇBGÖ/ÖF
DK/EÇ	0,03	0,07	0,07	-0,09	0,15	0,08
TD	-0,02	0,03	-0,08	-0,03	0,01	-0,02
NT/SG	-0,22	-0,03	-0,18	-0,18	0,13	-0,14
ÖDT	0,16	-0,07	0,13	-0,10	0,03	0,09
OD	-0,11	0,03	-0,16	-0,09	-0,13	-0,13
DÇBDÖ/ÖF	-0,03	0,03	-0,04	-0,12	0,09	0,00

Tablo 4.25 incelendiğinde kaynaştırma öğrencilerinin ders çalışma becerilerini değerlendirme ölçeğinin alt faktörleri ve ölçeğin tamamı ile öğretmenlerinin ders çalışma becerilerini geliştirme ölçeğinin alt faktörleri ve ölçeğin tamamı arasında korelasyonlar görülmektedir. Ancak ölçeklerin tamamı ve alt faktörleriyle istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki hesaplanamamıştır.

BÖLÜM V

TARTIŞMA

Araştırmanın bu bölümünde, kaynaştırma eğitimi ve özel eğitim sınıfına devam eden zihin yetersizliği olan öğrencilerin “Ders Çalışma Becerileri Ölçeği”nden ve bu sınıflarda derse giren öğretmenlerin “Ders Çalışma Becerilerini Geliştirme Becerileri Ölçeği”nden elde edilen bulguların daha önce yapılan araştırma sonuçlarıyla ilişkilendirmesi yapılmıştır.

Özel eğitim ve kaynaştırma öğrencilerinin kademe değişkenine göre elde edilen puanların ortaokul öğrencileri lehine anlamlı bulunduğu, bu anlamlılığın özellikle derste not tutma ve sınava gerektiği gibi hazırlanma alt boyutlarından alınan yüksek puanlardan kaynaklandığı belirtilmişti. Bu durumun oluşmasında öncelikle ilkokul kademesinde müfredat gereği yazılı sınav yapılmamasının etkili olduğu düşünülebilir. Bazı öğretmenler not tutma ve sınavla ilgili olarak müfredatta zorunlu olmasa bile verilen eğitimin değerlendirilmesi adına öğrencilere belirli aralıklarla hazırladıkları kazanım değerlendirme araçlarını kullandıklarını belirtmişlerdir. Bazı öğretmenlerse hiçbir ölçme aracı kullanmadıklarını dolayısıyla herhangi bir sınav veya değerlendirme yapmadıkları için ölçekte sınav ile ilgili soruları “hiçbir zaman” şeklinde doldurduklarını belirtmişlerdir. Diğer yandan ortaokul öğrencilerinin ders çalışma becerileri puan ortalamalarının ilkokul öğrencilerinden yüksek olması bu öğrencilerin yaşları itibarıyla okul kültürünü daha iyi bilmeleri, daha fazla sosyal öğrenme gerçekleştirmeleri ve yıl olarak daha fazla akademik eğitim almalarıyla açıklanabilir. Andy-Porter ve arkadaşları (2000) çalışmayı sistematikleştirmeyi planladıkları bir çalışmada ilkokul, ortaokul ve lise öğrencileriyle çalışmışlardır. Elde edilen sonuçlara göre ortaöğretim öğrencilerinin ilköğretim öğrencilerine kıyasla çalışma becerilerinde daha başarılı olduğu bulunmuştur. Bu durum yapmış olduğumuz araştırma sonucunu destekler niteliktedir. Ayrıca Thomas (1993) 3., 5., 8. ve 11. Sınıflarla yürütülen bir araştırmayı incelemiş ve 11. Sınıf öğrencilerinin ders çalışma becerileri alt boyutu olan bilgiyi hatırlama becerisinin daha iyi olduğu sonucuna varmıştır. Bu sonuç mevcut araştırma sonucumuzla paralellik

göstermektedir. Dural da (2008) yaptığı araştırmada üniversite 4. sınıf öğrencilerinin ders çalışma stratejilerinin üniversite 1. sınıf öğrencilerinden iyi düzeyde olduğunu belirtmiştir. Ancak alanyazınında araştırma sonucumuzla benzerlik göstermeyen araştırmalar da mevcuttur. Yıldız (2015); Eren (2011) ;Yiğit (2014) yaptıkları araştırmalarda 6. sınıf ve 7. sınıf öğrencilerinin ders çalışma alışkanlıklarının 8. Sınıf öğrencilerinden iyi olduğu sonucuna varmışlardır.

Ders çalışma becerileri ile cinsiyet değişkeni incelendiğinde özel eğitim öğrencileri için cinsiyet değişkeni ders çalışma becerileri üzerinde anlamlı bir farklılaşma sağlamamıştır. Yıldız Çolak (2016); Bay, Tuğluk, Gençdoğan (2005); Tümkaya ve Bal (2006) öğrencilerin ders çalışma beceri ve yaklaşımlarını inceledikleri araştırmalarda ders çalışma alışkanlıkları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna varmışlardır. Bu durum özel eğitim öğrencileri ile ilgili sonucumuzu destekler niteliktedir. Ancak kaynaştırma öğrencilerinde, kız öğrencilerin ders çalışma becerileri puanlarının erkek öğrencilerden yüksek olduğu belirlenmiştir. Özellikle ders çalışma becerilerinin temizlik ve düzen (TD), not tutma ve sınava girme (NT/SG), alt faktörlerinde kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha başarılı olduğu bulunmuştur. Ders çalışma becerilerini gerçekleştirebilmek sistematik bir düzeni ve disiplini gerektirmektedir. Kız öğrenciler ise bazı kişilik özellikleri bakımından ve toplum tarafından kabul edilen cinsiyet rolleri gereği düzen ve tertibe alışkın, kurallara uymaya meyilli ve çoğunlukla azimli bireylerdir. Kızların ders çalışma becerilerinde erkeklere oranla başarılı olması bu özellikleri ile ilişkilendirilebilir. Literatür incelendiğinde ise, Fulk (2003) öğrencilerin akademik çalışma becerileri ile kaygı düzeylerini incelediği araştırmasında kız öğrencilerin erkek öğrencilerden akademik çalışma becerileri yönünden daha iyi olduğunu belirtmiştir. Kesiktaş (2006) kaynaştırma ve risk grubunda yer alan öğrencilerin ders çalışma becerilerini belirlemeye çalıştığı araştırmasında kız öğrencilerin erkek öğrencilerden ders çalışma becerileri yönünden daha başarılı olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca Yıldız (2015); Eren (2011); Yiğit (2014); Önder (2009); Ural (2006); Dural (2008); Temelli ve Kurt (2010); Bıyıklı (2017) yaptıkları araştırmalarda kız öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarının erkek öğrencilerden daha iyi olduğunu belirtmişlerdir. Özcan (2006) yaptığı araştırmada

erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha fazla ders dışı etkinliklere zaman ayırdığını bununda ders çalışma becerilerini olumsuz yönde etkilediğini belirtmiştir. Özbey (2007) araştırmasında kız öğrencilerin not tutma, ödev hazırlama, metin üzerinde çalışma becerilerinin erkek öğrencilerden daha iyi olduğunu belirtmiştir. Alanyazınında incelenen bu araştırma sonuçları araştırmamızın sonuçlarını destekler niteliktedir. Ancak bazı araştırma sonuçları araştırma sonuçlarımızla çelişmektedir. Yörük (2007) öğrencilerin akademik başarısıyla ders çalışma alışkanlıkları arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında, erkek öğrencilerin verimli ders çalışma alışkanlıklarının kız öğrencilerden yüksek olduğunu bulgulamıştır. Bayır (2015) üstün zekâlı öğrencilerin ders çalışma becerilerinin erkek öğrenciler lehine anlamlı olduğunu belirtmiştir. Araştırmalar incelendiğinde cinsiyet değişkeni ile ilgili farklı sonuçların olduğu görülmektedir.

Özel eğitim ve kaynaştırma öğrencilerinin destek eğitim alma(rehabilitasyon/ özel ders) değişkenine göre, destek eğitimi almayan öğrencilerin destek eğitimi alan öğrencilere göre derste not tutma (NT/SG) ve sınav esnasında gerekenleri yerine getirme becerilerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu maddede beklenen sonuç destek eğitim alan öğrencilerin ders çalışma becerilerini daha iyi yerine getiriyor olmalarıydı ancak elde edilen bulgu bu durumun tam tersi niteliktedir. Bu durumun ortaya çıkmasında özel ders alan veya rehabilitasyona devam eden öğrencilerin “Nasıl da fazladan çalışıyorum okulda çok çalışmaya gerek yok.” gibi bir düşünceye kapılarak derste not tutmayı önemsememiş ve sınavlara yeterince hazırlanmamış olabilecekleri düşünülebilir. Ya da destek eğitim alan öğrencilerin eğitim aldığı öğretmenlerin öğretim yöntemiyle okulda ders veren öğretmenin öğretim yöntemlerinin birbiriyle çelişmesi sonucu öğrencide kafa karışıklığı oluşmuş olabilir. Ayrıca okuldaki çalışmanın ardından ekstra zaman ayırarak ders çalışmanın özel gereksinimli öğrencide yorgunluk ve bıkkınlık oluşturabileceği ihtimalide vardır. Yalnız ölçeğin diğer alt faktörlerinden ve ölçeğin tamamından elde edilen verilere göre destek eğitimi alma durumuna göre anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Eren (2011) araştırmasında ders çalışırken yardım alma ile çalışma alışkanlıkları arasında anlamlı bir farklılık bulamamıştır. Bu durum bizim araştırma sonucumuzu destekler niteliktedir. Ancak bazı araştırmalar Önder (2009); Ural (2006) destek

eğitim alınmasının ders çalışma becerilerinin etkili olarak kullanılmasında önemli olduğunu göstermiştir. Bu durumun oluşmasında öğrencilerin neyi nasıl çalışacağına ilişkin takviye eğitim almalarının önemli olduğu düşünülmektedir.

Özel eğitim ve kaynaştırma öğrencilerinin kardeş sayısı değişkeni incelendiğinde, kardeş sayısı üçten az olan öğrencilerin ders çalışma becerilerinin kardeş sayısı üç ve üçten fazla olan öğrencilerden daha iyi olduğu anlaşılmıştır. Özellikle derse katılım ve etkili ders çalışma (DK/EÇ), temizlik ve düzen (TD), not tutma ve sınava girme (NT/SG) ve ödev defteri tutma (ÖDT) alt boyutlarında farkın anlamlı olduğu görülmüştür. Bu durumun ortaya çıkmasında ailenin çocuk için ayırdığı vaktin, öğrencinin kendisi için ayırdığı zamanın ve kişi başına düşen ekonomik katkının etkili olduğu düşünülebilir. Özcan (2006) yaptığı araştırmasında kardeş sayısı arttıkça öğrencilerin ders çalışma sürelerinin azaldığını belirtmiştir. Literatürde mevcut araştırma sonucunu destekleyen araştırmalar olduğu gibi sonuçlar bakımından farklılık arz eden araştırmalarda vardır. Yiğit (2014) yaptığı çalışmada araştırma sonucumuza paralellik göstermeyecek şekilde, öğrencilerin ders çalışma becerilerine sahip olma düzeyi ile kardeş sayısındaki artışın doğru orantılı olduğunu belirtmiştir. Yani kardeş sayısı çok olan öğrencilerin ders çalışma becerilerini daha fazla kullandığını ifade etmiştir. Bu durumun genellikle ailenin dar gelirli ve sosyo-ekonomik düzeyinin düşük olmasıyla ilişkilendirilmesi mümkündür. Olumsuz yaşam şartlarına sahip olan öğrencilerin içinde bulunduğu durumdan en iyi sonucu elde ederek kurtulmaya çalışma düşüncesinin yansıması olarak derslerde başarılı olmayı, sınavları kazanıp sonrasında meslek edinmeyi amaçladıkları düşünülebilir.

Özel eğitim ve kaynaştırma öğrencilerinin kendine ait sessiz çalışma alanının olup olmamasının ders çalışma becerileri üzerinde farklılaşma sağlamadığı anlaşılmıştır. Bu durumun ailenin çocuğu için evde ders çalışma ortamı oluşturmayı gerekli görmemesinden kaynaklandığı düşünülebilir. Yiğit (2014) araştırmasında çalışma odası değişkeninin ders çalışma alışkanlıkları üzerinde anlamlı bir etki oluşturmadığı sonucuna vararak araştırma sonucumuzu desteklemiştir. Önder (2009) öğrencilerinin uygun bir çalışma odasının zamanı etkili kullanma becerisi dışında ders çalışma becerisi üzerinde anlamlı bir durum oluşturmadığını açıklamıştır.

Alanyazınında incelenen araştırma sonuçları mevcut sonucumuzdan farklılık göstermektedir. Andy-Porter ve arkadaşları yaptıkları araştırmada öğrencilerin kendine ait uygun çalışma ortamının olmasının ders çalışma becerileri üzerinde olumlu etkisinin olduğunu belirtmiştir. Kesiktaş (2006); Ural (2006) da araştırmalarında ayrı çalışma ortamı veya çalışma odası olan öğrencilerin kendini ders çalışma becerileri konusunda daha yeterli gördüğünü belirtmişlerdir. Özcan (2006) araştırmasında çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin çoğunun uygun ders çalışma ortamına sahip olduğunu ve bu durumun öğrencinin çalışma becerilerine ve akademik başarısına yansıdığını belirtmiştir. Bu durumu, olumsuz durumlardan izole edilmiş ders çalışma ortamının öğrencinin dikkatini yoğunlaştırmasını, güdülenmesini ve zamanı etkili kullanmasını sağlaması ile ilişkilendirmek mümkün olabilir.

Kaynaştırma öğrencilerinin okuldaki destek eğitim odasından yararlanması değişkenine göre, okulda destek eğitim odasından yararlanan öğrencilerin ders çalışma becerilerinin derse katılım ve etkili ders çalışma, temizlik ve düzen, ödev defteri tutma, okula devam etme alt boyutlarında destek eğitim odasından yararlanmayan öğrencilerden daha iyi olduğu anlaşılmıştır. Kaynaştırma öğrencileri rehabilitasyon merkezlerinin dışında okuldaki destek eğitim odasından da yararlanmalıdırlar. Kaynaştırma öğrencileri çoğu zaman öğretmenin anlatım hızını ve seviyesini yakalayamamakta, dinleme, etkili not tutma ve ders çalışma becerilerinde yardıma ihtiyaç duymaktadırlar. Bu nedenle destek eğitim odasında bireysel ya da küçük grup eğitiminden yararlanan öğrencilerin ders çalışma becerilerini kullanma düzeylerinin destek eğitim odasından yararlanmayan öğrencilerden yüksek bulunmuş olabileceği düşünülmektedir. Akay, Uzuner ve Girgin (2014), destek eğitim odası uygulamasının etkili olabilmesini, ders kazanımlarına uygun amaçlar seçilmesi ve sınıfta görülen derslere yönelik eksiklerin saptanarak giderilmeye çalışılması ile ilişkili bulmuştur. Ayrıca öğrencinin belirlenen ihtiyaç ve gereksinimlerine göre bir program oluşturulması gerektiğini de vurgulamışlardır. Bu bilgiler ışığında destek eğitim odasına devam eden öğrencilerin ders çalışma becerilerinin daha yüksek bulunması yapmış olduğumuz araştırmada kaynaştırma öğrencilerine destek eğitim

odasında bahsedilen bu eğitsel düzenlemelerin uygulanmış olabileceğini düşündürmektedir.

Özel eğitim öğrencileri ile kaynaştırma öğrencilerinin ders çalışma becerilerini değerlendirme ölçeğinin alt faktörleri ve genelindeki puanların analiz sonucuna göre, özel eğitim öğrencilerinin derse katılma ve etkili çalışma (DK/EÇ), temizlik ve düzen (TD) alt faktöründe kaynaştırma öğrencilerine göre daha başarılı olduğu bulunmuştur. Ancak not tutma ve sınava girme (NT/SG) alt faktöründe kaynaştırma öğrencilerinin puan ortalamaları özel eğitim sınıflarındaki öğrencilerden yüksek bulunmuştur. Bu durumun ortaya çıkmasında özel eğitim sınıflarında eğitim gören öğrencilerin öğretmenlerinin çoğunlukla öğrenci gereksinimlerine uygun olarak hazırladıkları planlar doğrultusunda ders işlemlerinin etkili olmuş olabileceği düşünülebilir. Ayrıca öğrencilerin öğretmenle daha fazla bireysel çalışma imkânı bulduğu ve özel eğitim sınıflarında öğretmen öğrencilerin hızına uygun olarak ilerlediği için öğrencilerin derse katılma, derste not tutma, temiz ve düzenli olma konularında başarılı olmuş olabilecekleri düşünülebilir. Araştırmada kaynaştırma eğitimi alan öğrenciler için elde edilen bulgular düşünüldüğünde ise bu öğrenciler için sınıf içi uyarlaması, öğretim uyarlaması yapılamamış ve öğrenciler genel olarak eğitime katılamamış olabilirler. Ancak bu öğrenciler normal gelişim gösteren öğrencilerle beraber sınav kültürünü edinmiş olabilirler.

Özel eğitim ve kaynaştırma öğrencisinin bulunduğu sınıflarda derse giren öğretmenlerin ders çalışma becerilerini geliştirme becerileriyle ilgili olarak cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Yılmaz (2013) yaptığı bir araştırmada, araştırmamıza paralel olarak öğretmen cinsiyetinin öğrencilerin öğrenme ve ders çalışma stratejilerini uygulama düzeyleri üzerinde etkisinin olmadığını belirtmiştir. Yıldız Çolak (2016) araştırmasında öğretmen adaylarının öğrenme ve ders çalışma yaklaşımları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık bulamamıştır. Şen (2006) yaptığı bir araştırmada bayan öğretmen adaylarının ders çalışma ve öğrenme stratejilerinde erkeklerden iyi düzeyde olduğunu belirtmiştir. Bu durum yapmış olduğumuz araştırma sonucuyla çelişmektedir.

Özel eğitim sınıflarında derse giren öğretmenlerin yaş değişkenine göre ders çalışma becerilerini kazandırma davranışları arasında anlamlı bir farklılaşma

olmadığı anlaşılmıştır. Yıldız ve Pınar (2012) yaptıkları araştırmanın sonucunda öğretmenlerin özel gereksinimli öğrenciye karşı davranış ve tutumlarının yaş ile ilişkili olmadığını belirtmiştir. Ancak kaynaştırma öğrencisinin bulunduğu sınıflarda derse giren öğretmenlerin yaş değişkenine göre, 26 yaş ve üzeri öğretmenlerin genel olarak ders çalışma becerilerini kazandırma becerileri yüksek bulunmuştur. Özellikle etkili çalışma becerileri kazandırma (EÇBK) ve etkili ödev yapma- temiz ve düzenli olma becerilerini kazandırma (EÖYTDOK) alt boyutunda fark anlamlı bulunmuştur. Sünbül ve Sargın (2002) öğretmenlerin yaşının artmasıyla özel gereksinimli öğrencilere karşı yaklaşım ve tutumlarının daha olumlu olduğunu belirtmiştir. Bu sonuçlar araştırmamızın sonucuyla benzerlik göstermektedir. Araştırma sonuçlarının bu yönde çıkması, öğretmenlerin yaş ilerledikçe daha fazla öğrenciyle karşılaşmasına bağlı olarak daha tecrübeli olmasıyla ilişkilendirilebilir.

Özel eğitim ve kaynaştırma öğrencisinin bulunduğu sınıflarda derse giren öğretmenlerden özel eğitim öğrencisiyle daha öncede çalışan öğretmenlerin ders çalışma becerilerini kazandırma becerilerinin daha önce özel eğitim öğrencisi ile çalışmayan öğretmenlere göre yüksek olduğu bulunmuştur. Bu durumu öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencileri yakından tanıma fırsatı bulması, onlarla nasıl ve hangi yöntemler kullanılarak çalışıldığında verimli olunacağını daha önce tecrübe edilmesi ile açıklayabiliriz. Ancak Diken ve Sucuoğlu (1999) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin daha önce özel eğitim öğrencisiyle çalışıp çalışmamasının öğretmen yeterlik ve tutumlar üzerinde etkisi olmadığını bulgulamıştır.

Özel eğitim sınıflarında derse giren öğretmenlerden özel eğitim hakkında, hizmet içi eğitimlerde veya üniversitede eğitim alan öğretmenlerin ders çalışma becerilerini kazandırma becerilerinin eğitim almayan öğretmenlere göre yüksek olduğu belirlenmiştir. Gettinger ve Seibert (2002), öğrencilerin okula başlamalarından bitirmelerine kadar eğitim gördükleri her kademe ve sınıfta başarısızlık yaşamaması için etkili çalışma becerilerinin öğretilmesi gerektiğini bunu yapabilecek bireylerin öğretmenler olduğunu ve bu becerileri öncelikle öğretmenlerin bilmesi gerektiğini belirtmiştir. Subaşı (2000) bu konuda öğretmenlerin eğitim almasının öğrencilerin genel başarısını artıracaklarını vurgulamıştır. Korkmaz (2010) araştırmasında ders çalışma becerileri eğitimi ile ders

çalışan öğrencilerin, geleneksel yöntemlerle ders çalışan öğrencilerden başarılı olduğunu belirtmiş ve öğretmenlerin öğrencilere bu eğitimleri vermesinin gerekli olduğu üzerinde durmuştur. Ayrıca öğrenciye eğitim verilebilmesi için öğretmenlerin eğitimden geçmesinin gerektiğini vurgulamıştır. Mevcut sonuçlar araştırma sonucumuzu destekler nitelik taşımaktadır.

Kaynaştırma öğrencisinin bulunduğu sınıflarda derse giren öğretmenlerin, özel eğitim hakkında eğitim alıp almamalarının ders çalışma becerilerini kazandırma üzerinde farklılaşma sağlamadığı bulunmuştur. Diken ve Sucuoğlu (1999) yaptıkları bir araştırmada kaynaştırma öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun özel eğitim hakkında bilgi almadığını bu durumda eğitime yetersizlik olarak yansıdığını belirtmişlerdir. Ya da öğretmenlerin özel eğitim almalarına gerek duymadan mevcut öğretmenlik bilgilerini sürece yansıttıkları da düşünülebilir.

Özel eğitim sınıflarında derse giren öğretmenlerin ilk veya ortaokulda görev yapmasının ders çalışma becerilerini kazandırma üzerinde anlamlı farklılık oluşturmadığı bulunmuştur. Bu öğretmenler kademe ne olursa olsun öğrencilere ders çalışma becerilerinin öğretilmesi gerektiğini düşünüyor olabilirler. Ya da her iki kademe içinde ders çalışma becerileri eğitimini gerekli görmemiş olabilirler.

Kaynaştırma öğrencisinin bulunduğu sınıflarda derse giren öğretmenlerden kademe değişkenine göre ilkokulda görev yapan öğretmenlerin ortaokulda görev yapan öğretmenlere göre etkili çalışma becerileri kazandırma (EÇBK) ve etkili ödev yapma ve temiz ve düzenli olma becerilerini kazandırma (EÖYTDÖBK) konusunda daha başarılı olduğu bulunmuştur. Bu durumun ortaya çıkmasında ilkokul öğretmenlerinin temel becerileri öğretme sorumluluğu taşıması etkili olmuş olabilir. Ayrıca ortaokul öğretmenleri ortaokul seviyesine gelmiş öğrencilerin şimdiye kadar örgün veya yaygın olarak eğitime maruz kalmaları sebebiyle çalışma becerilerini edinmiş olabileceklerini düşünmüş olabilirler.

Özel eğitim sınıflarında derse giren öğretmenlerin ve kaynaştırma öğretmenlerinin ders çalışma becerilerini geliştirme ölçeğinin alt faktörleri ve geneline ilişkin beceri geliştirme puanlarının analiz sonucuna göre, kaynaştırma sınıfında derse giren öğretmenlerin etkili öğrenme becerisi kazandırma (EÖBK) ve

sınava hazırlanma becerisi kazandırma (SHBK) alt boyutuna göre özel eğitim sınıfında derse giren öğretmenlere oranla başarılı olduğu bulunmuştur. Ancak etkili ödev yapma ve temiz ve düzenli olma becerilerini kazandırma (EÖYTDOKB) alt boyutunda özel eğitim sınıf öğretmenleri daha başarılı bulunmuştur. Ölçeğin tamamına bakıldığında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Kesiktaş (2006) yaptığı araştırmada araştırma sonucumuzla benzerlik gösteren bir sonuca ulaşmıştır. Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma ve risk grubundaki öğrencilere benzer düzeyde çalışma becerileri kazandırdıkları bulunmuştur.

Özel eğitim öğrencilerinin ders çalışma becerilerini değerlendirme ölçeği ile öğretmenlerinin ders çalışma becerilerini geliştirme düzeyleri arasında, orta ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu, kaynaştırma öğrencilerinin ders çalışma becerilerini değerlendirme ölçeği ile öğretmenlerinin ders çalışma becerilerini geliştirme ölçeği arasında anlamlı bir ilişki bulunamadığı belirtilmişti. Bu duruma göre özel eğitim öğrencilerinin ders çalışma becerilerinin genel olarak orta düzeyde bazı alt faktörlere göre zayıf düzeyde olduğu bulunmuştu. Öğretmenlerin ders çalışma becerilerini kazandırma düzeyleri ile öğrencilerin ders çalışma becerileri arasında ilişki bulunamaması öğretmenlerin kendilerini normalden daha iyi kabul etmeleri ve ders çalışma becerilerini kazandırma konusunda çok iyi olduklarını düşünmeleri ile ilişkili olabilir. Ancak Philbeck- Keener (2008) ders çalışma becerileri kursuna katılan öğrenci ve öğretmenlerin görüşlerini belirlemeye çalıştığı bir araştırmasının sonucunda öğretmen ve öğrencilerin kursta gördükleri ders çalışma becerileri eğitiminin yararlı olduğunu belirttiklerini ifade etmiştir. Öğrenciler ise kurstan sonra sınavlardan yüksek puanlar aldıklarını ve kendilerini daha iyi hissettiklerini motive olduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca Nadinloyia ve arkadaşları (2013) araştırmalarında deney ve kontrol grubu oluşturmuş ve deney grubuna 90 dakikalık 10 seanstan oluşan akademik zaman yönetimi eğitimi vermişlerdir. Eğitim sonunda deney grubunun akademik zaman yönetimi becerisinin eğitim almayanlardan daha iyi olduğunu belirtmişlerdir. Smith ve arkadaşları (2000) öğrencilerin akademik başarılarını artırmayı amaçlayan ders çalışma becerilerini geliştirmeye yönelik bir program uygulamışlardır. Başlangıçta not tutma, sınava girme, etkili zaman yönetimi sağlama, bilgiyi düzenleme gibi becerilerde

öğrencilerin yeterli olmadığını ancak program uygulandıktan sonra bu becerilerde gelişme olduğunu belirtmişlerdir. Korkmaz (2010) ; Avcı (2006); Subaşı (2000) yaptıkları araştırmalarda verimli ders çalışma alışkanlıkları eğitiminin hem öğrenciye hem de öğretmene yararlı olduğunu belirtmişlerdir. Bu duruma göre öğretmenler gerçekten ders çalışma becerilerini kazandırmaya yönelik yeterliliğe sahip olsalardı öğrencilerinde ders çalışma becerilerini kullanma düzeyleri yüksek olabilirdi. Bu durumda öğretmenlerin kendi becerilerini ölçen ölçme aracına yanlı cevap vermiş olabilecekleri düşünülebilir. Ya da öğretmenler ders çalışma becerilerini biliyor olmalarına rağmen öğrencilere yansıtamamış olabilirler. Diğer bir durum ise öğretmenlerin öğrencilerini yeterince iyi tanımıyor olabileceği düşüncesidir. Witzel ve Mercer (2003) eğitimcilerin öğrenciyi iyi tanımasını içsel güdülenmeyi sağlayarak öğrenciyi doğru şekilde pekiştirmeleri için temel koşul olarak kabul etmektedir. Mortimore ve Crozier (2006) disleksili olan öğrencilere yaşadıkları güçlükleri iyileştirmeye yönelik kursların açılmasını, derste öğrenme ve akademik yazma becerilerinin kazandırılmasını, bilişim teknolojilerinin etkin kullanılmasını önermektedir.

BÖLÜM VI

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın analiz ve bulgularından elde edilen sonuçlara ve sonuçlara bağlı olarak önerilere yer verilmiştir.

6.1. Sonuçlar

A) Araştırmanın birinci amacı ile ilgili özel eğitim öğrencilerinin “Ders Çalışma Becerileri Değerlendirme Ölçeği”nin tamamından ve alt faktörlerinden elde ettikleri puanların analiz sonucuna göre,

1. Özel eğitim öğrencilerinin kademe değişkenine göre, ‘Ders Çalışma Becerileri Değerlendirme Ölçeği’ nin tamamından ve alt faktörlerinden aldıkları puanlar ortaokul öğrencileri lehine anlamlı bulunmuştur. Bu durumun oluşmasında ortaokul öğrencilerinin (NT/SG) derste not tutma ve sınava gerektiği gibi hazırlanma alt boyutlarından yüksek puan almaları etkili olmuştur.
2. Özel eğitim öğrencilerinin cinsiyet değişkeninin ders çalışma becerileri üzerinde anlamlı bir farklılaşma oluşturmadığı anlaşılmıştır.
3. Özel eğitim öğrencilerinin destek eğitim alma (rehabilitasyon/ özel ders) değişkenine göre, destek eğitimi almayan öğrencilerin destek eğitimi alan öğrencilere göre derste not tutma (NT/SG) ve sınav esnasında gerekenleri yerine getirme becerilerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Diğer alt faktörlerden ve ölçeğin tamamından elde edilen verilere göre destek eğitimi alma durumuna göre anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.
4. Özel eğitim öğrencilerinin kardeş sayısı değişkeni incelendiğinde, kardeş sayısı üçten az olan öğrencilerin ders çalışma becerilerinin kardeş sayısı üç ve üçten fazla olan öğrencilerden daha iyi olduğu anlaşılmıştır. Özellikle derse katılım ve etkili ders çalışma (DK/EÇ), temizlik ve düzen (TD), not tutma ve sınava girme (NT/SG) alt boyutlarında farkın anlamlı olduğu görülmüştür.

5. Özel eğitim öğrencilerinin kendine ait sessiz çalışma alanının olup olmamasının ders çalışma becerilerini etkilemediği anlaşılmıştır.

B) Araştırmanın ikinci amacı ile ilgili kaynaştırma öğrencilerinin “Ders Çalışma Becerileri Değerlendirme Ölçeği”nin tamamından ve alt faktörlerinden elde ettikleri puanların analiz sonucuna göre,

1. Kaynaştırma öğrencilerinin kademe değişkenine göre, ortaokul öğrencilerinin (NT/SG) derste not tutma ve sınava gerektiği gibi hazırlanma alt boyutlarında ilkokul öğrencilerinden daha iyi olduğu anlaşılmıştır.
2. Kaynaştırma öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre, kız öğrencilerin ders çalışma becerilerinin erkek öğrencilerden yüksek olduğu belirlenmiştir. Özellikle ders çalışma becerilerinin temizlik ve düzen (TD), not tutma ve sınava girme (NT/SG), alt faktörlerinde kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha başarılı olduğu bulunmuştur.
3. Kaynaştırma öğrencilerinin destek eğitim alma yani okul dışında herhangi bir rehabilitasyon merkezinden destek alma veya bir öğreticiden özel ders alması konusunda, destek eğitimi almayan öğrencilerin destek eğitimi alan öğrencilere göre derste not tutma ve sınav esnasında gerekenleri yerine getirme becerilerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ancak ölçeğin tamamına ilişkin puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık gözlenmemiştir.
4. Kaynaştırma öğrencilerinin kardeş sayısı değişkenine göre, kardeş sayısı üçten az olan öğrencilerin ders çalışma becerilerinin üç ve üçten fazla kardeşi olan öğrencilere göre daha iyi olduğu bulunmuştur. Özellikle temizlik ve düzen (TD) ile ödev defteri tutma (ÖDT) alt faktörlerine göre kardeş sayısı üçten az olan öğrenciler daha başarılı bulunmuştur.
5. Kaynaştırma öğrencilerinin kendine ait sessiz çalışma alanının olup olmamasının ders çalışma becerilerini etkilemediği anlaşılmıştır.
6. Kaynaştırma öğrencilerinin okuldaki destek eğitim odasından yararlanma değişkenine göre, okulda destek eğitim odasından yararlanan öğrencilerin ders çalışma becerilerinin derse katılım ve etkili ders çalışma, temizlik ve

düzen, ödev defteri tutma, okula devam etme alt boyutlarında destek eğitim odasından yararlanmayan öğrencilerden daha iyi olduğu anlaşılmıştır.

C) Araştırmanın üçüncü amacı ile ilgili özel eğitim öğrencileri ile kaynaştırma öğrencilerinin ders çalışma becerilerini değerlendirme ölçeğinin alt faktörleri ve genelindeki puanların analiz sonucuna göre, özel eğitim öğrencilerinin derse katılma ve etkili çalışma (DK/EÇ), temizlik ve düzen (TD) alt faktöründe daha başarılı olduğu, kaynaştırma öğrencilerinin ise not tutma ve sınava girme (NT/SG) alt faktöründe özel eğitim sınıfındaki öğrencilere göre daha başarılı olduğu bulunmuştur.

D) Araştırmanın dördüncü amacı ile ilgili, özel eğitim sınıflarında derse giren öğretmenlerin ders çalışma becerilerini geliştirme ölçeğinin alt faktörleri ve geneline ilişkin puanların analiz sonucuna göre,

1. Özel eğitim sınıflarında derse giren öğretmenlerin ders çalışma becerilerini kazandırmasıyla ilgili olarak cinsiyete göre etkili ödev yapma temiz ve düzenli olma becerilerini kazandırma (EÖYTDÖBK) alt boyutu dışında anlamlı bir farklılık olmadığı bulunmuştur.
2. Özel eğitim sınıflarında derse giren öğretmenlerin yaş değişkeninin ders çalışma becerilerini kazandırma üzerinde anlamlı farklılık oluşturmadığı anlaşılmıştır.
3. Özel eğitim sınıflarında derse giren öğretmenlerden özel eğitim öğrencisiyle daha öncede çalışan öğretmenlerin ders çalışma becerilerini kazandırma becerileri puanlarının daha önce özel eğitim öğrencisi ile çalışmayan öğretmenlere göre yüksek olduğu bulunmuştur.
4. Özel eğitim sınıflarında derse giren öğretmenlerden özel eğitim hakkında, hizmet içi eğitimlerde veya üniversitede eğitim alan öğretmenlerin ders çalışma becerilerini kazandırma becerileri puanlarının eğitim almayan öğretmenlere göre yüksek olduğu belirlenmiştir.
5. Özel eğitim sınıflarında derse giren öğretmenlerin ilk veya ortaokulda görev yapması ders çalışma becerilerini kazandırma üzerinde anlamlı bir farklılık sağlamamıştır.

E) Araştırmanın beşinci amacı ile ilgili, kaynaştırma öğrencisinin bulunduğu sınıflarda derse giren öğretmenlerin ders çalışma becerilerini geliştirme ölçeğinin alt faktörleri ve geneline ilişkin puanlarının analiz sonucuna göre,

1. Kaynaştırma öğrencisinin bulunduğu sınıflarda derse giren öğretmenlerin cinsiyetlerinin ders çalışma becerisini kazandırma üzerinde anlamlı bir farklılığa yol açmadığı belirlenmiştir.
2. Kaynaştırma öğrencisinin bulunduğu sınıflarda derse giren öğretmenlerin yaş değişkenine göre etkili çalışma becerileri kazandırma (EÇBK), etkili ödev yapma ve temiz ve düzenli olma becerilerini kazandırma (EÖYTDOBK) alt boyutlarında 26 yaş ve üzeri öğretmenlerin daha başarılı olduğu anlaşılmıştır. Ölçek genelinde alınan puanlara göre 26 yaş ve üzerinde olan öğretmenlerin ders çalışma becerilerini geliştirme becerileri yüksek bulunmuştur.
3. Kaynaştırma öğrencisinin bulunduğu sınıflarda derse giren öğretmenlerden, daha önce kaynaştırma öğrencisi ile çalışan öğretmenlerin ders çalışma becerileri kazandırma becerilerinin daha önce kaynaştırma öğrencisi ile çalışmayan öğretmenlere kıyasla daha iyi olduğu bulunmuştur.
4. Kaynaştırma öğrencisinin bulunduğu sınıflarda derse giren öğretmenlerin, özel eğitim hakkında eğitim alıp almamaları ders çalışma becerilerini kazandırma üzerinde anlamlı farklılık oluşturmamıştır.
5. Kaynaştırma öğrencisinin bulunduğu sınıflarda derse giren öğretmenlerden kademe değişkenine göre ilkokulda görev yapan öğretmenlerin ortaokulda görev yapan öğretmenlere göre etkili çalışma becerileri kazandırma (EÇBK) ve etkili ödev yapma ve temiz ve düzenli olma becerilerini kazandırma (EÖYTDOBK) konusunda daha başarılı olduğu bulunmuştur.

F) Araştırmanın altıncı amacı ile ilgili, özel eğitim öğretmenleri ve kaynaştırma öğretmenlerinin ders çalışma becerilerini geliştirme ölçeğinin alt faktörleri ve geneline ilişkin beceri geliştirme puanlarının analiz sonucuna göre,

Kaynaştırma sınıfında derse giren öğretmenlerin etkili öğrenme becerisi kazandırma (EÖBK) ve sınava hazırlanma becerisi kazandırma (SHBK) alt boyutuna göre özel eğitim sınıfında derse giren öğretmenlere oranla başarılı olduğu bulunmuştur. Ancak etkili ödev yapma ve temiz ve düzenli olma becerilerini

kazandırma (EÖYTDOBK) alt boyutunda özel eğitim sınıf öğretmenleri daha başarılı bulunmuştur. Ölçeğin tamamına bakıldığında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

G) Araştırmanın yedinci amacı ilgili, öğrencilerin DÇBDÖ puanları ile öğretmenlerin DÇBGÖ puanları arasındaki ilişkinin analiz sonucuna göre,

1. Özel eğitim öğrencilerinin ders çalışma becerilerinin değerlendirme ölçeği ile öğretmenlerinin ders çalışma becerilerini geliştirme düzeyleri arasında, alt faktörleri ve ölçeğin tamamı ile orta ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.
2. Kaynaştırma öğrencilerinin ders çalışma becerilerini değerlendirme ölçeğinin alt faktörleri ve ölçeğin tamamı ile öğretmenlerinin ders çalışma becerilerini geliştirme ölçeğinin alt faktörleri ve ölçeğin tamamı arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

6.2. Öneriler

1. Sahada alan mezunu özel eğitim öğretmenin az olması dolayısıyla özel eğitim sınıflarında derse giren öğretmenlerin çoğunluğu ücretli öğretmenlerden oluşmaktadır. Bu öğretmenlere verilen hizmetiçi eğitimler artırılmalı hatta göreve başlamadan önce özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaç ve gereksinimlerine cevap verebilecek şekilde kurslar verilmelidir.
2. Kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıflarda derslere giren öğretmenlere uzman desteği ile beraber özel gereksinimli öğrencinin ihtiyaçlarının tespit edilmesi aşamasından verilen eğitimin değerlendirilmesi aşamasına kadarki süreçte destek eğitim hizmetleri sağlanmalıdır.
3. Wingate, (2006) ; Gettinger ve Seibert'e (2002) göre, özel eğitim sınıfında ve kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıflarda derse giren öğretmenlere ders çalışma becerilerinin neler olduğu ile ilgili bilgi verilmeli, öğretmenin bu bilgiyi ayrı bir ders olarak değil anlattığı derslerle bütünleşmiş olarak öğrenciye öğretmesi sağlanmalıdır.

4. Öğretmenler ders çalışma becerileri ve akademik başarı konusunda öğrenciyi iyi tanımalı içsel güdülenmeyi sağlayıcı alternatif ödüller kullanmalıdır. Öğrenci teşvik edilmeli başarılı özellikleri vurgulanmalıdır.
5. Özel eğitim sınıfında ve kaynaştırma sınıflarında öğrencinin bireysel özellikleri dikkate alınarak uygun yere oturtulmalı, uygun içerik ve materyallerle dersin sunumu birden fazla duyuya hitap edecek şekilde yapılmalıdır.
6. Öğretmenler, öğrencilerin zamanı etkili kullanma, derste öğretmeni dinleme ve dinlediklerini not alma aynı zamanda etkili yazılı ve sözlü anlatımı kullanma, temiz ve düzenli olma, okula devam etme, sınava hazırlanma gibi ders çalışma becerilerinin alt boyutlarını gözlemeli bununla ilgili gereken durumlarda öğrencinin akran desteği ve aile desteği alması sağlanmalıdır.
7. Özel eğitim sınıfı öğretmenleri ailelerle işbirliği yapmalı ve öğrencinin evde nasıl bir ortamda kaç saat, ne üzerine çalıştığı, ödevleri tamamlama süreçleri hakkında öğrencinin defteri, fotoğraf veya video kayıtlarıyla bilgi sahibi olmalıdır.
8. Babadoğan 'a (2000) göre eğer öğrencilerin ders çalışma ve öğrenme stilleri tespit edilebilirse öğrencilerin neyi nasıl öğreneceği, nasıl bir öğretim sürecinin planlanmasının uygun olacağı kolay bir şekilde anlaşılabilir. Bu nedenle kaynaştırma ve özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenler öğrencilerinin öğrenme stillerini iyi tanımlamalıdır.
9. Üniversitelerde özel eğitim öğretmenliği dışında tüm öğretmenlik bölümlerine verilen özel eğitim derslerinin içeriği yetersizlik türlerini tanıtmaktan ileriye gitmemektedir. Bunun yerine her öğretmen adayına engel türlerinin yanında eğitsel olarak nasıl müdahale edilmesi gerektiği öğretilmeli, Bireysel Eğitim Planı hazırlatılmalı ve özel eğitime ihtiyacı olan öğrenci ile bir ders dönemi uygulama yapması sağlanmalıdır.
10. Bu araştırma tarama modeli ile yapılacaksa daha geniş çalışma grubuyla ve farklı değişkenler ile çalışılabilir. Ayrıca sınıf içi gözlem yapılarak ya da deneysel çalışılarak yeni bir araştırma yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Aral, N. (2005). *Entegre Eğitim*. Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi, Cilt 6, Sayı 2, 69-79.
- Altunay Arslantekin, B. (2012). Engel Türüne Göre Materyal Uyarlama Hazırlama ve Kullanımı. (Editör: Ayşegül Ataman). *Temel Eğitim Öğretmenleri İçin Kaynaştırma Uygulamaları ve Özel Eğitim*. Ankara: Vize Yayıncılık, 141-176.
- Ataman, A. (2012). Özel Eğitimin Temelleri. (Editör: Ayşegül Ataman). *Temel Eğitim Öğretmenleri İçin Kaynaştırma Uygulamaları ve Özel Eğitim*. Ankara: Vize Yayıncılık, 3-53.
- Anday-Porter, S., Henne, K., & Horan, S. (2000). Improving Student Organizational Skills Through The Use Of Organizational Skills In The Curriculum. Chicago: Saint Xavier University And Skylight Professional Development. (ERIC) Ed 442 139.
- Avcıoğlu, H. (2011). İşitme Yetersizliği Olan Öğrenciler. (Editör: İbrahim H. Diken). *Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim*. Ankara: Pegem Akademi, 167-215
- Avcı, Y. (2006). *Sınıf İçi Rehberlik Etkinliklerinin Öğrencilerin Verimli Ders Çalışma Alışkanlıkları Üzerindeki Etkisi*. Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir.
- Azazi Aslan, S. (2005). *Ergenlerde Ana- Baba Tutumu, Sınav Kaygısı, Ders Çalışma Becerilerinin Lise Giriş Sınavını Yordama Düzeyleri*. Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Mersin.
- Baltaş, A. (1998). *Üstün Başarı*. (15. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi
- Batu, S. (2011). Kaynaştırma ve Destek Özel Eğitim Hizmetleri. (Editör: İbrahim H. Diken). *Özel Eğitim*. Ankara: Pegem Yayıncılık, 89-107
- Batu, S., Kırcaali-İftar, G. (2006). *Kaynaştırma*. Ankara: Kök Yayıncılık

- Bender, W.N. (2014). Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler ve Eğitimleri. (Çeviren: Hakan Sarı). Ankara: Nobel Yayıncılık
- Bayır, Z. (2015). *Üstün Zekâlı Öğrencilerin Öğrenme Stilleri İle Ders Çalışma Alışkanlıkları Arasındaki İlişkinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Boydak, H. A. (2006). *Öğrenme Stilleri*. İstanbul: Beyaz Yayıncılık.
- Bacanlı, H. (2005). *Gelişim ve Öğrenme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bıyıklı, C. (2017). Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Dersi Akademik Başarıları İle Ders Çalışma Alışkanlıkları Arasındaki İlişki. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (42): 59-73
- Büyüköztürk, Ş (2012). *Veri Analizi El Kitabı* (16. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cavkaytar A., Diken, İ.H. (2007). *Özel Eğitime Giriş*.Ankara: Kök Yayıncılık
- Cavkaytar, A. (2011). Özel Eğitime Gereksinim Duyan Çocuklar ve Özel Eğitim. (Editör: İbrahim H. Diken). *Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim*. Ankara: Pegem Akademi, 1-28.
- Çiçekçi, A. (2000). *10-15 Yaş Grubundaki Engelli Bireyler İle Engelli Olmayan Bireylerin Davranış Problemlerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi*. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir.
- Çuhadar, Y. (2006). *İlköğretim Okulu 1-5. Sınıflarda Kaynaştırma Eğitimine Tabi Olan Öğrenciler İçin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının Hazırlanması, Uygulanması, İzlenmesi ve Değerlendirilmesi İle İlgili Olarak Sınıf Öğretmenleri ve Yöneticilerin Görüşlerinin Belirlenmesi*. Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak.
- Deniz, S. (2008). *Özel Eğitim Sınıfına Devam Eden Zihin Engelli Öğrencilere Okuma-Yazma Öğretiminde Kullanılan Öğretim Yöntemlerine Yönelik*

- Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi*. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Konya.
- Döngel, M. (2009). *Hafif Düzeyde Zihin Engelli Öğrencilere Yazma Becerilerinin Kazandırılmasında Kullanılan Öğretim Yöntem ve Tekniklerine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi*. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Konya.
- Diken, İ. H., Sucuoğlu, B. (1999). Sınıfında Zihin Engelli Çocuk Bulunan ve Bulunmayan Sınıf Öğretmenlerinin Zihin Engelli Çocukların Kaynaştırılmasına Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Özel Eğitim Dergisi*, 2 (3), 25-39
- Dağlıoğlu, H. E. (2010). Okul Öncesi Eğitimden İlköğretime Geçiş. (Editör: İbrahim H. Diken). *Erken Çocukluk Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi, 460-478.
- Dural, S. (2008). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri İle Başarıları Arasındaki İlişki*. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi. Aydın.
- Eripek, S. (2002). *Zihinsel Engelli Çocuklar*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi
- Eripek, S. (2005). *Zeka Geriliği*. Ankara: Kök Yayıncılık
- Evans, C., Williams, J. B., King, L. Ve Metcalf, D. (2010). Modeling, Guided Instruction, And Application Of Udl In A Rural Specail Education teacher Preparation Program. *Rural Special Education Quarterly*, 29, 41-48.
- Engin, A., Özen, Ş., Bayoğlu, V. (2009). Öğrencilerin Okul Öğrenme Başarılarını Etkileyen Bazı Temel Değişkenler. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 3. 125-156
- Ekici, G. (2013). Gregorc ve Kolb Öğrenme Stili Modellerine Göre Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilllerinin Cinsiyet ve Genel Akademik Başarı Açısından İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 38 (167), 46-54.

- Erdiller, Z.B. (2010). Erken Çocukluk Eğitiminde Temel Kuram ve Yaklaşımlar. (Editör: İbrahim H. Diken). *Erken Çocukluk Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi, 56-90.
- Eren, O. (2011). *İlköğretim 6., 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Ders Çalışma Alışkanlıkları İle Fen ve Teknoloji Dersi Akademik Başarıları Arasındaki İlişki*. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- European Parliament (2008). European Parliament Resolution of 23 September 2008 on Improving Quality of Teacher Education. (2008/2068 (INI)).
- Fulk, B.M. (2003). Concerns About Ninth-Grade Students' Poor Academic Performance: One School's Action Plan. *American Secondary Education*, 31 (2), 8-26
- Fidan, N. (1996). *Okulda Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Alkım Yayınları.
- Yıldız, Güner N., Pinar, Sazak E. (2012). Kaynaştırma Sınıflarındaki Özel Gereksinimli Öğrencilere Yöneltilen Öğretmen Davranışlarının İncelenmesi. *International Online Journal Of Educational Sciences*, 4(2), 475-488.
- Glomb, N. K.,& Morgan, D. P. (1991). Resource Room Teachers' Use Of Strategies That Promote The Success Of Handicapped Students İn Regular Classrooms. *The Journal Of Special Education*, 25(2), 221-235.
- Gettinger, M.,&Seibert, J.K. (2002). Contributions Of Study Skills To Academic Competence. *School Psychology Review*, 31 (3), 350-365
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Dağıtım.
- Kesiktaş, A.D. (2006). *Kaynaştırma ve Risk Grubu Öğrencilerinin Ders Çalışma Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Kırcaali- İftar, G., Uysal A. (1999) Özel Eğitim Danışmanlığı Sürecinde Resimli Fişler Aracılığıyla Uygulanan Resimli Fişlerle Okuma Yazma Öğretiminin Etkililiği. *Özel Eğitim Dergisi* 2(3), 3-13.

- Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, Gelişimi ve İlkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2) 1-13.
- Kırcaali-İftar, G. (1992). Özel Eğitimde Kaynaştırma. *Eğitim ve Bilim*, 16 (86), 45-50
- Kargın, T. (2003). Cumhuriyetin 80.Yılında Özel Eğitim. *Milli Eğitim Dergisi*, 160
- Kırcaali-İftar, G. (1998) Özel Gereksinimli Bireyler ve Özel Eğitim.(Editör: Süleyman Eripek). *Özel Eğitim*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 1-14.
- Kargın, T. (2011). Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Hazırlama ve Öğretimin Bireyselleştirilmesi. (Editör: İbrahim H. Diken). *Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim*. Ankara: Pegem Akademi, 59-88.
- Kargın, T. (2012). Kaynaştırma, Temel Kavramlar, Tarihçe ve İlkeler. *İlköğretimde Kaynaştırma Uygulamaları*. (2.Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık
- Köklü, N. , Büyüköztürk, Ş. ve Bökeoğlu, Ç. Ö. (2007). *Sosyal Bilimler İçin İstatistik*. Ankara: Pegem.
- Köse, A. (2010). *Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilleri, Ders Çalışma Stratejileri İle Fen Bilgisi Öğretimi Öz Yeterlik İnançları Arasındaki İlişki (ÇOMÜ Örneği)*. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale.
- Korkmaz, Ş. (2010). *Ders Çalışma Becerileri Eğitiminin İlköğretim II. Kademe 8.Sınıf İngilizce (Yabancı Dil) Ders Başarısına ve Kalıcılığına Etkisi*. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Adana.
- Kiewra, K.A. (2002). How Classroom Teachers Can Help Students Learn And Them How To Learn. *Theory Into Practice*, 41 (2), 71-80.
- Lewis R.B., Doorlag, H.D.(1999). *Teaching Special Students In General Education Classrooms*. New Jarsey, Prentice Hall.

- Milli Eğitim Bakanlığı. (2000). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 18.01.2000 Tarih Ve 23937 Sayılı Resmi Gazete.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2006). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 31.05.2006 Tarih ve 26184 Sayılı Resmi Gazete
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2012). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 21.07.2012 Tarih ve 26184 Sayılı Resmi Gazete
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 21.07.2012 Tarih ve 30471 Sayılı Resmi Gazete
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2006). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*. Ankara: MEB yayınevi
- Morgan, G. A., Leech, N. L., Gloeckner, G. W., & Barrett, K. C. (2004). *Spss For Introductory Statistics: Use And Interpretation*. Psychology Press.
- Mosteller, F. (1995). The Tennessee Study Of Class Size In The Early School Grades. *The Future Of Children*, 5, 2, 113-127.
- Mortimore, T., Crozier W. R. (2006) Dyslexia And Difficulties With Study Skills In Higher Education, *Studies In Higher Education*, 31:2, 235-251,
- Nadinloyia, K.B. , Hajloob, N., Garamalekic, N.S., Sadeghid, H. (2013). The Study Efficacy Of Time Management Training On Increase Academic Time Management Of Students. *Procedia-Social And Behavioral Sciences*, 84, 134-138.
- Olçay Gül, S., Vuran, S. (2015). Normal Sınıflara Devam Eden Özel Gereksinimli Öğrencilerin Kaynaştırma Uygulamasına İlişkin Görüşleri ve Karşılaştıkları Sorunlar. *Türk Eğitim Derneği Eğitim ve Bilim Dergisi*, 40(180) 169-195.
- Özyürek, M., Özsoy, Y., Eripek, S. (2002). *Özel Eğitime Giriş*. Ankara: Karatepe Yayınları

- Özokçu, O. (2013). Kaynaştırma Uygulamaları. (Editör: Sezgin Vuran). *Özel Eğitim*. Ankara: Maya Akademi, 81-111.
- Özcan, G. (2006). *İlköğretim Dördüncü ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Ders Çalışma Alışkanlıkları ve Ortamlarının İncelenmesi*. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Özbey, N. (2007). *İlköğretim Öğrencilerinin Ders Çalışma Alışkanlıklarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir.
- Önder, S. (2009). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri (Bursa İli Orhangazi İlçesi Örneği)*. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.
- Özden, Y. (2003). *Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Pliner, S. M. Ve Johnson, J. R. (2004). Historical, Theoretical, And Foundational Principles Of Universal instructional Design İn Higher Education. *Equity& Excellence İn Education*, 37, 105-113.
- Prater, M. A. (2006). *Teaching Strategies For Students With Mild To Moderate Disabilities*. New Jersey: PearsonAllyn& Bacon.
- Pritchard, A.(2008). *Ways Of Learning*. New York: Taylor & Francis E-Library
- Strichort S. S.,Mangrum C. T. (2002). *Teaching Learning StrategiesAndStudySkills*. Boston: A Pearson Education Company.
- Sargın, N.,Sünbül, A.M. (2002). Okul Öncesi Dönemde Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Öğretmen Tutumlarının (Çeşitli Değişkenler Açısından) İncelenmesi. Doğu Akdeniz Üniversitesi, XI. Eğitim Bilimleri Kongresi.
- Sarı, H., Pürsün, T. (2016). *Özel Eğitimde Etkili Kaynaştırma ve Bütünleştirme*. (1. Basım). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

- Smith, M., Teske, R., & Gossmeier, M. (2000). Improving Student Achievement Through The Enhancement Of Study Skills. Chicago: Saint Xavier University And Skylight Professional Development. (ERIC) Ed 441 256.
- Smith, E. C., Polloway, E. A., Patton, J. R. Ve Dowdy, C. A. (2008). *Teaching Students With Special Needs In Inclusive Settings*, (5th Ed.). Boston: Pearson.
- Sarıpınar, E.G. (2006). *Özgül Öğrenme Güçlüğü: Okuma Güçlüğünde Akademik Becerive Duyusal Motor İşlevleri Değerlendirme Testlerinin Kullanılabilirliği*. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara
- Senemoğlu, N. (2003). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim*. Ankara: Gazi Kitabevi
- Sucuoğlu, B. (2012). Özel Gereksinimli Çocukların Özellikleri. *İlköğretimde Kaynaştırma Uygulamaları*. (2.Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık
- Sanır, H. (2009). *Kaynaştırma Eğitimine Devam Eden Öğrencilerin Akademik Öğrenme İle İlgili Karşılaştıkları Sorunların Öğretmen ve Aile Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi*. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Konya.
- Şen, B. (2006). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Tutumları İle Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri Arasındaki İlişki. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.
- Topaloğlu, O., Karabulut, H., ve Cebeci, S. (2003). Zihinsel Öğrenme Yetersizliği Nedir?. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, Yıl:4, Sayı: 39.
- Thomas, A. (1993). *Study Skills*. Eugene, Oregon: Oregon School Study Council, University Of Oregon. (ERIC) Ed 355-616.
- Tekin İftar, E., Kırcaali İftar, G. (2006). *Özel Eğitimde Yanlıssız Öğretim Yöntemleri* (3. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Temel, A. (2002). Öğrenme Stilinizi Belirleyin. *Eğitim Bilim Dergisi*, 48, 6-9.

- Türkcan, G. Öcal, G. (2003). Verimli Ders Çalışma Teknikleri. *Çoluk Çocuk Dergisi*, 31, 26-27.
- Temelli, A., Kurt, M. (2010). Eğitim Fakültesi ve Fen Fakültesi Biyoloji Öğrencilerinin Ders Çalışma Alışkanlıklarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 3 (2), 27-36.
- Tan, H., Baloğlu, M. (2006). *Psikolojik Danışma ve Rehberlik*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tümkiye, S., Bal, L.(2006). Çukurova Üniversitesi Öğrencilerinin Ders Çalışma Alışkanlıklarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15 (2), 313-326.
- Ungan, S. (2007). Yazma Becerisinin Geliştirilmesi ve Önemi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23/2, 461-472
- Uluğ, F. (1995). *Okulda Başarı: Etkili Öğrenme ve Ders Çalışma Yöntemleri* (4. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Uyar, M. (2008). *Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Ders Çalışmada Öğrenme Stratejileri Kullanım Sıklığının ve Akademik Başarılarının Karşılaştırılması Olarak İncelenmesi*. Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tezli Yüksek Lisans, Isparta.
- Uysal, H. (2011). Fiziksel Yetersizliği/ Süreğen Hastalığı Olan Öğrenciler. (Editör: İbrahim H. Diken). *Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim*. Ankara: Pegem Akademi, 251-296.
- Ural, M. (2006). *Ortaöğretim Öğrencilerinin Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri (Nevşehir Örneği)*. Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Kayseri.
- Vural, B. (2004). *Öğrenci Merkezli Eğitim ve Çoklu Zekâ*. İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Vuran, S. (2010). Davranış Problemleri İle Baş Etme. (Editör: İbrahim H. Diken). *İlköğretimde Kaynaştırma*. Ankara: Pegem Akademi, 260-287.

- Vural, M. (2008). *Kaynaştırma Sınıfı Öğretmenlerinin Öğretimin Uyarlanmasına İlişkin Yaptıkları Çalışmaların Belirlenmesi*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Bolu.
- Walker, B.; Shippen, M.E; Alberto, P; Houchins, D.E.; Cihak, D.F. (2005) Using The Expressive Writing Program To Mprove The Writing Skills Of High School Student With Learning Disabilities. *Learning Disabilities Research&Pratice*, 20 (3), 175- 183
- Witzel, B.S.,& Mercer, C.D. (2003). Using Rewards To Teach Students With Disabilities. *Remedial And Special Education*, 24 (2), 88-96.
- Wingate, U. (2006). Doing Away With ‘StudySkills’ . King’s College London, Uk . *Teaching İn Higher Education*. Vol. 11, No. 4, October 2006, Pp. 457-469
- Yıldız Çolak, S., (2016). *Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Öğrenme ve Ders Çalışma Yaklaşımlarının İncelenmesi*, Adıyaman Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Adıyaman.
- Yiğit, B. (2014). *Ortaokul Öğrencilerinin Ders Çalışma Alışkanlıklarının İncelenmesi*. Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi. Diyarbakır.
- Yörük, D. (2007). *Lise Öğrencilerinin Akademik Başarıları, Başarı Korkuları ve Verimli Ders Çalışma Alışkanlıkları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Yılmaz, H. (2013). *Farklı Tutumlara Sahip Öğretmenlerin Sınıflarında Öğrenim Gören 4 - 5. Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejilerinin Karşılaştırılması*. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Yıldız, S. (2014). *İlköğretim 6, 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Ders Çalışma Alışkanlıklarının Sosyal Bilgiler Dersi Akademik Başarısı İle Derse Karşı Tutumu Arasındaki İlişki*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Bolu.

Yıldırım, A., Doğanay, A., Türkoğlu, A. (2000). *Okulda Başarı İçin Ders Çalışma ve Öğrenme Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yeşilyaprak, B. (2007). *Eğitimde Rehberlik Hizmetleri*. (15. Basım). Ankara: Nobel Yayıncılık

Zeff, R. (2007). Universal Design Across The Curriculum. *New Directions For Higher Education*, 137, 27-44.



İNTERNET TABANLI KAYNAKÇA

- Akay, E., Uzuner, Y., & Girgin, Ü. (2014). Kaynaştırmadaki İşitme Engelli Öğrencilerle Gerçekleştirilen Destek Eğitim Odası Uygulamasındaki Sorunlar ve Çözüm Gayretleri. Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal Of Qualitative Research İn Education, 2(2), 43-68. [Http://Www.Enadonline.Com/](http://Www.Enadonline.Com/) Erişim Tarihi: 02/05/ 2019.
- Bay, E., Tuğluk, M. N., Gençdoğan, B. (2005). Üniversite Öğrencilerinin Ders Çalışma Becerilerinin İncelenmesi. Erişim Tarihi: 14/01/2019. <https://Dergipark.Org.Tr/Download/Article-File/256428>
- Coşkun, E. (2003). Çeşitli Değişkenlere Göre Lise Öğrencilerinin Etkili Okuma Becerileri ve Bazı Öneriler. <https://Dergipark.Org.Tr/Download/Article-File/156761> Erişim Tarihi: 17/05/2019.
- Landsberger, J. (2005). Study Guides And Strategies. <http://Www.Studygs.Net>. Erişim Tarihi: 13/10/2018.
- Meb.(2017).https://Sgb.Meb.Gov.Tr/Meb_Iys_Dosyalar/2017_09/08151328_Meb_i_statistikleri_Orgun_Egitim_2016_2017.Pdf. Erişim Tarihi: 25/03/2018.
- NBPTS (2002). What Teachers Should Know And Be Able to do. <http://accomplishedteacher.org/wp-content/uploads/2016/12/NBPTS-What-Teachers-Should-Know-and-Be-Able-to-Do-.pdf> Erişim Tarihi: 12/12/2018.
- Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu. (1983). Resmî Gazete İle Yayımlı: 15.10.1983 Sayı: 1819 ve 2916 Sayılı Kanun Maddesi. <https://Www.Kanunum.Com/Files/2916-1.Pdf> Erişim Tarihi: 28/04/2018.

Seven, M.A., Engin, A.O. (2008). Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler.
<https://Dergipark.Org.Tr/Download/Article-File/32119>

Erişim Tarihi: 27/04/2019.

Subaşı, G. (2000). Verimli Ders Çalışma Alışkanlıkları Eğitiminin Akademik Başarı, Akademik Benlik Kavramı ve Çalışma Alışkanlıklarına Etkisi.
<http://Egitimvebilim.Ted.Org.Tr/Index.Php/Eb/Article/View/5291>

Erişim Tarihi: 24/11/2018.



EKLER

Ek-1

Öğrenci Demografik Bilgiler Formu

Öğrencinin,

Yaşı:

Sınıfı: Sınıf Özel eğitim[]Sınıf kaynaştırma[]

Cinsiyeti:

Öğrencinin destek eğitim alma durumu (Özel ders/ rehabilitasyon): evet[] hayır[]

Öğrencinin okuldaki destek eğitim odasından yararlanma durumu: evet[] hayır[]

Kardeş Sayısı: kardeş yok[] 1-2 [] 3-4[] 5-6[] 7-8[] 10 dan fazla []

Öğrencinin kendisine ait sessiz çalışma alanının olma durumu: var [] yok[]

Ek-2

Öğretmen Demografik Bilgiler Formu

Öğretmenin,

Cinsiyeti:

Eğitim Verdiği Sınıf: kaynaştırma[] H.D.özel eğitim sınıfı []

Yaşı: 20-25 [] 26-30[] 31-35 [] 36-40[] 41-45 [] 46 dan fazla []

Görev yılı: 1-5 [] 6-10[] 11-15[] 16-20[] 21-25[] 26 yıldan fazla[]

Özel eğitimli öğrenci ile çalışma deneyimi : var[] yok[]

Özel eğitim hakkında eğitim alma durumu: Üniversitede ders[] Hizmetiçi Eğitim[]
Hiç almadım[]

Ek-3

Ders Çalışma Becerilerini Değerlendirme Ölçeği / Öğretmen Formu

Sayın Öğretmen,

Bu ölçme aracı, öğrencilerinizin ders çalışma becerilerini belirlemeyi amaçlamaktadır.

Sizden istenen, öğrencilerinizin her bir ifadede yer alan davranışı ne sıklıkla gösterdiğini belirlemeniz ve uygun seçeneği işaretlemenizdir. Eğer öğrenciniz davranışı her zaman yapıyorsa **Her Zaman** seçeneğini, bazen yapıyorsa **Bazen** seçeneğini, hiçbir zaman yapmıyorsa **Hiçbir Zaman** seçeneğini işaretleyiniz.

Lütfen her ifadeyi yanıtlayınız. Yanıtlarınızın doğruluğu, araştırmanın sağlıklı olması ve akademik değeri açısından çok önemlidir. Yanıtlarınız sadece bu araştırma için kullanılacak olup gizlilik esasına dayanarak herhangi kişi, kurum veya kuruluşla paylaşılmayacaktır.

Katkılarınız için teşekkür ederim.

Emine YAVŞAN

Necmettin Erbakan Üniversitesi

Özel Eğitim Bölümü Yüksek Lisans Öğrencisi

	Her Zaman	Bazen	Hiçbir Zaman
Derse Katılım / Etkili Çalışma			
1. Derste aldığı notları dersten sonra sınıf arkadaşlarının notlarıyla karşılaştırarak eksiklerini tamamlar			
2. Sınıfta öğretmenin sorduğu soruları yanıtlar			
3. Sınıf içi bireysel ve grup etkinliklerine katılır			
4. Sınıfta sözel sunu yapar			
5. Derste anlamadığı yerleri öğretmene sorar			

6. Derste bir önceki konunun tekrarı yapılırken katılımda bulunur			
7. Verilen ödevler ile ilgili sorular sorar			
8. Ödevleriyle veya projeleriyle ilgili yardımcı kaynaklar ister			
9. Ödevleri veya projeleri ile ilgili yardımcı kaynaklara nasıl ulaşabileceğini sorar			
10. Ödevlerini veya projelerini yapmak için ulaştığı yardımcı kaynakları nasıl kullanacağını sorar			
11. Ödevlerini ve projelerini yapmak amacıyla okul kütüphanesinden yararlanır			
12. Ödev yapmanın ve ders çalışmanın gerekli ve önemli olduğunu bilir			
Temizlik ve Düzen			
13. Derste aldığı notlar okunaklıdır			
14. Yazısı okunaklıdır			
15. Sınıf arkadaşlarının dersi dinlemelerini engelleyecek davranışlardan kaçınır			
16. Ödevlerini düzenli ve temiz yapar			
17. Çantası temiz ve düzenlidir			
18. Defterleri temiz ve düzenlidir			
19. Okula ders için gerekli tüm araç-gereçleri getirir			
20. Sırasını temiz tutar			

21. Sınıf ve okul kurallarına uyar			
Not Tutma / Sınava Girme			
22. Derste öğretmenin tahtaya yazdıklarını defterine yazar			
23. Derste öğretmenin anlattıklarını defterine yazar			
24. Sınav tarihlerini defterine yazar			
25. Sınava zamanında gelir			
26. Sınav sorularını yanıtlamaya başlamadan önce, öğretmenin verdiği yönergeleri dinler			
Ödev Defteri Tutma			
27. Sınıfta verilen ödevleri not almak için bir ödev defteri vardır			
28. Sınıfta verilen ödevleri ödev defterine yazar			
29. Sınıfa getirilmesi gereken araç-gereçleri defterine yazar			
Okula Devam			
30. Derse düzenli olarak devam eder			
31. Okula zamanında gelir			

Ek-4**Ders Çalışma Becerilerini Geliştirme Ölçeği / Öğretmen Formu**

Sayın Öğretmen,

Bu ölçme aracı, öğrencilerinize çalışma becerileri kazandırmayla ilgili davranışlarınızı belirlemeyi amaçlamaktadır. Kontrol listesinde yer alan ifadelerin doğru ya da yanlış yanıtları yoktur. Sizden istenen, her ifadede yer alan davranışı ne sıklıkla yaptığınızı düşünmeniz ve uygun yanıt seçeneğini işaretlemenizdir. Eğer o davranışı her zaman yapıyorsanız **Her Zaman** seçeneğini, bazen yapıyorsanız **Bazen** seçeneğini, hiçbir zaman yapmıyorsanız **Hiçbir Zaman** seçeneğini işaretleyiniz.

Lütfen her ifadeyi yanıtlayınız. Yanıtlarınızın doğruluğu, araştırmanın sağlıklı olması ve akademik değeri açısından çok önemlidir. Yanıtlarınız sadece bu araştırma için kullanılacak olup gizlilik esasına dayanarak herhangi kişi, kurum veya kuruluşla paylaşılmayacaktır.

Katkılarınız için teşekkür ederim.

Emine YAVŞAN

Necmettin Erbakan Üniversitesi

Özel Eğitim Bölümü Yüksek LisansÖğrencisi

	Her Zaman	Bazen	Hiçbir Zaman
Etkili Çalışma Becerilerini Kazandırma			
1. Dersin başında, bir önceki konunun tekrarını yapar ve öğrenci katılımını teşvik ederim			
2. Ödevleri veya projeleri ile ilgili yardımcı kaynaklara nasıl ulaşabileceklerini anlatırım			
3. Ödevlerini veya projelerini yapmak için ulaştıkları yardımcı kaynaklardan nasıl yararlanabileceklerini anlatırım			
4. Sınıf ve okul kurallarını, sınıfın görülür bir yerine asarım			
5. Verdiğim ödevlerle ilgili öğrencilere geribildirim veririm			
6. Belli aralıklarla düzenli ödev yapma yollarını anlatırım			

7. Belli aralıklarla sınavlara hazırlanma ve sınavlara girme yollarını anlatırım			
8. Belli aralıklarla etkili okuma yollarını anlatırım			
9. Belli aralıklarla etkili yazma yollarını anlatırım			
10. Belli aralıklarla evde uygun çalışma ortamı hazırlama yollarını anlatırım			
11. Evdeki çalışma alışkanlıkları ile ilgili ana-babalardan bilgi alırım			
12. Evdeki ders çalışma koşulları ile ilgili ana-babalardan bilgi alırım			
13. Ana-babalara, ders çalışma alışkanlıkları ile ilgili çocuklarına evde nasıl yardım edebilecekleri konusunda yol gösteririm			
14. Her öğrencinin akademik ve sosyal gelişimini ayrı ayrı takip ederim			
Etkili Öğrenme Becerilerini Kazandırma			
15. Derste okunaklı not almalarını tembih ederim			
16. Dersten sonra öğrencilere, derste aldıkları notları gözden geçirmeleri ve eksiklerini tamamlamaları için süre tanırım			
17. Derste işlenen konunun ana hatlarını tahtaya yazarım			
18. Derste tüm anlattıklarımı yazmak yerine, konunun önemli noktalarını not almalarını söylerim			
19. Ders dışı etkinliklere girmeden ders dinlemeleri için, ilgilerini ve dikkatlerini toplamalarını sağlarım			
20. Öğrettiklerimi anlayıp anlamadıklarını kontrol etmek için sık sık soru sorarım			
21. Belli aralıklarla not tutma yollarını anlatırım			
Etkili Ödev Yapma ve Temiz ve Düzenli Olma Becerilerini Kazandırma			
22. Ödevlerini nasıl yapacaklarını açıklarım			

23. Ödevlerini zamanında ve eksiksiz bitirmeleri gerektiğini hatırlatırım			
24. Çantalarının temizliğini ve düzenini kontrol ederim			
25. Defterlerinin temizliğini ve düzenini kontrol ederim			
26. Belli aralıklarla planlı çalışma yollarını anlatırım			
Derse Katılma ve Kurallara Uyma Becerilerini Kazandırma			
27. Derste işlenen konuyla ilgili sık sık sorular sorar ve öğrencilerimi bu soruları yanıtlamaya teşvik ederim			
28. Sınıfta öğrettiğim konu ile ilgili anlamadıkları yerleri sormalarını isterim			
29. Okula zamanında gelmelerini tembih ederim			
30. Sınıfta ve okulda uyulması gereken kuralları anlatırım			
Sınavlara Hazırlanma Becerilerini Kazandırma			
31. Derste anlattıklarımı defterlerine yazmalarını söylerim			
32. Sınav tarihlerini defterlerine yazdırırım			
33. Sınavlara sınıf arkadaşlarıyla birlikte hazırlanmalarını teşvik ederim			
34. Sınav öncesi, sınavın kapsadığı konuları öğrencilerime açıklarım			
35. Sınav esnasında dikkat etmeleri gereken hususları hatırlatırım			

Lütfen fazladan işaretlemelerinizi sildiğinizden ve tüm soruları cevapladığınızdan emin olunuz.