



**Özel Öğrenme Güçlüğü Olan İlkokul
Öğrencilerinin Öz Düzenleme
Becerilerinin İncelenmesi: Bir Karma
Yöntem Araştırması**

Burak ÇARŞANBALI

Yüksek Lisans Tezi

Eskişehir, 2023

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM. ANABİLİM DALI
ÖZEL EĞİTİM BİLİM DALI
(ÖZEL EĞİTİM TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI)

**ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN İLKOKUL
ÖĞRENCİLERİNİN ÖZ DÜZENLEME BECERİLERİNİN
İNCELENMESİ: BİR KARMA YÖNTEM ARAŞTIRMASI**

Burak ÇARŞANBALI

Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Meral MELEKOĞLU

Eskişehir, 2023

Bu tez çalışması Türkiye Bilimsel ve Teknoloji Araştırma Kurumu (TÜBİTAK) 3501 Kariyer Geliştirme Programı kapsamında kabul edilen 121K780 numaralı proje çalışmaları kapsamında desteklenmiştir.

ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Burak ÇARŞANBALI tarafından hazırlanan **Özel Öğrenme Güçlüğü Olan İlkokul Öğrencilerinin Öz Düzenleme Becerilerinin İncelenmesi: Bir Karma Yöntem Araştırması** başlıklı bu tez, 30/05/2023 tarihinde *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği* 'nin ilgili maddeleri uyarınca yapılan **Tez Savunma Sınavı** sonucunda **başarılı** bulunarak, jürimiz tarafından oy birliği ile Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

<u>Görevi</u>	<u>Unvanı Adı SOYADI</u>	<u>İmza</u>
Jüri Başkanı :	Prof. Dr. Cevriye ERGÜL	.....
Danışman :	Dr. Öğr. Üyesi Meral MELEKOĞLU	.....
Üye :	Dr. Öğr. Üyesi Mine SÖNMEZ KARTAL	.....

Prof. Dr. Mustafa Zafer BALBAĞ
Enstitü Müdürü V.

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Özel Öğrenme Güçlüğü Olan İlkokul Öğrencilerinin Öz Düzenleme Becerilerinin İncelenmesi: Bir Karma Yöntem Araştırması başlıklı tezin bizzat tarafımca hazırlanan, özgün bir çalışma olduğunu; bu çalışmanın tüm aşamalarında (hazırlık, veri toplama, analiz, bilgilerin sunumu ve raporlaştırma vb.) bilimsel etik ilke ve kurallara uygun olarak hareket ettiğimi; bu çalışma kapsamında elde edilmeyen tüm veri, bilgi vb. için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara çalışmanın kaynakçasında yer verdiğimi; bu çalışmanın Eskişehir Osmangazi Üniversitesi tarafından kullanılan “Bilimsel İntihal Tespit Programı”yla tarandığını ve hiçbir “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, herhangi bir biçimde bu çalışmamla ilgili yukarıdaki beyanıma aykırı bir durumun saptanması halinde, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçların sorumluluğunu kabul ettiğimi bildiririm.

//
Burak ÇARŞANBALI

Teşekkür

Sandığımdan daha uzun geçen yüksek lisans sürüvenimin sonuna gelmiş bulunmaktayım. Bu uzun sürüvende ve tez çalışmamda en büyük destekçilerimden olan, beni her zaman sabırla dinleyen, sorularına bıkmadan cevaplar veren, rehberliği ile bilgisini esirgemeyen kıymetli hocam ve danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Meral MELEKOĞLU'na sonsuz teşekkür ederim.

Bu tez çalışmasının da içinden çıktığı 3501 Kariyer Geliştirme Programı-121K780 numaralı proje ile sağladığı destek nedeniyle TÜBİTAK'a teşekkür ederim.

Eğitim hayatım boyunca beni maddi ve manevi olarak destekleyen her zaman yanımda olan değerli babam Kazım ÇARŞANBALI, her kararında beni destekleyen, maddi ve manevi desteğini ve duasını her zaman yanımda hissettiğim kıymetli annem Yadigar ÇARŞANBALI ve doğduğum andan itibaren tuttuğu elimi hiçbir zaman bırakmayan ablam Merve ÇARŞANBALI'ya en içten duygularıyla teşekkür ederim.

Tez savunma jürisinde yer alarak benimle vakit, ilgi ve bilgilerini paylaşan değerli hocalarım Prof. Dr. Cevriye ERGÜL ve Dr. Öğr. Üyesi Mine Sönmez KARTAL'a sonsuz teşekkür ederim. Beni derslerine misafir öğrenci olarak alıp kendimi geliştirmeme katkı sağlayan Doç. Dr. Hamide Deniz GÜLLEROĞLU ve Doç. Dr. Seher YALÇIN'a; beni hiçbir zaman kırmayan, sorularına daima cevap veren ve akademisyenliğini her zaman kendime örnek aldığım kıymetli hocam Doç. Dr. Meral Çilem ÖKÇÜN AKÇAMUŞ'a sonsuz teşekkür ederim.

Bu uzun süreç içerisinde her zaman yanımda olan, engin tecrübelerini benimle paylaşan, espirileri ile dönemin gerginliğini azaltan, tez çalışmamda gerektiğinde bana yardımcı olan arkadaşlarım Arş. Gör. Şemsi Kübra AKKUŞ, Arş. Gör. Samet Burak TAYLAN, Arş. Gör. Rümeyza ÇAKIR, Fadime Yanaç TAYLAN ve Arş. Gör. Ali KURT'a sonsuz teşekkür ederim.

İçindekiler

Teşekkür.....	i
İçindekiler	ii
Tablolar Listesi	vi
Şekiller Listesi	viii
Özet.....	1
Abstract.....	3
BİRİNCİ BÖLÜM	5
1. Giriş	5
1.1. Problem Durumu.....	5
1.2. Araştırmanın Amacı	13
1.3. Araştırmanın Önemi.....	15
1.4. Varsayımlar/Sayıtlar	16
1.5. Sınırlılıklar	17
1.6. Tanımlar	17
1.7. Kısaltmalar	17
İKİNCİ BÖLÜM.....	19
2. Kavramsal/Kuramsal Çerçeve	19
2. 1. Özel Öğrenme Güçlüğü.....	19
2.1.1. Özel öğrenme güçlüğünün yaygınlığı	20
2.1.2. Özel öğrenme güçlüğünün nedenleri	21
2.1.3. Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar ve öz düzenleme becerileri	21
2.1.3.1. Özel öğrenme güçlüğü olan çocukların genel özellikleri	22
2.2. Öz Düzenleme Becerileri	23
2.2.1. Özel öğrenme güçlüğü olan çocukların öz düzenlemeli öğrenme özellikleri	28
2.2.1.1. Dikkat.....	28
2.2.1.2. Bellek	28
2.2.1.3. Planlama/hedef belirleme	28
2.2.1.4. Motivasyon	29
2.2.2. Özel öğrenme güçlüğü olan çocukların öz düzenlemeli sosyal ve uyumsal davranış becerileri	29
2.3. İlgili Araştırmalar.....	30
2.3.1. Alanyazındaki ulusal ve uluslararası çalışmalar.....	31
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM	34

3. Yöntem.....	34
3.1. Araştırma Deseni.....	34
3.2. Katılımcılar	36
3.3. Veri Toplama Araçları	39
3.3.1. Nicel veri toplama araçları	39
3.3.1.1. Nicel boyut demografik bilgi formu	40
3.3.1.2. Öz düzenlemeli öğrenme düzeyini belirleme ölçeği (ÖZÖDÖ).....	40
3.3.1.3. Öz düzenlemeli sosyal ve uyumsal davranış düzeyini belirleme ölçeği (ÖSUDÖ).....	40
3.3.2. Nitel veri toplama araçları	41
3.3.2.1. Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar için öz düzenleme becerileri aile görüşme demografik bilgi formu	41
3.3.2.2. Yarı yapılandırılmış görüşme formu.....	41
3.4. Verilerin Toplanması	42
3.4.1. Nicel verilerin toplanması	42
3.4.1. Nitel verilerin toplanması	43
3. 5. Verilerin Analizi.....	44
3.5.1. Nicel verilerin analizi	44
3.5.1. Nitel verilerin analizi	45
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM	47
4. Bulgular	47
4.1. Nicel Araştırma Bulguları	47
4.1.1. ÖZÖDÖ ile ÖSUDÖ arasındaki ilişkiler.....	48
4.1.2. Öz düzenleme alt faktörlerinin arasındaki ilişkiler	48
4.1.3. ÖZÖDÖ ile ÖSUDÖ toplam puanlarının cinsiyete göre farkları	50
4.1.4. ÖZÖDÖ ile ÖSUDÖ toplam puanlarının ÖÖG olan çocukların sınıflarına göre farkları	51
4.1.5. ÖZÖDÖ ve ÖSUDÖ puanlarının ile ÖÖG olan çocukların okul öncesi eğitim alma durumlarına göre farkları	52
4.1.6. ÖÖG olan çocukların öz düzenleme becerileri ile ekrana maruz kalma süresi arasındaki ilişkiler	53
4.2. Araştırmanın Nitel Bulgular.....	53
4.2.1. ÖÖG olan çocukların öz düzenlemeli öğrenme özelliklerine ilişkin aile görüşlerine dayalı bulgular	53
4.2.1.1. Ana Tema 1: Öz düzenlemeli öğrenme özellikleri	55
4.2.1.1.1. Alt tema 1: Uygulama/zamanı etkili kullanma	55
4.2.1.1.2. Alt tema 2: Planlama becerisi	57

4.2.1.1.3. Alt tema 3: Motivasyonel inanç	57
4.2.1.2. AnaTema 2: Sorumluluklarını yerine getirmeme nedenleri	58
4.2.1.2.1. Alt tema 1: Yetersiz motivasyon.....	59
4.2.1.2.2. Alt tema 2. Teknolojik aletler	60
4.2.1.2.3. Alt tema 3: Fizyolojik ve kişisel nedenler.....	61
4.2.2. ÖÖG olan çocukların öz düzenlemeli sosyal beceri ve uyumsal davranış özelliklerine ilişkin aile görüşlerine dayalı bulgular	62
4.2.2.1. Ana tema 1: Öz düzenlemeli sosyal beceri özellikleri.....	63
4.2.2.1.1. Alt tema 1: Sosyal aktiviteler	63
4.2.2.1.2. Alt tema 2: Sosyal iletişim	64
4.2.2.2. Ana tema 2: Öz düzenlemeli uyumsal davranış özellikleri	65
4.2.2.2.1. Alt tema 1: Olumlu davranışlar.....	65
4.2.2.2.2. Alt tema 2: Olumsuz davranışlar.....	66
4.2.2.2.3. Alt tema 3: Duygu durumu	67
4.2.3. Öz düzenlemeli öğrenme, sosyal ve uyumsal davranış özellikleriyle ilgili aile gereksinimleri ve önerileri.....	67
4.2.3.1. Ana tema 1: Ailelerin gereksinimleri ve ailenin rolü	69
4.2.3.1.1. Alt tema 1: Ailenin rolü	69
4.2.3.1.2. Alt tema 2: Bilgi gereksinimi	70
4.2.3.1.3. Alt tema 3: Sosyo-ekonomik durum	70
4.2.3.1.4. Alt tema 4: Sosyo-kültürel çevre.....	71
4.2.3.1.5. Alt tema 5: Zaman.....	72
4.2.3.2. Ana tema 2: Ailelerin duygu durumu	73
4.2.3.2.1. Alt tema 1: Ailelerin olumlu duyguları.....	73
4.2.3.2.2. Alt tema 2: Ailelerin olumsuz duyguları.....	73
4.2.3.3. Ana tema 3: Aile önerileri	74
4.2.3.3.1. Alt tema 1: Ailenin kendisine ve uzman veya politikacılara yönelik önerileri	74
BEŞİNCİ BÖLÜM	76
5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler	76
5.1.1. Nicel araştırma sonuçları	76
5.1.2. Nitel araştırma sonuçları.....	77
5.1.2.1. ÖÖG olan çocukların öz düzenlemeli öğrenme özelliklerine ilişkin aile görüşleri	77
5.1.2.2. ÖÖG olan çocukların öz düzenlemeli sosyal beceri ve uyumsal davranış özelliklerine ilişkin aile görüşleri	77

5.1.2.3. ÖÖG olan çocukların öz düzenlemeli öğrenme, sosyal ve uyumsal davranış özellikleriyle ilgili aile gereksinimleri ve önerileri	78
5.2. Tartışma.....	78
5.3. Öneriler	84
5.3.1. Ailelere, uzmanlara ve politika yapıcılara yönelik öneriler	85
5.3.2. İleriki araştırmalara yönelik öneriler	85
KAYNAKÇA.....	86
EK-1.....	105
EK-2.....	106
EK-3.....	107
EK-4.....	108
EK-5.....	109
EK-6.....	111
EK-7.....	112
EK-8.....	114

Tablolar Listesi

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
2.1.	Öz Düzenleme Kuramları	23
3.1.	Araştırmanın Nicel Boyutu Katılımcıları (Çocuklar)	36
3.2.	Araştırmanın Nitel Boyut Katılımcıları (Ebeveynler)	38
3.3.	Araştırmanın Nitel Boyut Katılımcıları: Çocuğa ve Ev Ortamına İlişin Demografik Bilgiler	38
3.4.	Ebeveynler ile Gerçekleştirilen Görüşmelerin Bilgileri	43
4.1.	Nicel Bulgulara İlişkin Betimsel Analiz Bulguları	47
4.2.	ÖZÖDÖ ve ÖSUDÖ Alt Faktörleri Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları	49
4.3.	ÖZÖDÖ ve ÖSUDÖ'nün Cinsiyete Göre Çarpıklık Basıklık Değerleri	50
4.4.	ÖZÖDÖ ve ÖSUDÖ'nün Cinsiyete Göre t Testi Sonuçları	50
4.5.	ÖZÖDÖ ve ÖSUDÖ'nün Sınıflara Göre Çarpıklık Basıklık Değerleri	51
4.6.	ÖZÖDÖ ve ÖSUDÖ'nün Cinsiyete Göre t Testi Sonuçları	51
4.7.	ÖZÖDÖ ve ÖSUDÖ'nün Okul Öncesi Eğitimi Alma Durumuna Göre Çarpıklık Basıklık Değerleri	52
4.8.	ÖÖG olan Çocukların Öz Düzenleme Becerileri ile Okul Öncesi Eğitim Alma Durumları Arasındaki Farklar	52
4.9.	Uygulama/zamanı etkili kullanma	55
4.10.	Planlama Becerisi	57
4.11.	Motivasyonel İnanç	58
4.12.	Yetersiz Motivasyon	59
4.13.	Teknolojik Aletler	60
4.14.	Fizyolojik ve Kişisel Nedenler	61
4.15.	Sosyal Aktiviteler	63
4.16.	Sosyal İletişim	64
4.17.	Olumlu Davranışlar	66

4.18.	Olumsuz Davranışlar	66
4.19.	Duygu Durumu	67
4.20.	Ailenin Rolü	69
4.21.	Bilgi Gereksinimi	70
4.22.	Sosyo-Ekonomik Durum	71
4.23.	Sosyo-Kültürel Çevre	71
4.24.	Zaman	72
4.25.	Ailelerin olumlu duyguları	73
4.26.	Ailelerin olumsuz duyguları	73
4.27.	Ailenin Kendisine ve Uzman veya Politikacılara Yönelik Önerileri	74

Şekiller Listesi

Şekil Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
2.1.	Zimmerman'ın Öz Düzenleme Evreleri	27
3.1.	Birleştirme Deseni Şeması	35
4.1.	ÖÖG Olan Çocukların Öz Düzenlemeli Öğrenme Özelliklerine İlişkin Bulgular	54
4.2.	ÖÖG Olan Çocukların Öz Düzenlemeli Sosyal Beceri ve Uyumsal Davranış Özelliklerine İlişkin Aile Görüşlerine Dayalı Bulgular	62
4.3.	ÖÖG Olan Çocukların Öz Düzenlemeli Öğrenme, Sosyal ve Uyumsal Davranış Özellikleri İlgili Aile Gereksinimleri ve Önerileri	68

Özet

Özel Öğrenme Güçlüğü Olan İlkokul Öğrencilerinin Öz Düzenleme Becerilerinin İncelenmesi: Bir Karma Yöntem Araştırması

Burak ÇARŞANBALI

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Özel Eğitim Anabilim Dalı

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Meral MELEKOĞLU

2023

Amaç: Bu araştırmanın amacı özel öğrenme güçlüğü (ÖÖG) tanısı almış ilkokul 2., 3. ve 4. sınıfa devam eden çocukların öz düzenleme becerilerini incelemektir.

Yöntem: Araştırmada karma yöntem araştırmalarından birleştirici desen kullanılmıştır. Araştırmanın nicel ve nitel verileri eş zamanlı olarak toplanmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda öz düzenlemeli öğrenme düzeylerini belirleme ölçeği ve öz düzenlemeli sosyal ve uyumsal davranış düzeylerini belirleme ölçeği ile 118 çocuktan veri toplanmıştır. Nitel boyutunda ÖÖG tanısı almış ilkokul 2., 3. ve 4. sınıf çocuklarının ebeveynlerinin 13'ü ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler dağılımın normallığının karşılanması üzerine uygun parametrik testler ile analiz edilmiştir. Nitel verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır.

Bulgular: Araştırmada öz düzenlemeli sosyal ve uyumsal becerileri ile öz düzenlemeli öğrenme arasında yüksek düzeyde ilişki bulunmuştur. Ayrıca motivasyon hedef/strateji belirleme, planlama ve öz düzenleme becerilerini uygulama düzeylerini arasında yüksek düzeyde ilişki bulunmuştur. ÖÖG olan çocukların öz düzenlemeli sosyal ve uyumsal davranışları ile öz düzenlemeli öğrenmeleri cinsiyete göre farklılık göstermemiştir. ÖÖG olan çocukların öz düzenlemeli sosyal ve uyumsal becerileri düzeyi ile öz düzenlemeli öğrenmeleri sınıf düzeylerine göre farklılık göstermemiştir. ÖÖG olan çocukların öz düzenlemeli sosyal ve uyumsal becerileri düzeyi ile öz düzenlemeli öğrenmeleri, okul öncesi eğitimi alma durumuna göre farklılık bulunmamıştır. ÖÖG olan çocukların öz düzenlemeli sosyal ve uyumsal becerileri düzeyi ve öz düzenlemeli öğrenmeleri ile ekrana maruz kalma süresi arasında negatif düzeyde ilişki bulunmuştur. ÖÖG olan ilkokul çocuklarının aileleri çocuklarının sorumluluklarını yerine getirme süreçlerine doğrudan dahil olmaktadır. ÖÖG olan çocuklarının aileleri çocuklarının sosyal ve uyumsal davranış özellikleri süreçlerinde olumsuz süreçlerle karşı karşıya kalabilmektedir.

ÖÖG olan çocukların ebeveynleri kendilerinin eğitime gereksinim duyduklarını belirtmektedir.

Sonuç ve Öneriler: ÖÖG olan çocukların öz düzenlemeli sosyal ve uyumsal beceri özellikleri ile öz düzenlemeleri öğrenme özellikleri birbiri ile ilişkilidir. Bu durum diğer üstbilişsel stratejilerde de görülmektedir. Bu nedenle ÖÖG olan çocukların öz düzenleme becerileri desteklenmelidir. Araştırmada ebeveynlerin öz düzenleme stratejileri bakımından çocuklarını desteklemede güçlük yaşadığı belirlenmiştir. Ebeveynler, çocuklarının öz düzenlemeli stratejiler bakımından desteklemek amacıyla eğitsel destek almaktadır.

Anahtar kelimeler: Özel öğrenme güçlüğü, Öz düzenleme, Sosyal beceri, Uyumsal beceri, Öğrenme, Karma yöntem.

Abstract

Examination of Self-Regulation Skills of Primary School Students with Specific Learning Disabilities: A Mixed Method Research

Burak ÇARŞANBALI

Eskisehir Osmangazi University Institute of Educational Sciences

Department of Special Education

Advisor: Asist. Prof. Meral MELEKOĞLU

2023

Purpose: The aim of this study is to examine the self-regulation skills of 2nd, 3rd and 4th grade primary school children diagnosed with specific learning disabilities (SLD).

Method: The triangulation model from mixed method research was used in the study. Quantitative and qualitative data were collected simultaneously. In the quantitative dimension of the study, data were collected from 118 children with the scale for determining self-regulated learning levels and the scale for determining self regulated social and adaptive behavior levels. In the qualitative dimension, semi-structured interviews were conducted with 13 of the parents of 2nd, 3rd and 4th grade primary school children diagnosed with SLD. The quantitative data obtained were analyzed with appropriate parametric tests upon meeting the normality of the distribution. Content analysis was used to analyze qualitative data.

Results: In the study, a high level of correlation was found between self-regulated social and adaptive skills and self-regulated learning. In addition, a high level of correlation was found between the levels of motivation, goal/strategy setting, planning and self-regulation skills. Self-regulated social and adaptive behaviors and self-regulated learning of children with SLD did not differ according to gender. The level of self-regulated social and adaptive skills and self-regulated learning of children with SLD did not differ according to grade levels. There was no difference in the level of self-regulated social and adaptive skills and self-regulated learning of children with SLD, according to their pre-school education status. A negative correlation was found between the level of self-regulated social and adaptive skills and self-regulated learning of children with SLD and the duration of screen exposure. Families of primary school children with SLD are directly involved in the processes of fulfilling their children's responsibilities. Families of children

with SLD may face negative processes in their children's social and adaptive behavior characteristics. Parents of children with SLD state that they need education.

Conclusion and Suggestions: Self regulated social and adaptive skills and self-regulated learning characteristics of children with SLD are interrelated. This is also seen in other metacognitive strategies. Therefore, self regulation skills of children with SLD should be supported. In the study, it was determined that parents had difficulty in supporting their children in terms of self-regulation strategies. Parents should receive educational support to support their children in terms of self-regulation strategies.

Keywords: Specific learning disability, Self regulation, Social skills, Adaptive skills, Learning, Mixed method.



BİRİNCİ BÖLÜM

1. Giriş

Araştırmanın giriş bölümünde araştırmanın problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, varsayım/sayıtlar, sınırlılıklar, tanımlar ve kısaltmalar başlıklar halinde açıklanmıştır. Araştırmanın problem durumunda ilgili alanyazın dikkate alınarak var olan problem durum ortaya konmuş; araştırmanın öneminde, bu çalışmanın alanyazın için önemi açıklanmıştır.

1.1. Problem Durumu

Günümüzde, teknolojik gelişmelerle birlikte bilgi kaynağına ulaşmak kolaylaşmıştır. Bu durum bilgi akışının hızlanması gibi birçok gelişmeyi beraberinde getirmiştir. Ayrıca bu gelişmeler insanların, hayatlarına istedik bir şekilde devam etme, var olan seçenekleri değerlendirme, kendi davranışlarını ve sosyal çevrelerini yönetme ve kendi eylemlerini kontrol etme gibi öz düzenleme becerilerinin kullanımına önem ve özen göstermelerine neden olmuştur (Hoyle, 2010; McClelland vd., 2010). Yeni gelişmeler, insanları, hedef seçme ve hedefi gerçekleştirme süreçlerinin her aşamasında alınan kararların istedik bir şekilde verilmesini sağlamaya yönlendirmektedir. Bu durum, bireylerin kararları üzerinde daha kontrollü olmalarını sağlamaktadır. Karar verme süreci zorlu bir süreçtir ve verilen kararlar her zaman bireyin hayatında pozitif yönde etki etmeyebilmektedir. Bireyin istekleri ve hedefleri ile kişisel özellikleri ve yeterli düzeyi arasında tutarsızlıklar olabilmektedir (Vohs & Baumeister, 2004). Bu tutarsızlıklar, insanları çoğu zaman rahatsız etmektedir. Bu nedenle insanlar, mevcut durumu değiştirmek için kendilerini sorgulayarak, hayatın mevcut işleyişi ile kendi beklentilerini karşılamaktadırlar. Bütün bu sorgulamalar sonucunda, insanlar, çoğunlukla beklentilerle gerçeklikler arasında daha uyumlu eylemler içerisinde bulunmaktadır. Bahsedilen tüm bu eylemler, öz düzenleme becerileri ya da davranışları olarak ifade edilmektedir (Asquith, 2020; Hoyle, 2010; Shogren vd., 2019)

İnsanları, diğer birçok canlıdan ayıran önemli özelliklerden biri öz düzenleme becerileridir (Zimmerman, 2000). Öz düzenleme becerileri, insanların geçmişten günümüze hayatta kalmalarına ve gelişimlerine katkıda bulunmuştur (Zimmerman, 1989). “Öz düzenleme” kavramı, alanyazında, uzun yıllardır sıklıkla kullanılan kavramlardan biri olmasına rağmen, günümüzde hala bu kavramın tanımlanmasında güçlükler yaşanmaktadır.

Bunun nedeni; öz düzenlemenin, farklı yaklaşımlara göre farklı şekillerde tanımlanan çok boyutlu, karmaşık bir yapı olmasıdır. Sadece psikoloji alanında yaklaşık 400 tanımı bulunduğu bilinmektedir (Shanker vd., 2015). Bu nedenle, öz düzenlemeden “çok fazla kavramı içeren genel bir terim” olarak bahsetmek mümkündür (Grimmer & Geems, 2023).

Öz düzenleme, genel olarak bireyin kendi davranışları veya tepkilerini anlaması, izlemesi, kontrol etmesi ve davranışlarını koşullara göre düzenleyerek yönetmesi olarak ifade edilmektedir (Asquith, 2020; Vohs & Baumeister, 2004). Ayrıca farklı tanımlarla öz düzenleme, bireyin kendini izleme ve değerlendirme becerilerini öğrenmesi, belirlediği hedefler doğrultusunda hareket etmesi ve hedefe ulaşmak için harcadığı çaba olarak tanımlanmaktadır (Shogren vd., 2019). Başka bir tanımda ise öz düzenleme becerilerinden, bireylerin kendi sosyal ve fiziki çevrelerini kontrol etme süreçlerinde kullandıkları başa çıkma stratejileri olarak bahsedilmiştir (Usher & Schunk, 2018). Bireyler, hayatlarında meydana gelen durumlara öz düzenleyici stratejiler geliştirerek uyum sağlamaya çalışırlar. Bu nedenle, öz düzenleme becerilerini etkili bir şekilde kullanan bireylerin, hayatlarını istedik bir şekilde yönlendirmeleri beklenen bir sonuçtur. Kendini düzenleyebilen bireyler, psikolojik olarak hayatlarında meydana gelen istenmedik durumlara karşı hızlı ve kararlı tavırlar alırlar. Bununla beraber, kendini düzenleyebilen bireyler, var olan duruma uyum sağlamayı hedefledikleri için sağlıklı psikolojik temele sahip bireyler olarak da nitelendirilirler (Hoyle, 2010).

Öz düzenleme becerileri, hayatın her aşamasında gereksinim duyulan becerilerdir ve gelişmesi yıllar sürmektedir (Boss, 2014). Öz düzenleme becerileri, ilk olarak doğumla birlikte, bebeğin elini ağzına götürmesi gibi refleksif hareketler şeklinde görülmektedir. Doğumdan sonra üçüncü aya kadar tepkisel eylemler ve uyarılma ile görülmektedir. Dördüncü ayla birlikte çocuklar, istedik eylemlerde bulunurlar fakat bu eylemler bilinçli eylemler olarak ifade edilmemektedir (Bronson, 2020; Kopp, 1982). Dokuz ve on ikinci aya gelindiğinde çocuklar, birincil bakıcılarıyla iletişime geçerler. Bu dönem, çocuklar için öz düzenleme becerilerinin somut örneklerinin görülebildiği ilk dönemdir (Bodrova & Leong, 2007; Kopp, 1982). Çocukların bu dönemde öz düzenleyici davranışlar sergilemeleri için etkileşime uygun çevreye ihtiyaçları vardır. Çocukların sürekli sosyal çevreleriyle etkileşim içinde oldukları bu dönemde, sosyal çevrenin, çocuğun öz düzenleme becerilerinin gelişmesine katkı sağlaması gerekmektedir (Kopp, 1982). Çocuklar, iki yaşına girdiklerinde kendi davranışlarını ve sosyal çevrelerini kontrol etme isteği duyabilmektedirler. Kuralların benimsenmeye başlandığı bu dönemde, öz düzenleme becerilerinin etkin olarak kullanımına yönelik ilerlemeler kaydedilir (Bodrova & Leong, 2007).

Çocuklarda üç yaşından itibaren gelişen ifade edici dil becerileri ile birlikte eylemler kontrol edilmeye başlanmaktadır. Bu dönemde, çocuklar içsel motivasyonunu sağlayarak, rahatsızlık veya kaygı duyulan bir duruma yönelik strateji geliştirebilmektedirler (Kopp, 1982).

Strateji geliştirmek, çocukların öz düzenleme becerilerini etkin bir şekilde kullanmalarına yardımcı olmaktadır. Üç yaşından büyük çocukların öz düzenleme becerilerinin gelişmesi, okul öncesi döneme uygunluk açısından önemlidir. Çocuğun, okul öncesi dönemde kendi davranışlarını yönetme becerisine sahip olması, okul ortamına uyum sağlamasını kolaylaştırmakta ve sosyal etkileşimde bulunma şansını artırmaktadır (Zimmerman vd., 1996). Bu nedenle, erken çocukluk döneminde öz düzenleme becerilerinin desteklenmesi gerekmektedir. Yapılan çalışmalar, öz düzenleme becerilerinin, okul öncesi dönemden sonraki dönemlerdeki sosyal ve akademik yeterliklerin yordayıcısı olduğunu göstermektedir (Denham vd., 2003; Izard vd., 2001). Ayrıca, okul öncesi dönemde gelişmiş duygu düzenleme becerisine sahip çocukların daha iyi akademik performans sergiledikleri bilinmektedir (Ladd vd., 1999). Bu nedenle, öz düzenleme becerilerinin çocuklara erken dönemde kazandırılması, ilkokula geçen çocukların eğitim hayatını önemli derecede etkilemektedir. Buna karşın alanyazın incelendiğinde, çocuklar ilkokula geçtiğinde öz düzenleme becerilerinin gelişmesine yönelik yapılandırılmış eğitim aldıklarına dair herhangi bir bulguya ulaşılamamıştır. Bu nedenle, ilköğretim dönemindeki çocukların var olan öz düzenleme becerilerinin incelenmesinin gerektiği düşünülmektedir.

İlköğretim dönemindeki çocukların öz düzenleme becerileri kullanmalarına ilişkin çok az bulgu vardır (Van Loon & Roebbers, 2017). İlköğretim döneminde çocuklar okul öncesi dönem ile karşılaştırıldığında öz düzenleme becerilerinde gelişim söz konusudur. Çocukların bilişsel düzeyinde ve bilgi işleme kapasitesindeki gelişimle birlikte dikkat kontrolünün artmasına bağlı olarak duygu düzenleme becerileri de gelişmektedir. Ayrıca, duygusal tepkileri ayırt etme becerisindeki gelişim, duygu düzenlemesi gelişimi için büyük öneme sahiptir (Bronson, 2020). İlkokul dönemindeki çocuklar, kendi davranışlarının farkına varmaya başlamaktadır. İlkokul yılları, çoğu deneyimin ilk kez yaşandığı bir dönem olduğundan, bu dönemde çocuklar hangi durumlarda hangi davranışları göstermeleri gerektiğine dair kendilerini değerlendirmektedirler. Sadece kendi davranışlarını değil sosyal çevresinde yer alan bireylerin de davranışlarını gözlemleyerek, çıkarımlarda bulunurlar. Bu çıkarımlar, kendi davranışlarının kontrolünü sağlamak için çocuklara örnek teşkil edebilmektedir (Bandura, 1997). İlkokul döneminde çocuklar hedef

belirleme, strateji belirleme, hedefe yönelik eylemleri ve sonucu değerlendirme becerilerini geliştirirler. Ayrıca, dikkatlerini belirlenen bir olguya yönlendirme konusunda karşılarına çıkan engelleri aşmaya çalışmaktadırlar (Bronson, 2020).

İlkokul dönemi çocuklarının öz düzenleme becerilerinin geliştirilmesinin, sonraki yıllarda duygusal ve akademik düzenlemenin kontrolüne katkı sağlayacağı düşünülmektedir (Lipsett, 2011; Schunk, 1998). İlkokul döneminde öz düzenleme becerisini kazanamayan bireylerin sonraki yıllarda da kendi davranışlarını yönetme, yönlendirme veya değerlendirme gibi becerilerde eksiklik yaşaması muhtemeldir (McClelland & Cameron, 2011). Yaşam boyu kullanımına ihtiyaç duyulan öz düzenleme becerilerinin eksikliği, her dönemde sorun teşkil edebilmektedir (Robson vd., 2020). Özellikle yetersizliği olan bireylerin bu becerileri tipik gelişim gösteren akranlarına göre daha kısıtlı kullandıkları bilinmektedir (Butler & Schnellert, 2015; Gomez & Baird, 2005). Bu nedenle öz düzenleme becerileri, tüm bireyler için güçlendirilmesi gereken becerilerdir. Özel gereksinimi olan bireyler içerisinde öz düzenleme becerilerini kullanmakta zorluk yaşayan gruplardan biri özel öğrenme güçlüğü (ÖÖG) olan bireylerdir (Berkeley & Larsen, 2018).

ÖÖG, heterojen bir gruptan oluşması nedeniyle tanımlaması zor bir yetersizlik türüdür. ÖÖG'ye ilişkin geçmişten günümüze birçok farklı tanım yapılmıştır. Günümüzde genel olarak kabul gören tanım, Amerikan Psikiyatri Birliği, (American Psychiatric Association [APA]) tarafından yapılmıştır. APA tarafından 2013 yılında güncellenen Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı'na (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders - Fifth Edition [DSM 5]) göre ÖÖG, okuma, yazma ve matematik gibi beceri alanlarında güçlük yaşayan ve bu beceri alanlarının dışında gelişimin normal seyrettiği, bilişsel anormalliklerin sıklıkla görüldüğü nörogelişimsel bir bozukluk olarak tanımlanmaktadır. Diğer bir tanıma göre okuma güçlüğü, matematik becerilerinde zorluk çekme ve yazma gibi becerilerin bir veya daha fazlasında güçlükler yaşaması olarak tanımlanmaktadır (Fletcher vd., 2004). ÖÖG yaşayan çocuklar, ortalama veya ortalamanın üstünde zekâ puanına sahiptir. Buna karşın ÖÖG olan bireyler, hayat boyu süren bilgiyi işleme sorunu yaşarlar. Bu işleme sorunu ÖÖG olan çocukların yazma kalitesi, kelime bilgisi, akıcı cümle kurma, yazım kurallarına uyum, dilbilgisi, el yazısı ve organizasyon gibi alanlarda zorluklar yaşamalarına neden olmaktadır (Graham vd., 2017). Ayrıca, öğrenme güçlüğü olan bireylerin ifade edici dil, alıcı dil, yürütücü işlevler, işlem hızı, bellek ve dikkat gibi alanlarda bilgi işleme zorlukları yaşadıkları da bilinmektedir. Bu durum, akademik becerileri olumsuz yönde etkilemektedir (Fletcher vd., 2004).

ÖÖG olan bireyler, birçok farklı alanda sorunlar yaşamasına rağmen özellikle akademik becerilerde diğer alanlara oranla daha fazla güçlükler yaşamaktadırlar. ÖÖG olan çocukların akademik zorluklar karşısında motivasyonlarının düştüğü, öğrenmeye kapalı hale geldikleri ve problem davranış gösterme ihtimallerinin arttığı bilinmektedir (Valås, 2001). ÖÖG olan bireyler, sayılar, sayma ve aritmetik beceriler gibi matematik becerilerinde ve okuma becerilerinde güçlük yaşamaktadırlar (Berkeley & Larsen, 2018; Geary, 2004). Akademik becerilerde yaşanan güçlüklerin önüne geçilmesi, bireyin akademik öz düzenleme becerilerinin geliştirilmesi ile mümkün olabilmektedir (Winne, 1997). Birçok eğitimci, öz düzenleme becerilerinin geliştirilmesinin öğrencilerin öğrenme süreçlerinde kolaylık ve esneklik sağladığını belirtmektedir (Wery & Nietfeld, 2010). Alanyazında ÖÖG olan bireylerin öz düzenleme becerilerine yönelik yapılan çalışmaların içerisinde akademik becerilerin düzenlenmesine yönelik çalışmaların olduğu görülmektedir (Baird vd., 2009; Ruban vd., 2003). ÖÖG olan bireyler, normal gelişim gösteren akranlarına göre daha düşük akademik başarı göstermektedirler (Lackaye vd., 2006). ÖÖG olan bireylerin, akademik öz düzenleme becerilerinin gelişmesinde dış müdahaleye gereksinim duymaktadır (Morrison vd., 2010). Akademik öz düzenleme becerisini kapsayan becerilerden bazılarını okuma, okuduğunu anlama, yazma, matematik ve problem çözme becerileri örnek olarak verilebilir. Özellikle uluslararası alanyazında son 30 yılda ÖÖG olan bireylerin okuma, okuduğunu anlama ve yazma becerilerinin incelendiği çalışmaların artış gösterdiği gözlenmektedir (Berkeley & Larsen, 2018; Chalk vd., 2005; Miranda vd., 1997; Lindsey, 2013; Saddler, 2006). ÖÖG olan bireylerin matematik becerilerinin düzenlenmesine ilişkin araştırma bulguları incelendiğinde, bireylere uygun öz düzenleme stratejisi uygulandığında, matematik başarılarının arttığı gözlenmiştir (Case vd., 1992; Montague, 2008). Tüm bunlar ışığında ÖÖG olan çocukların öz düzenleme stratejileri sunulmaması problem durum olarak düşünülmektedir.

ÖÖG olan bireylerin yaygınlık verilerine ilişkin çok az bulgu bulunmaktadır. Alanyazındaki var olan bulgular incelendiğinde, ÖÖG olan bireylerin oranlarının azımsanamayacak düzeyde olduğu görülmektedir. ÖÖG olan çocukların yaygınlığa ilişkin genel olarak kabul gören oranın %5 olduğu ifade edilse de çocukların %15'inin dikkat ve öğrenme güçlükleri yaşadıkları belirtilmektedir (Cortiella & Horowitz, 2014). Padhy ve diğerleri (2016), yaptığı çalışmada, 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin yaklaşık %3'ünde ÖÖG tanısı olduğunu belirtmektedir. Türkiye'de ise öğrenme güçlüğü'nün yaygınlığa ilişkin güncel bulgu bulunmamakla birlikte özel gereksinimli bireyler içerisinde yaygınlığının %3 olduğu ifade edilmektedir (Çakıroğlu, 2021).

Alanyazın, incelendiğinde ÖÖG olan bireylerin öz düzenlemeli öğrenme ve sosyal ve uyumsal davranışlarını betimsel olarak inceleyen çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir (Smith-Donald vd., 2007; Yazdi-Ugav vd., 2021). Bu araştırmalara bakıldığında araştırmaların tipik gelişim gösteren çocuklarla gerçekleştirildiği belirlenmiştir (Molden & Dweck, 2006; Rimm-Kaufman vd., 2009). Ayrıca çalışmalar çoğunlukla çocukların öğrenme, uyumsal davranışlar ve sosyal becerileri birlikte ele almamaktadır (Carver & Scheier, 2000; Goldberg, 2001). Bu çalışma alanyazından farklı olarak öz düzenlemeli öğrenme ile öz düzenlemeli sosyal ve uyumsal davranışları birlikte değerlendirilmektedir. Ayrıca, motivasyon, hedef strateji belirleme ve planlama becerilerini birlikte ele almaktadır. Alanyazında ÖÖG olan çocukların motivasyon, hedef/strateji belirleme ve planlama becerilerinin birlikte incelendiği çalışmaya erişilemediğinden bu çalışmaya gereksinim duyulmaktadır. Bu çalışmada nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma yöntem ile desenlenmiştir. Alanyazında karma yöntem ile desenlenmiş betimsel çalışmaya erişilememiştir. Ayrıca bu araştırmada nicel veriler ÖÖG olan çocuklardan, nitel veriler ise ÖÖG olan çocukların ebeveynlerinden toplanmıştır. Öz düzenleme becerililer bireylerin kendi içsel süreçlerinde gerçekleştiğinden bireylerin kendilerini değerlendirmelerinin yanında ebeveynlerinin görüşlerinin alınmasına gereksinim duyulmuştur. Bu durum nicel ve nitel bulguların karşılaştırılmasına imkân tanımaktadır. ÖÖG olan çocukların öz düzenleme becerilerinin hem çocuk hem de ebeveyn verilerine dayalı incelenmiş olması nedeniyle bu çalışmaya gerek duyulmaktadır.

Araştırmanın nicel boyutunda, ÖÖG olan bireylerin öğrenme, sosyal ve uyumsal davranışları, motivasyon, planlama, hedef/strateji belirleme incelenecektir. Ayrıca öz düzenleme becerilerinin cinsiyet, sınıf düzeyi, okul öncesi eğitim alma durumu ve ekrana maruz kalma süresi açısından incelenmiştir.

Bu çalışmada, ÖÖG olan bireylerin öz düzenleme becerilerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu değişkenlerden ikisi ÖÖG olan bireylerin öz düzenlemeli sosyal beceri ve uyumsal davranışları ve öz düzenlemeli öğrenmeleridir. Belirtilen iki değişken doğrultusunda alt amaç olarak ifade edilen dört faktör incelenecektir. Bu faktörler; (a) hedef veya strateji belirleme, (b) planlama, (c) motivasyon ve (d) öz düzenleme becerilerinin uygulamaya yansımasıdır. Öz düzenleme içeren öğrenmenin gerçekleşebilmesi için hedef belirlenmeli, hedeflere ulaşmak için plan tasarlanmalı, plan izlenmeli ve süreç değerlendirilmelidir (Boekaerts, 1997). Bu süreçte gerçekleşecek aşamaların en az birinde yaşanabilecek bir güçlük diğer aşamaları etkileyecek ve öz düzenleyici davranışların görülmesine etki edecektir. Bu bağlamda, belirtilen aşamaların her

birinin incelenmesi ÖÖG olan bireylerin öz düzenleme becerilerine yönelik fikir sunması açısından önemlidir. Alanyazında, bireylerin öz düzenleme becerilerini geliştirmek için farklı kuramlarca birçok farklı strateji önerilmektedir (Chalk vd., 2005; Montague, 2008). Buna karşın ÖÖG olan bireylerin var olan öz düzenleme becerileri ile tipik gelişim gösteren bireylere göre farklılık göstermektedir. Hedef belirleme becerisi de bunlardan birisidir.

Hedef belirlemek, hedefin gerçekleşmesi için ön koşuldur. Bunun nedeni bireylerin, kendi hazır bulunuşluk düzeylerine uygun hedef seçmedikleri durumda hedefi gerçekleştirme amacıyla uygulamaya koyacağı girişimlerin sonuçsuz kalabilmesidir. Ayrıca, doğru hedef seçen ÖÖG olan çocuklar, öz düzenleme becerilerini daha etkin kullanabilmektedirler. (Lictinger & Kaplan, 2015). Ancak, ÖÖG olan çocukların hedef belirleme düzeylerinin betimsel olarak ortaya konulduğu araştırma bulgularına erişilememiştir. Bu gerekçe ile ÖÖG olan bireylerin öz düzenleme becerilerinden biri olan hedef belirleme düzeylerinin ortaya konulduğu araştırmalara gerek duyulmaktadır.

Bu araştırmada incelenmesi hedeflenen bir diğer faktör, planlama becerisidir. ÖÖG olan çocuklar, kendi davranışlarını planlama, izleme ve kendini değerlendirme becerilerini kullanmakta zorluk yaşamaktadır (Lienemann & Reid, 2006). Birey, hedefine yönelik uygun bir planlama stratejisi seçerse hedefine ulaşma şansı artmaktadır. Alanyazın, kendi zamanını yönetme ve planlamasını yapma konularında başarılı olan çocukların, akademik anlamda da akranlarından daha başarılı olduklarını ortaya koymaktadır (Eilam & Aharon, 2003). Bu nedenle, planlama hedefin gerçekleşmesi açısından dikkat edilmesi gereken bir unsur olarak belirtilmektedir. İlgili alanyazına bakıldığında ÖÖG olan bireylerin planlama becerilerine ilişkin daha fazla çalışmalara gereksinim duyulmaktadır.

ÖÖG olan bireyler doğru hedef ve planlama stratejileri geliştirseler bile hedeflerine ulaşamayabilirler. Bunun nedeni, bireyin hedefe yönelik motivasyonunun sağlanması gerekliliğidir. Alanyazında yapılan çalışmalar, ÖÖG olan çocukların öz düzenleme becerilerini etkin bir şekilde kullanmaları ile ve motivasyon düzeyleri arasında ilişki olduğunu belirtmektedir (Lictinger & Kaplan, 2015). ÖÖG olan çocukların normal gelişim gösteren çocuklara göre daha düşük motivasyon düzeyine ve akademik başarıya sahip oldukları ve bu unsurlara yönelik öz düzenleme becerilerinin daha sınırlı olduğu ifade edilmektedir (Sideridis, 2006). Bahsedilen tüm bu bulgular ışığında ÖÖG olan bireylerin motivasyonlarına ilişkin daha çok betimsel çalışmalara gereksinim duyulmaktadır.

Araştırmanın katılımcı grubunu ilköğretime devam eden bağımsız okuma becerisine sahip ve ÖÖG tanısı almış 2., 3. ve 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Alanyazın

ÖÖG olan çocukların öz düzenleme becerilerinin tipik çocuklarla karşılaştırılması bakımından sınırlıdır. Alanyazında normal gelişim gösteren bireylerin öz düzenleme becerilerine yönelik çalışmalar bulunmaktadır (Dignath vd., 2008; Erol & İvrendi, 2018). Buna karşın ÖÖG olan bireylerin öz düzenleme becerilerine yönelik tarama çalışması niteliğinde ulusal alanyazında herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Alanyazında, tipik gelişim gösteren bireylerin öz düzenleme becerilerinin kullanımının cinsiyete göre farklılaştığını, kız çocuklarının ve yetişkin kadınların erkeklerden daha etkin öz düzenleme becerilerini kullandıklarına ilişkin bulgular vardır (Gwyther & Holland, 2012; Matthews vd., 2009; Weis vd., 2013). Kız çocukları, erkek çocuklarına göre hedef belirleme ve planlama stratejilerini daha fazla kullanmaktadır. Ayrıca kız çocukları kendini izleme davranışını erkek çocuklarına göre daha fazla kullanmaktadırlar (Pajares, 2002). Buna karşın ÖÖG olan çocukların matematik becerilerinin düzenlenmesine ilişkin cinsiyete göre farklılık bulunamamıştır (Bishara, 2016). Tüm bu bulgular ışığında ÖÖG olan bireylerin öz düzenleme becerilerinin cinsiyet değişkenlerine göre incelendiği çalışmalara gereksinim duyulmaktadır.

Çocuklar dünyaya geldikleri andan itibaren öz düzenleme becerilerine kullanmaya başlarlar. Kullanma sıklığı ve kullanma şekilleri yaş büyüdükçe farklılık göstermektedir (Kopp, 1982). Öz düzenleme becerileri üstbilişsel stratejileri kullanımını gerektirdiğinden yaşla ve yaşantılarla birlikte öz düzenleme becerilerini kullanma sıklığının değişeceği tahmin edilmektedir. Bu çalışmaya ÖÖG olan 2., 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin öz düzenleme becerilerini sınıf değişkenine göre incelemesi bakımında gereksinim duyulmaktadır.

Çocukların öz düzenleme becerilerinin desteklemesi sonraki dönemlerde öz düzenleme becerilerinin etkin kullanımı açısından önemlidir. Alanyazında okul öncesi dönemde tipik gelişim gösteren bireylerin öz düzenleme becerilerini inceleyen çalışmalar bulunmaktadır (Aydın & Ulutaş, 2017; Fındık-Tanrıbuyurdu & Güler-Yıldız, 2014). Çocukların anaokuluna gitmesi onların akranları ile etkileşim kurma fırsatı tanımaktadır. Robson ve diğerleri (2020) yaptıkları meta-analiz çalışmasında öz düzenlemenin çocukluk döneminde kullanımının sonraki yıllarda yaşamda başarı, sosyal davranışlar, zihinsel sağlık ve sağlıklı yaşamı öngördüğünü bulmuşlardır. Ayrıca öz düzenleme becerilerini etkin bir şekilde kullanan okul öncesi çocukların ilkökula hazır bulunuşluk düzeyinin yüksek olduğu ifade edilmektedir (Tekin & Koçyiğit, 2020). Tüm bu bulgular ışığında ÖÖG olan bireylerin öz düzenleme becerilerinin okul öncesi eğitim alma duruma göre inceleyen çalışmalara gereksinim duyulmaktadır.

Araştırmada incelenen bir diğer değişken ÖÖG olan çocukların öz düzenleme becerileri ile ekran maruziyet süresinin incelenmesidir. Alanyazında ÖÖG olan çocukların öz düzenleme becerileri ve ekran maruziyetini birlikte inceleyen çalışmalar sınırlıdır. ÖÖG olan bireylerin odaklanma, sosyal ilişkiler, görevi başlatma ve sürdürme gibi konularda güçlük yaşadıkları bilinmektedir (Melekoğlu, 2020). Çocukların çevrelerinde bulunan ilgi çeken uyaranlara maruz kalması var olan odaklanma süresini etkileyebileceği tahmin edilmektedir. Bu uyaranlardan biri de çocukların günlük yaşam içerisinde sıklıkla karşılaştıkları teknolojik aletlerdir. Telefon, tablet ve bilgisayar gibi teknolojik aletler çocuklara oyun oynama ya da video gibi çocuklar için eğlenceli olarak nitelendirilecek içerikler sunmaktadır. Bu nedenle çocukların ekrana maruz kalma süresi çocukların günlük yaşam aktivitelerini ve dolayısıyla öz düzenleme becerilerini etkileyebileceği düşünülmektedir.

Çocuklar, teknolojik aletlerle çok erken dönemde tanışmaktadır. Erken dönemde tablet, televizyon ve telefon gibi aletlerle geçirilen zaman çocuklarda problem davranışların ortaya çıkmasına sebep olabilmektedir (Ayar vd., 2021). Ayrıca ekrana maruz kalma süresi arttıkça çocukların kaba motor becerilerinde, dil becerilerinde ve sosyal becerilerinde güçlükler yaşandığı bilinmektedir (Madigan vd., 2019). Alanyazında ekrana maruz kalma süresinin ÖÖG olan çocukların öz düzenlemeli öğrenme ve öz düzenlemeli sosyal ve uyumsal davranış özelliklerine ilişkin bir bulguya erişilememiştir. Bu nedenle ÖÖG olan çocukların öz düzenleme becerilerinin ekran maruziyetinin birlikte ele alındığı çalışmalara gerek duyulmaktadır.

Tüm bu bilgiler ışığında ÖÖG olan bireylerin öğrenme, sosyal ve uyumsal davranış, motivasyon, planlama, hedef/strateji belirleme, karma yöntem ile desenlenmesi, ilkokul düzeyi çocuklarla çalışılması, betimsel olması, çocuk ve ebeveynlerden veri toplanması, ekrana maruz kalma süresi ve ÖÖG olan çocukların öz düzenleme becerilerine yönelik çalışmaların çok sınırlı olmasından dolayı bu çalışmaya gereksinim duyulmuştur.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, ÖÖG olan 2. 3. ve 4. sınıf ilkokul öğrencilerinin öz düzenleme becerilerini ebeveynlerin görüşleri ve “Öz Düzenlemeli Öğrenme Düzeylerini Belirleme” ve “Öz Düzenlemeli Sosyal Beceri ve Uyumsal Davranış Düzeylerini Belirleme” ölçekleri ile elde edilen veriler doğrultusunda derinlemesine incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır:

1. ÖÖG olan 2. 3. ve 4. sınıf ilkokul öğrencilerinin öz düzenlemeli sosyal beceri ve uyumsal davranışları nasıldır?
2. ÖÖG olan 2. 3. ve 4. sınıf ilkokul öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme stratejilerini kullanma düzeyi nasıldır?
3. ÖÖG olan 2. 3. ve 4. sınıf ilkokul öğrencilerinin öz düzenlemeli sosyal beceri ve uyumsal davranışları ile öz düzenlemeli öğrenmeleri arasında bir ilişki var mıdır?
4. ÖÖG olan 2. 3. ve 4. sınıf ilkokul öğrencilerinin öz düzenlemeli sosyal beceri ve uyumsal davranışları belirli değişkenlere göre nasıl farklılaşmaktadır?
 - a. ÖÖG olan 2. 3. ve 4. sınıf ilkokul öğrencilerinin öz düzenlemeli sosyal beceri ve uyumsal davranışları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
 - b. ÖÖG olan 2. 3. ve 4. sınıf ilkokul öğrencilerinin öz düzenlemeli sosyal beceri ve uyumsal davranışları sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
 - c. ÖÖG olan 2. 3. ve 4. sınıf ilkokul öğrencilerinin öz düzenlemeli sosyal beceri ve uyumsal davranışları okul öncesi eğitim alma durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
5. ÖÖG olan 2. 3. ve 4. sınıf ilkokul öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenmeleri belirli değişkenlere göre nasıl farklılaşmaktadır?
 - a. ÖÖG olan 2. 3. ve 4. sınıf ilkokul öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenmeleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
 - b. ÖÖG olan 2. 3. ve 4. sınıf ilkokul öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenmeleri sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
 - c. ÖÖG olan 2. 3. ve 4. sınıf ilkokul öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenmeleri okul öncesi eğitim alma durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
6. ÖÖG olan 2. 3. ve 4. sınıf ilkokul öğrencilerinin öz düzenlemeli sosyal beceri ve uyumsal davranışları ve öz düzenlemeli öğrenmeleri ile ekran maruziyet süresi arasında bir ilişki var mıdır?
7. ÖÖG olan bireylerin ebeveynlerin, çocuklarının öz düzenleme becerilerine yönelik görüşleri nelerdir?
 - a. ÖÖG olan ilkokul öğrencilerinin ailelerinin, çocuklarının sosyal beceri ve uyumsal davranışlarına yönelik görüşleri nelerdir?
 - b. ÖÖG olan ilkokul öğrencilerinin ailelerinin, çocuklarının öz düzenlemeli öğrenme stratejilerini kullanma durumlarına ilişkin görüşleri nelerdir?

8. ÖÖG olan bireylerden toplanan nicel nitel veriler birbirini desteklemekte midir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Bu çalışmada, dünyada son yıllarda sıklıkla üzerine durulan öz düzenleme konusu üzerine durulmuştur. Öz düzenleme ile ilgili alanyazın, günümüzde var olan durumu ortaya koymaya çalışan betimsel çalışmalardan, var olanı değiştirmeye çalışan etkililik çalışmalarına doğru evrilmeye başlamıştır. ÖÖG olan çocukların öz düzenleme becerilerine yönelik çalışmalar için ise aynı durumu ifade etmek güçtür. ÖÖG olan bireylerin öz düzenleme becerilerinin tipik gelişen akranlarından ne seviyede farklılaştığına ilişkin herhangi bir betimsel çalışmaya rastlanılamamıştır. Ayrıca bu çalışmanın bulguları, özel gereksinimi olan bireylerle çalışan özel eğitim öğretmenlerinin mesleki bilgi düzeylerinin artırılması, belirlenen konuya ilişkin kamu bilinci oluşturulması, ÖÖG olan bireylerin öz düzenleme becerilerinin kullanımın desteklenmesi konusunda ailelerin bilgi düzeyinin artırılması ve sosyal destekler sağlanması konusunda önemli bir kaynak oluşturacağı tahmin edilmektedir.

Bu çalışma, ilköğretime devam eden ÖÖG olan çocukların öz düzenleme becerilerini incelemektedir. ÖÖG olan bireylerin öz düzenleme becerilerine ilişkin var olan durumun ortaya konmasının, bu konuda ileride yapılacak olan müdahale çalışmalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bunun nedeni, müdahale çalışmaları olarak belirtilebilen ikinci nesil çalışmalar, var olan durumu ortaya koyan birinci nesil çalışmalar üzerine inşa edilmektedir. Ayrıca birinci nesil araştırmalar, mesleki bilgi ve kamu bilincini artırmak, aile destekleri ve sosyal desteklerin sağlanmasına yol açabilmektedir (Guralnick, 1997).

ÖÖG olan ilkokul öğrencilerinin öz düzenleme becerilerinin betimsel olarak ortaya konulması, çocukların hayat boyu süren öz düzenleyici davranışlarının eksikliği en aza indirmek için eğitimcilere fırsat vermektedir. Öz düzenleme alanyazınına bakıldığında ulaşılan çalışmaların okul öncesi dönem çocukları ile gerçekleştirildiği görülmektedir (Becker vd., 2014; Li-Grining, 2012). Öz düzenleme becerileri etkin bir şekilde kullanamayan okul öncesi dönemi çocuklarının sonraki yıllarda öz düzenleme becerilerini kullanmakta güçlük yaşadıkları belirtilmektedir (Robson vd., 2020). ÖÖG olan ilkokul çocuklarına yönelik ise herhangi bir bulguya rastlanılmamıştır. Ayrıca öz düzenleme becerilerini etkin bir şekilde kullanan çocukların ilkokula hazır bulunuşluk düzeyleri de

yüksektir (Tekin & Koçyiğit, 2020). Öz düzenleme becerileri etkin bir şekilde kullanamayan ilkökul seviyesindeki çocukların oranı bilinmediğinden, ilkökul düzeyindeki çocukların öz düzenleme becerilerinin betimsel olarak ortaya konması önemlidir.

Alanyazın incelendiğinde uluslararası alanyazında ÖÖG olan bireylerin öz düzenleme becerilerine ilişkin çalışmalar bulunmaktadır (Becker vd., 2014; Butler & Schnelert, 2015; Klassen, 2010; Van Hecke vd., 2012). Ulusal alanyazına bakıldığında ise ÖÖG olan ilkökul çocuklarının öz düzenleme becerilerine ilişkin herhangi bir betimsel çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu nedenle bu çalışma ÖÖG olan çocukların öz düzenleme becerilerini betimsel olarak incelenmesi bakımından önemlidir.

Bu araştırma ÖÖG olan ilkökul 2., 3. ve 4. sınıf çocuklar ve çocukların ebeveynleri ile gerçekleştirilmiştir. ÖÖG olan çocukların öz düzenleme becerileri kendi beyanlarına göre değerlendirmesini beklenmiştir. Ayrıca elde edilen bulguların doğrulanması için eş zamanlı olarak ebeveynlerden çocuklarının öz düzenleme becerilerine yönelik görüşleri alınmıştır. Alanyazın incelendiğinde ÖÖG olan ilkökul 2., 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin öz düzenleme becerilerine yönelik karma yöntem araştırmalarının kullanıldığı çalışmaya erişilememiştir. Bu çalışma ÖÖG olan çocukların öz düzenleme becerileri karma yöntem araştırmaları ile incelemesi bakımından önemlidir.

Bu araştırmada ÖÖG olan çocukların öz düzenleme becerileri farklı değişkenler ile birlikte incelenmiştir. Bu değişkenler motivasyon, hedef/strateji belirleme, planlama, öz düzenlemeli davranışları uygulama, cinsiyet, sınıf düzeyi, okul öncesi eğitim alma durumu ve ekran maruziyet süresidir. Alanyazın incelendiğinde ÖÖG olan ilkökul 2., 3. ve 4. sınıf çocuklarının motivasyon, hedef/strateji belirleme ve planlama becerilerinin birlikte ele alındığı çalışmaya erişilememiştir. Bu bağlamda bu çalışma, motivasyon, hedef/strateji belirleme, planlama, öz düzenlemeli davranışları uygulama, cinsiyet, sınıf düzeyi, okul öncesi eğitim alma düzeyi ve ekran maruziyet süresi değişkenlerini birlikte incelemesi bakımından önemlidir.

Bu çalışma, hem çalışma grubunun ÖÖG olan bireyler ve ailelerinden oluşması hem de ilkökul düzeyindeki çocuklarla çalışılması ve farklı değişkenleri öz düzenleme becerileri ile birlikte inceleyecek olması açısından alanyazına katkı sağlayacağı öngörülmektedir. Bu çalışmanın bulgularının, sonraki dönemlerde ilgili konuyla ilgili yapılacak çalışmalara da ışık tutacağı düşünülmektedir.

1.4. Varsayımlar/Sayıtlar

Araştırmada;

1. Veri toplama amacıyla kullanılan ölçme araçlarında yer alan sorulara katılımcı çocukların gerçek durumlarını yansıtacak biçimde cevap verdiği;
2. Ebeveynlerin ÖÖG olan çocuklarının öz düzenleme becerilerine ilişkin doğru bilgi beyanında bulundukları varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırma;

1. ÖÖG olan 2., 3. ve 4. sınıf ilkokul öğrencileri ile;
2. Ankara ili ve ilçelerinde bulunan ÖÖG olan öğrenciler ile sınırlıdır.
3. Araştırmanın nicel boyutunda ÖÖG olan çocukların öz düzenleme becerilerinden öz düzenlemeli öğrenme ve öz düzenlemeli sosyal ve uyumsal davranışlarını ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Özel Öğrenme Güçlüğü: Okuma, yazma, konuşma, dinleme, düşünme, heceleme veya matematik becerilerinin kullanımında yaşanan güçlüklerle ortaya çıkabilen dili anlamaya yönelik güçlük ve güçlüklerin zihinsel işlevlerden kaynaklı olarak meydana gelmemesi durumu olarak belirtilmektedir (APA, 2013).

Öz Düzenleme Becerisi: Bireyin kendisi için uygun bir hedef belirleme, hedeflerine ulaşmak için uygun bir yol haritası belirleme, performansını artırmak için kendini değerlendirme, fiziksel ve sosyal ortamlarını uygun hale getirme ve zamanını yönetme olarak belirtilebilecek becerilerin tamamıdır (Zimmerman, 1986, 2000)

1.7. Kısaltmalar

ABD: Amerika Birleşik Devletleri

APA: Amerikan Psikiyatri Birliği (American Psychiatric Association)

DEHB: Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu

DSM-5: Mental Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı veya Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı (The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders)

IDA: Uluslararası Disleksi Birliği (International Dyslexia Association)

IDEA: Individuals with Disabilities Education Act

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

ÖÖG: Özel Öğrenme Güçlüğü

ÖSUDÖ: Öz Düzenlemeli Sosyal ve Uyumsal Davranış Düzeylerini Belirleme Ölçeği

ÖZÖDÖ: Öz düzenlememeli Öğrenme Düzeylerini Belirleme Ölçeği

RAM: Rehberlik ve Araştırma Merkezi

WHO: Dünya Sağlık Örgütü (World Health Organization)



İKİNCİ BÖLÜM

2. Kavramsal/Kuramsal Çerçeve

Araştırmanın ikinci bölümü ÖÖG, öz düzenleme becerileri ve ilgili araştırmalar olmak üzere üç ana başlıktan oluşmaktadır. ÖÖG başlığı altında ÖÖG'nin yaygınlığı, ÖÖG'nin nedenleri, ÖÖG olan çocuklar ve öz düzenleme becerileri, ÖÖG olan çocuklar ve genel özellikleri açıklanmıştır. Öz düzenleme başlığı altında, ÖÖG olan çocukların öz düzenlemeli öğrenme özellikleri, dikkat, bellek planlama/hedef belirleme ve ÖÖG olan çocukların sosyal ve uyumsal beceri özellikleri açıklanmıştır. İlgili araştırmalar başlığı altında ulusal ve uluslararası alanyazın birlikte açıklanmıştır.

2. 1. Özel Öğrenme Güçlüğü

ÖÖG, tanımı geçmişten günümüze farklılaşmış bir yetersizlik türüdür. ÖÖG'yi işaret eden çalışmalar 1800'li yıllardan itibaren görülmesine rağmen ÖÖG kavramı, ilk kez 1962 yılında Samuel Kirk tarafından kullanılmıştır. Kirk (1962) yaptığı tanımda ÖÖG'yi muhtemel beyinsel işlev bozukluğu veya duyu ve davranışsal bozukluklarından kaynaklı olarak bireyin dil, konuşma, okuma, yazma, matematik becerileri gibi akademik becerilerde güçlük, yavaşlık veya bozukluk yaşaması olarak belirtmiştir. Buna karşın bahsedilen bu güçlük, yavaşlık veya bozukluklar bireyin duyuusal yoksunluğundan, zihin yetersizliğinden ya da eğitim faktörlerinden kaynaklanmamaktadır (Kirk, 1962). Sonraki yıllarda ÖÖG'ye ilişkin Ulusal Öğrenme Güçlüğü Karma Komitesi (National Joint Committee on Learning Disabilities [NJCLD]) yeni bir tanım getirmiş olsa da okuma, yazma, konuşma, matematiksel becerilerde güçlük yaşanmasına ek olarak merkezi sinir sisteminin bozukluğunun bu yetersizliğin oluşmasında etkili olduğunu belirtmiştir (Melekoğlu, 2020). ÖÖG, 2000'li yıllara gelindiğinde Engelli Bireyler Eğitim Yasası (Individuals with Disabilities Education Act [IDEA]) tarafından yeniden tanımlanmıştır (Fletcher vd., 2004). IDEA 2004 yılında ÖÖG'yi okuma, yazma, konuşma, dinleme, düşünme, heceleme veya matematik becerilerinin kullanımında yaşanan güçlüklerle ortaya çıkabilen dili anlamaya yönelik bir veya birden fazla psikolojik süreç içerisindeki bozukluk olarak tanımlamıştır. Buna karşın bu yetersizlik, zihin yetersizliği, çevresel faktörler veya duyuusal bozukluklardan kaynaklanmamaktadır (IDEA, 2004).

Günümüzde kullanılan en yaygın tanım ise 2013 yılında yenilenen APA tarafından yapılmıştır. APA'ya göre ÖÖG, "Akademik becerilerin temeli olan okuma, yazma

ve aritmetik gibi becerileri kullanmayı engelleyen, bir tür nörogelişimsel bozukluk.” olarak tanımlanmıştır (APA, 2013). DSM-5’te güncellenen tanımla birlikte ÖÖG’nin tanılanmasına ilişkin yeni kriterler getirilmiştir. ÖÖG tanı ölçütleri çocukların, uygun bir eğitim (öğretim içeren müdahale veya öğretim uyarlamaları ve destekler) almasına rağmen temel akademik becerilerin bir veya birden fazlasında zorluk yaşamasıdır. Güçlük yaşanan temel akademik beceriler şunlardır:

- Yavaş veya yanlış okuma, kelimeleri seslendirmede zorluklar yaşama.
- Okuduğunu anlamada güçlük.
- Yazmada zorlanma.
- Yazılı anlatımda güçlükler yaşama.
- Sayıları kavrayamama, dört işlemlerde hesaplamalarında güçlük.
- Matematiksel problem çözme becerilerinde zorlanma.

İkinci ölçüt “Performans düzeyi kronolojik yaşına göre ortalamanın çok altında” olmasıdır. Çocuğun performansının düşük olması çocuğun problem davranış gösterme riski artırmakla beraber günlük hayatını da olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Diğer ölçüt ise ÖÖG’nin, erken dönemde fark edilebilecek olmasıdır. Ayrıca ÖÖG tanılmasında zihin yetersizliği, işitme ve görme bozuklukları ve nörolojik problemler gibi sebeplerden ayrı tutulmaktadır (APA, 2013).

Türkiye’de ise ÖÖG’ye ilişkin yapılan tanımlamaların uluslararası alanyazına göre daha kısıtlı olduğu görülmektedir. ÖÖG’ye ilişkin yapılan son tanım MEB tarafından 2006 yılında yayımlanan Özel Eğitim Hizmetler Yönetmeliğinde yapılmıştır. Bu tanıma göre ÖÖG, “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 birey.” olarak belirtilmiştir (MEB, 2006). Günümüzde geçerli olan Özel Eğitim Hizmetler Yönetmeliği’nde (2018) ise ÖÖG tanımına ilişkin bir bilgiye erişilememiştir.

2.1.1. Özel öğrenme güçlüğü’nün yaygınlığı

ÖÖG olan bireylerin toplumda görülme yaygınlığına ilişkin veriler yıllar içerisinde güncellenmiştir. Amerika Birleşik Devletleri’nde (ABD), 2014 yılının verilerine bakıldığında, özel gereksinimi olan bireylerin içerisinde ÖÖG olan bireylerin oranının %42 olduğu ifade edilse de son veriler, 6-21 yaş arasındaki özel gereksinimi olan çocukların yaklaşık %37,1’lik bir kısmının ÖÖG olan çocuklardan oluştuğunu göstermektedir.

Bu oran, 6.410.219 kişinin 2.377.731'ine tekabül etmektedir. Ayrıca, özel gereksinimi olan bireyler arasında sayıca en sık görülen yetersizlik türü, ÖÖG'dür (U. S. Department of Education, 2022). Türkiye'de ise ÖÖG olan bireylerin özel gereksinimi olan bireylerin içerisindeki payının %3 olduğu bilinmektedir (Çakıroğlu, 2021, s. 12).

2.1.2. Özel öğrenme güçlüğü'nün nedenleri

Alanyazın incelendiğinde, ÖÖG'nin nedenlerinin ne olduğuna ilişkin kesin bulgular bulunmamaktadır. Bu nedenle ÖÖG'nin nedenlerine ilişkin varsayımlar üzerinde durulmaktadır. Çünkü ÖÖG'nin temel nedenin biyolojik temelli bilişsel eksiklikler ve bozukluklar olduğu düşünülmektedir. Ancak bu nedenlerin ampirik olarak sınanması oldukça güçtür (Büttner & Hasselhorn, 2011). Ayrıca bilişsel bozukluk veya eksikliklerin ÖÖG ile nasıl bir ilişkisi olduğuna ilişkin kesin bulgular bulunmamaktadır (Geary, 2004). Alanyazında biyolojik ve çevresel etmenlerin ÖÖG'ye neden olabileceği ifade edilmektedir (Melekoğlu, 2021).

Alanyazında yapılan çalışmalar, ailesinde ÖÖG olan veya okuma güçlüğü olan çocuklarda okuma güçlüğü veya ÖÖG görülme riskinin normale göre yüksek olduğunu belirtmektedir (Light & DeFries, 1995; Shalev vd., 2001). Bu bulgular dikkate alındığında ÖÖG'nin kalıtmadan etkilenebileceği belirtilmektedir. Alanyazında ÖÖG'nin birçok nedeni olabileceği belirtilmektedir. Uzmanlar ÖÖG'nin sadece kalıtmadan değil çevresel etmenlerden de kaynaklanabileceğini belirtmektedir. Okuma güçlüğü yaşayan çocuklar arasında yapılan bir çalışmada ÖÖG'nin genetik, çevresel ve kişisel nedenlerden kaynaklandığı belirtilmiştir (Smith & Strick, 2010, akt. Melekoğlu, 2021).

Alanyazında ÖÖG'nin bir diğer nedeni çevresel etmenler olarak ifade edilmektedir. Kurşun veya metil cıva zehirlenmesi, alkol, tütün dumanı, prematüre doğum, konjenital hidrosefali, prematüre doğum, menenjit, beyin iltihabı, travmatik beyin hasarı ve radyasyon gibi dış etmenler ÖÖG'ye yol açabilmektedir (Gillberg, & Soderstrom, 2003). Alanyazın çevrenin ÖÖG olan çocukların uyumsal davranışlarını ve öğrenme motivasyonlarını etkilenebileceğini ifade etmektedir (Melekoğlu, 2021).

2.1.3. Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar ve öz düzenleme becerileri

Bu başlık altında ÖÖG olan çocukların genel özellikleri, öz düzenleme becerileri, ÖÖG olan çocukların öz düzenlemeli öğrenme özellikleri, ÖÖG olan çocukların öz düzenlemeli sosyal ve uyumsal davranış becerileri açıklanmıştır.

2.1.3.1. Özel öğrenme güçlüğü olan çocukların genel özellikleri

ÖÖG olan çocuklar heterojen bir gruptan oluşmaktadır. Öğrencilerin bir kısmı okuma güçlükleri yaşarken bir kısmı yazma güçlükleri veya matematik güçlükleri yaşayabilir. Bu nedenle ÖÖG olan çocukların özellikleri güçlük yaşadıkları alanlar dikkate alınarak belirtilmiştir. Okuma güçlüğü, yazma güçlüğü ve matematik güçlükleri ÖÖG olan çocukların sıklıkla zorlandıkları alanlardır.

“Okuma güçlüğü” olarak da ifade edilen disleksi, nörogelişimsel bir bozukluktur. Disleksi geçmişten günümüze farklı şekilde tanımlanmıştır. Güncel tanımlardan biri olarak kabul edilen Uluslararası Disleksi Birliği (International Dyslexia Association [IDA]) tanımında disleksi, “Doğru veya akıcı sözcük tanıma güçlükleri, zayıf heceleme ve çözümleme becerileri”nde güçlük yaşamak olarak ifade etmektedir (Lyon vd., 2003). Başka bir tanımda ise normal veya normalin üstünde zekaya sahip olup, uygun eğitim ve çevresel uyaranlara rağmen doğru ve akıcı okuma, okuduğunu anlama ve okumayı öğrenmede yaşanan zorluk olarak ifade edilmiştir (Vellutino vd., 2004).

Disleksi, ÖÖG olan bireylerin %80’inde görülmektedir. Bu nedenle disleksi ÖÖG’nin en yaygın türü olarak ifade edilebilmektedir (Shaywitz, 1996). Ayrıca disleksi hayat boyu sürmektedir. 1. sınıfta okuma güçlüğü yaşayan çocuğun 4. sınıfta da okuma güçlüğü yaşama olasılığı %90, lisede okuma güçlüğü yaşama olasılığı ise %75’tir (Friend vd., 2008).

Diskalkuli, diğer ÖÖG’nün yaygın görülen diğer türleri gibi farklı taraflarca farklı şekilde tanımlanmaktadır. Dünya Sağlık Örgütü (WHO, 1992), diskalkuliyi aritmetik becerilerin belirli bir bozukluğu olarak tanımlamaktadır. APA (1995) ise DSM-4’te “Matematik güçlüğü” olarak tanımlanmıştır. Diskalkuli tanımlarında “aritmetik öğrenme” üstünde hemfikir olunan bir konu olarak belirtmektedir (Williams, 2013). Diskalkulinin sınıflandırılması için yaşanan güçlüğü aritmetik yetenekleri içermesi gerekmektedir. Diskalkuli olan bireylerin aritmetik becerileri içermeyen alanlarda başarıları olmaları ihtimal dahilinde olan bir durumdur. Diskalkuli tanınması konusunda, dünyanın farklı ülkelerinde farklı araçlar kullanıldığından genel anlamda bir fikir birliği bulunmaktadır (Kadosh & Walsh, 2007).

Disgrafi, geniş bir tanımıyla, yavaş hızda yazma, heceleme güçlüğü, harflerin okunmaması, sözdizimi ve kompozisyon yazımı zorlukları olarak belirtilmektedir (Chung & Patel, 2015). Hamstra-Bletz ve Blöte (1993), disgrafiyi yazma becerisinin gerçekleşmesi için gerçekleşen mekanikle ilişkili, yazılı anlatımdaki güçlük olarak tanımlamışlardır.

2.2. Öz Düzenleme Becerileri

Bireyler, yaşamlarının ilk yıllarından itibaren sosyal ve sosyal olmayan çevreleri inceleyerek kendi davranışlarını fark etmeye başlarlar (Kopp, 1982). Kendi davranışlarını fark eden bireyler, bunu ileri aşamaya götürerek davranışlarını kontrol etmeye çalışırlar. Öz düzenleme becerileri veya davranışları olarak belirtebilen bu becerilerin yoksunluğu, bireylerin sosyal ve akademik yaşantılarını etkilemektedir. Öz düzenleme, bireyin kendisi için uygun bir hedef belirleme, hedeflerine ulaşmak için uygun bir yol haritası belirleme, performansını artırmak için kendini değerlendirme, fiziksel ve sosyal ortamlarını uygun hale getirme ve zamanını yönetme olarak belirtilebilecek becerilere örnek oluşturmaktadır (Zimmerman, 2000). Öz düzenleme becerileri olarak ifade edilen bu beceriler, tanımlanması güç çok boyutlu becerilerdir (McClelland vd., 2010).

Alanyazında öz düzenlemeye ilişkin çok sayıda kuramsal tanım bulunmaktadır (Tablo 2.1.). Zimmerman, (2000) öz düzenlemeyi bireyin kendi belirlediği hedeflerine ulaşmak için planlanmış düşünce, duygu ve eylemler olarak belirtilmiştir. Sosyal bilişsel yaklaşım temel alınarak yapılan bu tanımda öz düzenlemenin döngüsel bir süreç olduğu vurgulanmaktadır. Bireyin öğrenme sürecindeki faktörler sürekli değiştiği için izlenmelidir (Zimmerman, 1989). Zimmerman'a (2002) göre öz düzenleme akademik becerilerin gelişimi için bir araç görevi görmektedir. Ayrıca bilişsel yetenekleri bir araya getirerek öze dönük bir akademik düzenleme süreci oluşturmaktadır. Diğer kuramların öz düzenleme tanımları Tablo 1.'de belirtilmiştir.

Öz düzenlemenin kuramsal boyutlarına bakıldığında psikoanalitik, davranışçı, sosyal öğrenme, sosyal bilişsel, vygotsky, piaget, neo-piaget ve bilgi işleme kuramlarına ilişkin tanımlar bulunmaktadır. Belirtilen kuramların tanımları Tablo 2.1.'de özetlenmektedir.

Tablo 2.1.

Öz Düzenleme Kuramları

Kuram	Öz düzenleme yaklaşımları
Psikoanalitik	Psikoanalitik öz düzenleme duygusal gelişimi temel almaktadır. Freud bu bakış açısında kişilik özelliklerinden doğan baskın güçleri kontrol altına alma ve istekleriyle verdiği yaşam mücadelesi olarak belirtmektedir. Ego, id ve süper ego öz düzenleme becerilerinin gerçekleşmesinde önemli rol oynamaktadır.

Kuram	Öz düzenleme yaklaşımları
Davranışçı	Davranışçı yaklaşıma göre öz düzenleme, çocukların kendilerine uygun hedefler seçmeyi öğrenmesi, kendilerini yönlendirmesi, kendi davranışlarını takip etmesi, bunları değerlendirmesi ve kendini ödüllendirmesi olarak tanımlanmıştır. Öz denetim temelli bu yaklaşım, bireyin davranışlarının dış etkilerle değişmesine odaklanmıştır. Çocuk ödüllerin değerini ve avantajlarını öğrenerek tepkilerini kontrol altına almayı hedefler.
Sosyal Öğrenme	Psikoanalitik ve davranışçı kuramların etkisinin görüldüğü sosyal öğrenme kuramı, öz düzenlemeyi sağlamada öz değerlendirmenin önemli rol oynadığını savunmaktadır. Birey çevresini gözlemleyerek hangi davranışların ödüllendirildiğini öğrenir. Öğrendiği davranışları ödül alabilmek için kendi davranışlarını düzenlemede kullanır.
Sosyal Bilişsel	Bandura'nın sosyal öğrenme kuramı olarak gördüğü sosyal bilişsel kuram, nedensellik ve kontrol üzerine odaklanır. Sosyal nedensellik davranışları açıklamayı amaçlar. Çevreyi kontrol etmek nedensel anlamlandırma yapmanın ayrılmaz bir parçasıdır.
Vygotsky	Vygotsky yaklaşımı öz düzenleme ve sosyo-kültürel çevrenin etkileşim içerisinde olduğu görüşünü savunmaktadır. Dil, öz düzenlemenin gerçekleşmesi için önemli bir psikolojik etmendir. Dil öncelikle kendini ifade etme ve iletişim için kullanılmaktayken ardından düşünceyi ve davranışları düzenlemek için kullanılır. Kendi kendine konuşma, davranışlara ve düşünceye yön vermektedir.
Piaget	Öz düzenleme doğuştan gelen bir özelliktir. Piaget'in bilişsel adaptasyon süreci iki kısımdan oluşur. Özümseme ve uyumsama süreçleri topluma adapte olabilmek için korunması gereken özelliklerdendir. Bireyin öz düzenleme becerileri bu süreçler korunduğundan daha etkili gerçekleşebilmektedir.
Neo-Piaget	Bu kurama göre öz düzenleme dikkat, bellek ve algı gelişimini dikkate alır. Bilgi işleme kuramının kapasitesi önemli bir etkidir.

Kuram	Öz düzenleme yaklaşımları
Bilgi işleme	Bilgi işleme kuramı problem çözme ve düşünmek için dikkat, algı ve bellek süreçlerini birlikte ele alır. Öz düzenleme, düzenlenmiş rutinler, kurallar, stratejiler ve planlar gerektiren süreçler olarak nitelendirilmiştir.

Not: Bu tablo Bronson (2020, s. 11-32) kaynağından uyarlanmıştır.

Alanyazında bulunan tanımlar incelendiğinde öz düzenlemeye ilişkin beş ortak özellikten bahsedilebilir (Schunk & Greene, 2018). İlk olarak öz düzenleme bireyin öğrenme sürecinde bilişsel, üstbilişsel ve motivasyon olarak etkin bir şekilde yer almasıdır (Zimmerman, 1986). Tanımlarda yer alan ikinci ortak unsur, öğrenme sürecinde hedefe ve çabaya odaklanmaktır. Birey hedefi doğrultusunda stratejiler geliştirerek öz düzenleyici davranışlarda bulunur (Sitzmann & Ely, 2011). Üçüncü özellik ise öz düzenlemenin dinamik ve döngüsel bir süreç şeklinde gerçekleşmesidir. Öz düzenlemenin döngüsel bir şekilde gerçekleşmesi, bireyin performansından alınan geri bildirimin yeni çalışmalara uyarlama yapabilmesine olanak sağlamaktadır (Zimmerman, 1989). Dördüncü özellik motivasyondur. Motivasyon, hedeflerin takip edilmesinde ve öğrenme sürecinin etkili bir şekilde gerçekleşmesi için önemli rol oynamaktadır (Zimmerman vd., 1992; Zimmerman, 2008). Son ortak özellik ise duygudur. Duygu, bireyin hedeflerine yönelimi kolaylaştırmak için dikkat edilmesi gereken bir unsur olarak ifade edilmektedir (Efklides, 2011).

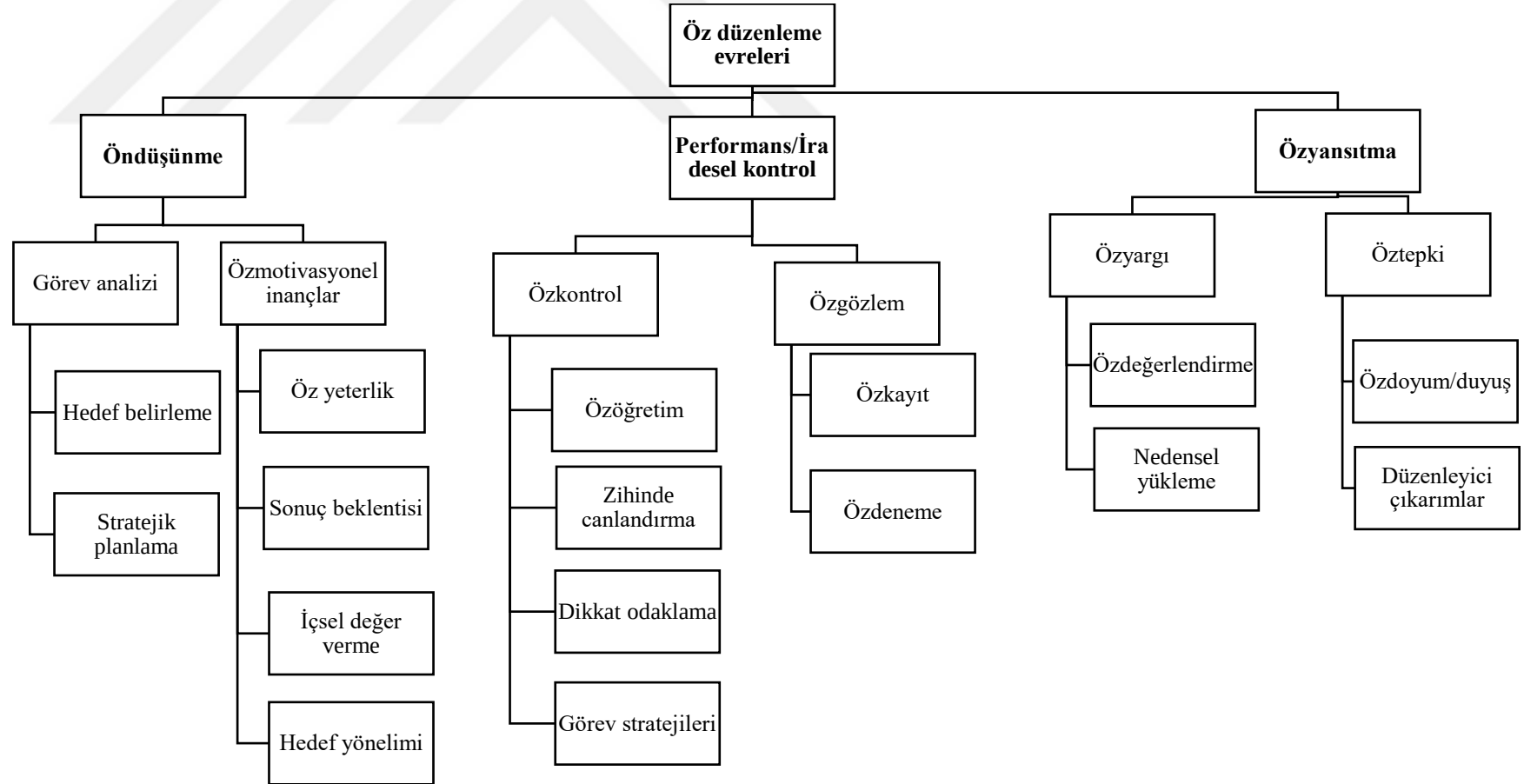
Öz düzenleme “öndüşünme (Forethought)”, “performans/irade kontrolü (performance or volitional control phase)” ve “özyansıtma (self-reflection phase)” olmak üzere üç evre halinde incelemektedir. Öz düzenleme zamana bağlı olarak gelişen alt boyutlardan oluşmaktadır (Şekil 2.1.). Öndüşünme evresinin görev analizi ve özmotivasyonel inançlar olmak üzere iki evresi bulunmaktadır. Bireyler öndüşünme evresinde hedeflerini, kendilerinden beklenen davranışlara dikkate almaktadır. Ayrıca bireyin belirlediği hedefe yönelik motivasyonu öz düzenlemeli öğrenmeyi etkilemektedir (Sakız & Yetkin-Özdemir, 2020). İkinci evre performans/iradesel kontroldür. Bu evrede özkontrol ve özgözlem olmak üzere iki alt aşama bulunmaktadır. Özkontrol kendi belirlediği etkinliği nasıl ve hangi yöntemlerle yapacağına karar verdiği aşamadır. Bu aşamada birey, süreci zihninde canlandırır. Özgözlem ise birey kendi performansını izler ve değerlendirir. Bireyin davranışlarında değişikliğin meydana gelmesi, bireyin motivasyonuna olumlu anlamda etki edebilmektedir (Zimmerman, 2002). Üçüncü ve son evre ise özyansıtma evresidir. Bu

evre özyargı ve öztepki alt aşmalarıyla bireyin ilk evrede belirlediği hedeflere ulaşabilmesi ya da ulaşamaması konusunda değerlendirir. Bu evrede bireyin gösterdiği performansların sonuçlarından elde edilen çıkarımlar sonucu bireyin yönlendirilmesine katkı sağlamaktadır (Zimmerman, 2000).

Barkley (2004) öz düzenlemeye genel bir tanım getirerek belirli bir amaca yönelik eylemleri ve tepkileri düzenlemek veya engellemek amacıyla gerçekleştirilen istendik bir girişim olduğunu belirtmektedir. Baumeister ve Vohs'a (2004) göre öz düzenleme, insanın kendi duygu, düşünce, dürtü ve amaçlarına yönelik performanslarını düzenlemektir. Bunun yanında öz düzenleme, bireyin kendi içsel durumlarından veya tepkilerinden herhangi birini değiştirmek olarak da belirtilmektedir. Bronson (2020) öz düzenleme kavramının tek bir tanımı olamayacağı fikrini savunmuştur. Öz düzenleme, dünyaya geldiğimiz ilk andan itibaren başlayan, gelişime açık, davranış ve duyguların uygun çevrelere uyarlama gibi dışsal kontrole odaklanan işlevler olarak tanımlanmaktadır. Klassen (2010) öz düzenleyici öğrenmeyi, öğrenme bağlamında yer alan biliş, motivasyon, etki ve davranışı düzenleme yeteneği olarak belirtmiştir. Kruglanski ve diğerleri (2010) öz düzenleme kavramına genel bir tanım getirmiş, bireyin kendi belirlediği hedeflere dikkatini verme, kaynaklarını veya davranışlarını düzenleme ve yönetme olarak belirtmişlerdir. Bu öz düzenleme anlayışı bireye iki konuda katkı sağlamaktadır. Birincisi birey, hedefleri ve hedefe ulaşmak için kullanacağı araçları değerlendirir. İkincisi ise birey hedeflediği duruma yaklaşır veya yaklaşamaz. Bu nedenle değerlendirme ve çaba, öz düzenlemenin parçalarını oluşturur. Jostmann ve Koole (2010), öz düzenlemenin eylem kontrolünden geçtiğini belirtmişlerdir. Eylem kontrolü, bireylerin hedeflerinin belirlenmesinde, davranışlarını sürdürmede ve gerçekleştirmesine olanak sağlayan öz düzenleme süreçleri olarak tanımlanmaktadır.

Şekil 2.1.

Zimmerman'ın Öz Düzenleme Evreleri



Not: Zimmerman'dan (1998) uyarlanmıştır.

2.2.1. Özel öğrenme güçlüğü olan çocukların öz düzenlemeli öğrenme özellikleri

ÖÖG olan çocukların öz düzenlemeli öğrenme özellikleri bilişsel ve üstbilişsel becerileri ile doğrudan ilgilidir. Bu nedenle çocukların dikkat, bellek, planlama/hedef belirleme ve motivasyon özellikleri başlıklar halinde açıklanmıştır.

2.2.1.1. Dikkat

ÖÖG olan çocukların özelliklerine bakıldığında dikkat bozukluğu sık rastlanılmaktadır (APA, 2013). Dikkat bozukluğu yaşayan ÖÖG olan çocukların odaklanma sorunları, öz benlik problemleri, sosyal ilişkiler, duygusal sorunlar, akademik başarısızlık, görev başlatma ve bitirme, problem davranışlar sergileme ve belirli süre içerisinde bir görevi yerine getirme konularında sorunlar yaşamaktadır (Melekoğlu, 2020). Dikkat bozukluğu olan ÖÖG olan çocuklar odaklanma sorunları yaşadığından planlama ve uygulama süreçlerini etkileyerek öz düzenleyici davranış gösterme düzeylerini de etkilediği söylenebilmektedir.

2.2.1.2. Bellek

APA, (2013) ÖÖG'yi nörogelişimsel bir bozukluk olarak belirtmiştir. Bu nedenle ÖÖG olan bireylerde bilişle ilgili problemler sıklıkla görülmektedir. Bellek bilişle ilgilidir ve öğrenmeyi doğrudan etkilemektedir. Bilgileri edinme, kısa, işleyen ve uzun süreli bellekte saklama bilginin kazanılmasını etkilemektedir (Çakıroğlu, 2020). ÖÖG olan bireylerin bellekleri öğrenmelerini etkilemektedir. Bu nedenle ÖÖG olan çocukların yaşadıkları bellek sorunlarını hafıza stratejileri ile desteklenmesi gerektiği belirtilmektedir.

2.2.1.3. Planlama/hedef belirleme

Planlama becerisi üstbilişsel strateji kullanmayı gerektiren karmaşık bir beceridir. Hayatın her aşamasında kullanılabilen planlama, öğretim faaliyetlerinin düzenlenmesi için önemli rol oynamaktadır. Planlama stratejisi içeren öğretimlerde çocukların daha başarılı performans gösterdiği bilinmektedir (Cormier vd., 1990). Planlama süreçleri çocukların bilişsel etkinlikler içerisinde daha farkında olarak yer almasına, problem çözme becerilerini ve sorunu geniş bir bağlamda ele almalarını sağlamaktadır (Das vd., 1994). Ayrıca planlama stratejisinin kullanımı, ÖÖG olan çocukların sıklıkla güçlük

yaşadıkları matematik ve yazma becerilerinin kazanılmasını kolaylaştırıcı bir unsurdur (Naglieri & Gottling, 1995; Troia vd., 1999).

2.2.1.4. Motivasyon

Motivasyon, öğrenmenin gerçekleşmesi için büyük önem taşıyan unsurlardan biridir. Bu önemin kaynağı motivasyonun bir göreve veya işe yönelik kararlılığı ve ısrarı artırmasıdır. Bu nedenle motivasyonun varlığı başarılı sonuçlar elde edilmesini sağlayabilmektedir (Polychroni vd., 2013). Öz düzenlemeli öğrenmenin gerçekleşmesi için ana unsurlardan biri motivasyon olarak ifade edilmektedir. ÖÖG olan çocuklarda motivasyonun sağlanması öz yeterlikleri ile ilgili olduğu ifade edilmektedir. Öz yeterlik bir göreve ilişkin bireyin kendine olan inancını ifade etmektedir (Bandura, 1997). Öz yeterlik bireyin bir iş veya göreve ilişkin kararlık düzeylerini etkilemektedir. Alanyazında ÖÖG olan çocukların motivasyonlarının düşük olduğu sıklıkla ifade edilmiştir (Bouffard & Couture, 2003; Olivier & Steenkamp, 2004). ÖÖG olan çocukların motivasyonları etkilenen önemli unsurlar ise akademik başarısızlık olduğu belirtilmektedir. Akademik başarısızlık yaşayan çocuklar, bir göreve veya işe ilişkin ısrar ve çabası azalabilmektedir. Bu durumu başarısız sonuçlara neden olabilmektedir (Polychroni vd., 2013).

2.2.2. Özel öğrenme güçlüğü olan çocukların öz düzenlemeli sosyal ve uyumsal davranış becerileri

Uyumsal davranış, bireyin günlük yaşamdaki sorumlulukları yerine getirmesi ve diğer bireylerin gereksinimlerine cevap verme beceresi olarak belirtilmektedir (Ditterline vd., 2016). Diğer bir tanımda ise uyumsal davranış, bireyin içinde bulunduğu kültürel grup içerisinde bağımsız ve sosyal sorumluluklarını yerine getirmek amacıyla gerçekleştirdiği etkinlikler olarak ifade edilmektedir (Grossman, 1973, akt. Ditterline, vd., 2008). Schalock ve diğerleri ise (2010) uyumsal davranışı, bireylerin günlük yaşamlarında öğrenilen ve gerçekleştirilen kavramsal, sosyal ve pratik becerilerin birleşimi olarak belirtmiştir. Kavramsal beceriler, dil ve okuma yazma becerileri ve kendini yönetme, sosyal beceriler, problem çözme, sosyal sorumluluk, kolay kandırılma, insanlar arası iletişim, sorumluluk, özgüven ve kurallara uyma becerileri, pratik becerileri ise özbakım becerileri, istihdam becerileri, para, telefon vb. becerileri içerir (APA, 2013).

ÖÖG olan bireyler heterojen bir gruptan oluşmaktadır (Fletcher vd., 2004). Bu nedenle ÖÖG olan bireylerin uyumsal davranışları bozuklukları da farklılık

göstermektedir. ÖÖG olan çocukların uyumsal becerilerinin tipik gelişim gösteren bireylerden daha düşük, zihin yetersizliği olan bireylerden ise daha yüksek olduğu ifade edilmektedir (Ditterline, vd., 2008). Uyumsal davranışlar çoğunlukla zihin yetersizliğinin tanımlanmasında bir kriter olarak belirtilmektedir (Luckasson vd., 2002). Aynı durum ÖÖG olan bireylerin tanımlanması için söylenememektedir. ÖÖG olan bireylerin uyumsal davranışlar tanımlama kriterleri içerisinde bulunmasına ilişkin geçmiş yıllarda görüş belirtilse de günümüzde uyumsal davranışlar tanımlama kriterleri içerisinde kabul edilmemektedir. ÖÖG olan bireylerin uyumsal becerilerinin gelişimi sosyal becerileri birbiri ile etkileşim içerisindeki alanlardır.

Sosyal beceriler, bireyin bulunduğu toplumla sosyal etkileşime girebilmesi için kullandığı sözlü ve sözlü olmayan becerilerdir (Poole, 2009). Van Hasselt ve diğerleri (1979) alanyazındaki tanımları inceleyerek sosyal beceriyi öğrenilmiş, kişilerarası etkinlikleri ortaya çıkartan duruma özgü eylemler olarak ifade etmişlerdir. Çocuklar doğdukları andan itibaren çevreleriyle etkileşime girerek sosyalleşirler. Sosyal beceriler bağlama uygun davranışlarda bulunmak, karşılıklı ilişki kurmak, duyguları düzenlemek gibi becerileri içerir ve bu becerileri çocukların gelişimini etkilemektedir (Poole, 2009).

ÖÖG olan çocuklar genel olarak akademik becerilerde güçlük yaşamaları ile bilinse de sosyal becerilerde de güçlük yaşamaktadırlar (Kavale & Forness, 1996). ÖÖG'nin varlığı çocuklarda düşük benlik algısına, akranları tarafından reddedilmesine yol açabileceği ve sosyal becerilerden güçlükler yaşanmasına neden olabileceği söylenmektedir (Fletcher vd., 2004). Kavale ve Forness (1995, akt: Kavale & Mostert, 2004) ÖÖG olan çocukların yaklaşık %75'inin sosyal beceri güçlükleri yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca sosyal becerilerini kullanmakta güçlük yaşayan bireylerde Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu da (DEHB) görülebilir (Fletcher vd., 2004). Sosyal beceri eksiklikleri, kaygı, akademik güçlükler, beklentilerin gerçekleşmemesi gibi durumlarda ortaya çıkabilmektedir (Kavale & Mostert, 2004). Ayrıca ÖÖG olan çocuklar sosyal iletişim kurmakta ve iletişim sürdürmekte de güçlükler yaşamaktadır.

2.3. İlgili Araştırmalar

Ulusal ve uluslararası alanyazına bakıldığında ÖÖG olan ilköğretim öğrencilerin öz düzenleme becerilere yönelik yapılan çalışmaların sayısı bakımından kısıtlı olduğu görülmüştür. Google akademik, Web of Science, EBSCOhost, TR Dizin ve Yöktez veri

tabanları “Öz düzenleme veya öz-düzenleme ve öğrenme güçlüğü”, “self-regulation or self regulation and learning disabilities” anahtar kelimeleri kullanılarak taranmıştır. Tarama sonucunda çalışmaların katılımcı grubunun ilkokul düzeyinde olması kriter olarak belirlense de belirtilen kriterlere uyan çalışma sayısının çok kısıtlı kalmasından dolayı ortaokul ve lise düzeyi öğrencilerin de dahil olduğu araştırmalar, incelenmek üzere kapsama dahil edilmiştir. Tarama sonucunda belirtilen kriterlere uygun ulusal alanyazında bir çalışmaya erişilmiştir. Uluslararası alanyazında ise erişilen çalışmaların güncel olmasına dikkat edilmiştir. İncelenen çalışmalar ulusal ve uluslararası çalışmalar olarak incelenmiştir. İncelenen çalışmalar ulusal araştırmalardan uluslararası çalışmalara doğru yayımlanma yılına göre belirtilmiştir.

2.3.1. Alanyazındaki ulusal ve uluslararası çalışmalar

Öğülmüş (2018), doktora tezinde “Öz Düzenlemeli Strateji Geliştirme Modeli”nin ÖÖG olan çocukların öykü yazma becerisine olan etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu deneysel model kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarında deney grubunda 13 kontrol grubundan ise 10 ÖÖG olan çocuk bulunmaktadır. Araştırma sonucunda uygulanan programının ÖÖG olan çocukların öykü yazma becerilerini geliştirdiği belirtilmiştir.

Saddler (2006), ÖÖG olan ve zayıf yazma becerisi olan çocuklara yönelik tamamlayıcı yazma öğretimi kullanılmıştır. Denekler arası çoklu yoklama modeli kullanılan çalışmada, öğrenme güçlüğü yaşayan ikinci sınıf öğrencisine öz düzenlemeli strateji geliştirme yaklaşımı kullanılarak öykü kurgulama ve yazma becerisi öğretilmiştir. Öz düzenlemeli strateji yaklaşımı, yazılan hikayelerin daha hatasız, uzun ve niteliksiz yazılmasını sağlamıştır.

Lichtinger ve Kaplan (2015). ÖÖG olan ilkokul bütünleştirme öğrencilerinin eğitim süreci içerisinde bir görevi yerine getirirken kullandığı motivasyon ve öz düzenleme stratejilerini araştırmayı amaçlamışlardır. Araştırmada vaka çalışması yöntemi kullanılmıştır. Katılımcı grubu yaşları 7-12 arasında değişen dördü erkek ve dördü kız sekiz kişiden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplamak amacıyla gözlem, görüşme ve öğrenci çıktıları teknikleri kullanılmıştır. Verileri veri çeşitlemesi yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda görev temelli eğitimin, ÖÖG olan çocukların motivasyon ve öz düzenleme becerilerine katkı sağladığı ifade edilmiştir.

Paraskevi ve diğerkleri (2017) ÖÖG olan öğrencilere uygulanan “SOLVE IT” öz düzenleme stratejilerinin öğrencilerin matematiksel problem çözme performansına olan etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada tek denekli araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını 6. sınıfa giden ÖÖG tanısı almış bir kız bir erkek öğrenci oluşturmaktadır. Kız öğrenciyle 23 oturum erkek öğrenciyle 18 oturum müdahale oturumu düzenlenmiştir. Sonuçlar uygulanan müdahale programının öğrencilerin problem çözme performanslarını ve öz yeterliği artırmıştır.

Lucangeli ve diğerkleri (2019) araştırmalarında, üstbilişsel ve bilişsel eğitim programının ÖÖG olan ilkokul ve ortaokul çocuklarının aritmetik becerileri, öz düzenleme ve kontrol becerilerine etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışmanın katılımcı grubunu 36 erkek ve 32 kız olmak üzere 68 çocuk oluşturmaktadır. Çalışmada ön test son test kontrol gruplu model kullanılmıştır. Deney grubundan yer alan 34 çocuğa 16 oturum müdahale uygulanmıştır. Ön ve son testte yazılı ve zihinsel işlemler, basamak transkripsiyonu ve sayı sıralama becerileri gibi farklı matematik becerilerini değerlendiren bir dizi standartlaştırılmış matematiksel testler uygulanmıştır. Çalışmanın sonucunda üstbilişsel ve matematiksel başarıları artırmayı amaçlayan eğitimin diskalkulisi olan çocukların öz düzenleme, kontrol becerilerini ve matematik başarısını artırmaktadır.

Bustan ve diğerkleri (2021), Kuveyt’te gerçekleştirdikleri çalışmada, öğretim ortamının, öğrencilerin duygusal, davranışsal ve bilişsel öz düzenleme becerilerine etkisi incelenmiştir. Araştırmaya yaşı 11 ile 15 arasında değişen 56 öğrenci katılmıştır. Araştırmada veriler Öz Düzenleme Ölçeği ile toplanmıştır. Verilerin analizi, Mann-Whitney U ve Kruskal-Wallis analiz teknikleri kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonuçları kaynaştırma sınıflarındaki ÖÖG olan çocuklar özel sınıftaki çocuklara kıyasla beklenenden daha düşük duygusal öz düzenleme performansı göstermiştir. Bütünleştirme eğitimi almış çocuklar, özel eğitim sınıfındaki öğrencilere göre tüm değişkenlerde daha düşük puan almıştır.

Ulusal ve uluslararası alanyazındaki çalışmalara bakıldığında, ÖÖG olan ilkokul dönemi çocuklarına ilişkin yapılan çalışmaların sayı bakımından çok sınırlı olduğu görülmüştür. Ulusal alanyazında ÖÖG olan çocukların öz düzenleme becerileri üzerine çalışılan bir çalışma olduğu görülmektedir. Uluslararası alanyazında yapılan çalışmalara bakıldığında ise yapılan çalışmaların çoğunlukla öğretimsel müdahale etkililiğini

belirlemek üzerine gerçekleştirildiği görülmektedir. İlgili alanyazın G olan ilkokul ğrencilerinin öz düzenleme becerilerine yönelik 1. nesil araştırmalarının sınırlı olduğunu göstermektedir.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. Yöntem

Araştırmanın üçüncü bölümünde araştırma deseni, katılımcılar, veri toplama araçları ve veri analizine ilişkin bilgiler, başlıklar halinde açıklanmıştır.

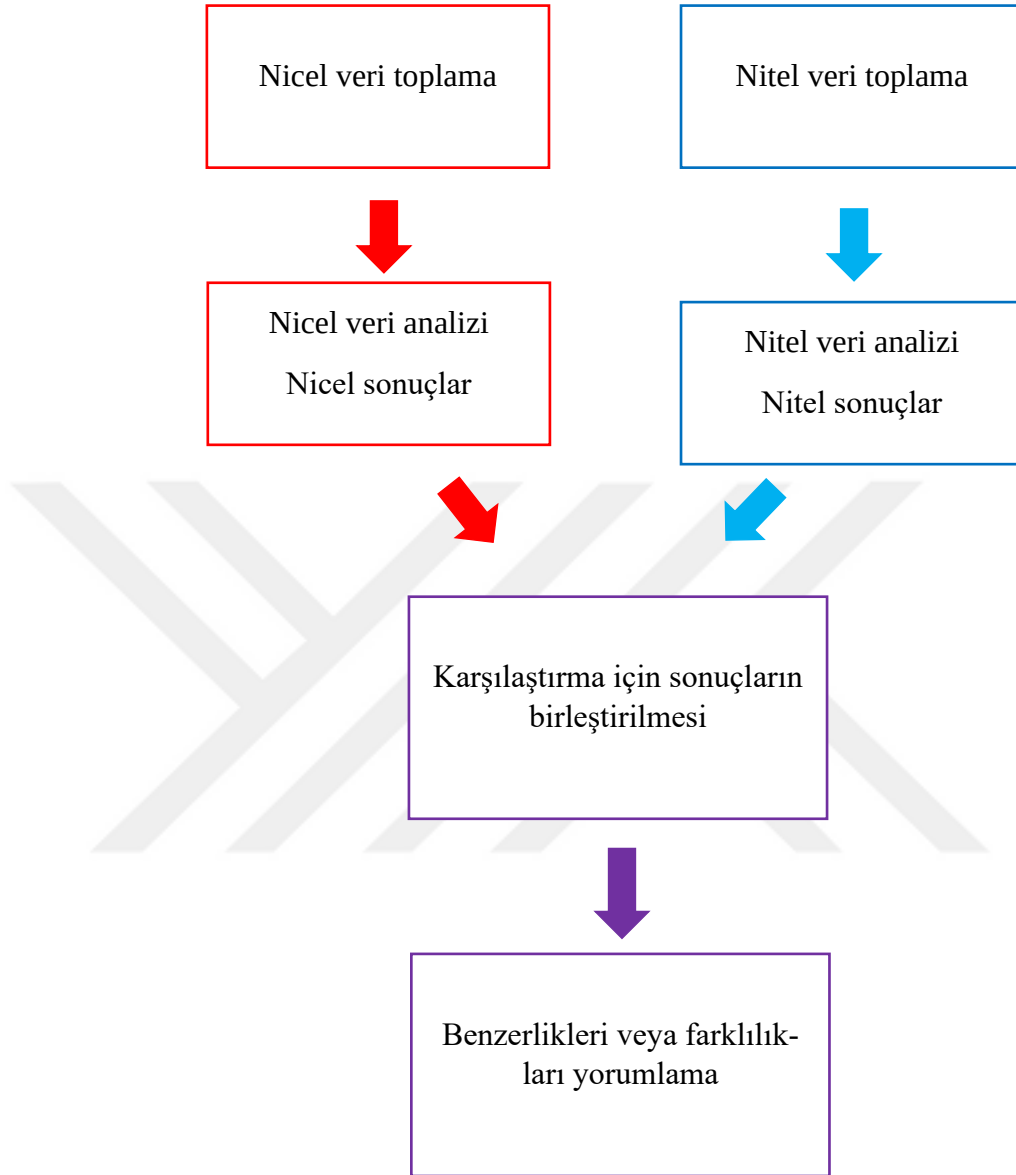
3.1. Araştırma Deseni

ÖÖG olan ilkokul öğrencilerin öz düzenleme becerileri incelemeyi amaçlayan bu çalışmada, karma yöntem araştırmalarından birleştirme (çeşitleme) deseni kullanılmıştır (Creswell, 2021). Karma araştırma yöntemlerinde nitel ve nicel araştırma yöntemleri eş zamanlı veya sıralı olarak gerçekleşebilmektedir. Karma yöntem araştırmalarında birden fazla türde veri toplanmaktadır (Johnson & Christensen, 2014). Birleştirme deseninde nicel ve nitel veriler ayrı bir şekilde olarak eş zamanlı toplanır ve analiz edilir. Ardından elde edilen bulgular karşılaştırılarak benzerlikler ve farklılıklar yorumlanır (Creswell, 2021). Birleştirme deseni farklı kaynaklarca zenginleştirilmiş desen (triangulation design) olarak da ifade edilmektedir (Büyüköztürk, 2021). Bu çalışmada nicel ve nitel verilerinin farklı katılımcılardan toplanması araştırmada toplanacak verilerinin eş zamanlı toplanmasına olanak sağlamaktadır. Aynı zamanda aynı değişkene ilişkin farklı yöntemler kullanılarak elde edilen bulgular, sonuçları güçlendirmektedir. Bu nedenle birleştirme deseni amaca hizmet eden model olarak görülmektedir. Ayrıca nicel ve nitel araştırma bulgularının birlikte sunulmasının çalışmaya çok boyutlu bakış açısını kazandıracağı düşünüldüğünden, araştırmada karma yöntem araştırma desenlerinden birleştirici desenin kullanılmasına karar verilmiştir. Birleştirme desenin şeması Şekil 3.1.'de gösterilmiştir.

Araştırmanın nicel araştırma boyutunda tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli birden fazla değişkenin ilişkisinin varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlamaktadır (Karasar, 2020). Araştırmanın nicel boyutunda ÖÖG olan ilkokul öğrencilerin öz düzenlemeli öğrenme ve öz düzenleme sosyal ve uyumsal davranışları ve ÖÖG olan bireylere ilişkin belirli demografik değişkenlerle ilişkisine bakılmıştır. Bu nedenle bu çalışmanın nicel kısmında ilişkisel tarama yöntemi kullanılmasına karar verilmiştir.

Şekil 3.1.

Birleştirme Deseni Şeması



Araştırmanın nitel araştırma boyutunda ise fenomenoloji deseni kullanılmaktadır. Fenomonoloji bireylerin deneyimlerini nasıl anlamlandırıldığını temel alan bir nitel araştırma çeşididir. Fenomonoloji deseninin temel amacı, belirli bir olguyu yaşayan insanların olgu hakkında bakış açılarını belirlemeye çalışmaktır (Büyüköztürk vd., 2021). Bu desende veriler genellikle görüşmeler yoluyla toplanır. Fenomonoloji araştırmalarında bireyler ve gruplar, olguyu açığa çıkaracak bilginin kaynağıdır (Cropley & Millward, 2009; Theadom & Cropley, 2010). Fenomonoloji süreç odaklı bir yaklaşımdır ve ebeveynlerin çocuklarının öz düzenleme becerilerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi

amaçlandığından, bu çalışmanın nitel boyutunda fenomenoloji deseninin kullanılmasına karar verilmiştir.

3.2. Katılımcılar

Bu araştırmanın nicel araştırma boyutunun katılımcıları Ankara ilinde ve ilçelerinde eğitimine devam eden Rehberlik Araştırma Merkezi (RAM) tarafından ÖÖG tanısı almış ve bağımsız okuma becerisine sahip 2., 3. ve 4. sınıf ilkokul öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırmanın nicel boyutunda yer alan katılımcıların seçilmesinde uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Kazara örnekleme veya elverişli örnekleme olarak da belirtilen uygun örnekleme, araştırmacının ulaşabildiği örneklemden zaman ve işgücü gibi faktörleri de dikkate alarak veri toplaması olarak ifade edilmektedir (Büyüköztürk vd., 2021). Araştırmanın nicel boyutunda Ankara ili ve ilçelerinde erişilen 118 çocuktan veri toplanmıştır. Araştırmanın katılımcılarına ilişkin demografik bilgiler Tablo 3.1. ve Tablo 3.2.'de verilmiştir.

Tablo 3.1.

Araştırmanın Nicel Boyutu Katılımcıları (Çocuklar)

Değişkenler		f	%
Yaş	7	13	11.0
	8	40	33.9
	9	45	38.1
	10	20	16.9
Cinsiyet	Erkek	75	63.6
	Kız	43	36.4
Sınıf	2	33	28.0
	3	40	33.9
	4	45	38.1
Okul öncesi eğitimi alma durumu	Evet	94	81.0
	Hayır	22	19.0
Ailendeki çocuk sayısı	1	8	6.8
	2	71	60.2
	3	29	24.6
	4	7	5.9
	5	2	1.7

Değişkenler		<i>f</i>	%
Kaçınıcı sıradaki çocuk	1	43	36.8
	2	56	47.9
	3	15	12.8
	4	2	1.7
	5	1	.9
Anne-babanın birliktelik durumu	Birlikte	98	83.1
	Ayrı	14	11.9
	Okur-yazar değil	1	.8
	Okur-yazar	6	5.1
Anne eğitim durumu	İlkokul	15	12.7
	Ortaokul	13	11.0
	Lise	39	33.1
	Üniversite	32	27.1
	Okur-yazar değil	0	0
Baba eğitim durumu	Okur-yazar	6	5.1
	İlkokul	9	7.6
	Ortaokul	13	11.0
	Lise	42	35.6
	Üniversite	34	28.8

Araştırmanın nitel verilerinin toplanması için nicel boyutta çalışmaya katılmış, bağımsız olarak okuması becerisine sahip 2., 3 ve 4. sınıf ÖÖG olan çocukların aileleri belirlenmiştir. Araştırmaya katılım gönüllülük esasına göre gerçekleşmiştir. Nitel boyutunun çalışma grubunu görüşmeye katılmayı kabul eden 13 ebeveynden oluşmaktadır. Nitel boyutun katılımcıları çalışma grubu olarak ifade edilmiştir. Araştırmanın nitel boyutunda araştırmaya katılan ebeveynlere ilişkin demografik bilgiler Tablo 3.2.'de; ebeveynlerin çocuklarına ve ev ortamına ilişkin demografik bilgiler Tablo 3.3.'de verilmiştir.

Tablo 3.2.*Araştırmanın Nitel Boyut Katılımcıları (Ebeveynler)*

Değişkenler		f	%
Anne eğitim durumu	Okur-yazar değil	0	0
	Okur-yazar	0	0
	İlkokul	1	7.6
	Ortaokul	3	23.0
	Lise	2	15.3
	Üniversite	6	46.1
	Lisansüstü	1	7.6
	Okur-yazar değil	0	0
Baba eğitim durumu	Okur-yazar	0	0
	İlkokul	0	0
	Ortaokul	0	0
	Lise	5	38.4
	Üniversite	7	53.8
	Lisansüstü	1	7.6
	3-5 bin	2	15.3
Aylık gelir	5-10 bin	7	53.8
	10 bin ve üzeri	4	30.7
	Birlikte	9	69.2
Ailenin birliktelik durumu	Ayrı	4	30.7
	Evet	2	15.3
Ebeveynler psikolojik destek alma durumu	Hayır	11	84.6
	Evet	2	15.3
Ebeveynler ÖÖG'ye ilişkin eğitim alma durumu	Evet	2	15.3
	Hayır	11	84.6

Tablo 3.3.*Araştırmanın Nitel Boyut Katılımcıları: Çocuğa ve Ev Ortamına İlişin Demografik Bilgiler*

Değişkenler		f	%
Sınıf düzeyi	2	3	15.3
	3	6	46.1
	4	4	30.6

Değişkenler		<i>f</i>	%
Çocuğun okul öncesi eğitimi alma durumu	Evet	11	84.6
	Hayır	2	15.3
Ailede bulunan çocuk sayısı	1	1	7.6
	2	9	69.2
	3	3	23.0
	1	7	53.8
ÖÖG olan çocuk ailedeki çocuk sırası	2	4	30.7
	3	2	15.3
	0-60	4	30.4
Ekran maruziyet süresi (dakika)	61-120	4	30.4
	121-180	2	15.3
	181-270	3	23.0
	Evet	10	76.9
ÖÖG olan çocuğun kendine ait odasının olma durumu	Hayır	3	23.0
	2019	1	7.6
Çocuğunuz ÖÖG tanı tarihi	2020	4	30.7
	2021	4	30.7
	2022	4	30.7

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışma karma yöntem araştırmalarından birleştirme modeli ile desenlendiğinden kullanılacak olan veri toplama araçları nicel veri toplama araçları ve nitel veri toplama araçları olarak iki başlıkta incelenmiştir.

3.3.1. Nicel veri toplama araçları

Araştırmanın nicel boyutunda kullanılacak olan veri toplama araçları “Nicel boyut demografik bilgi formu”, “Öz Düzenlemeli Öğrenme Düzeyini Belirleme Ölçeği” ve “Öz Düzenlemeli Sosyal ve Uyumsal Davranış Düzeyini Belirleme Ölçeği”dir. Kullanılan veri toplama araçları başlıkları halinde açıklanmıştır.

3.3.1.1. Nicel boyut demografik bilgi formu

Nicel boyut demografik bilgi formu araştırmacı ve danışmanı tarafından alanyazın çerçevesinde hazırlanmıştır. Nicel boyut demografik bilgi formunda yer alan sorular aileyle ilişkin demografik bilgi formu ve çocuğa ilişkin demografik bilgi formu olarak iki başlıktan oluşmaktadır. Nicel boyut demografik bilgi formu Ek-4'te belirtilmiştir.

3.3.1.2. Öz düzenlemeli öğrenme düzeyini belirleme ölçeği (ÖZÖDÖ)

Araştırmanın nicel boyutunda ÖÖG olan bireylerin öz düzenlemeli öğrenmeyi ölçebilmek amacıyla Melekoğlu ve diğerleri (2022) tarafından TUBİTAK projesi kapsamında geliştirilen “Öz Düzenlemeli Öğrenme Düzeyini Belirleme Ölçeği” (ÖZÖDÖ) (EK-5) kullanılmıştır. ÖZÖDÖ 11 maddeli 4'lü likert tipi bir ölçektir. Ölçeğinin maksimum puanı 44 olmakla birlikte sunulan seçenekler her zaman (4), çoğu zaman (3), bazen (2) ve hiçbir zaman (1) olarak belirtilmiştir. ÖZÖDÖ'de yer alan 11 madde iki faktörden oluşmaktadır. Bu faktörler uygulama/planlama ve motivasyon olarak ifade edilmiştir. ÖZÖDÖ'nün geçerlik ve güvenirlik verilerine bakıldığında ölçek maddelerinin açımlayıcı faktör analizleri sonucunda McDonald's Omega iç tutarlık katsayısı planlama/uygulama faktörü için .76, motivasyon faktörü için ise .78 olarak belirtilmiştir. Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı için ise planlama/uygulama faktörü için .76, motivasyon faktörü için .76 olarak ifade edilmektedir. Ayrıca yeni bir grupla gerçekteştirilen doğrulamayıcı faktör analizi sonuçlarına göre McDonald's Omega iç tutarlık katsayısı planlama/uygulama faktörü için .84; motivasyon faktörü için .87 olarak belirtilmiştir. Bu çalışmada elde edilen verilerle gerçekteştirilen analiz sonucunda ise ÖZÖDÖ Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı .86 bulunmuştur. ÖZÖDÖ alt faktörlerinden planlama/uygulama faktörünün Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı .72; motivasyon faktörünün Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı .87 bulunmuştur.

3.3.1.3. Öz düzenlemeli sosyal ve uyumsal davranış düzeyini belirleme ölçeği (ÖSUDÖ)

Araştırmanın nicel boyutunda ÖÖG olan bireylerin sosyal ve uyumsal beceri düzeylerini ölçebilmek amacıyla Melekoğlu ve diğerleri (2022) tarafından 3501 TUBİTAK Kariyer Geliştime projesi kapsamında geliştirilen “Öz Düzenlemeli Sosyal ve Uyumsal Davranış Düzeyini Belirleme Ölçeği” (ÖSUDÖ) (EK-5) kullanılmıştır. ÖSUDÖ içerisinde yer alan maddeler 4'lü likert tipindedir. 10 maddeden oluşan ÖSUDÖ'nün, hedef/strateji belirleme ve uygulama olarak adlandırılmış iki faktörü

bulunmaktadır. Ölçeğin maksimum puanı 40'tır. Likert tipi seçenekleri her zaman (4), çoğu zaman (3), bazen (2) ve hiçbir zaman (1) olarak belirtilmiştir. OSUDÖ'nün geçerlik ve güvenirlik verilerine bakıldığında McDonalds' Omega iç tutarlık katsayısına göre hedef/strateji belirleme faktörü .71; uygulama faktörü ise .71 olarak belirtilmiştir. Ölçeğinin tamamının iç McDonalds' Omega iç tutarlık katsayısı ise .75'tir. Cronbach alfa güvenirlik katsayısına bakıldığında hedef/strateji belirleme katsayısı .70; uygulama katsayısı ise .72 olarak bulunmuştur. Elde edilen geçerlik güvenirlik bulgularına göre OSUDÖ'nün amaçlanan beceriyi ölçmek için kullanılmasına karar verilmiştir. Bu çalışmada elde edilen verilerle gerçekleştirilen analiz sonucunda ise OSUDÖ Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı .79 bulunmuştur. OSUDÖ alt faktörlerinden hedef/strateji belirleme faktörünün Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı .74; uygulama faktörünün Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı .69 bulunmuştur.

3.3.2. Nitel veri toplama araçları

Araştırmanın nitel verileri “Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklar İçin Öz Düzenleme Becerileri Aile Görüşme İzin Formu”, “Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklar İçin Öz Düzenleme Becerileri Aile Görüşme Demografik Bilgi Formu” ve “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” ile toplanmıştır. Demografik bilgi formu ve yarı yapılandırılmış görüşmeye ilişkin bilgiler bu başlık altında paylaşılmıştır.

3.3.2.1. Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar için öz düzenleme becerileri aile görüşme demografik bilgi formu

Nitel boyutta ailelerden istenen demografik bilgiler özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar için öz düzenleme becerileri aile görüşme demografik bilgi formu (EK-7) toplanmıştır. Demografik bilgi formunda ÖÖG olan çocuğun ev hayatı, aile özellikleri ve ev ve aile ile ilgili genel sorular yer almaktadır.

3.3.2.2. Yarı yapılandırılmış görüşme formu

Araştırmanın nitel boyutunda veri toplamak amacıyla kullanılan bir diğer veri toplama aracı yarı yapılandırılmış görüşmedir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, konuya ilişkin derinlemesine bilgi edinilmesini sağlamaktadır (Büyüköztürk vd., 2021). Görüşme soruları hazırlanırken istenilen türden veriyi elde etme ihtimali yüksek olan, şartları

sağlayan uygun katılımcıların cevaplayabileceği ve sorular cevaplanması kolay ve rahatlıkla cevaplanabilir sorular oluşması kriterlerine dikkat edilmiştir (Büyüköztürk vd., 2021). Araştırmacı ve danışman, alanyazın taraması sonucunda yarı yapılandırılmış taslak görüşme formu geliştirmiştir. Geliştirilen form öncelikle danışmanın yürütücüsü olduğu 3501 TÜBİTAK Kariyer Geliştirme proje grubunda yer alan araştırmacılar tarafından değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme kapsamında ilgili sorulara ilişkin içeriğe yönelik görüşler bildirilmiştir. Daha sonra görüşme sorularının belirlenmesi için ÖÖG alanında uzman dört araştırmacıdan uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşü sonrasında gelen düzenlemeler de dikkate alınarak görüşme sorularının son hali verilmiştir (EK-8). Görüşme formu 14 maddeden oluşmaktadır. Görüşme sorularının gerçekten çalışıp çalışmadığını belirleyebilmek amacıyla araştırmanın katılımcıları ile benzer yaş özelliğine sahip çocuğu olan bir ebeveyn ile pilot görüşme gerçekleştirilmiştir. Pilot görüşme araştırmacı ve görüşmeci tarafından sessiz bir odada bir masa etrafında karşılıklı oturarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı görüşme sürecinde görüşmeciyi yönlendirmeden konuşmaya teşvik ederek soruların cevaplarını zenginleştirmeyi amaçlamıştır. Katılımcının görüşlerini özgürce ifade edebilmesi için uygun ortam yaratılmaya çalışılmıştır. Pilot görüşme sonucunda araştırmacı ve danışmanı tarafından görüşme formunun veri toplama aracı olarak kullanılabileceğine karar verilmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması

Bu çalışmanın veri toplama süreci nicel verilerin toplanması ve nitel verilerin toplanması olarak iki başlıkta incelenmiştir. Verilerin toplanmasına ilişkin süreç detaylı olarak başlıkların altında belirtilmiştir.

3.4.1. Nicel verilerin toplanması

Araştırmanın nicel verileri Ankara ili ve ilçelerinde öğrenimine devam eden ÖÖG tanısı almış ve bağımsız bir şekilde okuması olan 2., 3., ve 4. sınıf ilkokul öğrencilerinden toplanmıştır. ÖÖG olan 2., 3. ve 4. sınıf ilkokul öğrencilerinden veri toplanması amacıyla demografik bilgi formu, öz düzenleme öğrenme düzeyleri ölçeği ve öz düzenlemeli sosyal ve uyumsal davranışlarını belirleme ölçeği arkalı önlü iki sayfaya bastırılmıştır. Veri toplanmak amacıyla özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleriyle görüşülmüş, izinler paylaşılmış ve iş birliği içerisinde çalışma talebi iletilmiştir. Ankara ili çevre ilçelerinde yer alan yedi özel eğitim ve rehabilitasyon merkezine dağıtılmak üzere 160 veri toplama

evrakı ve çocuklarının çalışmaya gönüllü olarak katıldıklarını belirten vasi izin belgesi dağıtılmıştır. Ulaşılan merkezlerden öğrencilerin ölçek ve demografik bilgi formunda yer alan verileri tek başlarına ve eksiksiz bir şekilde doldurulması istenmiştir. ÖÖG olan çocuklardan veri toplanmadan önce çocukların ailelerinden veli onam belgesi alınmıştır. Araştırmacı yedi merkeze ziyaretlerde bulunarak verilerin toplanmasını takip etmiş ve toplam iki ay süren nicel veri toplama sürecinde 118 veri formu toplanmıştır.

3.4.1. Nitel verilerin toplanması

Araştırmanın nitel verileri ise yüz yüze yarı yapılandırılmış bireysel görüşme formu ile ebeveynlerden toplanmıştır. Belirlenen dahil olma kriterlerini karşılamış 13 ebeveyn ile ortalama 32,87 dk süren görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeye katılmayı kabul eden ailelerin çoğunluğu, çocuğu Ankara ili ve ilçelerinde özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde eğitim gören çocukların ebeveynlerinden oluşmaktadır. Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde gerçekleşen görüşmeler, merkezlerdeki uygun dersliklerde gerçekleşmiştir. Dersliklerin bire bir görüşmenin gerçekleşebilmesi için gerekli uygun ortam özelliklerine (masa, sandalye, ses düzeyi, uygun sıcaklık, uygun ışıklandırma) sahip olmasına dikkat edilmiştir. Bir görüşme görüşmecinin evinde gerçekleştirilmiş ve belirtilen uygun ortam özellikleri dikkate alınmıştır. Katılımcılara görüşme esnasında sorular yöneltmiş ve cevaplar beklenmiştir. Görüşme esnasında katılımcıların cevaplarını etkilememek adına herhangi yönlendirme yapılmayarak konuşmaya teşvik edilmiştir. Görüşmeler sesli biçimde kayıt altına alınmıştır. Araştırmanın katılımcılarına ilişkin görüşme bilgileri Tablo 3.4.'de belirtilmiştir.

Tablo 3.4.

Ebeveynler ile Gerçekleştirilen Görüşmelerin Bilgileri

Görüşmeci	Görüşme yeri	Görüşme tarihi	Süresi (dk)
K1	ÖRM	1.12.2022	32.37
K2	ÖRM	1.12.2022	22.30
K3	ÖRM	2.12.2022	42.33
K4	ÖRM	2.12.2022	43.32
K5	ÖRM	9.12.2022	27.38

Görüşmeci	Görüşme yeri	Görüşme tarihi	Süresi (dk)
K6	ÖRM	9.12.2022	35.41
K7	ÖRM	12.12.2022	42.50
K8	ÖRM	14.12.2022	24.53
K9	ÖRM	14.12.2022	38.43
K10	ÖRM	17.12.2022	28.09
K11	ÖRM	22.12.2022	35.15
K12	Ev	23.12.2022	25.53
K13	ÖRM	11.01.2023	30.04

Not: ÖRM: özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi.

Elde edilen görüşme kayıtları Microsoft Word programına aktarılmış ve transkript süreci başlatılmıştır. Transkript gerçekleşirken katılımcılara kodlar (K1, K2, vb.) verilmiştir. Transkript süreci tamamlandığından analiz sürecine geçilmiştir.

3. 5. Verilerin Analizi

Bu çalışmada elde edilen verilerinin nitel ve nicel araştırma yöntem tekniklerine analiz edilmiştir. Analiz süreci nicel verilerin analizi ve nitel verilerin analizi olarak iki başlık halinde açıklanmıştır.

3.5.1. Nicel verilerin analizi

Nicel verilerin analiz edilmesinde SPSS 20.0 programı kullanılmıştır. Ölçeklerden elde edilen veriler, SPSS programına teker teker girilmiş, katılımcılar kod numaraları verilmiştir. SPSS programına girilmiş verilerin analizi için değişkenlerin normal dağılımlarına bakılmıştır. Nicel araştırma yöntemlerinde normal dağılımın belirlenmesi, kullanılacak olan parametrik veya parametrik olmayan testlerin kullanımına karar verilmesini sağlamaktadır. Dağılım normallliğini belirlemek için çarpıklık basıklık değerleri kullanılmıştır. Çalışmada yer alan değişkenlerin çarpıklık-basıklık değerinin +2, -2 arasında olması dağılımın normal olduğunu, dolayısıyla parametrik testlerin kullanımına olanak sağlamaktadır (George & Mallery, 2019). Bu çalışmada incelenen tüm değişkenlerde dağılımın normallliği sağlanmıştır. Bu nedenle ÖZÖDÖ ve ÖSUDÖ arasındaki ilişkiyi belirleyebilmek amacıyla Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı kullanılarak ilişki

incelenmiştir. Motivasyon, hedef/strateji belirleme, planlama ve uygulama alt faktörleri de Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı kullanılarak ilişki incelenmiştir. ÖÖG olan çocukların ÖZÖDÖ ve ÖSUDÖ puanlarının cinsiyete göre farklarının belirlenmesi için bağımsız örneklem t testi ile fark incelenmiştir. ÖZÖDÖ ve ÖSUDÖ puanlarının sınıf düzeylerine göre farkına Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) ile bakılmıştır. ANOVA testinin ön koşulu olan varyansların homojenliği sağlanmıştır. ÖZÖDÖ ve ÖSUDÖ puanlarının okul öncesi eğitimi alma durumuna göre farklarına bağımsız örneklem t testi ile bakılmıştır. Son olarak ekran maruziyet süresinin ÖZÖDÖ ve ÖSUDÖ arasındaki ilişkiye Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı kullanılarak bakılmıştır. Normal dağılım sonuçları ve yapılan nicel analizler bulgular kısmında açıklanmıştır.

3.5.1. Nitel verilerin analizi

Araştırmanın nitel verileri içerik analizi yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. İçerik analizinde veriler derinlemesine okunarak öncelikle kodlar elde edilebilir ve bu kodlardan temalar elde edilir. Yorumlamalar tema ve kodlar üzerinden gerçekleştirilir. İçerik analizinde metinlerin içerisinden belirli kelime ve kavramların, anlamlarını ve ilişkilerini belirlenir. Bu ilişkiler analiz edilerek metinle ilgili çıkarımlarda bulunulur (Büyüköztürk vd., 2021). Bu araştırma bağlamında içerik analizi yapılırken veriler kodlanmış, temalar bulunmuş, araştırma ve görüşme soruları bağlamında kodlar ve temalar düzenlenmiş ve bulgular yorumlanmıştır.

ÖÖG olan çocukların ebeveynleriyle gerçekleştirilen görüşmeler sesli biçimde kaydedildikten sonra hiçbir değişiklik yapılmadan Microsoft Word programına aktarılmıştır. Transkripsiyon esnasında katılımcılara “K1, K2, K3...K13” kod numaraları verilmiştir. Transkript edilmiş verilerin yansız olarak belirlenen % 30’u, doktora seviyesinde öğrenim gören bir özel eğitim uzmanı tarafından teyit edilmiştir. Transkriptlerde farklılık görülmemiştir.

Microsoft Word programına işlenmiş veriler araştırmacı tarafından kodlanmıştır. Kodlama güvenilirliğinin belirlenmesi amacıyla Miles ve Huberman’ın (1994) “Görüş birliği / (toplam görüş birliği + görüş ayrılığı) * 100 = güvenilirlik katsayısı” formülü kullanılmıştır. Kodlama güvenilirliğinin belirlenmesi için gereken iş ve işlemler, daha önce ulusal hakemli dergilerde nitel çalışması yayımlanmış ve içerik analizine hakim bir lisan-

süstü öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Kodlama güvenilirliğinin sağlanması amacıyla verilerin içerisinden rastgele olarak seçilen % 30'luk kısmı uzmana iletilmiştir. Formüle göre $373 / (373 + 31) * 100 = 92.32$ bulunmuştur. Miles ve Huberman'a (1994) göre bu oranın en az % 80 olması beklenmektedir.



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. Bulgular

Çalışmanın karma yöntem araştırmalarından birleştirme deseni kullanılarak gerçekleştirilmesi nedeniyle dördüncü bölümünde bulgular, nicel araştırma bulguları ve nitel araştırma bulguları olmak üzere iki başlık halinde incelenmiştir.

4.1. Nicel Araştırma Bulguları

Araştırmada ÖÖG olan çocuklara uygulanan ÖZÖDÖ ve OSUDÖ ile birlikte sürekli değişken olarak belirtilebilen demografik değişkenlere ilişkin temel istatistik verileri Tablo 4.1.'de sunulmuştur.

Tablo 4.1.

Nicel Bulgulara İlişkin Betimsel Analiz Bulguları

Değişkenler	<i>n</i>	<i>X</i>	<i>ss</i>	<i>Sh</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	Çarpıklık (<i>Sh</i>)	Basıklık (<i>Sh</i>)
ÖZÖDÖ	118	32.312	6.857	.631	11	44	-.648 .223	.384 .442
ÖSUDÖ	118	27.965	5.618	.517	15	40	-.065 .223	-.413 .442
P/U	118	15.832	3.958	.364	6	24	-.033 .223	-.197 .442
M	118	16.480	3.538	.325	5	20	-1.156 .223	1.107 .442
H/SB	118	11.477	3.592	.330	5	20	.385 .223	-.419 .442
U	118	16.487	2.948	.271	9	20	-.584 .223	-.443 .442
EMS (dk)	118	117.991	72.755	7.121	0	330	.843 .223	.280 .442

Not: EMS = ekran maruziyet süresi, H/SB = hedef/strateji belirleme, M = motivasyon, ÖSUDÖ: Öz düzenlemeli sosyal ve uyumsal davranışlar ölçeği, ÖZÖDÖ: öz düzenlemeli öğrenme düzeyleri belirleme ölçeği, P/U = planlama/uygulama faktörü, U = uygulama.

Araştırmada kullanılan ölçeklerden alınabilecek maksimum değerden minimum değer çıkılarak bu değer minimum değerın üzerine eklenmiş ve ölçeklerden elde edilebilecek olan ortalama puana ulaşılmıştır. ÖZÖDÖ'nün ortalama puanı 27.5; ÖSUDÖ'nün

25 olduğu bulunmuştur. ÖÖG olan çocuklarının ÖZÖDÖ toplam puanların %73.7'sinin; ÖSUDÖ toplam puanlarının %71.2'sinin öz düzenleme becerileri ortalamasının üstünde bulunmuştur. Tablo 6. incelendiğinde sürekli değişkenlerin tamamının çarpıklık basıklık aralığının +2 ile -2 arasında olduğu görülmektedir. Parametrik testlerin kullanılabilmesi için çarpıklık basıklık değerinin -2 ile +2 arasında olması gerektiği belirtilmektedir (George & Mallery, 2019). Bu nedenle çalışmada elde edilen değişkenlerin parametrik testler ile analiz edilmiştir. İlişkisel analizlerle ilişkinin büyüklüğü belirlemek için Büyükköztürk'ün (2020) ilişkinin 0.00-0.30 düşük, 0.30-0.70 orta ve 0.70-1.00 yüksek tanımlaması kullanılmıştır.

4.1.1. ÖZÖDÖ ile ÖSUDÖ arasındaki ilişkiler

Araştırmanın sorularına uygun olarak ÖZÖDÖ ile ÖSUDÖ arasında bir ilişki olup olmadığı Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı ile incelenmiştir. Normal dağılım çarpıklık basıklık değerini karşıladığı için parametrik test kullanılmıştır. ÖZÖDÖ ve ÖSUDÖ arasında yüksek düzey ilişki bulunmuştur ($r = .728$; $p < 0.05$). Bu bulgu, ÖÖG olan çocukların öz düzenlemeli öğrenme ile öz düzenlemeli sosyal ve uyumsal davranışlarının birbiri ile yüksek düzeyde pozitif yönde ilişkisi olduğu göstermektedir. Öz düzenlemeli öğrenmesi yüksek olan ÖÖG olan ilkökul çocuklarının öz düzenlemeli sosyal ve uyumsal davranışları da yüksek denilebilmektedir. Determinasyon katsayısı 0.52 bulunmuştur ($r^2 = 0.52$). Determinasyon katsayısı ÖZÖDÖ ve ÖSUDÖ toplam puanları %52'lik ortak varyansı paylaştığı ifade edilebilir. Fakat değişkenleri birbirinden ayırması güç olduğundan determinasyon katsayısı değişkenlerin hangisi etkilediğine yönelik bir yön vermemektedir.

4.1.2. Öz düzenleme alt faktörlerinin arasındaki ilişkiler

ÖÖG olan çocuklara uygulanan ÖZÖDÖ ve ÖSUDÖ ölçeklerinde bulunan planlama/uygulama, motivasyon, hedef/strateji belirleme ve uygulama faktörleri arasındaki ilişkilerin belirlenmesi amacıyla pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı yapılmıştır. Planlama/uygulama ve motivasyon faktörleri ÖZÖDÖ'nün alt faktörüken, hedef/strateji belirleme ile uygulama ÖSUDÖ'nün alt faktörüdür. Çarpıklık basıklık değerinin normal dağılım ölçütü karşılaması nedeniyle parametrik testler kullanılmıştır.

Tablo 4.2.'ye göre planlama/uygulama ile motivasyon arasında orta düzeyde pozitif yönde ilişki bulunmuştur ($r = .672$; $p \leq 0.05$). Bu bulgu planlama/uygulama becerisi yüksek düzeyde kullanan ÖÖG olan ilkökul çocuklarının motivasyon düzeyi de yüksek

olabileceği anlamına gelmektedir. Planlama/uygulama ile motivasyonun determinasyon katsayısına bakıldığında varyansın %45'ini paylaştıkları görülmektedir ($r^2 = .451$).

Tablo 4.2.

ÖZÖDÖ ve ÖSUDÖ Alt Faktörleri Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları

Değişkenler	1	2	3	4
1.Planlama/uygulama	1			
2.Motivasyon	.672	1		
3.Hedef/strateji belirleme	.692	.415	1	
4.Uygulama	.558	.614	.471	1

Planlama/uygulama ile hedef strateji belirleme arasındaki ilişkilere bakıldığında pozitif yönde orta düzeyde ilişki bulunmaktadır ($r = .692$). Planlama/uygulama becerileri düzeyi arttıkça ÖÖG olan ilkökul öğrencilerinin hedef/strateji belirleme becerilerinin de düzeyi arttığı söylenebilmektedir. Planlama/uygulama ile hedef/strateji belirlemenin determinasyon katsayısına bakıldığında varyansın % 47'sini paylaştıkları görülmektedir. ($r^2 = .478$).

Planlama/uygulama ile uygulama arasındaki ilişkilere bakıldığında pozitif yönde orta düzeyde ilişki bulunmaktadır ($r = .558$). Planlama/uygulama becerileri düzeyi yükseldikçe ÖÖG olan ilkökul öğrencilerinin uygulama becerilerinin düzeyinin de arttığı söylenebilmektedir. Planlama/uygulama ile uygulamanın determinasyon katsayısına bakıldığında varyansın %31'ini paylaştıkları görülmektedir ($r^2 = .311$).

Motivasyon ile hedef strateji belirleme arasındaki ilişkilere bakıldığında pozitif yönde orta düzeyde ilişki bulunmaktadır ($r = .415$). Motivasyon düzeyi arttıkça ÖÖG olan ilkökul öğrencilerinin hedef/strateji belirleme becerilerinin de düzeyi arttığı söylenebilmektedir. Motivasyon ile hedef/strateji belirlemenin determinasyon katsayısına bakıldığında varyansın % 17'sini paylaştıkları görülmektedir ($r^2 = .172$).

Motivasyon ile uygulama arasındaki ilişkilere bakıldığında pozitif yönde orta düzeyde ilişki bulunmaktadır ($r = .614$). ÖÖG olan ilkökul öğrencilerinin motivasyon düzeyi arttıkça uygulama becerilerinin düzeyinin de arttığı söylenebilmektedir. Motivasyon ile uygulamanın determinasyon katsayısına bakıldığında varyansın %37'sini paylaştıkları görülmektedir ($r^2 = .376$).

Hedef strateji belirleme ile uygulama arasındaki ilişkilere bakıldığında pozitif yönde orta düzeyde ilişki bulunmaktadır ($r = .471$). ÖÖG olan ilkökul öğrencilerinin he-

def strateji belirleme düzeyi arttıkça uygulama becerilerinin düzeyinin de arttığı söylene-bilmektedir. Hedef strateji belirleme ile uygulamanın determinasyon katsayısına bakıl-dığında varyansın % 22'sini paylaştıkları söylenebilmektedir ($r^2 = .221$).

4.1.3. ÖZÖDÖ ile ÖSUDÖ toplam puanlarının cinsiyete göre farkları

ÖZÖDÖ ve ÖSUDÖ'nün verilerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar t testi kullanılmıştır. Dağılımın normal olması bağımsız gruplar t testi kullanımının ön koşuludur. Tablo 4.3.'te çarpıklık basıklık değerinin +2 ile -2 arasında olduğu görüldüğünde parametrik testlerden bağımsız gruplar t testinin kullanılması uygun görülmüştür. Bağımsız gruplar t testinin doğru bir şekilde yorumla-nabilmesi için aynı zamanda varyansın eşitliği koşulu sağlanması gerekmektedir. Levene testi anlamlılık sonucuna göre ÖZÖDÖ ve ÖSUDÖ varyansların homojenliğini karşıla-mıştır (ÖZÖDÖ: $F = 3.933$; $p = .050$; $p < .05$; ÖSUDÖ: $F = .254$; $p = .616$; $p < .05$).

Tablo 4.3.

ÖZÖDÖ ve ÖSUDÖ'nün Cinsiyete Göre Çarpıklık Basıklık Değerleri

Ölçekler	Cinsiyet	Çarpıklık	Çarpıklık sh	Basıklık	Basıklık sh
ÖZÖDÖ	Erkek	-.720	.277	.228	.548
	Kız	-.056	.361	-1.079	.709
ÖSUDÖ	Erkek	-.078	.277	.536	.548
	Kız	-.015	.361	-.125	.709

Not: ÖSUDÖ: öz düzenlemeli sosyal ve uyumsal davranışlar ölçeği, ÖZÖDÖ: öz düzenlemeli öğrenme düzeyleri belirleme ölçeği.

Tablo 4.4.

ÖZÖDÖ ve ÖSUDÖ'nün Cinsiyete Göre t Testi Sonuçları

Ölçekler	Cinsiyet	N	x	ss	sh	t testi		
						t	sd	p
ÖZÖDÖ	Erkek	75	32.241	7.649	.883	-.148	116	.871
	Kız	43	32.436	5.279	.805			
ÖSUDÖ	Erkek	75	27.544	5.679	.655	-1.074	116	.281
	Kız	43	28.698	5.500	.838			

Not: ÖSUDÖ: öz düzenlemeli sosyal ve uyumsal davranışlar ölçeği, ÖZÖDÖ: öz düzenlemeli öğrenme düzeyleri belirleme ölçeği.

ÖÖG olan kız ve erkek çocukların ÖZÖDÖ ve ÖSUDÖ sonuçlarına bakıldığında kız ve erkek çocukların arasından anlamlı bir fark bulunamamıştır (ÖZÖDÖ: $t_{116} = -0.148$; $p < 0.05$; ÖSUDÖ: $t_{116} = -1.074$; $p < 0.05$). Tablo 4.4.'de de belirtildiği üzere kız ve erkek çocukların ölçek sonuçları benzer sonuçları göstermektedir

4.1.4. ÖZÖDÖ ile ÖSUDÖ toplam puanlarının ÖÖG olan çocukların sınıflarına göre farkları

ÖZÖDÖ ve ÖSUDÖ'nün verilerinin sınıflara göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Dağılımın normal olması ANOVA kullanımının ön koşuludur. Tablo 4.5.'de çarpıklık basıklık değerinin +2 ile -2 arasında olduğu görüldüğünden parametrik testlerden ANOVA testinin kullanılması uygun görülmüştür. ANOVA testinin doğru bir şekilde yorumlanabilmesi için aynı zamanda varyansın eşitliği koşulu sağlanması gerekmektedir. Levene testi anlamlılık sonucuna göre ÖZÖDÖ ve ÖSUDÖ varyansların homojenliğini karşılamıştır (ÖZÖDÖ: $p = 0.450$; $p < .05$; ÖSUDÖ: $p = 0.239$; $p < .05$).

Tablo 4.5.

ÖZÖDÖ ve ÖSUDÖ'nün Sınıflara Göre Çarpıklık Basıklık Değerleri

Ölçekler	Sınıf	N	Çarpıklık	Çarpıklık sh	Basıklık	Basıklık sh
ÖZÖDÖ	2	33	.084	.409	-.758	.798
	3	40	-1.007	.374	1.266	.733
	4	45	-1.002	.354	1.848	.695
ÖSUDÖ	2	33	.826	.409	.237	.798
	3	40	-.145	.374	-.543	.733
	4	45	-.798	.354	1.237	.695

Not: ÖSUDÖ: öz düzenlemeli sosyal ve uyumsal davranışlar ölçeği, ÖZÖDÖ: öz düzenlemeli öğrenme düzeyleri belirleme ölçeği

Tablo 4.6.

ÖÖG Olan Çocukların ÖZÖDÖ ve ÖSUDÖ Puanlarının Sınıflara Göre ANOVA Sonuçları

Ölçekler	Sınıf	N	x	ss	Sh	ANOVA		
						t	sd	p
ÖZÖDÖ	2	33	30.979	7.290	1.269	.866	115	.423
	3	40	32.784	6.937	1.096			
	4	45	32.871	6.470	.964			
ÖSUDÖ	2	33	25.974	5.944	1.034	3.069	115	.050
	3	40	28.466	5.986	.946			
	4	45	28.979	4.714	.702			

Not: ÖSUDÖ: öz düzenlemeli sosyal ve uyumsal davranışlar ölçeği, ÖZÖDÖ: öz düzenlemeli öğrenme düzeyleri belirleme ölçeği

Yapılan ANOVA testi sonucunda ÖZÖDÖ ve OSUDÖ puanlarının çocukların sınıflarına göre anlamlı farklılaşmadığı görülmektedir (Tablo 4.6.). Çocuklar sınıflara göre benzer öz düzenleme özellikleri göstermektedir.

4.1.5. ÖZÖDÖ ve OSUDÖ puanlarının ile ÖÖG olan çocukların okul öncesi eğitim alma durumlarına göre farkları

ÖZÖDÖ ve OSUDÖ'nün verilerinin okul öncesi eğitimi alma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar t testi kullanılmıştır. Dağılımın normal olması bağımsız gruplar t testi kullanımının ön koşuludur. Tablo 4.7.'de çarpıklık basıklık değerinin +2 ile -2 arasında olduğu görüldüğünden, parametrik testlerden bağımsız gruplar t testinin kullanılması uygun görülmüştür. Bağımsız gruplar t testinin doğru bir şekilde yorumlanabilmesi için aynı zamanda varyansın eşitliği koşulu sağlanması gerekmektedir. Levene testi anlamlılık sonucuna göre ÖZÖDÖ ve OSUDÖ varyansların homojenliğini karşılamıştır (ÖZÖDÖ: $F = 3.933$; $p = .050$; $p < .05$; OSUDÖ: $F = .254$; $p = .616$; $p < .05$).

Tablo 4.7.

ÖZÖDÖ ve OSUDÖ'nün Okul Öncesi Eğitimi Alma Durumuna Göre Çarpıklık Basıklık Değerleri

Ölçekler	OÖ eğitim alma	Çarpıklık	Çarpıklık sh	Basıklık	Basıklık sh
ÖZÖDÖ	Evet	-.783	.246	.661	.488
	Hayır	-.023	.491	-.547	.953
OSUDÖ	Evet	-.181,	.246	-.306	.488
	Hayır	.476	.491	-.202	.953

Not: OÖ: okul öncesi, OSUDÖ: öz düzenlemeli sosyal ve uyumsal davranışlar ölçeği, ÖZÖDÖ: öz düzenlemeli öğrenme düzeyleri belirleme ölçeği

Tablo 4.8.

ÖÖG olan Çocukların Öz Düzenleme Becerileri ile Okul Öncesi Eğitim Alma Durumları Arasındaki Farklar

Ölçekler	OÖ eğitim alma	N	x	ss	Sh	t testi		
						t	sd	p
ÖZÖDÖ	Evet	96	32.429	6.906	.704	1.123	116	.700
	Hayır	22	31.803	6.772	1.443			
OSUDÖ	Evet	96	28.243	5.647	.576	.384	116	.259
	Hayır	22	26.753	5.450	1.162			

Not: OÖ: okul öncesi, OSUDÖ: öz düzenlemeli sosyal ve uyumsal davranışlar ölçeği, ÖZÖDÖ: öz düzenlemeli öğrenme düzeyleri belirleme ölçeği

Yapılan analizi sonucunda ÖZÖDÖ ve OSUDÖ puanlarının çocukların okul öncesi eğitimi alıp almamalarına göre anlamlı fark olmadığı görülmektedir (Tablo 4.8.). Çocuklar okul öncesi eğitimi alma durumuna göre benzer öz düzenleme özellikleri göstermektedir.

4.1.6. ÖÖG olan çocukların öz düzenleme becerileri ile ekrana maruz kalma süresi arasındaki ilişkiler

Araştırmanın sorularına uygun olarak ÖZÖDÖ ve OSUDÖ puanlarının ekrana maruz kalma süresi ile ilişkisine bakılmıştır. Normal dağılım çarpıklık basıklık değerini karşıladığından parametrik testlerden korelasyon analizi kullanılmıştır.

Analiz sonucuna göre ekran maruziyet süresi ile hem ÖZÖDÖ hem de OSUDÖ arasında negatif yönde orta düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur (ÖZÖDÖ: $r = -0.364$; OSUDÖ: $r = -.328$; $p < 0.05$). Bu bulgu, ÖÖG olan çocukların ekrana maruz kalma süresi arttıkça hem öz düzenlemeli öğrenmelerinin hem de öz düzenlemeli sosyal ve uyumsal davranışlarının azaldığını göstermektedir. İlişkinin determinasyon katsayısı ise ÖZÖDÖ için .132; OSUDÖ için .107 bulunmuştur (ÖZÖDÖ: $r^2 = .132$; OSUDÖ: $r^2 = .107$). Ekran maruziyet süresi ile ÖZÖDÖ arasındaki determinasyon katsayısına göre varyansın %13'ünü paylaştıkları görülmektedir. Ekran maruziyeti ile OSUDÖ arasındaki determinasyon katsayısına göre varyansın %10'unu paylaştıkları söylenebilir. Buna göre ekran maruziyet süresi puanlarındaki %13'lük değişimin ÖZÖDÖ'deki değişimden kaynaklandığı söylenebilmektedir. Aynı şekilde ekran maruziyetindeki %10'luk değişimin OSUDÖ'deki değişimden kaynaklandığı söylenebilmektedir.

4.2. Araştırmanın Nitel Bulgular

Araştırmanın nitel bulguları “ÖÖG Olan Çocukların Öz Düzenlemeli Öğrenme Özelliklerine İlişkin Aile Görüşleri”, “ÖÖG Olan Çocukların Öz Düzenlemeli Sosyal Beceri ve Uyumsal Davranış Özelliklerine İlişkin Aile Görüşleri” ve “ÖÖG Olan Çocukların Öz Düzenlemeli Öğrenme, Sosyal ve Uyumsal Davranış Özellikleri ile İlgili Aile Gereksinimleri ve Önerileri” olmak üzere üç başlıkta incelenecektir.

4.2.1. ÖÖG olan çocukların öz düzenlemeli öğrenme özelliklerine ilişkin aile görüşlerine dayalı bulgular

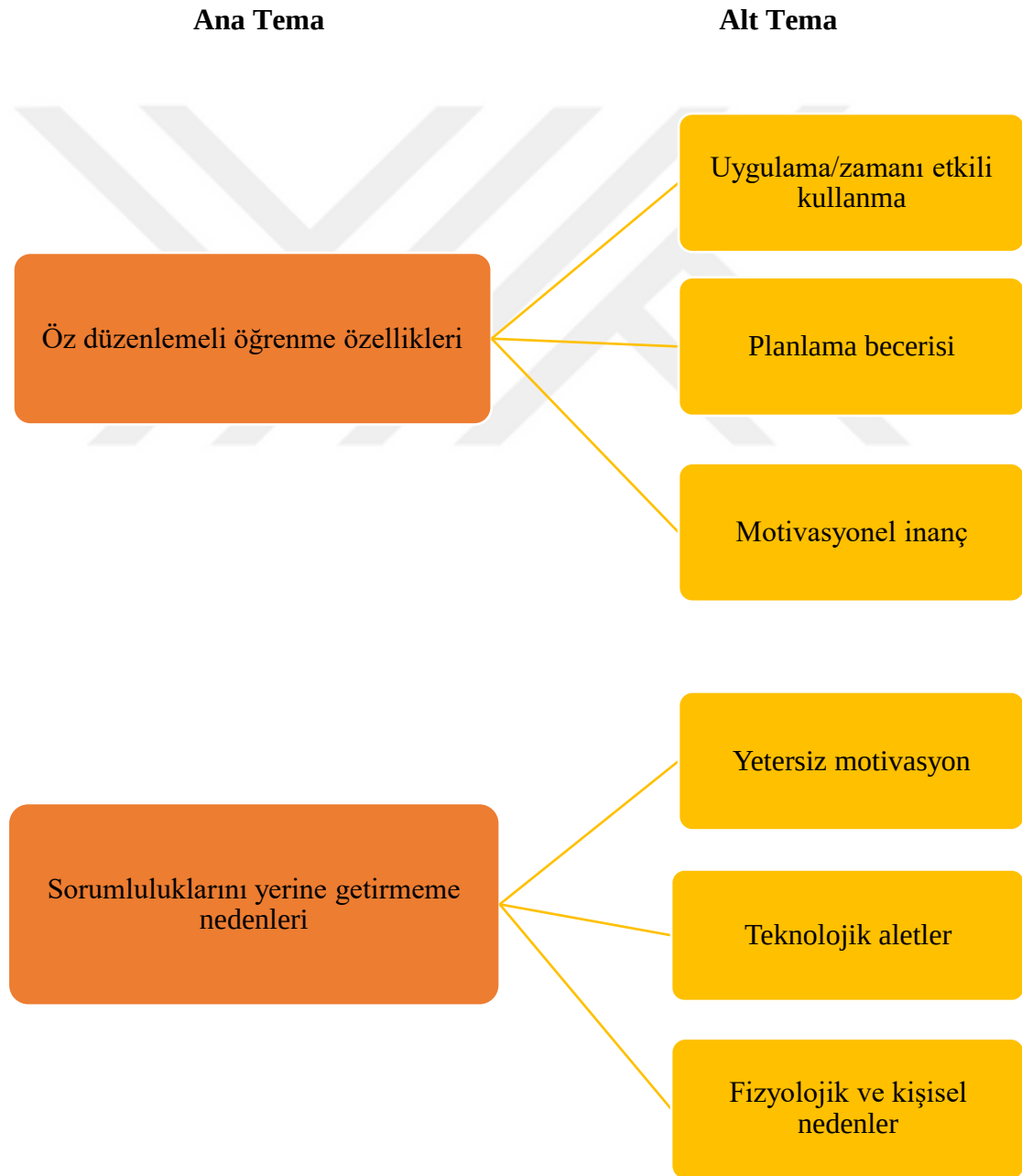
ÖÖG olan çocukların öz düzenlemeli öğrenme özelliklerine ilişkin aile görüşlerine ilişkin ana temalar ve alt temalar Şekil 4.1.'de verilmiştir. Şekil 4.1.'e göre ÖÖG

olan çocukların öz düzenlemeli öğrenme özelliklerine ilişkin aile görüşleri iki ana tema, altı alt temadan oluştuğu görülmektedir.

Araştırmanın nitel boyutunda ÖÖG olan çocukların öz düzenlemeli öğrenme özelliklerine ilişkin ailelerin görüşleri öz düzenlemeli öğrenme özellikleri, sorumluluklarını yerine getirmeme nedenleri ve fizyolojik ve kişisel nedenler olarak üç başlıkta açıklanmıştır. Temalar başlıklar halinde sunulmuştur.

Şekil 4.1.

ÖÖG Olan Çocukların Öz Düzenlemeli Öğrenme Özelliklerine İlişkin Bulgular



4.2.1.1. Ana Tema 1: Öz düzenlemeli öğrenme özellikleri

Öz düzenlemeli öğrenme özellikleri ana teması üç alt temadan oluşmaktadır. Bu alt temalar uygulama/zamanı etkili kullanma, planlama becerisi ve motivasyonel inançtan oluşmaktadır.

4.2.1.1.1. Alt tema 1: Uygulama/zamanı etkili kullanma

ÖÖG olan ilkökul çocuklarının uygulama/ zamanı etkili kullanma alt teması altında bulunan kodlamalar Tablo 4.9.'da belirtilmiştir. Elde edilen bulgular sonraki paragrafta açıklanmıştır.

Tablo 4.9.

Uygulama/zamanı etkili kullanma

Kodlar	f
Sorumluluk bilinci olması	3
Sorumluluk bilinci olmaması	8
Ev sorumluluklarını yapma	8
Ev sorumluluklarını yapmama	3
Okulla ilgili sorumlulukları yapma	6
Okulla ilgili sorumlulukları yapmama	4

Tablo 4.9. incelendiğinde, uygulama/zamanı etkili kullanma alt teması “sorumluluk bilinci olması, sorumluluk bilincinin olmaması, ev sorumluluklarını yapma, ev sorumluluklarını yapmama, okulla ilgili sorumlulukları yapma ve okulla ilgili sorumlulukları yapmama” kodlarını kapsadığı görülmektedir. ÖÖG olan çocukların sorumluluk bilinçlerinin olup olmamasına ilişkin verilere bakıldığında çocukların bir kısmının sorumluluk bilincine sahip olmadığını göstermektedir. Sorumluluk bilincine sahip olan öğrencilerin sayısı katılımcı grubunun geneline göre daha az olsa da aileler farklı yöntemlerle çocukların sorumluluklarını yerine getirmeleri için çabalamaktadır. Sorumluluk bilincine sahip olmayan ÖÖG olan çocukların sorumluluklarını yerine getirmesi de güçtür. Sorumluluk bilinci olmayan çocukların bir kısmı, sorumluluklarını kendileri yerine getiremezken, ailenin yönerge vermesi, ödül yöntemi kullanması veya tehdit ederek sorumluluklarını yerine getirtmesiyle yerine getirtmeye çalışmışlardır. Çocuğun sorumluluklarını yönerge ile yerine getirmesine veya getirmemesine ilişkin K8 “Ben söylediğimde yerine getirir her zaman %100 getirir diyemiyorum çünkü getirmediği zamanlar da oluyor...” diyerek durumu belirtmiştir. Sorumluluklarını ödül yöntemi

kullanması veya tehdit ederek getirilmesine ve yönerge/hatırlatma yapılarak gerçekleştirilmesine ilişkin K1 ve K6'nın görüşlerini şu şekilde belirtmiştir:

“Kedimiz var. Evde kedinin tuvaletini kendi odasına taşıdığı için temizlemiyor onu. Günler geçiyor biz evde bir kıyamet kopuyor. Bu ev çok pis kokuyor artık diye ben cinnet geçirince atacağım o kediye deyince evden ki atmam ama öyle bir tehditle ancak çalıştırabiliyoruz. Bizim evde çalışma mekanizması belli ödül ya da tehdit yani...” K1

“Asla yani 10 kere söylüyorum hadi yapalım hadi oturalım dur bir oyuncağımı tamamliyorum ya da tuvalete gidiyim dur bir su içiyim yani 10 kere beni tekrarlattıktan sonra oturuyor. Ben desem ki bugün ödev yapmayalım desem ödev yapmaz benim zorumla yapıyor tamamen öyle...” K6

Ailelerin çocuklarının ev ve okulla ilgili sorumluluklarını yerine getirmelerine ilişkin görüşlerine bakıldığında çocukların bir kısmının ev ve okulla ilgili sorumluluklarını yerine getirmesine rağmen ebeveynlerin çocuklarının sorumluluklarını yerine getirmelerini sağlamak için etkin bir şekilde çaba sarf ettiği görülmektedir. Çocuklar çoğunlukla sorumluluklarını yerine getirmek istememekte ve yapacağı sorumluluğu yavaştan almaktadırlar. Ebeveynler tarafından çocukların ev ve okulla ilgili sorumluluklarını yavaş yavaş yerine getirdiğini veya ailenin doğrudan müdahalelerde bulunması belirtmişlerdir. Bu durum ile ilgili görüşler ebeveynler tarafından sıklıkla belirtilmiştir.

“Yo çok oynuyor mesela bir tane soru çezecek ya diyelim ki. Ben ona diyorum ki Ömer şu soruyu sen çöz ben geliyorum diyorum. Mutfağa gidiyorum. Daha bu sorunun mesela bir şey yazacak diyelim. Daha üç kelimesini yazmış dördüncü kelimesi gelmemiş bile oluyor. Çok ağır yapıyor yani.” K5

“Ondan sonra zaten dersi eline aldığı zaman hiçbir şekilde onunla muhatap olmuyoruz. Yeter ki dersini yapsın diye çünkü ders yapması çok zor bir çocuk. Dersini adamakıllı yapmıyor ondan sonra ödevlerin üzerine pek düşmüyor. O yüzden yeter ki ödevini yapsın dersini yapsın diye ona şey yapmayız.” K7

“Tuvaletten çıkmıyor. Beni tuvalete çağırıyor. Poposunu siliyorum. Yemek yemesini söylüyorum. Ağzında geviş getiriyor. Bakıyor oyalanıyor. Ben yetiştirmeye çalışıyorum saate bakıyorum. Ben geriliyorum. Hadi diyorum. Ağzında bekletiyor. En son dayanamıyorum kaşıkla ağzına veriyorum. Yoksa ağzına itekliyorum. Sonra ilacını en azından kendisinin içmesini bekliyorum.”

K12

4.2.1.1.2. Alt tema 2: Planlama becerisi

ÖÖG olan ilkökul çocuklarının planlama beceresi alt teması altında bulunan kodlamalar Tablo 4.10.'da belirtilmiştir. Elde edilen bulgular sonraki paragrafta açıklanmıştır.

Tablo 4.10.

Planlama Becerisi

Kodlar	f
Sorumluluklarına ilişkin plan yapma	4
Sorumluluklarına ilişkin plan yapmama	9

Tablo 4.10. incelendiğinde, planlama becerisi alt teması “sorumluluklarına ilişkin plan yapma ve sorumluluklarına ilişkin plan yapmama” kodlarını kapsadığı görülmektedir. Çocukların planlama becerilerini çoğunlukla kullanmadıkları görülmektedir. Planlama becerilerini kullanan çocuklar, planlama becerilerini her zaman kullanamayabilirler. Planlama becerisini kullanan çocuklar, kendi istedikleri durumlarda planlamalar yapabilirler. Bu durumu bir ebeveyn “Kendi kendine yapıyor. Şöyle yapıyor. Kendi kafasına göre olanları, istediği şeyleri plan yapıyor.” K3 olarak belirtmiştir. Çocuklar planlama becerilerini erken uyandıklarında veya ödevleri ile ilgili durumlarda kullanamayabilirler. Aynı zamanda planlama becerisini kullanabilen çocuklar belirledikleri etkinliklere ilişkin çizelge hazırlayarak çizelge üzerinden planlarını takip edebilirler. ÖÖG olan çocukların planlama becerilerine ilişkin ebeveyn görüşleri sonraki paragraflarda belirtilmiştir.

“Ben uyanmadıysam ya da o erken uyandıysa aradan geçen zamanı planlamaz ya da yönetmez. Yani bekler bekler. Ben uyandığında onu yönlendirmek ya da komut vermek zorundayım.” K10

“Yapabilir mesela hafta sonu sinemaya gideceğiz. Oradan oyuncakçıya gideceğiz. Oradan yemek yiyeceğiz. Sabahtan kendi kendine planın çizelgesi yapabilir. Yaptıkça işaretliyor.” K6

4.2.1.1.3. Alt tema 3: Motivasyonel inanç

ÖÖG olan ilkökul çocuklarının motivasyonel inanç alt teması altında bulunan kodlamalar Tablo 4.11.'de belirtilmiştir. Elde edilen bulgular sonraki paragrafta açıklanmıştır.

Tablo 4.11.*Motivasyonel İnanç*

Kodlar	f
İstekli olma	2
İsteksiz olma	8

Tablo 4.11. incelendiğinde, motivasyonel inanç alt teması “istekli olma ve isteksiz olma” kodlarını kapsadığı görülmektedir. ÖÖG olan çocukların çoğunlukla sorumluluklarına karşı isteksiz olduğu görülmektedir. Sorumluluklarına yerine getirmek istemeyen çocuklar, sorumlulukları yapamayacağını düşünebilmektedir. Çocuk ilgisini çekmeyen sorumlulukları ya da annenin verdiği sorumlulukları yapmak istemeyebilir. Sorumluluklarını yapmaya istekli çocukların yapabileceği sorumluluklara karşı istekli olduğu ifade edilmektedir. ÖÖG olan çocukların sorumluluk motivasyonlarına ilişkin aile görüşleri bir sonraki paragraflarda belirtilmiştir.

“Şöyle eğer sevdiği şeyle alakalı bir sorumluluk verdiğem ilgisini çeken ona hakim olmak ister. Diyelim ki atıyorum tost makinası bozuldu “Toprak tost makinasını tamir eder misin?” en sevdiği iş. “Ya anne bu ne zaman bozuldu? Ne yaptın da bozuldu?” bana bu soruları sorup yönlendirir hani kendi anlamaya çalışır çözmeye çalışır bir açalım bakalım hemen bir çözüm üretir ondan sonra alternatif üretir ondan sonra başka yapabileceğimiz bir şey var mı işte sorar. Bunu nasıl yapabiliriz yani sürekli onla ilgili bilgi almaya çalışır odaklanır. Onu ilgilenir açar yapar tekrar takar bir de sen bak oldu mu ben yaptım. Yapmasa bile onu yaptım der çıkar yani onla ilgilendi ya o sorumluluğu aldı ya böyle yeter ki sevdiği bir şey olsun.” K1

“...hem hareketlerinde ince motor gelişimi biraz zayıf düğmelerini iliklemede zorlanıyor çünkü çorap giymekte hala zorlanıyor dar giyemiyor uçları yamulduğu zaman sıkıntı çekiyor bu da onun bir şey morali bozuluyor şimdi giymeyeceğim istemiyorum giymiyor sen giydir sen giydir bu şeyi vardır...” K8

4.2.1.2. Ana Tema 2: Sorumluluklarını yerine getirmeme nedenleri

Sorumlulukları yerine getirme ana teması, üç alt temadan oluşmaktadır. Bunlar yetersiz motivasyon, teknolojik aletler ve fizyolojik ve kişisel nedenler olarak belirlenmiştir. Kodlar her bir alt temanın altında açıklanmıştır.

4.2.1.2.1. Alt tema 1: Yetersiz motivasyon

ÖÖG olan ilköğretim çocuklarının yetersiz motivasyon alt teması altında bulunan kodlamalar Tablo 4.12.'de belirtilmiştir. Elde edilen bulgular sonraki paragrafta açıklanmıştır.

Tablo 4.12.

Yetersiz Motivasyon

Kodlar	f
Rutinlere karşı isteksizlik	8
Okul görevlerine isteksizlik	3
Ev sorumluluklarına isteksizlik	2

Tablo 4.12. incelendiğinde, yetersiz motivasyon alt teması “rutinlere karşı isteksizlik, okul görevlerine karşı isteksizlik ve ev sorumluluklarına isteksizlik” kodlarını kapsadığı görülmektedir. ÖÖG olan çocukların çoğunlukla sorumluluklarına karşı isteksiz oldukları ve sorumlulukları yapmak istemedikleri belirtilmiştir. Ayrıca ÖÖG olan çocuklar okul ve ev görevlerine ilişkin de isteksiz tavır sergileyebilmektedirler. Ayrıca araştırmaya katılan çocukların bir kısmı kendilerine ödev verilmediği belirtmişlerdir. ÖÖG olan ailelerin birkaçı çocuklarından ev ile ilgili sorumluluklar yapmasını istememektedir. Bu durumu K6 “İstemiyorum açıkçası çünkü çok yoğun bir şeyi var. Okuldan geliyor hemen hızlıca ders yap, karateye git, özel eğitime git gel gerçekten biraz daha böyle hani oyun oynasın, oyuncaklarıyla vakit geçirsın beraber bir şeyler yapalım istiyorum.” diye belirtmiştir. Çocuğun rutinlere, ev ve okul görevlerine karşı isteksiz olması durumuna ilişkin ailenin görüşler sonraki paragraflarda verilmiştir.

“Yapıyor çünkü şey tepesinde şey gibi ben varım beni aşamayacağını biliyor yapması gerektiğini de biliyor ama yani o kadar isteksiz ve kötü yapıyor ki burada yapılması gereken şeyi bence gözü görmüyor bile cevabı biliyor ama istemediği için onu yanlış yaptığı da olabiliyor tabi. Mesela büyükten küçüğe sıralamaya giriyor istemiyor yapmak...” K5

“Çok ödevini çok hatırlatmam gerekiyor. Çok hem de. Her zaman söylüyorum hadi kızım ödev yapalım hadi kızım ödevini getir. Ondan sonra kendisi ödev yapma isteği pek yok benim zorumla yapar...”K7

“Hıhı evet yapmak istemediği için bağırır. Ondan sonra ben yapmak istemiyorum neden ben yardım ediyorum. Ondan sonra zaten sen evde oturuyorsun sen yap der. Ondan sonra sadece bir sofrayı sererken bir de kaldırırken ondan sonra

mesela hafta sonları beraber vakit geçirdiğimiz zamanlar hadi bulaşığı sen yerleştir temizleri ben yerleştireyim veya temizleri sen yerleştir kirlileri ben yerleştireyim derim. Ona da kızar niye ben sana yardım ediyorum niye hep ben senin işini yapıyorum diyerekten kızar. Ben ona kızarım sonra zorla iş yaparız birlikte.” K7

4.2.1.2.2. Alt tema 2. Teknolojik aletler

Teknolojik aletler başlığı altında alt temaya ilişkin kodlamalar Tablo 4.13.’te verilmiştir. Tabloya göre video/televizyon izleme, telefon kullanma ve teknolojik aletlerle oyun oynama kod olarak belirtilmiştir.

Tablo 4.13.
Teknolojik Aletler

Kodlar	f
Video/Televizyon izleme	6
Telefon kullanma	9
Teknolojik aletlerle oyun oynama	1

Tablo 4.13. incelendiğinde, motivasyonel inanç alt teması “video/televizyon izleme, telefon kullanma ve teknolojik aletlerle oyun oynama” kodlarını kapsadığı görülmektedir. ÖÖG olan çocukların sorumluluklarını getirememelerinin bir nedeni teknolojik aletlerdir. Çocuklar telefon, tablet veya televizyon gibi teknolojik aletlere maruz kaldıklarında günlük yaşam aktiviteleri etkilenebilmektedir. Elde edilen bulgulara bakıldığında çocukların telefon ve televizyonu sıklıkla kullandıkları görülmüştür. Çocukların teknolojik aletler ile geçirdikleri süre sorumluluklarını yerine getirmesi için bir engel doğurabilmektedir. Ayrıca çocukların izleyeceği yanlış içerikli videoların çocuklar üzerinde olumsuz etkileri olabilmektedir. Çocuklar telefon ve televizyonu sadece oyun için değil aynı zamanda bilimsel içerik taşıyan belgeselleri izleyerek de kullanabilmektedirler.

“Mesela etrafta bizi yönlendiren olmadı bizim ki telefonu çok küçük yaşlarda ağıladığında veriyorduk. Büyüdükçe bunu ihtiyaçmış gibi algılamaya başladı vermediğinde morali bozulur canı sıkılır ama işte orada gördüğü şeylerde mesela korku oyunu gibi acayip şeyler onları izler rüyasında görür. Bunları uzak tuttuğumuz zaman bunun biteceğini düşünüyorum ama verdiğim zaman çocukta

böyle abuk sabuk şeyler çıkmaya başladı. Telefon tablet ortamı çocukları bambaşka yapıyor”. K4

“Sonra kendi kendine çok konuşuyor orada izlediği her şeyi kafasında canlandırıyor gece korkuyor yatağın altından o karakterleri söylüyor yatağın altından çıkacak beni kesecek gibi ama işte ben bu kadar zararlı olduğunu bilmiyordum maalesef ama çok zararlıymış.” K6

“...Yani mesela sadece bir çizgi film açmaz yani. Dünyada işte yerçekimi olmasaydı ne olurdu gibi videoları izler ya da yerçekimi olmasaydı düşen bir şeyin neye uğrayacağı. Hani aslında araştırmaya yönelik şeyler izlemeyi çok sever. Engellenmediğinde biz hiçbir şey demezsek akşama kadar izler...” K10

4.2.1.2.3. Alt tema 3: Fizyolojik ve kişisel nedenler

ÖÖG olan ilkökul çocuklarının fizyolojik ve kişisel nedenler alt teması altında bulunan kodlamalar Tablo 4.14.’de belirtilmiştir. Elde edilen bulgular sonraki paragrafta açıklanmıştır.

Tablo 4.14.
Fizyolojik ve Kişisel Nedenler

Kodlar	f
Üşenme ve yorulma	5
Yapamama	1
Bilememe	1

Tablo 4.14. incelendiğinde, fizyolojik ve kişisel nedenler alt teması “üşenme ve yorulma, yapamama ve bilememe” kodlarını kapsadığı görülmektedir. Elde edilen bulgular çocukların sorumluluklarını yapmaya üşendiklerini göstermektedir. Aynı zamanda çocuklar sorumlulukları yapmak için yeterli beceri seviyesine sahip olamayabilmektedir. ÖÖG olan çocukların fizyolojik ve kişisel sebeplerine ilişkin ebeveyn görüşleri bir sonraki paragrafta verilmiştir.

“Nizami bir şekilde toplayamıyor. Kıyafetlerini katla kirli sepetine ve odana hani temizse koy diyorum katlama işini beceremiyor şöyle bir düzeltiyor dürüyor dolabın içine sokuyor ama bunu yapıyor yani sadece nizami olmuyor her şey kirli sepetine yine öyle atıyor kirlilerini...” K1

“Yani iş çıkması rahatının kaçması tembellik yapacakken fiziksel bir enerji harcamak zorunda kalması. Bunlardan kaçınmak isteyişi... Bu nedenle o işten

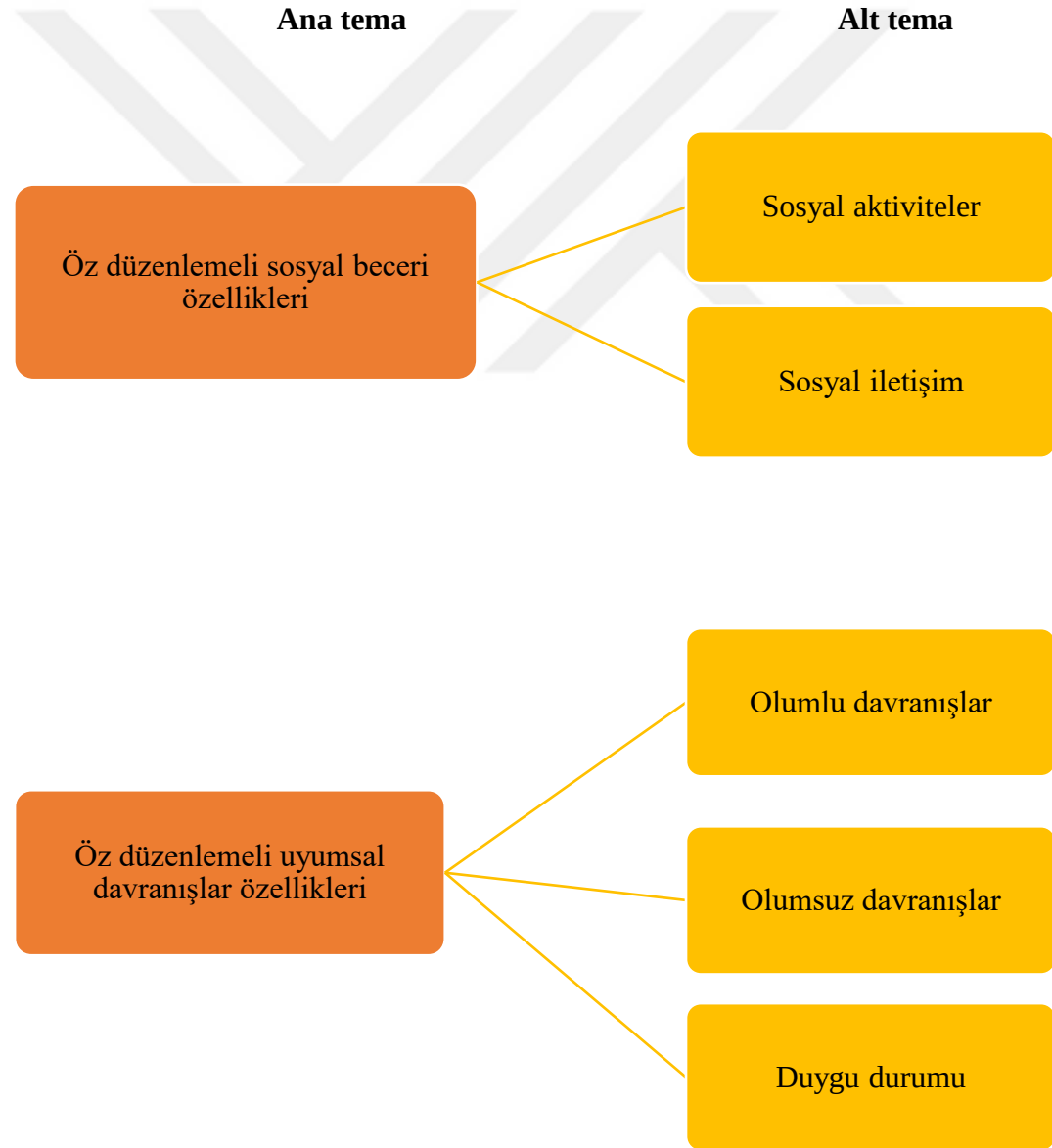
uzaklaşabiliyor bir de neyi nasıl yapacağını bilmeyişi belki de aslında hani belki yapmak istiyor ama katlamayı hani kıyafetini tam katlamayı bilmediği için zorlanıyor olabilir.” K10

4.2.2. ÖÖG olan çocukların öz düzenlemeli sosyal beceri ve uyumsal davranış özelliklerine ilişkin aile görüşlerine dayalı bulgular

ÖÖG olan çocukların ÖÖG olan çocukların öz düzenlemeli sosyal beceri ve uyumsal davranış özelliklerine yönelik aile görüşlerine ilişkin ana temalar ve alt temalar Şekil 4.2.’de verilmiştir.

Şekil 4.2.

ÖÖG Olan Çocukların Öz Düzenlemeli Sosyal Beceri ve Uyumsal Davranış Özelliklerine İlişkin Aile Görüşlerine Dayalı Bulgular



Şekil 4.'de de görüleceği gibi ÖÖG olan çocukların öz düzenlemeli sosyal beceri ve uyumsal davranış özelliklerine yönelik aile görüşlerine ilişkin ana temalar öz düzenlemeli sosyal beceri özellikleri ve öz düzenlemeli uyumsal davranışlar özellikleri olarak belirlenmiştir. Belirlenen ana temalar başlıklar halinde incelenmiştir.

4.2.2.1. Ana tema 1: Öz düzenlemeli sosyal beceri özellikleri

ÖÖG olan çocukların öz düzenlemeli sosyal beceri özelliklerine bakıldığında sosyal aktiviteler ve sosyal ilişkiler olarak iki alt tema belirlenmiştir. Kodlar her bir alt tema altında belirtilmiştir.

4.2.2.1.1. Alt tema 1: Sosyal aktiviteler

ÖÖG olan ilkökuller çocuklarının sosyal aktiviteler alt teması altında bulunan kodlamalar Tablo 4.15.'te belirtilmiştir. Elde edilen bulgular sonraki paragrafta açıklanmıştır.

Tablo 4.15.
Sosyal Aktiviteler

Kodlar	<i>f</i>
Gezi	8
Ziyaret	5
Etkinlik	7

Tablo 4.15. incelendiğinde, sosyal aktiviteler alt teması “gezi, ziyaret ve etkinlik” kodlarını kapsadığı görülmektedir. Katılımcıların çoğunluğu akrabaları ile sürekli görüştüğü bildirmektedir. Ayrıca aileler ve çocukları, alışveriş merkezi, park, müze, sportif aktiviteler ve eğitim kursları gibi sosyalleşme ortamlarında bulunmuştur. Aileler ve çocuklarının gerçekleştirdikleri sosyal aktivitelere yönelik görüşleri sonraki paragraflarda belirtilmektedir.

“Akraba anneannemiz çok yakın zaten anneannemizi ziyaret ediyoruz teyzesinin kızı var çok sever Antalya’ya onu almaya götürdüm. Yani otobüsle gittim ama gel dedim benle hadi sen de gör bir otobüsle gidip alıp gelelim. Çok mutlu oldu öyle. Eskrim mesela bu aralar yüzme benim aklımda yüzmeye yazdıracağım yüzme öğrensin. Ondan sonra dağcılık tırmanışa gittik bayılıyor öyle şeylere kampa gittik. Doğa yürüyüşlerine gidiyor ama yani beni yarı yolda bir kere bıraktı. Çok da ufak yürüyüşlere gidiyoruz biz anne çocuk kamplarına...” K1

“Mesela parka çok gidiyoruz sinemaya çok götürmeye çalışıyorum tiyatroyu sevmiyor ama sinemayı çok seviyor işte arkadaşlarını daha çok bize davet ediyorum daha soğuk zamanlarda ya da biz onlara gidiyoruz arkadaşlarıyla görüştürmeye çalışıyorum.” K6

“Hafta sonu hiçbir şey yapmıyoruz. Yani gezilecek yer varsa gidilir. Anneanneye yakındadır. Babaanneyle aynı binada oturuyoruz. Kahvaltısını yaptıktan ettikten sonra. M. ananesinde gider orda kalır. Anneannesine gitmeyi sever. Pazar akşama gider ben gider alırım.” K11

4.2.2.1.2. Alt tema 2: Sosyal iletişim

ÖÖG olan ilkökul çocuklarının sosyal iletişim alt teması altında bulunan kodlamalar Tablo 4.16.’da belirtilmiştir. Elde edilen bulgular sonraki paragrafta açıklanmıştır.

Tablo 4.16.
Sosyal İletişim

Kodlar	f
Duygularını ifade etme	7
Duygularını ifade edememe	2
Olumlu arkadaşlık becerileri	5
Olumsuz arkadaşlık becerileri	3
Özgüvenin düşük olması	5
Özgüvenin fazla olması	1

Tablo 4.16. incelendiğinde, sosyal iletişim alt teması “duygularını ifade etme, duygularını ifade edememe, olumlu arkadaşlık becerileri, olumsuz arkadaşlık becerileri, özgüveninin düşük olması ve öz güvenin fazla olması” kodlarını kapsadığı görülmektedir. ÖÖG olan çocukların sosyal iletişim becerilerinin desteklenmesi için çocukların mümkün olduğu kadar farklı sosyal ortamlarda bulunması gerekmektedir. Elde edilen bulgular ÖÖG olan çocukların bir kısmının duygularını rahatça ifade edemediği, arkadaşları tarafından dışlandığı ve olumsuz arkadaşlık ilişkileri kurduğu göstermektedir. Ailelerin ÖÖG olan çocukların sosyal iletişim becerilerine ilişkin görüşleri sonraki paragraflarda verilmiştir.

“Evet mesela ben ondan çok rahatsız olurum. Yabancılar bile kendisini her şeyini anlatmayı isteyen bir kız. Her şeyini anlatır her şeyini şey yapar. Hiç saklı

gizlisi yok. Ondan sonra duygularını da çok iyi ifade eder. Mesela üzgünse ben zaten çok üzgünüm bir şey yapmak istemiyorum der geçer kenara oturur. Mesela mutluyorsa ben çok mutlu oldum ondan sonra şunu şunu yaptık.” K7

Kendisini açma konusunda çok iyi değildir. Anneanneye daha iyi kendini açar. Daha rahat söyler. Babaanneyi şikayet eder. Burada bir kız var bazen çok iyi oluyorlar bazen çok zıt oluyorlar. Onları babaannelere ananelere söylüyor.” K11
“Ya sosyal becerileri hakkında arkadaş edinmede pek bir sorunu yok gibi. Arkadaşlarına sarılmayı sever. Yani karşısındakine sevgisini hissettirmek istiyor.” K4

“Dil konuşmada çok problem yaşadık mesela kreşe başladık çocuklar çok şey yaptılar neden böyle konuşuyorsun Türkçe konuş anlamıyorum çok dışlandı. Rüzgar ondan sonra çocuklarla ilişkisini tamamen kesti o dönem parkta bile oynamadı o dönem çok üzülmüştü ondan sonra uzun bir süre çocuklarla hiç oynamadı kreşe gitmek istemedi daha sonra kreşi bıraktı felan filan ama konuşmaya başladıktan sonra mesela daha iyiydi.” K6

“Ama diğer açıdan bakıldığı zaman arkadaşlık konusunda güven eksikliği var insanların onu dışlamasının okuldaki durumlardan ve kendinin farkında olmasından dolayı her ortama girip hemen ayak uyduramaz çünkü bazen okula gidiyor benim veli arkadaşlarım beni arıyor ben gidemediğim için diyor ki Toprak bugün sıraya yatmıştı ağlıyordu yanına gittim neyin var Toprak niçin ağlıyorsun montunu çıkar hadi asalım bak üçüncü ders olmuş dedim. Hayır çıkarma ben buraya ait değilim benim kafam basmıyor ben herkes gibi değilim benim burada ne işim var dediğini bana söylüyorlar.” K1

4.2.2.2. Ana tema 2: Öz düzenlemeli uyumsal davranış özellikleri

ÖÖG olan çocukların öz düzenlemeli uyumsal davranış özellikleri olumlu davranışlar, olumsuz davranışlar ve duygu durumu olarak incelenmiştir. Kodlamalar her bir alt temanın altında belirtilmiştir.

4.2.2.2.1. Alt tema 1: Olumlu davranışlar

ÖÖG olan ilkökul çocuklarının olumlu davranışlar alt teması altında bulunan kodlamalar Tablo 4.17. belirtilmiştir. Elde edilen bulgular sonraki paragrafta açıklanmıştır.

Tablo 4.17.
Olumlu Davranışlar

Kodlar	f
Çevreye uyum sağlama	2
Kurallara karşı durmama	1

Tablo 4.17. incelendiğinde, olumlu davranışlar alt teması “çevreye uyum sağlama ve kurallara karşı durmama” kodlarını kapsadığı görülmektedir. Bulgular incelendiğinde çok az çocuğun uyumsal davranış özelliklerinde olumlu davranış gösterebildiği görülmüştür. Çocuklar akademik başarı elde ettiğinde mutlu olabilir. Sosyal çevrelerine ve sorumluluklarına uyum sağlayabilirler. ÖÖG olan çocukların uyum sağlamasına ilişkin K8 “...Çok karşı durma bir eğilim yok aslında ben hani ortam böyle düzgün olursa o idare edici kısmı es geçmezsem Furkan kolaylıkla adapte sağlıyor adapte olabiliyor ama mesela ödev sorumluluğu...” demiştir.

4.2.2.2.2. Alt tema 2: Olumsuz davranışlar

ÖÖG olan ilkökul çocuklarının olumsuz davranışlar alt teması altında bulunan kodlamalar Tablo 4.18’de belirtilmiştir. Elde edilen bulgular sonraki paragrafta açıklanmıştır.

Tablo 4.18.
Olumsuz Davranışlar

Kodlar	f
Çevreye zarar verme	2
Kurallara uymaması	1
Olumsuz duygu içerisinde bulunma	8

Tablo 4.18. incelendiğinde, olumsuz davranışlar alt teması “çevreye zarar verme, kurallara uymaması ve olumsuz duygu içerisinde bulunma” kodlarını kapsadığı görülmektedir. ÖÖG olan çocukların uyum sağlama becerilerine ilişkin olumsuz davranışlara bakıldığında, kurallara uymayabildiklerine ve etrafı dağıtabildikleri ifade edilmiştir. Etrafı dağıtmalarına ilişkin K11 “Dağıtmayı çok iyi beceriyor. Toplamayı arada sırada çok iyi toplarlar. İlgi duyduğu şeyleri daha iyi yapar.” demiştir. Kuralların yerine getirilmemesine ilişkin ise “Yönergeyi kendiliğinden yapamıyor... Sürekli yönergelerle kurallarla yani kurallarla dediğim destek istiyor her konuda.” demiştir. Ayrıca çocukların sıklıkla olumsuz tepkiler verdiği belirtilmektedir. Ayrıca çocuklar

sosyal ilişkilerinde olumsuz durumlarda karşılaştıklarında şiddete başvurabilir. K12 bu durumu ilişkin görüşlerini şu şekilde belirtmiştir: “E. yaşıtlarına göre iri bir çocuk. Boyu çok uzun zayıf ama. Eğer istediği gibi olmuyorsa kaba kuvvete başvurur. Direkt pata küte dalmaz da. Bir omuz atarlar teklerler. Ufak ufak güç denemesi yapar.”.

4.2.2.2.3. Alt tema 3: Duygu durumu

ÖÖG olan ilkokul çocuklarının duygu durumu alt teması altında bulunan kodlamalar Tablo 4.19’da belirtilmiştir. Elde edilen bulgular sonraki paragrafta açıklanmıştır.

Tablo 4.19.
Duygu Durumu

Kodlar	f
Öfkelenme/Sinirlenme	4
Ağlama	2
Söylenme	4

Tablo 4.19. incelendiğinde, duygu durumu alt teması “öfkelenme/sinirlenme, ağlama ve söylenme” kodlarını kapsadığı görülmektedir. ÖÖG olan çocukların uyumsal davranışlarına ilişkin duygu durumlarına bakıldığında çocukların, öfkelenme/sinirlenme, ağlama ve söylenme gibi yollara başvurdıkları görülmektedir. K1 bu durumu şu şekilde belirtmiştir: “Sosyal ilişkilerinde genelde mızırdıyor. Yani tepki vermesi çok sert oluyor. Ağlayarak oluyor sinirlenerek oluyor. Kendini sinirlendiği zaman ifade edemiyor boğuluyor sinire boğuluyor.”. K3 ise “illa vurmasına gerek yok ben sadece örnek veriyorum sadece ağlıyor anladım bu sorumlulukları yapamadığı sürece sadece...” olarak belirtmiştir. Ayrıca ÖÖG olan çocuklar söylenebilmektedir. Söylenmeye ilişkin K12 “Hepsini ben mi yapacağım mecbur muyum? Bütün işleri ben yapıyorum deyip söyleniyor.” diyerek görüşlerini belirtmiştir.

4.2.3. Öz düzenlemeli öğrenme, sosyal ve uyumsal davranış özellikleriyle ilgili aile gereksinimleri ve önerileri

Öz düzenlemeli öğrenme, sosyal ve uyumsal davranış özellikleriyle ilgili aile gereksinimleri ve önerileri başlığı altında aile gereksinimleri ve ailenin rolü, ailelerin duygu durumu ve aile önerileri başlıkları halinde incelenecektir. Öz düzenlemeli öğrenme, sosyal ve uyumsal davranış özellikleriyle ilgili aile gereksinimleri ve önerileri ana tema ve alt temalar Şekil 4.3.’te verilmiştir.

Şekil 4.3.

ÖÖG Olan Çocukların Öz Düzenlemeli Öğrenme, Sosyal ve Uyumsal Davranış Özellikleri ile İlgili Aile Gereksinimleri ve Önerileri



4.2.3.1. Ana tema 1: Ailelerin gereksinimleri ve ailenin rolü

Ailelerin gereksinimleri ve ailenin rolü ana temasının alt teması ailenin rolü, bilgi gereksinimi, sosyo-ekonomik durum, sosyo-ekonomik çevre ve zaman olarak belirlenmiştir. Ulaşılan alt temalar başlıklar halinde incelenmiştir.

4.2.3.1.1. Alt tema 1: Ailenin rolü

Tablo 4.20. incelendiğinde, ailenin rolü alt teması “ebeveynlerin çocuğa destek olması, ailenin sorumlulukları hatırlatması ve ailenin yönerge vermesi” kodlarını kapsadığı görülmektedir. Ayrıca ÖÖG olan çocukların öz düzenlemeli öğrenme özellikleri ve sosyal ve uyumsal becerilerinin gerçekleşmesinde ailelerin etkin bir şekilde rol oynadığı görülmüştür. Aileler çocuklarının sorumluluklarını sıklıkla hatırlatmışlar, doğrudan yönerge vermişler ve çocuğun görevlerinde onlara yardım etmişlerdir. Elde edilen bulgular ÖÖG olan çocukların ebeveynlerden yardım aldığını ortaya koymaktadır. Ebeveynlerin çocuklarının öz düzenlemeli öğrenme ve sosyal ve uyumsal davranış özelliklerine ilişkin görüşleri sonraki paragraflarda belirtilmiştir.

Tablo 4.20.
Ailenin Rolü

Kodlar	f
Ebeveynlerin çocuğa destek olması	9
Ailenin sorumlulukları hatırlatması	11
Ailenin yönerge vermesi	10

“Uyarmak değil de yardımcı oluyorum bazen. Mesela üstünü şimdi kış olduğu için pijamaların üstüne süveter giydiriyorum. Çünkü yatakta çok fazla yorganını açıyor. Dönerken her zaman açıyor. Onu çıkarmasına yardımcı oluyorum. Sıkıştığı zaman çağırıyor yardım ediyorum. Geri kalanını kendisi hallediyor.”
K11

“Aslında konuştuk da yani görev veririm şunu şunu yap dersem yapar mesela kalemlerin açılmamış bütün renkli kalemlerinin ucu küt sana poşet vereyim yap yapar ama ben kendim yapayım planlayayım ya bak bunlar kırılmış bir daha ki resim dersinde zorlanırım ben bunları bir düzenleyeyim çantama koyayım biz mesela bir iş yaparken o boş zamanını yönetme ihtiyacı olan bir şeyi yapma gibi bir eyleme geçmiyor zaten. Yani bunlar normal çocukta da yeri geliyor çok zor ve sonrasında oturuyor. Banyosunu olması gerektiği ya da tırnağını kesmesi

gerektiğini yine de hatırlatıyorsunuz çünkü biraz fırsat bulmak biraz deşarj olmak sürekli ödevle okul değil hani biraz da vakit geçirmek serbest zamanının olmasını istiyor o nedenle sorumluluklarını hatırlamıyor. Hatırlatmak gerekiyor. Verince yapıyor yani...” K10

“Ya şöyle dediğin zaman Yapmam dediği bir şey yok. Yani su getir dersin getirir Ondan sonra şu elbiseyi dolaba kaldır dersin, kaldırır... ...Yok burayı topla dediğin zaman zaten kutuları varYani kutuları da üç dört tane kutu var. Hepsi parça parça. Hepsinin yerini biliyor koyuyor tık tık tık. Kaldırır yani. Onda bir sıkıntı yok.” K4

4.2.3.1.2. Alt tema 2: Bilgi gereksinimi

ÖÖG olan ilkokul çocuklarının bilgi gereksinimi alt teması altında bulunan kodlamalar Tablo 4.21’de belirtilmiştir. Elde edilen bulgular sonraki paragrafta açıklanmıştır.

Tablo 4.21.
Bilgi Gereksinimi

Kodlar	f
Eğitim ihtiyacı	4

Tablo 4.21. incelendiğinde, bilgi gereksinimi alt teması “eğitim ihtiyacı” kodunu kapsadığı görülmektedir. ÖÖG olan çocukların aileleri çocuklarının gereksinimlerine yönelik bilgi eksikliği yaşadıklarını belirtmişlerdir. Aileler bilgi ihtiyaçlarını internet üzerinde araştırmalar yaparak gidermeye çalışsalar da yapılandırılmış bir eğitime ihtiyaç duymaktadırlar. Eğitim ihtiyaçların ilişkin aile görüşleri sonraki paragrafta verilmiştir.

“Benim eğitime ihtiyacım var önce ben disleksi veya hiperaktivitesi bulunan her çocuğun annesinin özellikle özel eğitime bu çocukların gereksinimleri konusunda bir sertifikaya bir eğitime ihtiyacı var bu böyle bir yıllık bir eğitim değil yani bu sürekli olan bir zoom üzerinden olur ya da bir konferans olur bir kurs olur bir şekilde veya bir kitapçık olur hani bir eğitime ihtiyacım var...” K1

4.2.3.1.3. Alt tema 3: Sosyo-ekonomik durum

ÖÖG olan ilkokul çocuklarının sosyo-ekonomik durumu alt teması altında bulunan kodlamalar Tablo 4.22.’de belirtilmiştir. Elde edilen bulgular sonraki paragrafta açıklanmıştır.

Tablo 4.22.*Sosyo-Ekonomik Durum*

Kodlar	<i>f</i>
Nakdi gereksinimler	3
Ayni gereksinimler	1

Tablo 4.22. incelendiğinde, sosyo-ekonomik durumu alt teması “nakdi gereksinimler ve ayni gereksinimler” kodlarını kapsadığı görülmektedir. Ailelerin çocuklarını desteklemek amacıyla gereksinim duydukları unsurlardan biri ekonomik unsurlardır. Aileler ekonomik gereksinimleri belirtmişlerdir. Ayrıca kendi odası olmayan çocuklar da bulunmaktadır. Sosyo-ekonomik durum teması altında nakdi ve ayni gereksinimler olarak iki kod belirlenmiştir. Sosyo-ekonomik duruma ilişkin aile görüşleri sonraki paragrafta verilmiştir.

“En öncelik maddiyat. Maddiyat olacak ki çocuğun peşinde koşturacağım. Bir dolmuş otobüs olmuş yedi lira. Sonra acıkacak. Bir şeyler yedirmek lazım. Kurslar ücretli. Ondan ötürü destekleyemiyorum. Yoksa desteklemek isterim.” K13

4.2.3.1.4. Alt tema 4: Sosyo-kültürel çevre

ÖÖG olan ilkökul çocuklarının sosyo-kültürel çevre alt teması altında bulunan kodlamalar Tablo 4.23.’te belirtilmiştir. Elde edilen bulgular sonraki paragrafta açıklanmıştır.

Tablo 4.23.*Sosyo-Kültürel Çevre*

Kodlar	<i>f</i>
Kurs gereksinimi	2
Kapalı spor salonu gereksinimi	2
Sokak güvenliğinin sağlanması	1

Tablo 4.23. incelendiğinde, sosyo-kültürel çevre alt teması “kurs gereksinimi, kapalı spor salonu gereksinimi ve sokak güvenliğinin sağlanması” kodlarını kapsadığı görülmektedir. Çocukların çevresi davranışlarının şekillenmesinde önemli bir etkidir. ÖÖG olan çocukların aileleri yaşadıkları yerlerin gelişmemiş olduğu bu nedenle bazı imkanlara rahatça ulaşamadıklarını belirtmektedirler. Ayrıca çevrede yer alan dış unsurlar

çocukların sosyal etkinliklere katılımını olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Sosyo-kültürel çevreye ilişkin aile görüşler sonraki paragrafta belirtilmektedir.

“Belki okulda spor üzerine vakit geçirebileceği olmalı. Dikimevinde var orası da bize uzak. Yani spor salonu var oralarda. Masa tenisi yürüyüş bandı var. İlkokullarda böyle yerler açılrsa iyi olur. Çocuklar soğuk olduğu için yeterli gelmiyor. Böyle yerler olsa iyi olur. Biz hep betonun içerisindeyiz. Çocuklar da yazın güzel ama kışın soğuk. Köpekler de çok onlardan da korkuyoruz. Birincisi maddiyat diğeri de çevrenin gelişmemiş olması...” K13

4.2.3.1.5. Alt tema 5: Zaman

ÖÖG olan ilkökul çocuklarının zaman alt teması altında bulunan kodlamalar Tablo 4.24.’te belirtilmiştir. Elde edilen kodlamalar alıntıları ile birlikte sonraki paragraflarda açıklanmıştır.

Tablo 4.24.

Zaman

Kodlar	f
Zamanın yetmemesi	4
Zamanın verimli kullanamaması	7

Tablo 4.24. incelendiğinde, zaman alt teması “zamanın yetmemesi ve zamanın verimli kullanamaması” kodlarını kapsadığı görülmektedir. ÖÖG olan çocukları günlük yaşamda kendilerinin sorumluluklarında olan durumlara ilişkin çoğunlukla ebeveynlerinden yardım almaktadırlar. Bu durum ailelerin hem kendi hem de çocuklarının zaman yönetimini etkilemektedir. Zamanın yetmemesine ilişkin aile görüşleri sonraki paragrafta verilmiştir.

“Kursa gittiğimiz için çok fazla bir programdan öbür programa vakit kalmıyor. Benim verdiğim sorumluluk oturup kendi yapması çok fazla zamana yaymadan daha kısa zamanda bitirebilmesi ama yine de o kadar istediğimiz kadar olmuyor 24 saatten bir saatte ya da belki iki saatte bitebilir ama o kayarak bir günü belki öbür günü alabiliyor... Zamanı verimli kullanamıyoruz kullanamayınca da diğer işler aksıyor.” K10

4.2.3.2. Ana tema 2: Ailelerin duygu durumu

ÖÖG olan çocukların aileleri çocuklarının öz düzenlemeli öğrenme ve sosyal ve uyumsal davranış özelliklerini gösterirken çoğunluk çocuklarının yanındadır. Bu çalışmanın bulguları arasında da yer aldığı gibi ÖÖG olan çocuklar günlük yaşam sorumluluklarını çoğunlukla ailelerin desteği ile gerçekleştirmektedir veya gerçekleştirmemektedir. Bu ana temada ailelerin olumlu ve olumsuz duyguları incelenmektedir.

4.2.3.2.1. Alt tema 1: Ailelerin olumlu duyguları

Tablo 4.25. incelendiğinde, ailelerin olumlu duyguları alt teması “mutlu olma ve hoşlanma” kodlarını kapsadığı görülmektedir. Aileler çocuklarının sosyalleşmesi veya sorumlulukları yerine getirmesi durumunda ise mutlu olmaktadır. Ailelerin yaşadıkları duygulara ilişkin aile görüşleri sonraki paragraflarda verilmiştir.

Tablo 4.25.
Ailelerin olumlu duyguları

Kodlar	<i>f</i>
Mutlu olma	3
Hoşlanma	1

“Geçen hafta buradaki hocamız dakikada okuma yaptırdı. Bir metni 3. Kez okuduğunda daha hızlı okuduğu için hoşuna gitti. Hocamız da sevindi ben de sevindim kendisi de sevindi. Hoşuna gitti.” K13

4.2.3.2.2. Alt tema 2: Ailelerin olumsuz duyguları

Tablo 4.26. incelendiğinde, ailelerin olumsuz duyguları alt teması “eziyet çektiğini hissetme ve üzülmeye” kodlarını kapsadığı görülmektedir. K12 duruma ilişkin *“Ben eziyet yaşıyorum o ne yaşıyor bilmiyorum ama sabah sekizde onu kaldırmaya çalışıyorum ama kalkmıyor.”* demiştir. Ailelerin olumsuz duygularına ilişkin bir örnek sonraki paragrafta verilmiştir.

Tablo 4.26.
Ailelerin olumsuz duyguları

Kodlar	<i>f</i>
Eziyet çektiğini hissetme	1
Üzülmeye	6

“Ya ben çok üzüliyorum hani bazen mesela gideceğim yere Ö’nün ee babasında olduğu hafta sonu mesela çocuklu bir yere gideceksem ve Ö. orda yani mesela o çocukla iletişim kurup oynayamıyorsa. Beni bunaltıyor mesela telefon istiyor. Telefonu vermeseniz o arkadaşla iletişim kuramıyor.” K5

4.2.3.3. Ana tema 3: Aile önerileri

ÖÖG olan çocukların öz düzenlemeli öğrenme ve sosyal ve uyumsal beceri özelliklerini gösterme süreçlerinin ebeveynlerin tecrübelerinden yola çıkarak verecekleri öneriler, bu ana tema altında belirtilecektir.

4.2.3.3.1. Alt tema 1: Ailenin kendisine ve uzman veya politikacılara yönelik önerileri

Ailenin kendisine ve uzman veya politikacılara yönelik önerilerine ilişkin bulgular Tablo 4.27.’de belirtilmiştir. Tablo 4.27. incelendiğinde, ailenin kendisine ve uzman veya politikacılara yönelik önerileri alt teması “kendisine yönelik öneriler, uzmanlara dönük öneriler ve politikacılara dönük öneriler” kodlarını kapsadığı görülmektedir.

Tablo 4.27.

Ailenin Kendisine ve Uzman veya Politikacılara Yönelik Önerileri

Kodlar	f
Kendisine yönelik öneriler	5
Uzmanlara Dönük Öneriler	2
Politikacılara Dönük Öneriler	2

ÖÖG olan çocukların ailelerin çocukların öz düzenlemeli öğrenme ve sosyal ve uyumsal davranış özelliklerine ilişkin kendilerine ve uzman veya politikacılara yönelik önerileri belirlenmiştir. Aileler çocukları yetiştirmek yerine getirme konusunda daha fazla bilgi sahibi olmak istediklerini, çocuklarını yanlış yaklaştıklarını ve eğitim almak istediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca aileler çocuklarının sorumluluklarını yerine getirme konusunda sorumlulukları daha açık ifade etmeleri gerektiğini düşünmektedir. Aileler eğitim ihtiyacının giderilmesi konusunda kendilerine verilecek desteğin MEB’den gelmesi gerektiğini düşünmektedir. Ayrıca okullar çocukların sosyal becerilerini desteklemesi gerektiğini düşünmektedirler. Öğretmenler çocukların gereksinimlerine uygun öğretimsel düzenlemeler yapabilmelidir. Ailelerin önerilerine ilişkin görüşleri sonraki paragraflarda belirtilmektedir.

“...Genel olarak ne söylemek isterim toplumda öğretmenler bilinçlendirilsin isterim özellikle bir öğretmenin sınıfında kaynaştırma öğrencisi varsa Milli Eğitim Bakanlığı’na bildirildiyse bu konuyla alakalı öğretmene bilgi verilsin velinin bilgisi olsun gerekirse küçük minimal kurslar zoom üzerinden eğitimler düzenlensin katılım zorunluluğu olsun öğretmenler bilinçlendirilsin çünkü en çok yaşadığımız şey bu çağda eğitim.” K1

“Bence ben eğitim almalıyım ama nerden nasıl alacağımı bilmiyorum. Ondan mesela çocuk yetiştirmek konusunda bence birçok eksikim vardır. Hani ne kadar anne kendini yeterli hissetse de mutlaka çocuk karşısında bir yetersizliği oluyor. Ondan sonra mesela sadece bir yemek yapıp çocuğa yemek yedirmek değil konu. Ondan sonra onu yetiştirmek eğitmek büyütmek bu çok önemli bir konu bence ben de kendimi yetersiz hissettiğim konular çok var mesela.” K7

BEŞİNCİ BÖLÜM

5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmanın beşinci bölümünde araştırmanın sonuç, tartışma ve önerileri açıklanacaktır. Araştırmanın sonuçları, nicel araştırma sonuçları ve nitel araştırma sonuçları olarak açıklanmıştır. Tartışma bölümünde araştırmanın karma yöntem araştırmalarından birleştirme deseni kullanılmasından dolayı elde edilen nicel ve nitel bulgular birleştirilerek tartışılmıştır. Araştırmanın önerileri ise aile, uzman ve politika yapıcılara yönelik öneriler ve ileriki araştırmalara yönelik öneriler iki başlık altında incelenmiştir.

5.1. Sonuç

Bu başlık altında araştırmanın sonuçları nicel ve nitel olmak üzere iki başlık altında incelenecektir. Analizler sonucunda elde edilen bulgular sonuçlandırılmış ve açıklanmıştır.

5.1.1. Nicel araştırma sonuçları

ÖÖG olan 2., 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenmeleri ile öz düzenlemeli sosyal ve uyumsal davranışları performansları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur.

ÖÖG olan 2., 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin planlama/uygulama düzeyi ile motivasyon arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. ÖÖG olan 2., 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin planlama/uygulama düzeyi ile hedef/strateji belirleme düzeyleri arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. ÖÖG olan 2., 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin planlama/uygulama düzeyi ile öz düzenleme uygulama düzeyi arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. ÖÖG olan 2., 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin motivasyon düzeyi ile hedef/strateji belirleme düzeyleri arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. ÖÖG olan 2., 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin öz düzenlemeli uygulama düzeyi ile motivasyon arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur. ÖÖG olan 2., 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin hedef/strateji uygulama düzeyi ile öz düzenlemeli uygulama düzeyleri arasında pozitif yönlü anlamlı ilişki bulunmuştur.

ÖÖG olan 2., 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin kız ve erkek olma durumlarına göre bir farklılığa rastlanmamıştır. ÖÖG olan 2., 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin sınıf düzeylerine göre

farklılık bulunamamıştır. ÖÖG olan 2., 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin öz düzenlemeli performansları, okul öncesi alıp almama durumlarına göre farklılaşmamaktadır. ÖÖG olan 2., 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin öz düzenleme beceri ile ekrana maruz kalma süresi arasında negatif yönde orta düzeyde anlamlı ilişki vardır.

5.1.2. Nitel araştırma sonuçları

Araştırmanın nitel boyutunda görüşmeler sonucunda sekiz ana tema ve 18 alt tema bulunmuştur. Elde edilen bulguların sonuçları “ÖÖG Olan Çocukların Öz Düzenlemeli Öğrenme Özelliklerine İlişkin Aile Görüşleri”, “ÖÖG Olan Çocukların Öz Düzenlemeli Sosyal Beceri ve Uyumsal Davranış Özelliklerine İlişkin Aile Görüşleri” ve “ÖÖG Olan Çocukların Öz Düzenlemeli Öğrenme, Sosyal ve Uyumsal Davranış Özellikleri ile İlgili Aile Gereksinimleri ve Önerileri” başlıkları altında incelenmiştir.

5.1.2.1. ÖÖG olan çocukların öz düzenlemeli öğrenme özelliklerine ilişkin aile görüşleri

Çalışmanın nitel boyutunda görüşme transkriptlerinin analizi ÖÖG olan 2., 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin çoğunluğunun sorumluluk bilincine sahip olmadığı bulunmuştur. ÖÖG olan 2., 3. ve 4. sınıf öğrencilerini çoğunluğunun ev sorumluluklarını yerine getirdiği göstermektedir. ÖÖG olan 2., 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin çoğunluğunun ev sorumluluklarını yerine getirdiği belirlenmiştir. ÖÖG olan 2., 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin çoğunluğunun sorumluluklarına ilişkin plan yapmadığı belirlenmiştir. ÖÖG olan 2., 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin çoğunluğunun sorumluluklara karşı isteksiz olduğu bulunmuştur. ÖÖG olan 2., 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin sorumluluklarını yerine getirmeme nedenlerinin rutinelere, okul görevlerine, ev sorumluluklarına karşı isteksiz oldukları bulunmuştur. ÖÖG olan 2., 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin sorumluluklarını yerine getirmeme nedenlerini video/televizyon izleme, telefon kullanma ve teknolojik aletlerle vakit geçirmek olduğu belirlenmiştir. ÖÖG olan 2., 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin sorumluluklarını yerine getirmeme nedenleri üşenme ve yorulma olarak belirlenmiştir.

5.1.2.2. ÖÖG olan çocukların öz düzenlemeli sosyal beceri ve uyumsal davranış özelliklerine ilişkin aile görüşleri

ÖÖG olan 2., 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin gezi, ziyaret ve etkinlik gibi sosyal aktivitelere katıldığı bulunmuştur. ÖÖG olan 2., 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin çoğunluğunun duygularını ifade edebildikleri bulunmuştur. ÖÖG olan 2., 3. ve 4. sınıf

öğrencilerinin çoğunluğunun olumlu arkadaşlık becerilerine sahip olduğu bulunmuştur. ÖÖG olan 2., 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin çoğunluğunun özgüveninin düşük olduğu bulunmuştur. ÖÖG olan 2., 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin olumlu öz düzenlemeli uyumsal davranış özellikleri gösterdikleri bulunmuştur. ÖÖG olan 2., 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin çevreye zarar verme, kurallara uymama ve olumsuz duygu durumu içerisinde bulunabildikleri belirlenmiştir. ÖÖG olan 2., 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin öfkelenme/sinirlenme, ağlama veya söylenme davranışlarını gösterebildikleri bulunmuştur.

5.1.2.3. ÖÖG olan çocukların öz düzenlemeli öğrenme, sosyal ve uyumsal davranış özellikleriyle ilgili aile gereksinimleri ve önerileri

ÖÖG olan 2., 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme sosyal ve uyumsal davranış özellikleri gösterme sürecinde ailelerin çocuğa destek olma, sorumlulukları hatırlatma ve yönerge verme rolü üstlendikleri bulunmuştur. ÖÖG olan 2., 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme sosyal ve uyumsal davranış özellikleri gösterme sürecinde ailelerin eğitim gereksinimlerinin olduğu belirlenmiştir. ÖÖG olan 2., 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme sosyal ve uyumsal davranış özellikleri gösterme sürecinde ailelerin ayni ve nakdi yardımlara ihtiyaç duydukları belirlenmiştir. ÖÖG olan 2., 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme sosyal ve uyumsal davranış özellikleri gösterme sürecinde ailelerin çocuklarına yönelik kurs gereksinimleri olduğu belirlenmiştir. ÖÖG olan 2., 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme sosyal ve uyumsal davranış özellikleri gösterme sürecinde ailelerin zaman sorunu yaşadıkları belirlenmiştir. ÖÖG olan 2., 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme sosyal ve uyumsal davranış özellikleri gösterme sürecinde ailelerin üzüntü gibi olumsuz duygular yaşayabildikleri belirlenmiştir. ÖÖG olan 2., 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme sosyal ve uyumsal davranış özellikleri gösterme sürecinde ailelerin kendilerine yönelik eğitim gereksinimleri olduğu belirlenmiştir. ÖÖG olan 2., 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme sosyal ve uyumsal davranış özellikleri gösterme sürecinde ailelerin öğretmenlerin daha bilinçli olması, MEB'in hem ailelere hem de öğretmenlere eğitimler vermesi gerektiği belirlenmiştir.

5.2. Tartışma

ÖÖG olan 2., 3. ve 4., sınıf öğrencilerinin öz düzenleme becerilerinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiş olan bu araştırmada karma yöntem araştırmalarından birleştirme deseni kullanılmıştır. Dolayısıyla elde edilen nicel ve nitel bulgular, tartışma kısmında birleştirilmiştir.

Araştırmada ÖÖG olan 2., 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme ve öz düzenlemeli sosyal ve uyumsal davranışları ilişkisine bakılmıştır. Analiz sonucunda ÖÖG olan 2., 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme ve öz düzenlemeli sosyal ve uyumsal davranışlarını arasında yüksek düzeyde ilişki bulunmuştur. Araştırmanın nitel bulguları ise ÖÖG olan 2., 3., ve 4. sınıf öğrencilerinin çoğunlukla sorumluluklarına getirmedikleri, çoğunlukla olumsuz duygu durumu içerisinde oldukları ve olumsuz uyumsal davranışlar içerisinde bulunduklarını göstermektedir. Dolayısıyla araştırmanın nitel ve nicel bulguları benzer sonuçları ifade etmektedir.

Alanyazın öz düzenlemeli öğrenmenin erken çocukluk döneminde ve sonraki yıllarda geliştiğini göstermektedir (Lockl & Schneider, 2002). Bu nedenle öz düzenlemeli öğrenmenin ilişkili olduğu faktörlerin bilinmesi büyük önem taşımaktadır. İlgili alanyazındaki çalışmalar öz düzenleme becerilerinin uyumsal davranışların kullanmada önemli bir rol oynadığını vurgulamaktadır (Carver & Scheier, 2000; Goldberg, 2001). Öz düzenleme becerileri gelişmiş çocukların birçok uyumsal davranışları etkin bir şekilde kullanabildikleri ve uyumsal sınıf içi davranışlarını etkin bir şekilde kullanabildikleri belirtmektedir (Buckner vd., 2009; Rimm-Kaufman vd., 2009). Ayrıca öz düzenleme ve sosyal becerilerin sosyal öğrenme üzerinde olumlu etkisi bulunmaktadır (Ezmece, 2019; Maksum vd., 2021). Tipik gelişim gösteren çocuklara sosyal beceri öğretiminde öz düzenlemeli öğrenme stratejisi kullanmanın pozitif etkisi olduğu ve öz düzenlemeli öğrenme çocukların akademik beceri performansını ve üst bilişsel strateji kullanımı üzerinde olumlu etkisi olduğu belirtilmektedir (Dignath vd., 2008; Pelco & Reed-Victor, 2007). Öz düzenleme becerilerindeki ilerleme çocukların öğrenmesini geliştirir ve aynı zamanda duygusal güçlüklerinde de önüne geçmektedir (Savina, 2021). Bu durum da çocukların sosyal becerileri etkileyebilmektedir. Tüm bu çalışmalara bakıldığında öz düzenlemeli öğrenmenin öz düzenlemeli sosyal ve uyumsal davranışlar ile ilişkili olması alanyazın tarafından desteklenmektedir. Öz düzenlemeli öğrenme ve öz düzenlemeli sosyal ve uyumsal becerilerin üstbilişsel strateji kullanımını gerektirmesi iki beceri alanının birbiri ile ilişkisi olmasının da bir sebebi olarak ifade edilebilmektedir. Öz düzenleme, üstbilişsel stratejilerin aktif bir şekilde kullanılmasını gerektiren çok boyutlu

bir yapı olduğundan içerisinde yer alan öz düzenlemeli öğrenme ve öz düzenlemeli sosyal ve uyumsal davranışlar gibi alt boyutları birbirinden ayrı düşünülmemesi gerekmektedir.

Araştırmanın nicel boyutunda elde edilen bir diğer bulgu ÖÖG olan 2., 3., ve 4. sınıf çocukların planlama, hedef/strateji belirleme, motivasyon ve öz düzenlemeli uygulama değişkenlerinin her biri arasında pozitif yönde orta düzeyde ilişki bulunmasıdır.

Öz düzenleme, hedef belirleme merkezinde gerçekleşen bir süreçtir (Butler & Winne, 1995). Hedef belirleme davranışların düzenlemesinin ilk basamağıdır. Hedef belirlemeden sonra gelen planlama ile birlikte amaca yönelik stratejiler geliştirilir veya var olan stratejiler uygulanır. Bu nedenle hedef belirleme ve planlama becerisinin ayrılmaz bir bileşenidir. Yapılan çalışmalar hedef belirleme ve planlama arasında yüksek düzeyde ilişki olduğunu vurgulamaktadır (Lemos, 1999). Başka bir çalışmada bireylerin hedeflerine yönelik zihinde canlandırma planlama stratejisinin hedefe ulaşmada etkili olduğunu bulmuştur (Taylor vd., 1998). Tüm bu sonuçlar ışığında hedef strateji belirleme ile planlama arasında bulunan ilişkinin alanyazınla uyumlu olduğu görülmektedir.

Öz düzenlemeli öğrenme becerisine sahip bireyler öğrenme süreçlerinde motivasyonel, üstbilişsel ve davranışsal olarak aktiftirler. Öz düzenlemeli öğrenmeleri yüksek olan bireyler öğrenme süreçlerini planlayan, organize eden, izleyen ve değerlendiren kişidir. Öz düzenlemeli öğrenmesi yüksek olan bireyler motivasyon açısından kendilerini yeterli, özerk ve yetkin düşünmektedirler (Bandura, 1997; Zimmerman, 1986). Bu nedenle planlama ve hedef belirleme stratejilerine sahip birey belirlediği hedefi gerçekleştirmek için öz motivasyonel davranışlar göstermektedirler (Lemos, 1999). Alanyazın incelendiğinde hedef belirleme, planlama, motivasyon ve öz düzenleme becerileri kullanımına ilişkin bulgular bu becerilerin bir bütünün parçası olarak ele almaktadır. Bu nedenle öz düzenleme becerilerini etkin bir şekilde kullanımı tüm bu bileşenlerin kullanımı gerektirmektedir. Araştırmanın nitel boyutunda ÖÖG olan çocukların çoğunluğunun sorumluluk bilincine sahip olmadıkları, sorumluluklarına ilişkin planlama yapmadıkları ve sorumluluklarına ilişkin motivasyonlarının düşük olduğu bulunmuştur. Ayrıca tipik gelişim gösteren çocuklarla yapılan bir çalışmada öz düzenleme becerileri gelişmemiş çocukların toplumsal sorumlulukları yerine getirmede güçlük yaşadıkları belirtilmektedir (Tozduman-Yaralı & Güngör-Aytar, 2017). Tüm bu bilgiler ışığında çalışmanın nitel bulguları nicel bulgularla örtüşmektedir. ÖÖG olan çocuklar hedef/strateji belirleme, planlama, motivasyon düzeyleri düşük olarak belirtilebilmektedir. Alanyazında ÖÖG olan ilkökul 2., 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin öz

düzenleme becerilerine yönelik yapılan çalışmaların sınırlı olması hedef/strateji belirleme, planlama ve motivasyonun ÖÖG bağlamında değerlendirilmesini güçleştirmektedir.

Bu çalışmada ulaşılan bir diğer bulgu, ÖÖG olan 2., 3., ve 4. sınıf çocukların öz düzenlemeli öğrenme ve öz düzenlemeli sosyal ve uyumsal davranışları sonuçlarının göre cinsiyete göre farklılaşmamasıdır. Alanyazında öz düzenlemenin kız ve erkek olma durumuna ilişkin bulgular farklılaşmaktadır. Rimm-Kaufman ve diğerleri (2009) anaokuluna kayıt yaptıran çocuklardan, erkeklerin kızlardan daha kötü uyumsal sınıf davranışlarının performans gösterdiğini bildirmektedir. Ponitz ve diğerleri (2009) de okul öncesi dönemden ilkokula geçen çocukların birinci sınıfa uyum sağlama konusunda erkeklerin kızlara göre daha düşük öz kontrol gösterdikleri bulmuşlardır. Başka bir çalışmada anaokulunun başında ve sonunda kızların erkeklerden öz düzenleme becerileri kullanımı konusunda daha önce oldukları bulunmuştur (Matthews vd., 2009). Duckworth ve Seligman (2006), sekizinci sınıf öğrencilerinden oluşan katılımcı grubunda kızların lise başarısının davranış düzenlemesiyle açıklanabileceğini bulmuşlardır. Türkiye’de tipik gelişim gösteren çocuklarla yapılan çalışmalarda ise öz düzenlemenin becerilerinin kızların erkeklerden daha iyi düzeyde olduğu çalışmalar bulunsa da cinsiyete göre farklılık olmadığını savunan çalışmalara da erişilmiştir (Aksoy, & Tozduman-Yaralı, 2017; Gür & Katrancı, 2019; İrven & Şenler, 2017). Ural ve diğerleri, (2020) okul öncesi dönemi çocukların öz düzenleme becerilerinin cinsiyete göre farklılaşmadığını belirtmektedir. Öz düzenleme becerilerinin cinsiyete göre farklılaşmasında uluslararası alanyazında kız çocuklarının daha önce olduğunu belirten çalışmalar olsa da erişilen bu çalışmalar okul öncesi dönemi çocuklarını kapsamaktadır. Bu bulgular, bir çocuğun sosyal becerilerinin ve sorunlu davranışlarının, davranışsal öz düzenlemenin okuryazarlıktaki büyümeyi etkilediği mekanizmanın bir parçası olduğunu göstermektedir. Önceki bulgulardan farklı olarak Montroy ve diğerleri (2014), okul öncesi dönemde öz düzenlemenin okuryazarlık düzeyleri ile ilişkili olduğu ve bu ilişkinin cinsiyete göre farklılaşmadığını belirtmişlerdir. Ulusal alanyazında da öz düzenleme becerilerinde cinsiyet farklılıklarına ilişkin fikir ayrılıklar bulunmaktadır. Ulusal alanyazında erişilen çalışmalar tipik gelişen çocukları kapsamaktadır. ÖÖG olan çocukların tipik gelişen akranlarından bilişsel açıdan geride olduğu bilinmektedir (Fletcher vd., 2004). Bu durum üstbilişsel stratejilerin kullanımı kısıtlamaktadır. Bu nedenle ÖÖG’nin varlığı öz düzenleme becerilerinin kullanımında cinsiyetlerin farklılaşmasının önüne geçmiş olabileceği tahmin edilmektedir. Ayrıca çocukların öz

düzenleme becerilerinin kültüre göre farklılaşabileceği belirtilmektedir (Kurman, 2001). Dünyada bulunan farklı kültürlerde yetişmiş çocukların sorumluluk alma düzeyi veya şekilleri farklılık gösterebilmektedir. Araştırmanın nitel bulguları Türk ailelerin ÖÖG olan çocuklarının sorumluluklarını yerine getirme sürecine doğrudan müdahil oldukları veya çocuklarının sorumluluklarını kendilerini yaptıkları belirtmişlerdir. Bu nedenle öz düzenleme becerilerinin cinsiyete göre farklılıkları kültürle bağlantılı olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın nicel boyutunda elde edilen bir diğer bulgu ÖÖG olan 2., 3., ve 4. sınıf çocukların öz düzenlemeli öğrenme ve öz düzenlemeli sosyal ve uyumsal davranış düzeyleri sınıf düzeylerine göre farklılık göstermemesidir. Bu bulgu ÖÖG olan 2., 3. ve 4. sınıf ilkokul çocuklarının benzer öz düzenleme performansları olduğunu ifade etmektedir.

Alanyazında ilkokul düzeyindeki çocukların öz düzenleme becerilerine yönelik yapılan çalışmalar sınırlılık göstermektedir. Cleary ve Chen (2009) yedinci sınıf öğrencilerinin altıncı sınıf öğrencilerine göre daha düşük öz düzenleme ve motivasyon gösterdiklerini belirtmişlerdir. Hong ve diğerleri (2009), lise düzeyindeki öğrencilerin ortaokula göre daha düşük üstbilişsel strateji kullandıklarını ifade etmişlerdir. Öz düzenleme becerileri düşük olan çocuklar ilkokul boyunca akademik becerileri güçlükler yaşamaktadır. Bu güçlükler akademik düzey bağlamında başarı ve başarısız çocukların arasında farkın açılmasına sebep olabilmektedir (McClelland vd., 2006). Alanyazında başarısız akademik becerilere sahip çocukların düşük sosyal beceri özellikleri gösterdiğini ifade edilmektedir (Cooper vd., 2014). Bu nedenle öz düzenleme becerileri çocukların akademik becerilerine etki edebilmekte ve bu durum çocukların sosyal becerileri düzeylerinde ilkokul dönemi boyunca benzer özellikler göstermesine neden olabilmektedir. Alanyazında ÖÖG olan ilkokul çocuklarının öz düzenleme becerilerine yönelik yapılan çalışmaların kısıtlı olmasından dolayı sınıf düzeyine göre öz düzenleme becerileri arasında fark bulunmaması yetersizlik bağlamında desteklenememektedir. ÖÖG olan çocuklar heterojen bir yapıdan grup olarak ifade edilse de çocukların çoğu ilkokul dönemlerinde benzer karakteristik özellikler gösterebilmektedir. Bunların en önemli olanlarından biri ÖÖG olan çocukların düşük seviyede öğrenme hızlarının olmasıdır. Öz düzenleme becerileri üstbilişsel stratejileri kullanmayı gerektirmesi ve ÖÖG olan çocukların bu stratejileri kullanmakta güçlük yaşadığının bilinmesinden dolayı öz düzenlemeli öğrenmeleri de ilkokul döneminde sınıf bazlı olarak benzer olması

beklenen bir sonuç olarak ifade edilebilmektedir. Ayrıca bu değişkene ilişkin araştırmanın nitel boyutunda bir bulguya ulaşılamamıştır.

Araştırmanın elde edilen diğer bir bulgu ÖÖG olan 2., 3., ve 4. sınıf çocukların öz düzenlemeli öğrenme ve öz düzenlemeli sosyal ve uyumsal davranış düzeyleri okul öncesi alma durumlarına göre göre farklılık göstermemesidir. Bu bulgu ÖÖG olan 2., 3. ve 4. sınıf ilkökul çocuklarının okul öncesi eğitimi alma durumuna göre fark bulunmamıştır.

Alanyazında okul öncesine devam etme süresi artan çocukların daha az okul öncesi eğitimi almış çocuklardan daha yüksek düzeyde öz düzenleme becerilerine sahip oldukları ifade edilmektedir (Arslan vd., 2021; Kurt & Dikici-Sığırtmaç, 2020). Alanyazı bulgularından farklı olarak bu çalışma ÖÖG olan çocukların okul öncesi eğitim alma durumlarına göre bir fark bulmamıştır. Bu durum sebebi çalışmanın katılımcı grubunun ÖÖG olan çocuklardan oluşması olarak düşünülmektedir. ÖÖG'nin erken dönem belirtileri bulunmaktadır fakat Türkiye'de tanılama ilkökul döneminde yapılmaktadır. Bunun sebebi ÖÖG tanısı için ilkökul döneminde zeka düzeyi ile akademik düzey arasında tutarsızlık olmasının beklenmesidir (Melekoğlu, 2020). Bu durum çocukların okul öncesi dönemde ÖÖG olan çocukların gözden kaçmasına veya uygun eğitim alamamalarına sebep olabilmektedir. Ayrıca bu değişkene ilişkin nitel bir bulguya ulaşılamamıştır.

Araştırmada elde edilen bir diğer bulgu ÖÖG olan 2., 3., ve 4. sınıf çocukların öz düzenlemeli öğrenme ve öz düzenlemeli sosyal ve uyumsal davranışlarının ekran maruziyeti süresi arasında negatif yönde ilişki bulunmasıdır.

Ekrana maruz kalma süresinin artması çocukların dil bozukluğu, kaba motor becerilerinde bozukluk ve sosyal beceri bozukluğu yaşama ihtimallerini artırmaktadır (Madigan vd., 2019). Ayrıca ÖÖG olan çocukların ekrana ilk kez maruz kalma yaşı ile çocukların problem davranışları arasında ilişki bulunmaktadır (Ayar vd., 2021). ÖÖG olan ilkökul çocuklarının ekran süresi ile öz düzenleme becerilerini spesifik olarak inceleyen çalışmaya erişilememiştir. ÖÖG olan bireylerin ekran maruziyetine ilişkin bulgularda çok sınırlıdır fakat çocukların teknolojik aletler geçirdikleri sürenin artması günlük yaşam aktiviteleri ve sosyal hayata katılımı güçleştirmektedir. Bu durum çocukların sosyal ve uyumsal becerileri etkilemektedir. Nitekim bu çalışmanın bulguları da ekrana maruz kalma süresi arttıkça öz düzenlemeli sosyal ve uyumsal davranışların ve öz düzenlemelileri arttığını ifade etmektedir. Ayrıca çalışmanın nitel bulgularında da

çocukların telefon, tablet, televizyon gibi teknolojik aletlerle sıklıkla vakit geçirdikleri ve günlük yaşam sorumluluklarını yerine getirmelerine engel teşkil ettiği belirtilmektedir.

Çalışmada elde edilen bir diğer bulgu ÖÖG olan 2., 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin ebeveynlerinin çocuklarının öz düzenlemeli öğrenme ve öz düzenlemeli sosyal ve uyumsal davranışlarına ilişkin gereksinimleridir. Aileler çocuklarını desteklemek amacıyla bilgi, ekonomik, zaman gereksinimleri olduğunu ve bu gereksinimlerin dışında kendilerine ve öğretmenlere ÖÖG olan çocuklar hakkında eğitimler verilmesi gerektiği belirtmişlerdir.

Alanyazında ÖÖG olan çocuklar gereksinimlerine ilişkin ebeveynlerin, kendilerini yetersiz hissettiklerini ve çocuklarını yince destekleyemediklerine ilişkin bulgular vardır (Tarleton & Ward, 2007). Bu durum çalışmalarla ortaya konmuş ve ÖÖG olan bireylerin ebeveynlerinin desteklenmesi gerektiği belirtilmektedir (İbrahim vd., 2021; Sheerin, 1998). Bu çalışmanın sonuçları da alanyazına benzer olarak, ÖÖG olan bireylerin ebeveynlerinin bilgi eksikliği yaşadığını ve desteklenmesi gerektiğini göstermektedir. ÖÖG olan çocukların ebeveynleri çocukların günlük yaşam sorumlulukları konusunda sıklıkla desteklemektedir. Çalışmanın bulguları ebeveynleri çocukları sorumlulukları konusunda sürekli hatırlatmalar yaptıkları ve bazı durumlarda sorumlulukları kendileri yaptıklarını belirtmişlerdir. Ebeveynler kendi sorumlulukları ve çocuklarının sorumluluklarını da birleştirdiklerinde zamanın yetmemesi gibi durumlarla karşılaşabilmektedirler. Bu durum çocukların öz düzenleme becerilerinin gelişiminin gerekliliğini ortaya koyan hususlardan biridir. ÖÖG olan çocukların ebeveynleri çocukları eğitsel anlamda desteklemenin yanı sıra sosyal ve kültürel anlamda da desteklemek istemektedirler. Ebeveynler çocukları sosyal aktivitelere katmak için çabalar da bu durum maddi sınırlılıklar nedeniyle gerçekleşmeyebilmektedir. Ebeveynler çocuklarının desteklenmesi konusunda ayni ve nakdi olarak desteklenmeleri gerektiğini belirtmişlerdir.

5.3. Öneriler

Bu çalışmada sunulan öneriler, ailelere, uzmanlara ve politika yapıcılara yönelik öneriler ve ileriki araştırmalara yönelik öneriler olmak üzere iki başlık altında belirtilmiştir.

5.3.1. Ailelere, uzmanlara ve politika yapıcılara yönelik öneriler

ÖÖG olan 2., 3. ve 4. sınıf öğrenciler öz düzenlemeli bağlamında öğrenme, sosyal ve uyumsal davranışları eğitimin tüm paydaşları tarafından desteklenmelidir. ÖÖG olan 2., 3. ve 4. sınıf öğrenciler motivasyon, planlama ve hedef/strateji belirleme açısından eğitimin tüm paydaşları tarafından desteklenmelidir. Öz düzenleme becerileri sosyal ve akademik yaşamda sıklıkla kullanımı gerektiren beceriler olduğundan okul öncesi ve ilköğretim döneminde öz düzenleme bağlamında strateji içeren eğitimler verilmelidir. ÖÖG olan çocukların ÖÖG tanısı almasının ilköğretim döneminde gerçekleşmesi okul öncesi dönemde öz düzenleme bağlamında desteklenmesinin önüne geçebilmektedir. ÖÖG tanılama yaşının okul öncesi dönemde erken belirtileri dikkate alınarak erken tanılanması veya risk grubu olarak öz düzenleme içeren stratejilerle eğitimler verilmesi önerilmektedir. ÖÖG olan 2., 3. ve 4. sınıf öğrencilerin ebeveynleri ekonomik ve psikolojik açıdan desteklenmelidir. ÖÖG olan 2., 3. ve 4. sınıf öğrencilerin uygun sporsal aktivite, kültür ve sosyal gereksinimlerinin yerel çapta desteklenmelidir. ÖÖG olan 2., 3. ve 4. sınıf öğrencilerin aileleri eğitsel açıdan desteklenmektedir.

5.3.2. İleriki araştırmalara yönelik öneriler

ÖÖG olan ilköğretim öğrencilerin öz düzenleme becerileri üzerine daha fazla çalışma yapılmalıdır. ÖÖG olan çocukların öz düzenleme becerileri öz düzenlemenin bilişsel ve üstbilişsel tüm boyutlarında incelenmelidir. Bu çalışmanın bulgularının farklı ortamlarda farklı kişilerce genellenmesi amacıyla ÖÖG olan 2., 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenme ve sosyal ve uyumsal davranışlarına ilişkin daha fazla çalışma yapılmalıdır. ÖÖG olan 2., 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin motivasyon, hedef/strateji belirleme, planlama ve öz düzenleme becerileri içeren uygulama özelliklerini inceleyen birinci nesil araştırmaların yapılması önerilmektedir. Türkiye’de ÖÖG olan 2., 3. ve 4. sınıf öğrencilerin demografik özelliklerinin öz düzenleme becerilerine etkisi üzerine çalışmalar yapılması önerilmektedir. ÖÖG olan 2., 3. ve 4. sınıf öğrencilerin öz düzenleme becerileri ile ekrana maruz kalma süresi arasındaki ilişkileri inceleyen daha fazla çalışma yapılmalıdır. ÖÖG olan 2., 3. ve 4. sınıf öğrencilerin öz düzenleme becerilerinin farklı kültürel özelliklerini belirleyebilmek amacıyla daha fazla kültürler arası çalışma yapılması önerilmektedir. ÖÖG olan çocuklarının ailelerinin öz düzenleme stratejilerini kullanabilmeleri amacıyla daha fazla birinci ve ikinci nesil çalışmaların yapılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Aksoy, A. B., & Tozduman-Yaralı, K. (2017). Çocukların öz düzenleme becerileri ile oyun becerilerinin cinsiyete göre incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 442-455. <https://doi.org/10.24315/trkefd.304124>
- American Psychiatric Association. (1995). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th ed.). American Psychiatric Publishing.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). American Psychiatric Publishing.
- Arslan, Ö., Çavunt, F., Çoban, A., Dinç, E., Erkoç, A., Karan, S. Ş., Meriç, İ., Mutlu, N., & Akşin-Yavuz, E. (2021). Okul öncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerilerinin incelenmesi. *International Primary Education Research Journal*, 5(2), 180-199.
- Asquith, S. (2020). *Self-regulation skills in young children: Activities and strategies for practitioners and parents*. Jessica Kingsley Publishers.
- Ayar, G., Yalçın, S. S., Tanıdır-Artan, Ö., Güneş, H. T., & Çöp, E. (2021). Strengths and difficulties in children with specific learning disabilities. *Child: Care, Health and Development*, 48(1), 55-67. <https://doi.org/10.1111/cch.12903>
- Aydın, F., & Ulutaş, İ. (2017). Okul öncesi çocuklarda öz düzenleme becerilerinin gelişimi. *Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 36-45. <http://aseddergi.aksaray.edu.tr/en/download/article-file/553724>
- Baird, G. L., Scott, W. D., Dearing, E., & Hamill, S. K. (2009). Cognitive self-regulation in youth with and without learning disabilities: Academic self-efficacy, theories of intelligence, learning vs. performance goal preferences, and effort attributions. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 28(7), 881-908. <https://doi.org/10.1521/jscp.2009.28.7.881>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W H Freeman/Times Books/Henry Holt & Co.

- Barkley, R. A. (2004). Attention-deficithyperactivity disorder and selfregulation: Taking an evolutionary perspective on executive functioning. In R. F. Baumeister & K. D. Vohs (Us.), *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications*. Guilford Press
- Baumeister, R. F., & Vohs, K. D. (Eds.) (2004). *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications*. Guilford Press.
- Becker, D. R., McClelland, M. M., Loprinzi, P., & Trost, S. G. (2014). Physical activity, self-regulation, and early academic achievement in preschool children. *Early Education & Development*, 25(1), 56-70. <https://doi.org/10.1080/10409289.2013.780505>
- Becker, D. R., McClelland, M. M., Loprinzi, P., & Trost, S. G. (2014). Physical activity, self-regulation, and early academic achievement in preschool children. *Early Education & Development*, 25(1), 56-70.
- Berkeley, S., & Larsen, A. (2018). Fostering self-regulation of students with learning disabilities: Insights from 30 years of reading comprehension intervention research. *Learning Disabilities Research & Practice*, 33(2), 75-86. <https://doi.org/10.1111/ldrp.12165>
- Bishara, S. (2016). Self-regulated math instructions for pupils with learning disabilities. *Cogent Education*, 3(1), 1262306. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1262306>
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2007). Play and early literacy: A Vygotskian approach. In K. A. Roskos & J. F. Christie (Eds.), *Play and literacy in early childhood: Research from multiple perspectives* (2nd ed., pp. 185-200). Erlbaum.
- Boekaerts, M. (1997). Self-regulated learning: A new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers, and students. *Learning and instruction*, 7(2), 161-186. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(96\)00015-1](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(96)00015-1)
- Boss, E. (2014). *The relation between self-regulation skills and emergent and early writing in preschool and kindergarten children* [Doctoral dissertation, University of Pittsburgh]. http://d-scholarship.pitt.edu/21155/1/EmilyBoss_Thesis_4-14-14.pdf

- Bouffard, T., & Couture, N. (2003). Motivational profile and academic achievement among students enrolled in different schooling tracks. *Educational Studies*, 29(1), 19-38. <https://doi.org/10.1080/03055690303270>
- Bronson, M. B. (2020). *Self-regulation in early childhood: Nature and nurture. Erken çocuklukta öz-düzenleme doğası ve gelişimi.* (E. Sezgin & M. Kır-Yiğit, Çev.; 1. baskı). Eğiten Kitap. (Orijinal kitabın yayın tarihi 2000)
- Buckner, J. C., Mezzacappa, E., & Beardslee, W. R. (2009). Self-regulation and its relations to adaptive functioning in low income youths. *American Journal of Orthopsychiatry*, 79(1), 19-30. <https://doi.org/10.1037/a0014796>
- Bustan, S. A., Al-Thuwaikh, S., Rajab, A., & Ghareeb, D. A. (2021). Emotional, behavioral and cognitive self-regulation of children with learning disabilities in Arabic mainstreamed and specialized middle-school classrooms in Kuwait. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 13(1), 132-143.
- Butler, D. L., & Schnellert, L. (2015). Success for students with learning disabilities: What does self-regulation have to do with it? In T. Cleary (Ed.), *Self-regulated learning interventions with at-risk youth: Enhancing adaptability, performance, and well-being* (pp. 89-111). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/14641-005>
- Butler, D. L., & Winne, P. H. (1995). Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis. *Review of Educational Research*, 65(3), 245-281. <https://doi.org/10.3102/00346543065003245>
- Büttner, G., & Hasselhorn, M. (2011). Learning disabilities: Debates on definitions, causes, subtypes, and responses. *International Journal of Disability, Development and Education*, 58(1), 75-87. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2011.548476>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2021). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri.* (30. baskı). Pegem Yayınları.
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (2000). On the structure of behavioral self-regulation. In M. Boekaerts, M. Zeidner & P. R. Pintrich (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 41-84). Academic Press.

- Case, L. P., Harris, K. R., & Graham, S. (1992). Improving the mathematical problem-solving skills of students with learning disabilities: Self-regulated strategy development. *The Journal of Special Education*, 26(1), 1-19. <https://doi.org/10.1177/002246699202600101>
- Chalk, J. C., Hagan-Burke, S., & Burke, M. D. (2005). The effects of self-regulated strategy development on the writing process for high school students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 28(1), 75-87. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2307/4126974>
- Chung, P., & Patel, D. (2015). Dysgraphia. *International Journal of Child and Adolescent Health*, 8(1), 27-36. <https://www.eoepmolina.es/wp-content/gallery/Dyslexia-dysgraphia/Dysgraphia.pdf>
- Cleary, T. J., & Chen, P. P. (2009). Self-regulation, motivation, and math achievement in middle school: Variations across grade level and math context. *Journal of school psychology*, 47(5), 291-314. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2009.04.002>
- Cooper, B. R., Moore, J. E., Powers, C. J., Cleveland, M., & Greenberg, M. T. (2014). Patterns of early reading and social skills associated with academic success in elementary school. *Early Education and Development*, 25(8), 1248-1264. <https://doi.org/10.1080/10409289.2014.932236>
- Cormier, P., Carlson, J. S., & Das, J. P. (1990). Planning ability and cognitive performance: The compensatory effects of a dynamic assessment approach. *Learning and Individual Differences*, 2(4), 437-449. [https://doi.org/10.1016/1041-6080\(90\)90004-Z](https://doi.org/10.1016/1041-6080(90)90004-Z)
- Cortiella, C., & Horowitz S. H. (2014). *The state of learning disabilities: Facts, trends and emerging issues*, (3rd ed.) National Center for Learning Disabilities. <https://www.myschoolpsychology.com/wp-content/uploads/2014/02/2014-State-of-LD.pdf>
- Creswell, J. W. (2021). *Karma yöntem araştırmalarına giriş [A concise introduction to mixed methods research.]*. (M. Sözbilir, Çev.; 3. baskı). Pegem Akademi. (Orijinal kitabın yayın tarihi 2014)

- Cropley, M., & Millward, L. J. (2009). How do individuals 'switch-off' from work during leisure? A qualitative description of the unwinding process in high and low ruminators. *Leisure Studies*, 28(3), 333-347. <https://doi.org/10.1080/02614360902951682>
- Çakıroğlu, M. A. (2020). Özel öğrenme güçlüğü olan çocukların özellikleri. M. A. Melekoğlu & O. Çakıroğlu (Eds.), *Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar* içinde (ss. 36-56; 7. baskı). Vize Akademik.
- Çakıroğlu, O. (2021). Özel öğrenme güçlüğüne giriş, M. A. Melekoğlu & U. Sak (Eds.), *Öğrenme güçlüğü ve özel yetenek* içinde (ss. 2-20; 5. baskı). Pegem Akademi.
- Das, J. P., Naglieri, J. A., & Kirby, J. R. (1994). *Assessment of cognitive processes: The PASS theory of intelligence*. Allyn & Bacon.
- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S., & Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence. *Child Development*, 74(1), 238-256 <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00533>
- Dignath, C., Buettner, G., & Langfeldt, H. P. (2008). How can primary school students learn self-regulated learning strategies most effectively?: A meta-analysis on self-regulation training programmes. *Educational Research Review*, 3(2), 101-129. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2008.02.003>
- Ditterline, J., Banner, D., Oakland, T., & Becton, D. (2008). Adaptive behavior profiles of students with disabilities. *Journal of Applied School Psychology*, 24(2), 191-208. <https://doi.org/10.1080/15377900802089973>
- Ditterline, J., Oakland, T., & McGoldrick, K. D. (2016). Relationships between adaptive behavior and impairment. In S. Goldstein & J. A. Naglieri (Eds.) *Assessing impairment: From theory to practice* (2nd ed., pp. 45-70) Springer.
- Duckworth, A., & Seligman, M. (2006). Self-discipline gives girls the edge: gender in self-discipline, grades, and achievement test scores. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 198-208. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.198>

- Efklides, A. (2011). Interactions of metacognition with motivation and affect in self-regulated learning: The MASRL model. *Educational Psychologist*, 46(1), 6-25. <https://doi.org/10.1080/00461520.2011.538645>
- Eilam, B., & Aharon, I. (2003). Students' planning in the process of self-regulated learning. *Contemporary Educational Psychology*, 28(3), 304-334. [https://doi.org/10.1016/S0361-476X\(02\)00042-5](https://doi.org/10.1016/S0361-476X(02)00042-5)
- Erol, A., & İvrendi, A. (2018). 4-6 Yaş çocuklarına yönelik öz-düzenleme becerileri ölçeğinin geliştirilmesi (anne formu). *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44 (44), 178-195. <https://doi.org/10.9779/PUJE.2018.213>
- Ezmeci, F. (2019). *Okul öncesi öz-düzenleme programı'nın çocukların özdüzenleme, problem davranış ve sosyal becerilerine etkisi*. (Tez Numarası: 563794) [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Fındık-Tanrıbuyurdu, E., & Güler-Yıldız, T. (2014). Preschool self-regulation assessment (PSRA): Adaptation study for Turkey. *Education and Science*, 39(176), 317-328. <https://doi.org/10.15390/EB.2014.3647>
- Fletcher, J. M., Coulter, W. A., Reschly, D. J., & Vaughn, S. (2004). Alternative approaches to the definition and identification of learning disabilities: Some questions and answers. *Annals of Dyslexia*, 54(2), 304-331. <https://doi.org/10.1007/s11881-004-0015-y>
- Friend, A., DeFries, J. C., & Olson, R. K. (2008). Parental education moderates genetic influences on reading disability. *Psychological Science*, 19(11), 1124-1130. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2008.02213.x>
- Geary, D. C. (2004). Mathematics and learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 37(1), 4-15. <https://doi.org/10.1177/00222194040370010201>
- George, D., & Mallery, P. (2019). *IBM SPSS Statistics*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315545899>
- Gillberg, C., & Soderstrom, H. (2003). Learning disability. *The Lancet*, 362(9386), 811-821. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(03\)14275-4](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(03)14275-4)
- Goldberg, E. (2001). *The executive brain: Frontal lobes and the civilized mind*. Oxford University Press.

- Gomez, C. R., & Baird, S. (2005). Identifying early indicators for autism in self-regulation difficulties. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 20(2), 106-116. <https://doi.org/10.1177/10883576050200020101>
- Graham, S., Collins, A. A., & Rigby-Wills, H. (2017). Writing characteristics of students with learning disabilities and typically achieving peers: A meta-analysis. *Exceptional Children*, 83(2), 199-218. <https://doi.org/10.1177/0014402916664070>
- Grimmer, T., & Geens, W. (2022). *Nurturing self-regulation in early childhood: Adopting an ethos and approach*. Taylor & Francis.
- Guralnick, M.J., (1997). Second-generation research in the field of early intervention. In M. J. Guralnick (Ed.), *The effectiveness of early intervention* (pp. 3-20). Brookes.
- Gür, D., & Katrancı, M. (2019). İlkokul öğrencilerinin dikkat düzeyi, öz düzenleme ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Atlas Journal*, 5(23), 780-802. <https://doi.org/10.31568/atlas.363>
- Gwyther, H., & Holland, C. (2012). The effect of age, gender and attitudes on self-regulation in driving. *Accident Analysis & Prevention*, 45, 19-28. <https://doi.org/10.1016/j.aap.2011.11.022>
- Hamstra-Bletz, L., & Blöte, A. W. (1993). A longitudinal study on dysgraphic handwriting in primary school. *Journal of Learning Disabilities*, 26(10), 689-699. <https://doi.org/10.1177/002221949302601007>
- Hong, E., Peng, Y., & Rowell, L. L. (2009). Homework self-regulation: Grade, gender, and achievement-level differences. *Learning and Individual Differences*, 19(2), 269-276. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2008.11.009>
- Hoyle, R. H. (2010). Personality and self-regulation. In R. H. Hoyle (Ed.), *Handbook of personality and self-regulation* (pp. 1-18). Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781444318111.ch1>
- Ibrahim, R., Hock, K. E., Handrianto, C., Rahman, M. A., & Dagdag, J. (2021). Perceptions of parents and teachers on students with learning disabilities (SLD) in Malaysia. *International Journal of Education, Information Technology, and Others*, 4(2), 287-298. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5057585>

- Izard, C. E., Fine, S., Schultz, D., Mostow, A., Ackerman, B., & Youngstrom, E. (2001). Emotions knowledge as a predictor of social behavior and academic competence in children at risk. *Psychological Science*, 12(1), 18-23. <https://doi.org/10.1111/1467-9280.00304>
- İrven, Ö., & Şenler, B. (2017). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersine yönelik motivasyonel inançları ve öz-düzenleme becerileri. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(2), 367-379. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/392020>
- Johnson, R. B., & Christensen, L. (2014). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches*. Sage publications.
- Jostmann, N. B., & Koole, S. L. (2010). Dealing with high demands: The role of action versus state orientation. In R. Hoyle (Ed.), *Handbook of personality and self-regulation* (pp. 332-352). Wiley-Blackwell Publishing.
- Kadosh, R. C., & Walsh, V. (2007). Dyscalculia. *Current Biology*, 17(22), R946-R947. [https://www.cell.com/current-biology/pdf/S0960-9822\(07\)01855-6.pdf](https://www.cell.com/current-biology/pdf/S0960-9822(07)01855-6.pdf)
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (36. baskı). Nobel.
- Kavale, K. A., & Forness, S. R. (1996). Social skill deficits and learning disabilities: A meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 29(3), 226-237. <https://doi.org/10.1177/002221949602900301>
- Kavale, K. A., & Mostert, M. P. (2004). Social skills interventions for individuals with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 27(1), 31-43. <https://doi.org/10.2307/1593630>
- Kirk, S. A. (1962). *Educating exceptional children*. Houghton Mifflin
- Kirk, S. A., & Bateman, B. (1962). Diagnosis and remediation of learning disabilities. *Exceptional Children*, 29(2), 73-78. <https://doi.org/10.1177/001440296202900204>
- Klassen, R. M. (2010). Confidence to manage learning: The self-efficacy for self-regulated learning of early adolescents with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 33(1), 19-30. <https://doi.org/10.1177/073194871003300102>

- Kopp, C. B. (1982). Antecedents of self-regulation: A developmental perspective. *Developmental Psychology*, 18(2), 199-214. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.18.2.199>
- Kruglanski, A. W., Orehek, E., Higgins, E. T., Pierro, A., & Shalev, I. (2010). Modes of self-regulation: Assessment and locomotion as independent determinants in goal pursuit. In R. H. Hoyle (Ed.), *Handbook of personality and self-regulation* (pp. 375-402). Blackwell Publishing.
- Kurman, J. (2001). Self-regulation strategies in achievement settings: Culture and gender differences. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32(4), 491-503. <https://doi.org/10.1177/0022022101032004008>
- Kurt, Ş. H., & Dikici-Sığırtmaç, A. (2023). Çocuğun öz-düzenleme gelişimi: okul öncesi eğitim süresi ve öğretmenlerin öz-düzenleme düzeyi bağlamında incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 48(214), 99-115. <http://doi.org/10.15390/EB.2023.11356>
- Lackaye, T., Margalit, M., Ziv, O., & Ziman, T. (2006). Comparisons of self-efficacy, mood, effort, and hope between students with learning disabilities and their non-LD-matched peers. *Learning Disabilities Research & Practice*, 21(2), 111-121. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2006.00211.x>
- Ladd, G., Birch, S., & Buhs, E. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence? *Child Development*, 70(6), 1373-1400. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00101>
- Lemos, M. S. (1999). Students' goals and self-regulation in the classroom. *International Journal of Educational Research*, 31(6), 471-485. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(99\)00016-6](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(99)00016-6)
- Lichtinger, E., & Kaplan, A. (2015). Employing a case study approach to capture motivation and self-regulation of young students with learning disabilities in authentic educational contexts. *Metacognition and Learning*, 10, 119-149. <https://doi.org/10.1007/s11409-014-9131-1>
- Lienemann, T. O., & Reid, R. (2006). Self-regulated strategy development for students with learning disabilities. *Teacher Education and Special Education*, 29(1), 3-11. <https://doi.org/10.1177/088840640602900102>

- Light, J. G., & DeFries, J. C. (1995). Comorbidity of reading and mathematics disabilities: Genetic and environmental etiologies. *Journal of Learning Disabilities*, 28(2), 96-106. <https://doi.org/10.1177/002221949502800204>
- Li-Grining, C. P. (2012). The role of cultural factors in the development of Latino preschoolers' self-regulation. *Child Development Perspectives*, 6(3), 210-217.
- Lindsey, W. (2013). *Teaching expressive writing to high school students with learning disabilities using direct instruction, self-regulation, and computer-assisted instruction*. [Master Thesis, Rowan University]. <https://rdw.rowan.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1520&context=etd>
- Lipsett, A. B. (2011). Supporting emotional regulation in elementary school: Brain-based strategies and classroom interventions to promote self-regulation. *Learning Landscapes*, 5(1), 157-175. <https://doi.org/10.36510/learnland.v5i1.539>
- Lockl, K., & Schneider, W. (2002). Developmental trends in children's feeling-of-knowing judgements. *International Journal of Behavioral Development*, 26(4), 327-333. <https://doi.org/10.1080/01650250143000210>
- Lucangeli, D., Fastame, M. C., Pedron, M., Porru, A., Duca, V., Hitchcott, P. K., & Penna, M. P. (2019). Metacognition and errors: the impact of self-regulatory trainings in children with specific learning disabilities. *ZDM*, 51, 577-585. <https://doi.org/10.1007/s11858-019-01044-w>
- Luckasson, R., Borthwick-Duffy, S., Buntinx, W. H. E., Coulter, D. L., Craig, E. M. (P.), Reeve, A., Schalock, R. L., Snell, M. E., Spitalnik, D. M., Spreat, S., & Tassé, M. J. (2002). *Mental retardation: Definition, classification, and systems of supports* (10th ed.). American Association on Mental Retardation.
- Lyon, G. R., Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2003). A definition of dyslexia. *Annals Of Dyslexia*, 53(1), 1-14. <https://www.jstor.org/stable/23764731>
- Madigan, S., Browne, D., Racine, N., Mori, C., & Tough, S. (2019). Association between screen time and children's performance on a developmental screening test. *JAMA Pediatrics*, 173(3), 244-250. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2018.5056>

- Maksum, A., Widiana, I. W., & Marini, A. (2021). Path analysis of sSelf-regulation, social skills, critical thinking and problem-solving ability on social studies learning outcomes. *International Journal of Instruction*, 14(3), 613-628. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1304557>
- Matthews, J. S., Ponitz, C. C., & Morrison, F. J. (2009). Early gender differences in self-regulation and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 689-704. <https://doi.org/10.1037/a0014240>
- McClelland, M. M., & Cameron, C. E. (2011). Self-regulation and academic achievement in elementary school children. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 133, 29-44. <https://doi.org/10.1002/cd.302>
- McClelland, M. M., Acock, A. C., & Morrison, F. J. (2006). The impact of kindergarten learning-related skills on academic trajectories at the end of elementary school. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 471-490. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2006.09.003>
- McClelland, M. M., Ponitz, C. C., Messersmith, E. E., & Tominey, S. (2010). Self-regulation: Integration of cognition and emotion. In W. F. Overton & R. M. Lerner (Eds.), *The handbook of life-span development, Vol. 1. Cognition, biology, and methods* (pp. 509-553). John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9780470880166.hlsd001015>
- Melekoğlu, M. A. (2020). Özel öğrenme güçlüğüne giriş. M. A. Melekoğlu & O. Çakıroğlu (Eds.) *Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar* içinde (7. baskı, ss. 3-30). Vize Akademik.
- Melekoğlu, M., Bölükbaşı Macit, Z., Atbaşı, Z., Sönmez Kartal, M., Öğülmüş, K., Can Aybek, E. Akın Demircan, Z. ve Bektaş, B. (2022). Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklara Yönelik Aileleri Aracılıyla Sunulan Ev-Temelli Olumlu Davranış Desteği Aile Eğitim Modelinin (Ev-ODAD) Geliştirilmesi ve Değerlendirilmesi: 3501 TÜBİTAK Kariyer Geliştirme Projesi [Sözlü Bildiri]. 32. Ulusal Özel Eğitim Kongresi, Gazi Üniversitesi.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed.). Sage.

- Milli Eğitim Bakanlığı. (2006). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. T.C. Resmi Gazete, (26184), 31 Mayıs 2006.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. T.C. Resmi Gazete, (30471), 7 Temmuz 2018, 22-72
- Miranda, A., Villaescusa, M. I., & Vidal-Abarca, E. (1997). Is attribution retraining necessary? Use of self-regulation procedures for enhancing the reading comprehension strategies of children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 30(5), 503-512. <https://doi.org/10.1177/00222194970300>
- Molden, D. C., & Dweck, C. S. (2006). Finding" meaning" in psychology: A lay theories approach to self-regulation, social perception, and social development. *American Psychologist*, 61(3), 192.
- Montague, M. (2008). Self-regulation strategies to improve mathematical problem solving for students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 31(1), 37-44. <https://doi.org/10.2307/30035524>
- Montroy, J. J., Bowles, R. P., Skibbe, L. E., & Foster, T. D. (2014). Social skills and problem behaviors as mediators of the relationship between behavioral self-regulation and academic achievement. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(3), 298-309. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.03.002>
- Morrison, F. J., Ponitz, C. C., and McClelland, M. M. (2010). Self-regulation and academic achievement in the transition to school. In S. D. Calkins & M. Bell-Child (Eds.), *Development at the Intersection of Emotion and Cognition* (pp. 203-224). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/12059-011>
- Naglieri, J. A., & Gottling, S. H. (1995). A study of planning and mathematics instruction for students with learning disabilities. *Psychological Reports*, 76, 1343-1354. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2466/pr0.1995.76.3c.1343>
- Olivier, M. A. J., & Steenkamp, D. S. (2004). Attention-deficit/hyperactivity disorder: Underlying deficits in achievement motivation. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 26, 47-63 <https://link.springer.com/article/10.1023/B:ADCO.0000021549.40409.c4>

- Öğülmüş, K. (2018). Öz düzenlemeli strateji geliştirme modeli temelinde şekillendirilen öğretim paketinin özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin öykü yazma becerilerine etkisi. (Tez numarası: 524168) [Doktora tezi, Osmangazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Padhy, S. K., Goel, S., Das, S. S., Sarkar, S., Sharma, V., & Panigrahi, M. (2016). Prevalence and patterns of learning disabilities in school children. *The Indian Journal of Pediatrics*, 83, 300-306. <https://doi.org/10.1007/s12098-015-1862-8>
- Pajares, F. (2002). Gender and perceived self-efficacy in self-regulated learning. *Theory into Practice*, 41(2), 116-125. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_8
- Paraskevi, K., Irini, D., Sotiria, T., & Charoula, S. (2017, February). *Teaching self-regulation strategies with SOLVE IT to two students with learning disabilities: Effects on mathematical problemsolving performance*. CERME 10, Dublin, Ireland. <https://hal.science/hal-01935953/document>
- Pelco, L. E., & Reed-Victor, E. (2007). Self-regulation and learning-related social skills: Intervention ideas for elementary school students. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 51(3), 36-42. <https://doi.org/10.3200/PSFL.51.3.36-42>
- Polychroni, F.; Antoniou, A.S. Kotroni, C. (2013). Social, Emotional and Motivational Aspects of Learning Disabilities: Challenges and Responses. In A. S Antoniou & B. D. Kirkcaldy, (Eds.); *Education, Family and Child & Adolescent Health* (pp. 93-119). Diadrassi Publications.
- Ponitz, C. C., McClelland, M. M., Matthews, J. S., & Morrison, F. J. (2009). A structured observation of behavioral self-regulation and its contribution to kindergarten outcomes. *Developmental Psychology*, 45, 605-619.
- Poole, L. (2009). *The influence of siblings on the development of social skills in children who are deaf or hard of hearing. Independent studies and capstones*. [Master Thesis, Washington University]. https://digitalcommons.wustl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1119&context=pacs_capstones

- Rimm-Kaufman, S. E., Curby, T. W., Grimm, K. J., Nathanson, L., & Brock, L. L. (2009). The contribution of children's self-regulation and classroom quality to children's adaptive behaviors in the kindergarten classroom. *Developmental Psychology*, 45(4), 958-972. <https://doi.org/10.1037/a0015861>
- Robson, D. A., Allen, M. S., & Howard, S. J. (2020). Self-regulation in childhood as a predictor of future outcomes: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 146(4), 324-354. <https://doi.org/10.1037/bul0000227>
- Ruban, L. M., McCoach, D. B., McGuire, J. M., & Reis, S. M. (2003). The differential impact of academic self-regulatory methods on academic achievement among university students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 36(3), 270-286. <https://doi.org/10.1177/002221940303600306>
- Saddler, B. (2006). Increasing story-writing ability through self-regulated strategy development: Effects on young writers with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 29(4), 291-305. <https://doi.org/10.2307/30035555>
- Sakız G., & Yetkin-Özdemir İ. E.. (2020). Özdüzenleme ve özdüzenlemeli öğrenme: Kuramsal bBakış. G. Sakız (Ed.), *Özdüzenleme öğrenmeden öğretime özdüzenleme davranışlarının gelişimi, stratejiler ve öneriler içinde* (ss. 2-22). Nobel Yayıncılık.
- Savina, E. (2021). Self-regulation in preschool and early elementary classrooms: Why it is important and how to promote it. *Early Childhood Education Journal*, 49(3), 493-501. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01094-w>
- Schalock, R. L., Borthwick-Duffy, S. A., Buntinx, W. H. E., Coulter, D. L., & Craig, E. M. (2010). *Intellectual disability: Definition, classification, and systems of supports* (11th ed.). American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
- Schunk, D. H. (1998). Teaching elementary students to self-regulate practice of mathematical skills with modeling. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice* (pp. 137-159). Guilford Press.
- Schunk, D. H., & Greene, J. A. (2018). *Handbook of self-regulation of learning and performance*. Routledge/Taylor & Francis Group.

- Shalev, R. S., Manor, O., Kerem, B., Ayali, M., Badichi, N., Friedlander, Y., & Gross-Tsur, V. (2001). Developmental dyscalculia is a familial learning disability. *Journal of Learning Disabilities*, 34(1), 59-65. <https://doi.org/10.1177/002221940103400105>
- Shanker, S., Hopkins, S., & Davidson, S. (2015) *Self-regulation: A discussion paper for goodstart early learning in Australia*. Peterborough., The Mehrit Centre.
- Shaywitz, S. E. (1996). Dyslexia. *Scientific American*, 275(5), 98-104. <https://www.jstor.org/stable/24993452>
- Sheerin, F. (1998). Parents with learning disabilities: A review of the literature. *Journal of Advanced Nursing*, 28(1), 126-133. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.1998.00636.x>
- Shogren, K. A., Wehmeyer, M. L., Martinis, J., & Blanck, P. (2019). *Supported decision-making: Theory, research and practice to enhance self-determination and quality of life*. Cambridge.
- Sideridis, G. D. (2006). Achievement goal orientations “oughts,” and self-regulation in students with and without learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 29(1), 3-18. <https://doi.org/10.2307/30035528>
- Sitzmann, T., & Ely, K. (2011). A meta-analysis of self-regulated learning in work-related training and educational attainment: What we know and where we need to go. *Psychological Bulletin*, 137(3), 421-442. <https://doi.org/10.1037/a0022777>
- Smith-Donald, R., Raver, C. C., Hayes, T., & Richardson, B. (2007). Preliminary construct and concurrent validity of the Preschool Self-regulation Assessment (PSRA) for field-based research. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(2), 173-187. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2007.01.002>
- Tarleton, B., & Ward, L. (2007). “Parenting with support”: The views and experiences of parents with intellectual disabilities. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 4(3), 194-202. <https://doi.org/10.1111/j.1741-1130.2007.00118.x>
- Taylor, S. E., Pham, L. B., Rivkin, I. D., & Armor, D. A. (1998). Harnessing the imagination: Mental simulation, self-regulation, and coping. *American Psychologist*, 53(4), 429. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.53.4.429>

- Tekin, H., & Koyigit, S. (2020). z düzenleme becerilerinin ilkokula hazırbulunuşluk üzerindeki etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(5), 1932-1945. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.3928>
- Theadom, A., & Cropley, M. (2010). ‘This constant being woken up is the worst thing’ experiences of sleep in fibromyalgia syndrome. *Disability and Rehabilitation*, 32(23), 1939-1947. <https://doi.org/10.3109/09638281003797331>
- Tozduman-Yaralı, K., & Güngör-Aytar, F. A. (2017). Okul ncesi dönem çocuklarının davranışlarının z düzenleme becerileri ynnden incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 856-870. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.291209>
- Troia, G. A., Graham, S., & Harris, K. R. (1999). Teaching students with learning disabilities to mindfully plan when writing. *Exceptional Children*, 65(2), 235-252. <https://doi.org/10.1177/001440299906500208>
- Tuzcuoğlu, N., Azkeskin, K. E., Ksms, G. ., & Cengiz, . (2019). Okul ncesi dönem çocuklarının öz düzenleme becerileri ile benlik algıları arasındaki ilişkisinin incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (zel Sayı), 607-623. <https://doi.org/10.21733/ibad.613920>
- U.S. Department of Education. (2022). *43rd annual report to congress on the implementation of the Individuals with Disabilities Education Act, 2021*. <https://sites.ed.gov/idea/files/43rd-arc-for-idea.pdf>
- Ural, G., Akduman, G. G., & Sarıbaş, M. ř. (2020). Okul ncesi dönem çocuklarının z düzenleme becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, 24(83), 323-342. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2578588>
- Usher, E. L., & Schunk, D. H. (2018). Social cognitive theoretical perspective of self-regulation. In D. H. Schunk & J. A. Greene (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (2nd ed., pp. 19-35). Routledge/Taylor & Francis.

- Valås, H. (2001). Learned helplessness and psychological adjustment II: Effects of learning disabilities and low achievement. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45(2), 101-114. <https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/00313830120052705?needAccess=true&role=button>
- Van Hasselt, V., Hersen, M., Whitehill, M., & Bellack, A. (1979). Social skill assessment and training for children: An evaluative review. *Behavior Research and Therapy*, 17(5), 413-437. [https://doi.org/10.1016/0005-7967\(79\)90059-7](https://doi.org/10.1016/0005-7967(79)90059-7)
- Van Hecke, A. V., Mundy, P., Block, J. J., Delgado, C. E., Parlade, M. V., Pomares, Y. B., & Hobson, J. A. (2012). Infant responding to joint attention, executive processes, and self-regulation in preschool children. *Infant Behavior and Development*, 35(2), 303-311. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2011.12.001>
- Van Loon, M. H., & Roebbers, C. M. (2017). Effects of feedback on self-evaluations and self-regulation in elementary school. *Applied Cognitive Psychology*, 31(5), 508-519. <https://doi.org/10.1002/acp.3347>
- Vellutino, F. R., Fletcher, J. M., Snowling, M. J., & Scanlon, D. M. (2004). Specific reading disability (dyslexia): What have we learned in the past four decades? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(1), 2-40. <https://doi.org/10.1046/j.0021-9630.2003.00305.x>
- Weis, M., Heikamp, T., & Trommsdorff, G. (2013). Gender differences in school achievement: The role of self-regulation. *Frontiers in Psychology*, 4, 442-451. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00442>
- Wery, J. J., & Nietfeld, J. L. (2010). Supporting self-regulated learning with exceptional children. *Teaching Exceptional Children*, 42(4), 70-78. <https://doi.org/10.1177/004005991004200408>
- Williams, A., (2013). A teacher's perspective of dyscalculia: Who counts? An interdisciplinary overview., *Australian Journal of Learning Difficulties*, 18(1), 1-16, <https://doi.org/10.1080/19404158.2012.727840>
- Winne, P. H. (1997). Experimenting to bootstrap self-regulated learning. *Journal of educational Psychology*, 89(3), 397. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.3.397>

- World Health Organisation (1992). *International statistical classification of diseases and related health problems* (10th ed.). <https://europepmc.org/article/med/3376487>
- Yazdi-Ugav, O., Zach, S., & Zeev, A. (2022). Socioemotional characteristics of children with and without learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 45(3), 172-184. <https://doi.org/10.1177/0731948720938661>
- Zimmerman, B. J. (1986). Becoming a self-regulated learner: Which are the key subprocesses? *Contemporary Educational Psychology*, 11(4), 307-313. [https://doi.org/10.1016/0361-476X\(86\)90027-5](https://doi.org/10.1016/0361-476X(86)90027-5)
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329-339. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.3.329>
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). Academic press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7>
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64-70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166-183. <https://doi.org/10.3102/0002831207312909>
- Zimmerman, B. J., Bandura, A., & Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, 29(3), 663-676. <https://doi.org/10.3102/00028312029003663>
- Zimmerman, B. J., Bonner, S., & Kovach, R. (1996). *Developing self-regulated learners: Beyond achievement to self-efficacy*. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10213-000>

EKLER

Ek Numarası	Başlık	Sayfa Numarası
EK 1	Etik Kurul İzin Kararı	104
EK 2	Milli Eğitim Bakanlığı İzin Kararı	105
EK 3	Veli Onam Formu	106
EK 4	Nicel Boyut Demografik Bilgi Formu	107
EK 5	ÖZÖDÖ ve ÖSUDÖ	108-109
EK 6	Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklar İçin Öz Düzenleme Becerileri Aile Görüşme Katılım Formu	110
EK 7	Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklar İçin Öz Düzenleme Becerileri Aile Görüşme Demografik Bilgi Formu	111-112
EK 8	Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklar İçin Öz Düzenleme Becerileri Aile Görüşme Formu	113-114

EK-1
Etik Kurul Karar Belgesi

T.C.
ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER
İNSAN ARAŞTIRMALARI ETİK KURULU
ESKİŞEHİR

Toplantı Tarihi : 07.09.2021

Toplantı No : 2021-15

GÜNDEM :

9. Başvuru Sahibi : Dr.Öğretim Üyesi Meral MELEKOĞLU (Dr.Öğretim Üyesi Kürşat ÖĞÜLMÜŞ, Dr.Öğretim Üyesi Mine SÖNMEZ KARTAL, Dr.Öğretim Üyesi Zehra ATBAŞI, Dr.Öğretim Üyesi Zerrin BÖLÜKBAŞI MACİT ile birlikte). **Konu :** "Ev-ODAD Aile Eğitim Modeli: Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Öz Düzenleme Becerileri ve Olumlu Davranış Geliştirmeleri İçin Ev-Temelli Olumlu Davranış Desteği Aile Eğitim Modelinin Geliştirilmesi ve Değerlendirilmesi: Bir Karma Yöntem Araştırması (Home Based-PBS Family Education Model: Evaluation And Development Of A Home-Based Positive Behavior Support Family Education Model For Children With Learning Disabilities To Develop Self-Regulation Skills And Positive Behaviors: A Mixed Method Research)" isimli araştırmanın görüşülmesi.

KARAR :

9. Dr.Öğretim Üyesi Meral MELEKOĞLU'nun (Dr.Öğretim Üyesi Kürşat ÖĞÜLMÜŞ, Dr.Öğretim Üyesi Mine SÖNMEZ KARTAL, Dr.Öğretim Üyesi Zehra ATBAŞI, Dr.Öğretim Üyesi Zerrin BÖLÜKBAŞI MACİT ile birlikte) "Ev-ODAD Aile Eğitim Modeli: Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Öz Düzenleme Becerileri ve Olumlu Davranış Geliştirmeleri İçin Ev-Temelli Olumlu Davranış Desteği Aile Eğitim Modelinin Geliştirilmesi ve Değerlendirilmesi: Bir Karma Yöntem Araştırması (Home Based-PBS Family Education Model: Evaluation And Development Of A Home-Based Positive Behavior Support Family Education Model For Children With Learning Disabilities To Develop Self-Regulation Skills And Positive Behaviors: A Mixed Method Research)" isimli araştırmalarının ve başvuruya evrakının ekinde öneği bulunan araştırmalarında kullanacakları ölçme aracının/araçlarının; fıkri, hukuki ve telif hakları bakımından metot ve ölçөгüne ilişkin sorumluluk başvuruya sahibine/sahiplerine ait olmak üzere veri toplama araçlarını uygulamak için gerekli yerlerden yasal izinleri almak şartıyla Üniversitemiz insan araştırmaları etik kurulu yönergesine uygunluğuna oybirliği ile karar verildi.

(İmza)

Başkan

(İmza)

Başkan Yardımcısı

(İmza)

Üye

(İzinli)

Üye

(İzinli)

Üye

(İmza)

Üye

(İzinli)

Üye (Raportör)

ASLI GÜBİBİR

EK-2
Milli Eğitim Bakanlığı Karar Belgesi



T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Strateji Geliştirme Başkanlığı

Sayı : E-49614598-605.01-39426416
Konu : Araştırma Uygulama İzin Talebi

20.12.2021

DAĞITIM YERLERİNE

- İlgi: a) Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Rektörlüğü'nün 16/11/2021 tarihli ve E-46789504-900-250321 sayılı yazısı.
b) Milli Eğitim Bakanlığı'nun 21/01/2020 tarihli ve 2020/2 Nolu Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesi.

İlgi (a) yazı ile Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü Zihin Engelliler Eğitimi Anabilim Dalı Öğretim Üyesi Meral MELEKOĞLU'nun "Ev-ODAD Aile Eğitimi Modeli: Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Öz Düzenleme Becerileri ve Olumlu Davranış Geliştirmeleri İçin Ev-Temelli Olumlu Davranış Desteği Aile Eğitim Modelinin Geliştirilmesi ve Değerlendirilmesi: Bir Karma Yöntem Araştırması" konulu çalışmasına veri sağlamak amacıyla anket çalışması yapma izin talebine ilişkin ilgi yazı ve ekleri Bakanlığımız tarafından incelenmiştir.

Bakanlığımıza bağlı resmi/özel okul ve kurumlarda öğrenci, öğretmen ve okul yöneticilerinin katılımıyla yapılması planlanan uygulamanın covid-19 tedbirlerine uyulması ve denetimi il/ilçe milli eğitim müdürlükleri ve okul/kurum idaresinde olmak üzere, kurum faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre; onaylı bir örneği Bakanlığımızda muhafaza edilen ve uygulama sırasında da mühürlü ve imzalı örnekten çoğaltılan, veri toplama araçlarının 2021-2022 eğitim-öğretim yılında uygulanmasına ilgi (b) Genelge doğrultusunda izin verilmiştir.

Gereğini bilgilerinize rica ederim.

Mehmet Fatih LEBLEBİCİ
Bakan a.
Başkan

Ek: Onaylı Veri Toplama Araçları (17 Sayfa)

Dağıtım:

Gereği:

Ankara, Eskişehir, Kırıkkale ve Konya
Valiliğine
(İl Milli Eğitim Müdürlüğü)

Bilgi:

Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Rektörlüğüne

Adres : Milli Eğitim Bakanlığı 404

Tel/Fax No : 0 (312) 433 27 31
E-Posta: ugb_arastrirmaizinhari@meb.gov.tr
Kapı Adresi : meb@halki.kapı.tr

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.meb.gov.tr/meb-ubys>

Bilgi için: Fatma TABALU Şaf
Uyruğu : Şaf
İmza Adresi: www.ugb.gov.tr Faks:3124330401

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrak.meb.gov.tr> adresinden 95f6c-421b-384b-954f-71ab ile doğrulanabilir.

EK-3
Veri Toplama Aracı Kullanma İzni
Veli Onam Formu

Sayın Veli;

Çocuğunuzun katılacağı bu çalışma, Ankara Üniversitesinde görev yapan Arş. Gör. Burak ÇARŞANBALI tarafından yürütülen, danışmanlığını Eskişehir Osmangazi Üniversitesi öğretim üyesi Dr. Öğr. Üyesi Meral MELEKOĞLU'nun yaptığı yüksek lisans tez çalışmasıdır. Araştırma “Özel Öğrenme Güçlüğü Olan İlkokul Öğrencilerinin Öz Düzenleme Becerilerinin İncelenmesi” adıyla 15.10.2022-15.05.2023 tarihleri arasında gerçekleştirilecektir. Bu araştırmanın ilkökula eğitimine devam eden öğrenme güçlüğü olan çocukların öz düzenleme becerilerini inceleyerek öğrenme güçlüğü olan çocukların öz düzenleme profillerine ilişkin fikir sunmayı amaçlamaktadır. Araştırma sürecinde çocuğunuzdan anket/ölçek yoluyla sorulara cevap vermesi talep edilecektir.

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

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

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

Araştırmacı: Arş. Gör. Burak ÇARŞANBALI	Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Meral MELEKOĞLU
Ankara Üniversitesi	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Mail:	Mail.

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

...../...../2022

Ad Soyadı:

İmza:

EK-4
Veri Toplama Aracı Kullanma İzni
Nicel Boyut Demografik Bilgi Formu

Değerli Öğrenciler,

Bu çalışma sizlerin sahip olduğu öz düzenleme becerilerini incelemeyi amaçlamaktadır. Bu hedef doğrultusunda aşağıda sizlere yöneltilmiş sorular bulunmaktadır. Sizinle ve ailenizle ilgili sorulacak kısa sorulardan sonra sorulacak sorulara katılıp katılmama durumunuza göre soruların karşısında yer alan kutucuğa (X) işareti koyunuz. Sorulara vermiş olduğunuz cevaplar öğretmenlerinizle yürüttüğünüz derslerle ilgili değildir. Bu sorular sonucunda herhangi bir not almayacaksınız. Bu nedenle aşağıda yer almakta olan soruları dikkatli bir şekilde okuyup uygun gördüğünüz cevabı işaretleyiniz.

Hepinize başarılar dilerim.

Arş. Gör. Burak ÇARŞANBALI

Aile Demografik Bilgi Formu

Anneniniz yaşı kaçtır?	.....
Babanızın yaşı kaçtır?	.....
Annenin eğitim durumu nedir?	Okur yazar değil () Okur-yazar () İlkokul () Ortaokul () Lise () Üniversite () Lisansüstü ()
Babanın eğitim durumu nedir?	Okur yazar değil () Okur-yazar () İlkokul () Ortaokul () Lise () Üniversite () Lisansüstü ()
Anne babanın birliktelik durumu	Birlikte yaşıyorlar () Ayrı yaşıyorlar ()
Ailede bulunan çocuk sayısı kaçtır?	.....
Siz ailenin kaçınıcı çocuğusunuz?	.....

Çocuğa İlişkin Demografik Bilgi Formu

Yaşınız kaçtır?	.....
Cinsiyeti nedir?	Kız () Erkek ()
Kaçınıcı sınıfa gitmektedir?	2. Sınıf () 3. Sınıf () 4. Sınıf ()
Okul öncesi eğitimi aldınız mı?	Evet () Hayır ()
Teknolojik aletlerle günde kaç saat vakit geçirmektesiniz? (Telefon, Tablet, Televizyon vb.)	.....

EK-5

Veri Toplama Aracı Kullanma İzni

Özel Öğrenme Güçlüğünde Öz Düzenlemeli Öğrenme, Sosyal ve Uyumsal Davranış Düzeylerini Belirleme Ölçeği

Özel Öğrenme Güçlüğünde Öz Düzenlemeli Öğrenme, Sosyal ve Uyumsal Davranış Düzeylerini Belirleme Ölçeği

Ölçek Hakkında Bilgi: Bu ölçek, özel öğrenme güçlüğü olan ilkokul 2. 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin (7-11 yaş) öz düzenlemeli öğrenme, sosyal ve uyumsal davranış düzeylerini belirlemeye yönelik geliştirilmiştir. Ölçme aracı, içerisinde iki farklı ölçeği barındırmaktadır; bunlar öğrencilerin (1) öz düzenlemeli öğrenme düzeylerini ve (2) öz düzenlemeli sosyal ve uyumsal davranış düzeylerini belirleme ölçekleridir.

Yönerge: Değerli öğrenci, aşağıda yer alan tabloda yazılı maddeleri dikkatlice oku ve sana en uygun bir seçeneği işaretle. Her zaman (4), Çoğu zaman (3), Bazen (2), Hiçbir zaman (1) şeklinde puanlanması planlanmıştır.

Dr. Öğr. Üyesi Meral MELEKOĞLU

Kişisel Bilgi Formu	
Adın ve Soyadın	
Yaşın	
CinsiyetİN	() Kız () Erkek
Kaçıncı sınıftasın?	() 2. sınıf () 3. sınıf () 4. sınıf
Yaşadığın İl hangisidir?	() Kırıkkale () Konya () Ankara () Eskişehir

ARKASINI ÇEVİR!!!

EK-5

Veri Toplama Araçları

Özel Öğrenme Güçlüğünde Öz Düzenlemeli Öğrenme, Sosyal ve Uyumsal Davranış Düzeylerini Belirleme Ölçeği (Devamı)

Öz Düzenlemeli Sosyal Beceri ve Uyumsal Davranış Düzeylerini Belirleme Ölçeği					
No	Ölçek Maddeleri	Her Zaman	Çoğu Zaman	Bazen	Hiçbir Zaman
1	Bir işe başlamadan önce o işe yönelik bazı amaçlar belirlerim.				
2	Bir işi yapmaya başlamadan önce o işi nasıl yapacağımıyla ilgili bir plan yaparım.				
3	Evdeki sorumluluklarımı takip etmek için onları bir tabloya yazarım.				
4	Bir işe başlamadan önce ortamı uygun hale getiririm.				
5	Yapacaklarımı unutmamak için notlar yazarım.				
6	Vücut temizliği (el, yüz yıkamak gibi) ile ilgili işlerimi büyüklerim bana söylemeden kendim yaparım.				
7	Odama düzenli tutarım.				
8	Çevremizi temiz tutarım.				
9	Çevremdeki eşyalara zarar vermeden kullanırım.				
10	Çevremdeki insanlara saygılı davranırım.				

Öz Düzenlemeli Öğrenme Düzeylerini Belirleme Ölçeği					
No	Ölçek Maddeleri	Her Zaman	Çoğu Zaman	Bazen	Hiçbir Zaman
1	Derslerde kendim için bazı amaçlar belirlerim.				
2	Derslerde benden istenenler ile ilgili not alırım.				
3	Evde ders çalışma saatlerimi planlarım.				
4	Anlamadığım konuyu yeniden çalışırım.				
5	Bir etkinliği yaparken dikkatim dağılırsa dikkatimi yeniden toplarım.				
6	Ödevlerimi kendim yaparım.				
7	Okula isteyerek giderim.				
8	Yeni bir şeyler öğrenmek beni mutlu eder.				
9	Derslerime iyi not almak için çalışırım.				
10	Derslerime başarılı olmak için çalışırım.				
11	Dersleri öğrenmek için çalışırım.				

EK-6
Veri Toplama Araçları
Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklar İçin Öz Düzenleme Becerileri Aile Görüşme Katılım Formu

Sayın Katılımcımız

Katılacağınız bu çalışma, “Özel Öğrenme Güçlüğü Olan İlkokul Öğrencilerinin Öz Düzenleme Becerilerinin İncelenmesi” adıyla, Dr. Öğr. Üyesi. Meral MELEKOĞLU danışmanlığında Arş. Gör. Burak ÇARŞANBALI tarafından 15.10.2022-15.05.2023 tarihleri arasında yapılacak yüksek lisans tez çalışmasıdır. Bu araştırmanın amacı ilkökul eğitime devam eden öğrenme güçlüğü olan çocukların öz düzenleme becerilerini inceleyerek öğrenme güçlüğü olan çocukların öz düzenleme beceri profillerine ilişkin fikir sunmaktır.

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı’nın ve okul/kurum yönetiminin izni ile gerçekleştirilmektedir. Araştırmaya katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çalışmada sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Veriler sadece araştırmada kullanılacak ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır.

Yapacağımız görüşme süresince sizlere çocuğunuza ilişkin sorular yöneltilecektir. Soruları cevaplarken herhangi bir sebepten dolayı rahatsız olmanız durumunda soruları cevaplamamakta özgürsünüz. Katılımı onaylamadan önce sormak istediğiniz herhangi bir husus varsa sorabilirsiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla...

Araştırmacı: Arş. Gör Burak
ÇARŞANBALI

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Meral
MELEKOĞLU

Mail :

Tel no:

Yukarıda bilgileri bulunan araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.

Telefon no:

.../.../2022

Katılımcı Adı-Soyadı:

İmza:

EK-7**Veri Toplama Araçları****Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklar İçin Öz Düzenleme Becerileri Aile Görüşme Demografik Bilgi Formu****Aileye İlişkin Demografik Bilgi Formu**

1. Anne yaşı nedir?	.....
2. Babanın yaşı?	.....
3. Annenin eğitim durumu?	.....
4. Babanın eğitim durumu	.....
5. Ailenin sosyal güvencesi	() Sosyal güvencesi yok () Yeşil kart () SGK
6. Ailenin aylık toplam geliri	() 3-5 bin () 5-10 bin () 10 bin ve üzeri
7. Annenin mesleği	.....
8. Babanın mesleği	.....
9. Aile birliktelik durumu (Çocuk kiminle yaşıyor)	.....

Çocuğa İlişkin Demografik Bilgi Formu

1. Çocuğun adı soyadı	.....
2.Çocuğun okulu:	.....
3.Çocuğunuz kaçınıcı sınıfa gitmektedir?	2. Sınıf () 3. Sınıf () 4. Sınıf ()
4.Çocuğunuzun özel eğitim tanısına ek olarak herhangi bir sağlık durumu açısından takibini gerektiren bir durum var mıdır? (Şeker, kalp, kolesterol vb.,)	..... ..... ..... .....
5. Öğrenme güçlüğü olan çocuğunuz ailenin kaçınıcı çocuğudur?	.....
6. Kardeş sayısı kaçtır?	.....
7. Çocuğunuz okul öncesi eğitimi aldı mı?	Evet () Hayır ()

8. Çocuğunuz günde kaç saat teknolojik aletlerle vakit geçiriyor? (telefon, tablet, bilgisayar vb.)	.....
9. Çocuğunuz tanıyı ne zaman aldı?	.....
10. Eviniz kira mı?	.....
11. Çocuğun kendi odası var mı?	.....
12. Eviniz nasıl ısıtılıyor?	.....
13. Nerede oturuyorsunuz? (Hangi mahalle)	.....
14. Aile herhangi bir psikolojik destek aldı mı?	.....
15. Aile daha önce çocuk eğitimine ilişkin bir eğitim aldı mı? Aldıysa bunlar nelerdir?	.....

EK-8
Veri Toplama Araçları
Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklar İçin Öz Düzenleme Becerileri Aile
Görüşme Formu

Madde No	Madde
1	Oğlunuzun/kızınızın bir ev içerisinde bulunduğu bir gününde neler yaptığını anlatır mısınız? a) Evde olduğunda neler yapar? b) Okuldan gelince neler yapar?
2	Oğlunuzun/kızınızın evde ne gibi sorumlulukları bulunmaktadır?
3	Oğlunuzun/kızınız sorumluluklarını yerine getirirken ne gibi zorluklarla karşılaşmaktadır?
4	Oğlunuza/kızının sosyal çevresinde ve ev içerisindeki sorumluluklarını yaparken siz hangi durumlarla karşılaşmaktasınız? <i>(Yapılacak işi hatırlatmak gerekiyor mu? Kendisi plan yapıyor mu?)</i>
5	Oğlunuzun/kızınızın gözlemlediğiniz kadarıyla kendi sorumluluklarını yerine getirme sürecinde zorluk yaşadığında neler yapmaktadır/nasıl tepki vermektedir?
6	Oğlunuzun/kızınızın sorumluluklarını yerine getirme sürecinde zorluk yaşadığında ya da yerine getirmediğinde siz neler yapmaktasınız/nasıl tepki vermektесiniz? a) Çocuğunuza tepkiniz ne olmaktadır? b) Hangi duygu ve düşünceleri yaşamaktasınız?
7	Oğlunuza/kızınıza sorumluluklarını bildirdiğinizde nasıl bir süreçle karşılaşyorsunuz?
8	Oğlunuz/kızınız sizce sorumluluklarını yerine getirmekte neden zorlanmaktadır?

9	Oğlunuzun/kızınızın sorumluluklarını daha iyi yerine getirebilmesi için nelere ihtiyacınızın olduğunu düşünüyorsunuz?
---	---



ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı SOYADI : Burak ÇARŞANBALI
Doğum Yeri* :
Doğum Tarihi* :
Orcid Numarası : 0000-0003-4830-0312

Eğitim Durumu

Lise	Çaycuma TSO Anadolu Öğretmen Lisesi	Mezuniyet yılı 2016
Lisans	Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi	Mezuniyet yılı 2020
Yüksek Lisans	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	Mezuniyet yılı 2023

Yabancı Dil

İngilizce: Okuma (İyi), Yazma (Orta), Konuşma (İyi)

Mesleki Geçmiş

Görev	Kurum	Çalışma Tarihleri
Öğretmen	Oktay Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi	2020-2020
Öğretmen	Kdz Ereğli Özel Eğitim Uygulama Okulu	2020-2022
Araştırma Görevlisi	Ankara Üniversitesi	2022-Halen

İletişim

E-posta adresi: