

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
ZİHİN ENGELLİLER ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ GÖSTEREN ORTAOKUL
ÖĞRENCİLERİNİN OKUL YAŞANTILARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Neslihan SEZGİN ELBİR

(Yüksek Lisans Tezi)

Danışman

Dr. Öğr. Üyesi Oktay TAYMAZ SARI

İstanbul-2020

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
ZİHİN ENGELLİLER ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

**ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ GÖSTEREN ORTAOKUL
ÖĞRENCİLERİNİN OKUL YAŞANTILARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ**

**THE OPINIONS OF THE SECONDARY SCHOOL STUDENTS WITH
SPECIAL LEARNING DISABILITIES REGARDING THEIR SCHOOL LIVES**

Neslihan SEZGİN ELBİR

(Yüksek Lisans Tezi)

Danışman

Dr. Öğr. Üyesi Oktay TAYMAZ SARI

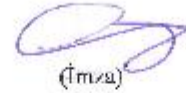
İstanbul-2020

ETİK BEYANI

ETİK BEYANI

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü Lisansüstü Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak hazırladığım çalışmada;

- Sunduğum bilgilere, dokümanları ve verileri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Çalışmamda yararlandığım eserlerin tamamına atıfla bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Elde ettiğim verilerde ve sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı bildirir, aksi bir durumda aleyhinde doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.



(İmza)

Neshhan SEZGİN ELBİR

ÖZGEÇMİŞ

Eğitim

2008	Vakfıkebir Anadolu Lisesi
2012	Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Zihin Engelliler Öğretmenliği Anabilim Dalından mezun olma
2016	Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programından mezun olma
2017-	Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engelliler Öğretmenliği Yüksek Lisans Programına giriş

İş

2012-2015	Torul Namık Kemal İlkokulu Özel Eğitim Öğretmeni
2015-2017	Şalpazarı Atatürk İlkokulu Özel Eğitim Öğretmeni
2017-	TOKİ Soğanlık Ortaokulu Özel Eğitim Öğretmeni

Bildiriler

2014	Altun, T., Segin, N. ve Uygur, M. (2014). Çalışan Babaların Çocuklarının eğitimlerine Katkılarının İncelenmesi, XIII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu, Sözlü Bildiri, Kütahya
2014	Ekiz, D. ve Sezgin, N. (2014). Hafif Düzeyde Zihinsel Öğrenme Güçlüğü Olan Bir Öğrencinin Okuma Becerisinin Geliştirilmesine

Yönelik Aksiyon Araştırması, 9. Uluslararası Balkan Eğitim ve Bilim Kongresi, Sözlü Bildiri, Edirne

2016

Sezgin, N. ve Uygur, M. (2016). İlkokul Öğrencilerinin Hayat Bilgisi Dersine İlişkin Metaforik Algılarının İncelenmesi, XV. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu, Sözlü Bildiri, Muğla





Güzel kızım Öykü'ye,

ÖNSÖZ

Tez yazmak çok uzun ve oldukça zor bir süreç. Bu süreçte insan engellere takılmakta, tökezlemekte ve çoğu zaman amacından vazgeçme noktasına gelmektedir. Bu anlarda insan en çok kendisini dinleyen, anlayan ve her koşulda yanında olduğunu hissettiren insanlara ihtiyaç duymakta. Desteğini her zaman arkamda hissettiğim, hep onun gibi bir danışman olmak istediğim sevgili danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Oktay TAYMAZ SARI' ya bütün kalbimle teşekkürlerimi sunuyorum.

Görüşme sorularının oluşturulmasında değerli görüşlerini benimle paylaşan Doç. Dr. Yeşim GÜLEÇ ASLAN ve Arş. Gör. Tuna ŞAHSUVAROĞLU' na teşekkür ederim. Karadeniz Teknik Üniversitesi Yüksek Lisans Programına devam ettiğim süre boyunca Nitel Veri Analizi Dersini aldığım Doç. Dr. Nedim ALEV ve her zaman desteğini gördüğüm Prof. Dr. Taner Altun' a emeklerinden dolayı teşekkür ederim.

Uzun bir akademik çalışma hayatım boyunca benimle aynı amaçla bu yolda çalışan, beni dinleyen, kocaman gördüğüm problemlerimi anında çözen canım arkadaşım Uzm. Merve UYGUR CELEP' e her şey için çok teşekkür ederim.

Hayatım boyunca beni destekleyen, her zaman yanımda olan babam Hasan SEZGİN' e, annem Sema SEZGİN' e ve ağabeyim Anıl SEZGİN' e her zaman yanımda oldukları için sonsuz teşekkür ediyorum. Hayatımda her zaman özel bir yere sahip olan, tezimin biçimsel sorunlarını gideren, her zaman yanımda olan, beni destekleyen eşim Mehmet Akif ELBİR' e sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Her çocuk umuda açılan bir kapıdır. Yıllar sonra da okumanın, başarmanın ve bir şeyler üretmenin gerekli ve önemli olduğuna bizi inandıran hep onlardır. O da inansın, yolu okumaktan, başarmaktan hiç ayrılmamasın diye tezimi kızım Öykü Özlem ELBİR' e ithaf ediyorum.

Neslihan SEZGİN ELBİR

İstanbul, 2020

ÖZET

Özel öğrenme güçlüğü gösteren ortaokula devam eden kaynaştırma öğrencilerinin okul yaşantılarına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin arkadaşlık ilişkileri, öğretmenlerinden beklentileri, okula ve derslere ilişkin görüşleri, geleceğe ilişkin görüşleri ve beklentileri, kendilerine ilişkin görüşleri gibi sorulara cevap aranmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul İli Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokul devam eden öğrenme güçlüğü olan 12 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (Fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme tekniğiyle toplanmıştır. Verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, özel öğrenme güçlüğü olan ortaokul öğrencilerinin okulu ve okul dışını daha keyifli kılacak faaliyetlere ilişkin görüşleri arkadaşlarıyla birlikte vakit geçirmek ve oyundur. Öğrenciler okulu sevdiklerini ve tatillerde özlediklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin arkadaşlık ilişkileri olumludur. Öğrenciler grup faaliyetlerinin birliktelik boyutuna değinmişlerdir. Öğrencilerin öğretmenlerine ilişkin görüşleri olumludur. Öğretmenlerinin kendilerine yardımcı olduklarını, kendileri hakkında olumlu düşüncelere sahip olduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerden beklentileri ise, kendilerine iyi davranmaları yönündedir. Öğrencilerin derslere ilişkin görüşleri olumludur ve derslerde sıkılmadıklarını belirtmişlerdir. En çok sevdikleri dersler ise Türkçe ve matematiktir. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin kendilerine ilişkin görüşleri genel olarak olumludur. Ancak öğrenciler popüler olmadıklarını düşünmektedirler. Öğrenciler iyi öğrenci özelliklerini ise çalışkan olmakla ilişkilendirmişlerdir. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin gelecekte beklentileri daha çok meslek sahibi olmakla ilgilidir ve bunda okulun etkisi olduğunu düşünmektedirler. Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler güçlü yönlerinin olmadığını düşünmektedirler. Zayıf yönlerinin ve bunları nasıl geliştireceklerinin bilincindedirler. Duygu ve düşüncelerini ifade etmekte zorlanmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin hayal ettikleri okul ise barış ortamının olduğu bir okuldur. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; uygulamaya yönelik normal gelişim gösteren öğrenciler ile öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin birlikte daha fazla vakit geçirmesini desteklemek amacıyla okul içinde spor müsabakaları, gazete, dergi çıkarma, özel gün ve haftalar etkinlikleri ve okul dışında gezi, gözlem etkinlikleri düzenlenebilir. İleriye dönük araştırmalar için, kaynaştırma sınıfındaki normal gelişim gösteren öğrencilerin öğrenme güçlüğü olan

arkadaşlarıyla ilgili görüş ve nerileri alınarak karşılaştırmalı bir alışma gerekleştirilebilir.

Anahtar Kelimeler: zel ğrenme glğ, okul yaşantıları, derslere ilişkin grşler, öğretmenlere ilişkin grşler, kendilerine ilişkin grşler



ABSTRACT

In this study, which was carried out to determine the opinions of the mainstreaming students who attend secondary school with special learning difficulties, their answers to questions such as friendship relations, expectations from teachers, opinions about school and lessons, opinions and expectations about the future, opinions about themselves were searched. The study group consisted of 12 students with learning disabilities studying at the secondary schools of Istanbul Provincial Directorate of National Education. The phenomenological method, one of the qualitative research methods, was used in the study. Data was collected using a semi-structured interview technique. Descriptive analysis method was used to analyze the data. The findings of the study showed that the opinions of secondary school students with learning difficulties regarding making their time spent inside and outside the school more enjoyable is spending time with their friends and games. The students state that they love school and miss going to school during the holidays. The friendship relations of the students are positive. The students mention the togetherness aspect of group activities. The opinions of the students regarding their teachers are positive. They state that the teachers help them and have positive opinions regarding them. Their expectation from the teachers is to be treated nicely. The opinions of the students regarding their courses are positive and they stated that they did not get bored during the courses. Their favorite courses are Turkish and mathematics. The opinions of the students with learning difficulties regarding themselves are generally positive. However, the students think that they are not popular. The students associate being a good student with being a hardworking student. The expectations of the students with learning difficulties are mostly related to having a profession and they think that school is relevant to this goal. The students with learning difficulties think that they do not have strengths. They are aware of their weaknesses and how to develop themselves. It is concluded that they do not have any difficulty in expressing their feelings and opinions. The school dreamed by the students is a school with a peaceful environment. The findings of the study suggest holding sports matches, publishing newspapers and magazines, holding special day and week activities, and making field trips so as to support the students with typical development and the students with learning difficulties spending more time together. For prospective studies, a comparative study on the opinions and suggestions of the students

with typical development in inclusion classes regarding their friends with learning difficulties may be conducted.

Keywords: Special learning difficulty, school lives, opinions regarding courses, opinions regarding teachers, opinions regarding themselves



İÇİNDEKİLER

ETİK BEYANI.....	i
ÖZGEÇMİŞ	ii
ÖNSÖZ	v
ÖZET	vi
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar LİSTESİ.....	xv
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xvii
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
1.1. PROBLEM DURUMU.....	1
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI	4
1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	4
1.4. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI.....	6
1.5. ARAŞTIRMANIN VARSAYIMLARI	6
1.6. ARAŞTIRMANIN TANIMLARI VE KISALTMALAR	6
BÖLÜM II.....	8
KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	8
2.1. ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ TARİHÇESİ	8
2.2. ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ TANIMI	13
2.3. ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜNÜ AÇIKLAYAN YAKLAŞIMLAR	18
2.3.1. Nöropsikolojik Yaklaşım	18
2.3.2. Bilişsel Psikoloji	20
2.3.3. Üstbilişsel Süreçler/Meta bilişsel Yaklaşım.....	21

2.3.4. Sesbilgisel/Fonolojik İşlevlerde Bozukluk Yaklaşımı	21
2.3.5. Nörolojik Yaklaşım	22
2.4. ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜNÜN SINIFLANDIRILMASI	23
2.4.1. Okuma Güçlüğü (Disleksi)	24
2.4.2. Matematik Güçlüğü (Diskalkuli)	26
2.4.3. Yazma Güçlüğü (Disgrafi)	28
2.4.4. Başka Türlü Adlandırılmayan Öğrenme Bozukluğu	30
2.5. ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜNÜN NEDENLERİ	30
2.5.1. Beyin Hasarı (Beyin Anormallikleri)	30
2.5.2. Genetik Etki	31
2.5.3. Hamilelik Sırasında Sigara, Alkol, Uyuşturucu vb. Madde Kullanımı	32
2.5.4. Hamilelik Sırasındaki Komplikasyonlar	32
2.5.5. Çevresel Etmenler	33
2.6. ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜNÜN GÖRÜLME SIKLIĞI VE CİNSİYET FARKLILIKLARI	34
2.7. ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN ÇOCUKLARIN ÖZELLİKLERİ	36
2.7.1. Bilişsel Özellikler	38
2.7.2. Akademik Özellikler	38
2.7.3. Sosyal ve Duygusal Özellikler	39
BÖLÜM III	43
YÖNTEM	43
3.1. ARAŞTIRMA MODELİ	43
3.2. KATILIMCILAR	44
3.3. VERİLERİN TOPLANMASI	50
3.3.1. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi	50
3.3.2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları	50

3.3.3. Demografik Bilgi Formu.....	52
3.3.4. Pilot Uygulama	52
3.3.5. Görüşmelerin Gerçekleştirilmesi	52
3.3.6. Görüşmelerin Gerçekleştirildiği Ortam.....	53
3.4. VERİLERİN ANALİZİ	54
3.4.1. Analiz Öncesi Yapılan İşlemler	55
3.4.1.1. Ses Kayıtlarının Yedeklenmesi ve Verilerin Dökümü	55
3.4.1.2. Verilerin Veri Analizi Kayıt Formuna İşlenmesi	55
3.4.2. Verilerin Betimsel Analiz Yöntemi ile Analiz Edilmesi	55
3.4.2.1. Verilerin Kodlanması	55
3.4.2.2. Tema ve Alt-temaların Oluşturulması	56
3.4.3. Değerlendiriciler Arası Güvenirliğin Belirlenmesi	56
BÖLÜM IV.....	58
BULGULAR	58
4.1. ÖĞRENCİLERİN OKULA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ	58
4.1.1. Okulu ve Okul Dışını Daha Keyifli Kılacak Faaliyetlere İlişkin Görüş	59
4.1.2. Öğrencilerin Okula İlişkin Görüşleri	60
4.2. ÖĞRENCİLERİN ARKADAŞLARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ.....	61
4.2.1. Okulda Sosyal Ortam/Okul dışında Sosyal Ortam/Arkadaşlık.....	61
4.2.2. Duygu Paylaşımı	62
4.2.3. Grup Faaliyetleri	64
4.3. ÖĞRENCİLERİN ÖĞRETMENLERE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ.....	65
4.3.1. Öğretmenlerin Yardım Edip Etmediğine İlişkin Görüş	66
4.3.2. Öğrencilerin Öğretmen Davranışlarına İlişkin Görüşleri/Beklentileri.....	67
4.3.3. Öğretmenlerin Ders İçindeki Davranışlarını Yorumlama.....	68
4.3.4. Beğenilen Öğretmen Özellikleri	69

4.4. ÖĞRENCİLEİN DERSLERE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ	71
4.4.1. Öğrencilerin Ders İlgileri	71
4.4.2. Öğrencilerin Derslere İlişkin Görüşleri.....	72
4.5. ÖĞRENCİLERİN KENDİLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ	74
4.5.1. Öğrencilerin Kendi Hakkındaki Düşüncelere (Yakın arkadaş/Arkadaş/ Öğretmen) İlişkin Görüşleri	74
4.5.2. Popüler Olma	77
4.5.3. Popüler İnsan Özellikleri	78
4.5.4. İyi Öğrenci Özellikleri	79
4.5.5. Öğrencilerin Gelecek Beklentileri/Okulun Etkisi	81
4.5.6. Öğrencilerin Kendilerine İlişkin Düşünceleri/Akran Zorbalığı/Güçlendirme Yolları	83
4.5.7. Duygu ve Düşüncelerini İfade Etme	86
4.5.8. Öğrencilerin Kendi Öğrenme Stillerine/Derslerin İşlenişine İlişkin Görüşleri.....	87
4.5.9. Öğrencilerin Hayalindeki Okula/Derslere/Arkadaşlara İlişkin Görüşleri...	89
BÖLÜM V	92
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	92
5.1. TARTIŞMA	92
5.1.1. Öğrencilerin Okula İlişkin Görüşleri	92
5.1.2. Öğrencilerin Arkadaşlarına İlişkin Görüşleri.....	94
5.1.3. Öğrencilerin Öğretmenlerine İlişkin Görüşleri	97
5.1.4. Öğrencilerin Derslere İlişkin Görüşleri.....	99
5.1.5. Öğrencilerin Kendilerine İlişkin Görüşleri	100
5.2. ÖNERİLER.....	106
5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler	106

5.2.2. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler	106
KAYNAKÇA.....	108
EKLER.....	126
EK 1: Demografik Bilgi Formu	127
EK 2: Aile İzin Belgesi	129
EK 3: Öğrenci Sözleşmesi	130
EK 4: Görüşme Soruları.....	131
EK 5: Kodlama Anahtarı.....	133
EK 6: Veri Analizi Kayıt Formu.....	142
Ek 7: Değerlendiriciler Arası Güvenirliğin Belirlenmesi	145
EK 8: Betimsel İndeks	146

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 2.1. Öğrenme Güçlüğü'nün Tarihsel Gelişimi.....	8
Tablo 2.2. Normal Gelişim Gösteren Bireyler ile Öğrenme güçlükleri Yaşayan Bireylerin Gelişim Özelliklerinin Karşılaştırılması	40
Tablo 3.1: Katılımcıların Demografik Bilgileri	45
Tablo 3.2: Katılımcıların Ebeveynlerinin Demografik Bilgileri.....	48
Tablo 3.3: Görüşme Takvimi.....	53
Tablo 3.4: Değerlendiriciler arası güvenirlik yüzdeleri.....	56
Tablo 4.1. Okulu ve okul dışını daha keyifli kılacak faaliyetlere ilişkin görüşleri	59
Tablo 4.2. Öğrencilerin okula ilişkin görüşleri.....	60
Tablo 4.3. Okulda sosyal ortam/Okul dışında sosyal ortam/Arkadaşlık	61
Tablo 4.4. Duygu paylaşımı.....	62
Tablo 4.5. Grup faaliyetleri.....	64
Tablo 4.6. Öğretmenlerin yardım edip etmediğine ilişkin görüş	66
Tablo 4.7. Öğrencilerin öğretmen davranışlarına ilişkin görüşleri/ Beklentileri ..	67
Tablo 4.8. Öğretmenlerin ders içindeki davranışları yorumlama	68
Tablo 4.9. Beğenilen öğretmen özellikleri.....	69
Tablo 4.10. Öğrencilerin ders ilgileri.....	71
Tablo 4.11. Öğrencilerin derslere ilişkin görüşleri	72
Tablo 4.12. Öğrencilerin Kendi Hakkındaki Düşüncelere (Yakın Arkadaş/ Arkadaş/ Öğretmen) İlişkin Görüşleri	74
Tablo 4.13. Popüler olma.....	77
Tablo 4.14. Popüler insan özellikleri	78
Tablo 4.15. İyi öğrenci özellikleri.....	80
Tablo 4.16. Öğrencilerin gelecek beklentileri/Okulun Etkisi	81

Tablo 4.17. Öğrencilerin kendilerine ilişkin düşünceleri / Akran zorbalığı / Güçlendirme yolları	83
Tablo 4.18. Duygu ve düşüncelerini ifade etme	86
Tablo 4.19. Öğrencilerin kendi öğrenme stillerine/Derslerin işlenişine ilişkin görüşleri	87
Tablo 4.20. Öğrencilerin hayalindeki okula/derslere/arkadaşlara ilişkin görüşleri	89



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1. DSM-IV ve ICD-10'da öğrenme bozukluklarının sınıflandırılması (Tannock, 2013).	24
Şekil 2.2. Yazma Güçlüğü Örneği	29
Şekil 2.3. IDEA Part B Child Count, Ages 6–21 (Akt., NCLD, 2014)	34



BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. PROBLEM DURUMU

Bireylerin toplumsal hayata katılabilmelerinde en büyük etki eğitimden geçmektedir. Eğitim bireyin hayatını idame ettirmesinde, topluma uyum sağlamasında, meslek sahibi olmasında ve toplumda kabul görmesinde oldukça önemlidir. Eğitim her bir birey için aynı etkiye sahiptir. Eğitimin temel taşlarından birisi öğrencilerdir. Eğitim ortamlarında normal gelişim gösteren öğrenciler gibi özel gereksinimli öğrencilerde bulunmaktadır. Normal gelişim gösteren bireyler de olduğu gibi özel gereksinimli öğrencilerinin de toplumsal hayata katılımlarında eğitimin katkısı oldukça fazladır.

Eğitim, bireyin içinde yaşadığı toplumda yeteneğini, tutumlarını ve olumlu yöndeki diğer davranış biçimlerini geliştirdiği bir süreçler toplamıdır. Sosyalleşme ya da sonradan topluma katılanlar için bir entegrasyon (bütünleşme, kaynaşma, intibak) sürecidir” (Ergün, 1994, s. 7). Eğitimin genel amaçları; “Öğrencileri bedenî, zihnî, ahlâkî, manevî, sosyal ve kültürel nitelikler yönünden geliştirmeyi, demokrasi ve insan haklarına saygılı olmayı, çağımızın gerektirdiği bilgi ve becerilerle donatarak geleceğe hazırlamayı, öğrencilerin öz güven, öz denetim ve sorumluluk duygularının geliştirilmesini, öğrencilere çalışma ve dayanışma alışkanlığı kazandırmayı, öğrencileri ortaöğretim düzeyinde ortak bir genel kültür vererek yükseköğretime, mesleğe, hayata ve iş alanlarına hazırlamayı amaçlar.” (MEB, 2013, s. 3).

Eğitim ortamlarında normal gelişim gösteren bireyler olduğu gibi özel gereksinimli bireyler de mevcuttur. Bu bireyler farklı ortamlarda, farklı şekillerde özel eğitim hizmetleri almaktadırlar. Özel eğitim, akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren bireylerin ihtiyaçları doğrultusunda ve yeterlilikleri ölçüsünde aldıkları eğitimi kapsamaktadır (MEB, 2018). Özel eğitimin amacı ise; “Türk Millî Eğitiminin genel amaç ve temel ilkeleri esas alınarak; özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin eğitim ihtiyaçları, yeterlilikleri, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda kapasitelerini en üst düzeyde kullanmaları, üst öğrenime, meslek hayatına ve toplumsal yaşama hazırlanmalarını sağlamaktır.” (MEB, 2018, s. 3).

Özel eğitimin amaçlarını yerine getirirken dikkat edilecek en önemli ilkelerinden biri, fırsat ve imkan eşitliğidir. Eğitimin her birey için eşit fırsatlar ve eşit imkanlar sağlayabilir olması yani eğitimin her bir birey için olduğu görüşü özel eğitim öğrencilerinin eğitimlerindeki en önemli noktadır. Bu temel ilke dahilinde özel eğitim öğrencileri akranlarıyla birlikte normal eğitim sınıfında eğitim öğretime devam etmektedirler. Birlikte eğitimin amacı, özel gereksinimli öğrencilerin akranlarıyla birlikte akademik, sosyal, duygusal yönden bütünleşerek topluma uyum sağlayabilmeleridir. (Çayır ve Koçbeker-Eid, 2010). Topluma uyum sağlamalarını kolaylaştırmak için özel eğitim öğrencileri kaynaştırma yoluyla akranlarıyla birlikte eğitim alabilmektedirler.

Kaynaştırma eğitimi, bireysel farklılıkları normal gelişim gösteren akranlarından daha yoğun olan özel gereksinimli öğrencilerin akranlarıyla birlikte en az kısıtlayıcı ortamlarda eğitim öğretime devam etmesidir (Diken ve Batu, 2010). Kaynaştırma eğitimiyle eğitim alan özel gereksinimli öğrencilerinden biri de özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerdir. “Öğrenme güçlüğü herhangi bir nörolojik ve fiziksel hastalık yahut zekâ geriliği ve otizm gibi gelişimsel bozukluk bulunmaksızın, okuma, yazma, aritmetik gibi akademik becerilerde yetersizlik ile kendini gösteren bir bozukluk türüdür.” (Elemek, 2008, s. 10). Öğrenme güçlüğü her çocuğu farklı etkilemektedir. Bazı çocuklar okumada sıkıntı yaşarken, bazıları matematikte sıkıntı yaşar. Matematikte iyi olan başka bir çocuk anlamada sıkıntılar yaşayabilir (Melekoğlu, 2018). Öğrenme güçlüğü olan tüm öğrenciler bu özelliklerin hepsini göstermeyebilirler. Okulda bu özelliklere sahip başarılı öğrenciler de bulunmaktadır (Çakıroğlu, 2018). Öğrenme güçlüğü olan çocukların okulda yaşadıkları, akran ilişkileri, öğretmenlerle ilişkileri, derslere yönelik düşünceleri akademik başarıyı etkileyen etmenlerdendir. Başarılı akran ilişkilerini anlamak ve geliştirmek, engelli çocukların genel okullara ve sınıflara başarılı bir şekilde dahil edilmesini sağlamak ve çocukların sosyal ve duygusal gelişimlerini desteklemek için çok önemlidir (Laws ve Kelly, 2005). Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin bir ya da daha fazla dersle ilgili problemleri olabilir ve kolay öğrenemeyebilirler (Keskin, Korkut ve Can, 2016). Öğretmenlerin ise, etkili öğretim yöntem ve tekniklerini geliştirebilmeleri ve derslerde kullanabilmeleri için öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin özelliklerini bilmeleri gerekir (Topbaş, 1997).

Ülkemizde 1975 yılında öğrenme güçlüğünden ilk defa bahsedildiğinden bu yana öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle ilgili birçok araştırma yapılmıştır. Araştırmalar daha çok tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma konuları ise; okumanın özellikleri ve okuma becerilerinin artırılması (Baydık, 2002; Görgün, 2018; Günayer-Şenel, 1998; Karamuklu, 2018; Özbek, 2014; Sarıpınar, 2006), nöropsikolojik özelliklerin belirlenmesi (Alkan, 2008; Mirici, 2016; Pekel, 2010; Ün, 2009; Tayyar-Sonsuz, 1996), zeka profilleri (Ekşi-Sınır, 2020), öğrenme güçlüğü olan bireylerin genel özelliklerini saptama (Açıkgöz, 2019; Çetin-Kazak, 2019; Demir, 2005; Doğan, 2012), öğretmen veya ailelerin bilgi düzeylerini anlama (Arabacı, 2018; Atalay, 2013; Büyükçakmak, 2015; Koç, 2012; Tarhan, 2014; Yiğiter, 2005), öğrenme güçlüğü olan bireylerin depresyon ve kaygı düzeylerinin belirlenmesi (Bektaş, 2015; Elemek, 2008; Yorgancı, 2006) şeklinde gerçekleştirilmiştir (Güngörmüş-Özkardeş, 2013). Öğrenme güçlüğü alanında yapılan birçok çalışma içerisinde öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin görüşlerinin alındığı nitel bir çalışmaya alan yazında rastlanmamıştır. Çocuğun eğitimi ilk önce ailede başlar ancak yaşı ilerledikçe eğitimlerinde sadece anne babaların desteği yeterli olmayabilir. Burada devreye okul girmektedir. Okul, okul içerisindeki sosyal ortam, arkadaşlık ilişkileri, öğretmenlerle ilişkiler çocuğun gelişimi üzerinde olumlu etkiler bırakır. Öğrencilerin bulundukları ortam hakkında ne düşündüklerini, neler hissettiklerini, sınıfı ve okulu nasıl algıladıklarını bilmek gelişimlerinin seyrini takip etmek açısından oldukça önemlidir. Aynı zamanda bunlar hakkında bilgi sahibi olmak öğrencilerin okula uyum sağlamalarında oldukça önemlidir. Bu nedenle özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okula, arkadaşlarına, derslere ve öğretmenlere ilişkin düşüncelerinin bilinmesi gereksinimi doğmaktadır. Aynı zamanda öğrencilerin görüşleri eğitimcilere ve planlamacılara öğrenciler için önemli olan ancak yetişkinlerin genellikle göz ardı ettiği şeyleri görmelerinde yardımcı olabilir (Bland ve Sharma-Brymer, 2011). Ayrıca öğrencilerin kendilerini etkileyen konular hakkında karar vermede oynayacakları rol oldukça önemlidir (Frost ve Holden, 2008). Öğrencilerin gözünden okul yaşantıları ile ilgili görüşlerinin araştırılmasının öğrencilerin yaşadıkları ve düşündüklerine ilişkin öğretmen ve araştırmacılara farklı bir bakış açısı sunması açısından da önem taşımaktadır. Bu nedenle özel öğrenme güçlüğü olan ortaokul öğrencilerinin okul yaşantılarında arkadaşlarıyla, öğretmenleriyle ilişkilerinin, okula ve derslere ilişkin görüşlerinin ve gelecekte beklentilerinin neler olduğunun öğrencilerin gözünden araştırılması araştırmanın problemi oluşturmaktadır.

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın genel amacı, özel öğrenme güçlüğü gösteren ortaokula devam eden kaynaştırma öğrencilerinin okul yaşantılarına ilişkin görüşlerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranmaktadır:

1. Özel öğrenme güçlüğü gösteren ortaokul öğrencilerinin arkadaşlık ilişkileri nasıldır?
2. Özel öğrenme güçlüğü gösteren ortaokul öğrencilerinin öğretmen ilişkileri nasıldır?
3. Özel öğrenme güçlüğü gösteren ortaokul öğrencilerinin öğretmenlerinden beklentileri nelerdir?
4. Özel Öğrenme güçlüğü gösteren ortaokul öğrencilerinin okula ilişkin görüşleri nelerdir ve nasıl bir okul hayal etmektedirler?
5. Özel Öğrenme güçlüğü gösteren ortaokul öğrencilerinin derslere ilişkin görüşleri nelerdir?
6. Özel Öğrenme güçlüğü gösteren ortaokul öğrencilerinin geleceğe ilişkin görüşleri ve gelecek beklentileri nelerdir?
7. Özel öğrenme güçlüğü gösteren ortaokul öğrencilerinin okul yaşantılarında kendilerine ilişkin düşünceleri nelerdir?

1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilere karşı oluşturulacak olumlu tutum ve davranışlar bu öğrencilerin okul hayatlarını, öğretmen-öğrenci ilişkilerini, öğrenci-öğrenci ilişkilerini olumlu yönde etkileyecektir. Akıncı (2011), özel öğrenme güçlüğü gösteren öğrencilerin öz-kavramlarının ve yaşam doyumlarının düşük olduğunu belirtmiştir. Aileden, arkadaştan ve öğretmenden alınan destek arttıkça öğrencilerin öz-kavramlarının, zihinsel ve okul durumlarının olumlu etkilendiğini belirtmektedir. Tam tersi bir durum oluştuğunda ise, akademik alanda, sosyal alanda sorunlar yaşanacaktır. Bu durum kaygı düzeyini ve stres seviyesini yükseltecektir ki, bu da sosyal yaşamda ve okul yaşantısında başarısızlıklar yaşamasına neden olur (Elemek, 2008).Toplum tarafından kabul gördüğünü hisseden özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler sosyal hayata, okul hayatına daha kolay uyum sağlayabilir. Sosyal hayat içerisinde bağımsız bir şekilde hayatını daha kolay devam

ettirebilir. Sorunlarına dönük destek sağlanırsa, özel öğrenme güçlüğü gösteren bireyler yaşamın her aşamasında iyi bir yaşam sürdürebilirler. Tüm bu nedenlerden dolayı özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin öğrenme özelliklerinin belirlenerek daha verimli öğrenmeleri, öğrencilerin kendilerine ilişkin düşüncelerinin neler olduğu, bu düşüncelerinin okul, öğretmen ve arkadaş ilişkilerini nasıl etkilediği bu araştırmanın önemini oluşturmaktadır.

Alan yazında öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okul yaşantılarının deneyim, görüş ve eğitimsel gereksinimlerinin incelendiği ya da görüşlerinin incelendiği araştırma sayısı oldukça sınırlıdır. Atlan (2019), ortaokula devam eden kaynaştırma öğrencilerinin yaşam doyumları, aile işlevleri ve kaynaştırma hakkındaki görüşlerini incelediği çalışmasında birçok yetersizlik türünden öğrencilerle nicel bir çalışma gerçekleştirmiştir. Yekta (2010), kaynaştırma uygulamaları yapılan ilköğretim okullarına devam zihinsel engelli bireylerin eğitim yaşantılarına yönelik görüşlerini betimlediği çalışmasında zihinsel yetersizliği olan bireylerle nitel bir çalışma yürütmüştür ve bu çalışmaya benzer olarak bu araştırmada öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okul yaşantılarına ilişkin görüşleri araştırılmıştır. Bu araştırma sonucunda elde edilen bulguların özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okul yaşantılarında eksik olan noktaları belirlemeye katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu eksikliklerin giderilmesi için alınabilecek önlemler özel gereksinimli öğrencilerin okul yaşantısındaki başarısını arttıracakları düşünülmektedir. Ayrıca getirilecek önerilerin yeni araştırmalara zemin hazırlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmadan elde edilen bulgular sonucunda öğrencilerin okulda yaşadıkları sorunlar, arkadaş ve öğretmen ilişkilerinin daha iyi bir seviyeye getirilebilmesi, dersler sırasında yaşadıkları sorunlar ve bu sorunların ortaya konulması açısından önemlidir. Ayrıca bu çalışma, öğretmenlerin ve okul personelinin öğrenme güçlüğü olan öğrencilere karşı olumlu tutum ve davranışlar geliştirebilmeleri için hizmet içi eğitimler, seminerler, çalıştaylar vb. etkinliklere katılmalarını arttırabilir. Bu sayede öğretmenler öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için BEP' teki amaçlarını, kullandıkları yöntem ve teknikleri yeniden şekillendirebilirler.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar Milli Eğitim Bakanlığı'nın öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okul yaşantılarına ilişkin yeni düzenlemeler yapmasına katkı sağlayabilir. Kuram ve uygulamayı desteklemek için öğretmenlere verilen eğitimlerin sayısını

arttırabilir. Ayrıca lisans ve yüksek lisans eğitimlerinde okutulan derslerin, yapılan uygulamaların içeriklerinde öğrencilerin görüşlerine de yer verilerek ders içeriklerinde, hazırlanan materyallerde uyarlamalara gidilebilir.

Özetle, bu araştırma sonuçlarından elde edilen bulgular öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okula, öğretmenlerine, arkadaşlarına, derslere ve kendilerine yönelik görüşlerini ortaya koymaya katkı sağlayacağı düşünülmektedir. İleride yapılacak çalışmalara zemin hazırlamaya bu açıdan da hem ülkemize hem de uluslararası alan yazına da katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

1. Araştırma bulguları, 2018-2019 eğitim öğretim yılı bahar dönemi İstanbul ilinde bulunan bir özel rehabilitasyon merkezine devam eden özel öğrenme güçlüğü olan 12 öğrenci ile sınırlıdır.
2. Bu araştırma özel öğrenme güçlüğü olan ortaokul öğrencilerinin okul yaşantılarına ilişkin belirli boyutları hakkında görüşlerini saptamaya çalışmıştır ve bu boyutlar ile sınırlıdır.
3. Araştırmada sadece yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin kullanılması araştırmanın bir diğer sınırlılıklarıdır.

1.5. ARAŞTIRMANIN VARSAYIMLARI

Araştırmaya katılan öğrenme güçlüğü olan ortaokul öğrencilerinin sorulara içten ve samimi yanıtlar verdikleri varsayılmıştır.

1.6. ARAŞTIRMANIN TANIMLARI VE KISALTMALAR

Öğrenme Güçlüğü: “Dili yazılı ya da sözlü anlama ve kullanabilme için gerekli olan bilgi alma süreçlerinin birinde veya birkaçında sorun yaşayan, bireyin dinleme, konuşma, okuma, yazma, heceleme, dikkat yoğunlaştırma, matematik, akıl yürütme, motor ve organizasyon becerilerini olumsuz etkileyen yapısal bir sorunları olan, örgün eğitim programlarında zekâ düzeyine ve yaşlarına oranla düşük başarı gösteren bireyler olarak tanımlanmaktadır.” (MEB, 2008).

Disleksi: Okuma güçlüğü

Diskalkuli: Matematik güçlüğü

Disgrafi: Yazma güçlüğü

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

ÖÖG: Özel öğrenme güçlüğü

LDA:Öğrenme Engelliler Derneği

ACLD:Öğrenme Engelli Çocuklar Derneği

NACHC:Engelli Çocukların Tanımlanması Ulusal Danışma Komitesi

CEC:İstisnai Çocuklar Derneği

DCLD:Öğrenme Engelli Çocuklar Bölümü

USOE:Amerika Birleşik Devletleri Eğitim Ofisi

NJCLD: Ulusal Öğrenme Engelliler Ortak Komitesi

DSM:Mental Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı

BT: Beyin tomografisi

MRG: Manyetik rezonans görüntüleme

fMRG:fonksiyonel manyetik rezonans görüntüleme

CNS: Merkezi sinir sistemi

CDC:Hastalık Kontrol ve Önleme Merkezleri

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ TARİHÇESİ

Öğrenme güçlüğü resmi olarak yasa, kanun vb. kaynaklarda 1960-1970’li yıllarda ortaya çıkmasına rağmen kökeni 1800’lü yıllara dayanmaktadır. Öğrenme güçlüğü’nün tarihsel gelişimi Tablo 2.1’de gösterildiği şekilde 5 döneme ayrılmaktadır (Hallahan ve Mercer, 2001):

Tablo 2.1. Öğrenme Güçlüğü’nün Tarihsel Gelişimi

Avrupa Kuruluş Dönemi (1800-1920)	Bu dönemde öğrenme güçlüğü ile ilgili iki önemli çalışma alanı bulunmaktadır. Birincisi, nöroloji alanında birçok çığır açan keşifler gerçekleştirilmiştir. İkincisi, bu dönemin sonuna doğru, önemli yeni ufuklar açan makaleler ve okuma engeli ile ilgili kitaplar yayınlanmıştır. 1820’lerde yapılan çalışmalar beynin işleyişinde bir problem olduğu hipotezine dayanmaktadır. 1860’larda yapılan çalışmalar konuşmanın beynin sol yarımküresinde gerçekleştiğini savunmaktadır. 1894-1903 yılları arasında okuma güçlüğü Adolph Kussmaul tarafından “kelime/metin körlüğü” olarak tanımlanmıştır.
Amerika Birleşik Devletleri Kuruluş Dönemi (1920-1960)	1920’lerde Amerika Birleşik Devletleri’ndeki klinisyenler ve araştırmacılar, öğrenme güçlüğü yaşayan yetişkinler, çocuklar ve beyin-davranış ilişkilerini inceleyen Avrupalıların çalışmalarına ilgi duymaya başlamışlardır. Amerikalı araştırmacılar, dikkat, algısal-motor beceriler, kavrama, dilin okuma güçlüğüne etkilerine odaklanmışlardır. Amerika Birleşik Devletleri’nde, bu dönemde tıp, psikoloji ve eğitim alanında Avrupa çalışmalarını temel alan ve geliştiren birçok önemli isim bulunmaktadır.

	Bunlardan bazıları; Samuel Orton, Grace Fernald, Marion Monroe ve Samuel Kirk'dir. Orton, okuma güçlüğü gösteren çocukların zeka düzeylerinin normal olduğu sonucuna ulaşmıştır. Fernald, öğrencilerinin gelişimi ile ilgili geniş kayıtlar tutmuştur. Monroe, tanı testlerini geliştirmiş ve sonuçlarını eğitim için kullanmıştır. Kirk, çocuklarda öğrenme güçlüğüne saptamak için bir değerlendirme yaklaşımı geliştirmiştir.
Gelişme dönemi (1960-1975)	1960-1975 yılları arasında öğrenme güçlüğü resmi bir kategori olarak ortaya çıkmaya başlamıştır. Bu dönemde; 1.Öğrenme güçlüğü terimi ortaya konulmuştur. 2.Hükümetler öğrenme güçlüğü terimini gündemine almışlardır. 3.Aileler ve profesyoneller öğrenme güçlüğü kuruluşları oluşturmuşlardır. 4.Öğrenme güçlüğü çeken öğrenciler için algısal eğitim ve psikolojik süreçlere odaklanan eğitim programları geliştirilmiştir. 1960'larda klinik tanımlamalardan uzaklaşmıştır. Samuel Kirk, 1962'te "öğrenme güçlüğü" terimini ilk defa kullanmış ve terimin tanımını yapmıştır. Kirk' in tanımından hareketle, aileler Amerika'nın Öğrenme Engelliler Derneği (LDA) olarak bilinen Öğrenme Engelli Çocuklar Derneği'ni (ACLD) oluşturmuşlardır. Öğrenme güçlüğüne tanımlama bilginin büyümesiyle birlikte zaman içinde değişikliklere uğramıştır. 1965'te Bateman, Monreo'nun öğrenme güçlüğü olan öğrencileri tanımlamak için kullandığı farklılık modelini tekrar tanımlamıştır. Bu dönemde, öğrenme güçlüğü olan çocuklar için özel olarak tanımlanmış

	eğitim programları çoğalmıştır.
şekil Verme Dönemi (1975-1985)	1975- 1985 yılları arasındaki dönem, öğrenme glđđnn tanımını ve öğrenme glđđ olan öğrencileri belirleme yöntemleri konusunda fikir birliğine doğru gidildiği için nispeten istikrarlı bir dönemdir. 1975'te, Tüm Engelliler İçin Eğitim Yasası olan 94-142 sayılı Kamu Kanunu kabul edilmiştir. Bu yasa ile öğrenme glđđ sonunda doğrudan hizmetler için fon almaya uygun bir kategori olarak resmi statüye ulaşmıştır. Hükümetler 1970'lerde kullanılan tanımları kullanmaya devam etmişlerdir. Aileler ve kuruluşlar öğrenme glđđ ile ilgili yapılan yeni çalışmaları araştırmaya devam etmişlerdir.
Çalkantılı Dönem (1985-2000)	Bu dönemde, gelişmeler alanı daha da sağlamlaştırmıştır. Ancak bazı konularda ayrılıklar yaşanmıştır. 1976-77'den 1998-99'a kadar öğrenme glđđ olarak tanımlanan ğrenci sayısı, engelli öğrencilerin yarısından çoğunu temsil eden 2,8 milyondan iki katına çıkmıştır. Bazı uzmanlar bu büyümenin iyi sonuçları olabileceğini iddia etseler de çoğu, birçok çocuğun öğrenme glđđ olarak yanlış teşhis edilebileceğini savunmaktadır. Bu dönemde, birçok araştırmacı farklılıkları olan öğrencilerle okul başarısı düşük olan öğrenciler arasında ayırım yapamamışlardır. Alanda uyumazlık yaratan bir diğer konu ise, tam katılım hareketi, modernizm ve postmodernizmdir. Modernizm, engelliliğin tıbbi sağlık ve hastalık modeliyle tutarlı bir olgu olduğunu ve tedavi edilebileceğini savunurken, Postmodernizm, engelliliği farklılıkla ilgili yanlış ve ahlaki olmayan varsayımlara dayanan bir sosyal yapı olarak görmektedir. Postmodernizm engelli bireyleri sınırlayan sosyal yapıların değişmesine odaklanmaktadır. Tüm bu anlaşmazlıklara rağmen, öğrenme

	güçlüğü terimi bu dönemde daha da güçlendirilmiştir.
--	--

Tarihsel süreç incelendiğinde, 2000 yılına kadar olan çalışmalar, tanımlar ve açıklamalar daha çok öğrenme güçlüğünün görme ile ilgili bir yetersizlik olduğu üzerinde yoğunlaşmaktadır. Ancak daha sonraki yıllarda Avrupa’da yapılan çalışmalar öğrenme güçlüğünün beyin, beynin işleyişi ile aralarında bir ilişki olduğuna yoğunlaşmıştır. Eğitim alanında da farklı yöntemler kullanılmaya başlanmıştır. Müdahaleye Yanıt Verme (Response to Intervention) bu yöntemlerden birisidir. Ayrıca erken çocukluk döneminde yapılan araştırmalara ağırlık verilmiştir (Melekoğlu, 2018).

2005 yılında Yale Üniversitesi’nde çalışan Dr. Jeffrey Gruen ve ekibi, disleksi (dyslexia) ile ilişkili olduğu düşünülen bir gen tanımlamışlardır (Özyeşil, 2015). Gruen’in çalışmasında bulmuş olduğu bu genin özel öğrenme güçlüğü vakalarının %17’sini açıklamada etkili olduğu düşünülebilir. Özel öğrenme güçlüğünün aile, çevre, çocuk vb. gibi faktörlere bağlı olmadan genetik bir durumdan kaynaklandığı görüşü kabul edilmiştir. Ancak bu görüşe karşı olan bilim adamları bulunmaktadır. Karşı görüşü savunan bilim adamları çevresel etmenlerin de etkisinden bahsetmektedir (Melekoğlu, 2018).

Ülkemizde, 24 Temmuz 1962 tarih ve 11162 sayılı Resmi Gazetede yayınlanan 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanununa göre hazırlanan Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Yönetmeliği özel eğitim alanında hazırlanmış olan ilk yönetmeliktir. Bu yönetmelikte özel eğitim okullarından, özel eğitim sınıflarından, özel eğitime muhtaç çocukların tespit edilmesi ve yerleştirilmesinden bahsedilmektedir. Ancak özel eğitime muhtaç çocuklarla ilgili herhangi bir ayırım (kategori) bulunmamaktadır (MEB, 1962). 18 Ocak 1968 tarih ve 12803 sayılı Resmi Gazetede yayınlanan Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Yönetmeliğinde, özel eğitim öğrencilerinin zeka bölümleri, eğitilebilir, öğretilebilir öğrenciler olarak kategorileştirilmiştir (MEB, 1968). Ancak bu yönetmelikte de özel öğrenme güçlüğü terimi bulunmamaktadır.

16 Şubat 1975 tarih ve 15151 sayılı Resmi Gazetede yayınlanan Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Hakkında Yönetmelikte ilk defa “Öğrenme Güçlüğü Olanlar” terimi kullanılmıştır. Bu yönetmelikte, öğrenme güçlüğü olanlar, kültürel yoksunluğu olanlar ve

diğer öğrenme güçlüğü olanlar şeklinde iki ayrı kategori olarak ele alınmıştır. “Kültürel yoksunluğu olanlar; Genel zekâ düzeyi yönünden ayrıcalığı olmamakla beraber yetiştigi çevrenin nesnel ve kültürel yoksunluğu yüzünden eğitim - öğretim için gerekli güduları, ilgileri ve yaşantıları bulamayan çocuklardır. Diğer öğrenme güçlüğü olanlar; Organik ve fonksiyonel nedenlere bağlı özel nitelikte anlama, okuma, anlatma, yazma, çizme, tanıma, kavramlaştırma güçlükleri olan çocuklardır.” Şeklinde tanımlanmaktadır (MEB, 1975, s. 2).

9 Aralık 1985 tarih ve 18953 sayılı Resmi Gazetede yayınlanan Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığına Bağlı Özel Eğitim Okulları Yönetmeliği’nde, öğrenme güçlüğü, “Gerek zekâ düzeyi yönünden ayrıcalığı olmamakla beraber yetiştigi çevrenin maddi ve kültürel yetersizliği yüzünden eğitim ve öğretim için ilgileri, tecrübeleri bulunmayan veya organik ve fonksiyonel sebeplere bağlı özel nitelikte anlama, anlatma, okuma yazma, çizme, tanıma ve kavramlaştırmada güçlükleri olan” çocuklar olarak tanımlanmakta ve tek bir kategori altında birleştirilmektedir (MEB, 1985, s. 5).

18 Ocak 2000 tarih ve 23937 sayılı Resmi Gazetede yayınlanan Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde özel öğrenme güçlüğü, “Yazılı ya da sözlü dili anlamak ya da kullanabilmek için gerekli olan bilgi alma süreçlerinin birinde ya da birkaçında ortaya çıkan ve dinleme, konuşma, okuma, yazma, heceleme, dikkat yoğunlaştırma ya da matematiksel işlemleri yapmada yetersizlik nedeniyle, bireyin eğitim performansının ve sosyal uyumunun olumsuz yönde etkilenmesi durumunu ifade etmektedir” şeklinde tanımlanmıştır (MEB, 2000, s. 20).

31 Mayıs 2006 tarih ve 26184 sayılı Resmi Gazetede yayınlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde öğrenme güçlüğü terimi “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” şeklinde tanımlanmıştır (MEB, 2006, s. 1). 2018 yılında bazı değişiklikler yapılmasına rağmen günümüzde halen bu yönetmelik kullanılmaya devam edilmektedir.

2.2. ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ TANIMI

Öğrenme güçlüğü özel eğitim alanına 1960'lı yıllarda girmiş oldukça yeni bir kavramdır (Melekoğlu, 2018). Bu nedenle öğrenme güçlüğü'nün kavramsal ve işlevsel tanımları arasında ayırım yapılmalıdır. Kavramsal bir tanım, öğrenme güçlüğü'nü teorik olarak tanımlayan bir ifadedir. Bu nedenle öğrenme güçlüğü çeken kişileri tanımlamak için günlük durumlarda kullanılabilecek işlevsel bir tanım geliştirilmesi oldukça önemlidir. 1962 yılında Kirk, öğrenme güçlüğü terimini ilk kez kullandıktan sonra, bir tanım üzerinde uzlaşmaya varabilmek için birçok tanım geliştirilmiştir. Bugün öne çıkan ve kabul edilebilirliği olan birçok tanım bulunmaktadır (Hammill, 1990).

Öğrenme güçlüğü, olası bir beyin disfonksiyonunun veya duygusal durumun neden olduğu psikolojik bir engelden kaynaklanan konuşma, dil, okuma, yazma, aritmetik ya da diğer okul konularının bir veya daha fazlasında gecikme, bozukluk, gecikmiş gelişme ya da davranışsal bozukluklardır. Ve bu durum zeka geriliği, duygusal mahrumiyet veya kültür ve eğitimin bir sonucu değildir (Kirk ve Bateman, 1962). Kirk'in tanımına göre öğrenme güçlüğü, her yaştan insanın dilini ve akademik performansını etkileyen süreç temelli problemlerdir. Sorunların nedeni ya beyin disfonksiyonunda ya da duygusal davranış bozukluklarında merkezlenmektedir (Hammill, 1990).

Bateman (1966), öğrenme güçlüğü'nü dil veya bilişsel davranış için görünen kapasite ile gerçek dil veya bilişsel performans düzeyi arasında eğitsel açıdan anlamlı bir farkla ilişkili olan öğrenme süreçlerindeki sapmalar olarak tanımlamaktadır. Bu sapmalar, zihinsel gerilik, eğitimsel ve kültürel yoksunluk, ciddi duygusal bozukluk ya da duygusal kayıpları içermemektedir. Bateman'ın tanımı, 1962'de Kirk'in yapmış olduğu tanımdan belirgin bir şekilde farklıdır. Bateman, yetenek-başarı uyumsuzluğu fikrini ortaya koymuştur. Öğrenme güçlüğü'nün sebepleriyle ilgili hiçbir açıklama yapmamıştır. Daha çok çocuklar üzerinde vurgu yapmıştır (Hammill, 1990).

Engelli Çocukların Tanımlanması Ulusal Danışma Komitesi (NACHC, 1968, s. 34) öğrenme güçlüğü'nü, "Özel öğrenme güçlüğü çeken çocuklar, konuşma veya yazılı dili anlama veya kullanma konusundaki temel psikolojik süreçlerin bir veya daha fazlasında bir bozukluk sergilerler. Bunlar dinleme, düşünme, konuşma, okuma, yazma, heceleme veya aritmetik bozukluklarda ortaya çıkabilir. Algısal engeller, beyin hasarı, minimal beyin

disfonksiyonu, disleksi, gelişimsel bozukluk vb. olarak adlandırılan koşulları içerirler. Öncelikle görme, işitme veya motor engeller, zihinsel gerilik, duygusal rahatsızlıktan kaynaklanan öğrenme problemlerini veya çevresel engelleri içermezler.” Şeklinde tanımlamaktadır. Bu tanım Kirk (1962)’in yaptığı tanımla örtüşmektedir ancak bazı noktalarda farklılıklar bulunmaktadır. NACHC, duygusal bozukluğu öğrenme güçlüğü için belirtilen bir neden olmaktan çıkartmıştır. Öğrenme güçlüğü durumunu çocuklarla sınırlandırmıştır. Düşünme bozukluklarını, belirli öğrenme yetersizliğinin diğer örnekleri olarak dil ve akademik sorunlara eklemiştir. Kuşkusuz, bu tanım öğrenme güçlüğü’nün yeni bir tanımıdır, çünkü 94-142 sayılı Kamu Hukuku’na dahil edilen 1977 USOE tanımının temelini oluşturmaktadır (Hammill, 1990).

“Öğrenme güçlüğü” birçok disiplinde yaygın olarak kabul gören profesyonel bir terimdir ve daha fazla tanımlamaya ihtiyaç duyulduğu açıktır. Bu zamana kadar birçok tanım yapılmıştır. Ancak tanımlar tıbbi, psikolojik, sosyal ve özellikle eğitimsel yönleri yeterince ifade etmemektedir. Northwestern Üniversitesi ve ABD Eğitim Ofisi (Eğitimin planlanmasından sorumlu ofis) işbirliğiyle özel eğitim için en avantajlı ve faydalı görünen bir öğrenme güçlüğü tanımı geliştirmek için bir toplantı planlamışlardır. Bu tanıma göre öğrenme güçlüğü, iyileştirme için özel eğitim teknikleri gerektiren temel öğrenme süreçlerinin bir veya daha fazlasında önemli açığı ifade eden, konuşma, okuma ve yazı dili, matematik ve mekânsal yönlendirme gibi bir veya daha fazla alanda beklenen ve gerçek başarı arasında bir tutarsızlık gösteren, öncelikle duyuşsal, motor, kültürel veya duygusal engellerin ya da öğrenme fırsatlarının bir sonucu olmayan bir engel türüdür (Kass ve Myklebust, 1969). Ortaya çıkan tanım NACHC’ nin tanımından birkaç önemli yönden farklılaşmaktadır. İlk olarak, daha önce Bateman tarafından dile getirilen yetenek başarısı uyumsuzluğu fikri tanımlamaya dahil edilmiştir. İkincisi, öğrenme güçlüğü’nün herhangi bir nedeni olmadığı varsayılmıştır. Üçüncüsü, düşünme bozuklukları, öğrenme güçlüğü örnekleri arasında yer almamaktadır. Dördüncüsü, “mekansal yönlendirme bozuklukları” bu zamana kadar yapılan tanımlarda öğrenme güçlüğü örnekleri olarak ilk ve tek defa kullanılmıştır (Hammill, 1990).

1960’lı yılların sonunda, İstisnai Çocuklar Derneği (CEC) bünyesine bağlı bir birim olan Öğrenme Engelli Çocuklar Bölümü (DCLD) öğrenme güçlüğü’nü tanımlamayı denedi. Bu tanım önemli bir açıdan diğer tanımlardan farklıdır. Eğitim problemlerinden bağımsız

olarak, zihinsel engelli, görme engelli, işitme engelli ya da duygusal engeli olan çocuklar öğrenme güçlüğüne sahip olamazlar. Diğer yapılan tanımlardan yalnızca bu tanım öğrenme güçlüğüne diğer engelleyici koşullarla bir arada olabileceği görüşünü özellikle reddetmiştir. Bu tanımla ilgili çok az bilgi bulunmaktadır. Tanımla ilgili çok az bilginin var olduğu gerçeği, hiçbir zaman geniş çapta kabul edilmediğinin bir göstergesidir (Hammill, 1990).

1976 yılında Amerika Birleşik Devletleri Eğitim Ofisi (USOE) öğrenme güçlüğüne, “Bir çocuğun bir veya daha fazla alanda başarı ile entelektüel yeteneği arasında ciddi bir tutarsızlığa sahip olması durumunda, belirli bir öğrenme yetersizliği bulunabilir: sözlü anlatım, yazılı anlatım, dinlediğini anlama veya okuduğunu anlama, temel okuma becerileri, matematik hesaplama, matematik muhakeme veya yazma. Çocuğun beklenen başarı seviyesinin % 50' sine veya altına ulaşan alanlardan birinde veya daha fazlasında, yaş ve önceki eğitim deneyimlerinin dikkate alındığı durumlarda “şiddetli uyuşmazlık” şeklinde tanımlamaktadır (USOE, 1976, s. 52405; Akt. Hammill, 1990, s. 76).

1977 yılında Amerika Birleşik Devletleri Eğitim Ofisi (USOE) öğrenme güçlüğüne, “Özel öğrenme yetersizliği” terimi, konuşma, yazma, heceleme gibi kusurlu bir yetenekle kendini gösterebilen, konuşulan veya yazılan dili anlama veya kullanma, matematiksel hesaplamalar yapma konusundaki temel psikolojik süreçlerin bir veya daha fazlasında bir bozukluk anlamına gelir. Terim, algısal engeller, beyin hasarı, minimal beyin fonksiyon bozukluğu, disleksi ve gelişimsel afazi gibi koşulları içerir. Bu terim, öncelikle görme, işitme, motor engeli, zihinsel geriliği, duygusal rahatsızlığın, çevresel, kültürel veya ekonomik dezavantajın sonucu olan öğrenme engeli olan çocukları kapsamaz” (USOE, 1977, s. 65083; Akt. Hammill, 1990, s. 77-78).

Ulusal Öğrenme Engelliler Ortak Komitesi (NJCLD, 1981, s. 2)’ nin yapmış olduğu tanımda “Öğrenme güçlüğü, dinleme, konuşma, okuma, yazma, akıl yürütme veya matematiksel yeteneklerin kazanılmasında ve kullanılmasında önemli güçlüklerle kendini gösteren heterojen bir bozukluk grubunu ifade eden genel bir terimdir. Bu bozukluk bireye özgüdür ve merkezi sinir sistemi fonksiyon bozukluğundan kaynaklandığı düşünülmektedir. Öğrenme engelliliği diğer engelleyici koşullarla (örneğin, duygusal bozukluk, zihinsel gerilik, sosyal ve duygusal rahatsızlık) veya çevresel etkilerle (örneğin, kültürel farklılıklar, yetersiz/uygun olmayan eğitim, psikojenik faktörler) eş zamanlı olarak

ortaya çıksa da bu koşullar veya etkilerin doğrudan bir sonucu değildir.” Şeklinde tanımlanmaktadır. Bu tanım NACHC’nin yapmış olduğu tanımdan yorumlanması, öğrenme güçlüğünde teknik ve hizmet sunumu sorunlarını etkileyen birçok sorunu beraberinde getirmesi nedenleriyle farklılaşmaktadır. NJCLD, öğrenme güçlüğü’nün heterojen bir engel türü olduğunu kabul etmektedir. NACHC’nin tanımında “çocuk” kullanımının “öğrenme güçlüğü” teriminin uygulanabilirliğini sınırladığını ifade etmektedir. Nitekim öğrenme güçlüğü’nü sadece okul yıllarında değil, aynı zamanda erken çocukluk döneminde ve yetişkin yaşamında devam eden bir sorun olarak görmektedir. Hammill (1990) yapmış olduğu incelemeler sonucunda, kabul görmesi açısından yapılan en geçerli tanımın NJCLD’nin yapmış olduğu tanım olduğunu belirtmektedir.

DSM-IV (Mental Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı, 1994) tanı ölçütlerine göre; Öğrenme bozuklukları, kişinin kronolojik yaşı, ölçülen zekası ve yaşa uygun eğitimi göz önüne alındığında, beklenenin oldukça altında olan akademik işlevsellik ile karakterize edilen, akademik başarıya veya günlük yaşam aktivitelerine okuma, matematik veya yazma becerileri gerektiren aktivitelere önemli ölçüde engel olan, kültürel faktörlerden, yetersiz eğitim koşullarından, zihinsel gerilik, görme bozukluğu ya da duyma gibi faktörlerden ayrılmış bir bozukluk olarak tanımlanmaktadır.

DSM-V (Mental Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı, 2013) tanı ölçütlerine göre, öğrenme bozuklukları, nörogelişimsel bozukluklar içinde yer almaktadır. DSM-V tanı ölçütleri kitabında yer alan tanıma göre öğrenme güçlüğü olan bireyler önerilen 4 tanı kriterine göre açıklanmaktadır:

- A. Belirtilen zorlukları hedef alan müdahalelerin sağlanmasına rağmen, en az 6 ay boyunca devam eden aşağıdaki belirtilerden en az birinin mevcudiyeti ile belirtildiği gibi, akademik becerileri öğrenme ve kullanmada zorluklar:
 1. Yanlış, yavaş ya da zahmetli kelime okuma (örneğin, kelimeleri tek tek yanlış veya yavaş bir şekilde yüksek sesle okuma, kelimeleri sık sık tahmin etme, sözcükleri seslendirmede zorluklar yaşama)
 2. Okuduğunu anlamada zorluklar yaşama (örneğin, metni mekanik olarak doğru okuyabilir ancak sırasını, ilişkilerini, çıkarımlarını ya da derin anlamlarını anlayamaz.)

3. Yazma ile ilgili zorluklar (örneğin, ünlü ve ünsüz harfleri ekleyebilir, çıkarabilir ya da bunların yerini değiştirebilir.)
 4. Yazılı anlatımdaki zorluklar (örneğin, cümleler içinde birden fazla gramer veya noktalama hatası yapar; paragraf düzeninde hatalar yapar; fikirlerin yazılı ifadesinde açıklık yoktur).
 5. Sayı algısı, sayı gerçekleri ya da hesaplama güçlükleri (örneğin, sayıları, sayılar arasındaki büyüklüğü ve ilişkiyi anlamada güçlükler, toplama yaparken parmaklarını kullanma, hesaplama yaparken işlemlerde yanlışlar yapma)
 6. Matematiksel akıl yürütmedeki zorluklar (örneğin, nicel problemleri çözmek için matematiksel kavramları, gerçekleri veya işlemleri uygulamada ciddi zorluklar vardır).
- B. Etkilenen okul becerileri, bireysel olarak uygulanan geçerli başarı ölçümleri ve kapsamlı klinik değerlendirme ile doğrulandığı şekilde, kişinin kronolojik yaşına göre beklenen düzeyin önemli düzeyde altındadır ve okul veya iş hayatındaki başarısını ve günlük yaşam aktivitelerini etkiler. On yedi yaş ve üzerinde olan kişilerde geçerli değerlendirmelerin yerine işlevi bozan öğrenme güçlükleri öyküsü kullanılabilir.
- C. Öğrenme güçlükleri okul yıllarında ortaya çıkar ancak etkilenen okul becerileri ile ilgili gereklilikler, kişinin sınırlı yeteneğini aşmadıkça kendini göstermeyebilir (örneğin, zamanla sınırlı sınavlar, az bir sürede uzun ve karmaşık raporları okuma ya da yazma)
- D. Öğrenme güçlükleri, anlık bellek yitimleri, düzeltilmemiş duyma ya da görme keskinliği, diğer ruhsal ya da sinirsel bozukluklar, ruhsal toplumsal bozukluklar, okulda kullanılan dili tam bilmeme ya da eğitsel yönergelerin yetersizliği gibi durumlarla açıklanamaz (APA, 2013).

Türkiye’de özel öğrenme güçlüğü terimi ilk kez 1975 yılında iki ayrı kategori altında tanım yapılarak kullanılmıştır. 1985 yılında tek bir kategori altında birleştirilmiştir. 1997 yılında 573 sayılı kanun hükmünde kararnamede “Özel Öğrenme Güçlüğü” terimi kullanılarak tanımlanmıştır: Yazılı ya da sözlü dili anlamak ya da kullanabilmek için gerekli olan bilgi alma süreçlerinin birinde ya da birkaçında ortaya çıkan dinleme, okuma, konuşma, yazma, heceleme, dikkat yoğunlaştırma veya matematiksel işlemleri yapmada yetersizlik nedeniyle bireyin performansının ve sosyal durumunun olumsuz yönde

etkilenmesi durumudur (MEB, 1997). Daha sonra 2000 ve 2006 yılında Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliklerinde benzer bir tanım kullanılmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan Özel Öğrenme Güçlüğü Destek Eğitim Programı'nda öğrenme güçlüğü "Özel Öğrenme Güçlüğü" şeklinde ifade edilmiş ve Özel öğrenme güçlüğü olan bireyler dili yazılı ya da sözlü anlama ve kullanabilme için gerekli olan bilgi alma süreçlerinin birinde veya birkaçında sorun yaşayan, bireyin dinleme, konuşma, okuma, yazma, heceleme, dikkat yoğunlaştırma, matematik, akıl yürütme, motor ve organizasyon becerilerini olumsuz etkileyen yapısal bir sorunları olan, örgün eğitim programlarında zekâ düzeyine ve yaşlarına oranla düşük başarı gösteren bireyler olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2008).

1960 yılından itibaren öğrenme güçlüğü ile ilgili oldukça fazla tanım yapılmıştır ve bu tanımların hepsinde ortak olan bazı noktalar bulunmaktadır. Birincisi, öğrenme güçlüğü gösteren bireylerin ölçülen zeka yaşı ile beklenen başarı seviyesi arasında uyumsuzluk olmasıdır. İkinci ortak nokta ise, öğrenme güçlüğü'nün diğer birçok engel türünün birincil sonucu olmadığına belirtilmesidir. Zihinsel veya mental yetersizlikler, görme engeli, işitme engeli, kültürel faktörler, yetersiz eğitim, duysal ve duygusal bozukluklar vb. gibi olgulardan bağımsızdır. Yani, öğrenme güçlüğü olan bireylerde, zeka geriliği yoktur ve okuma, yazma, gibi alanlardaki başarısızlık görme ya da duyma engeliyle ilgili değildir (Batum, 2007). Yorgancı (2006), tanımlardaki ortak özellikleri akademik gerilik (ölçülen zekası ile performansının birbirini tutmaması), gelişim örüntülerinde dengesizlik (çocukların yetersizliklerinin çok farklı özellikler göstermesi), merkezi sinir sisteminin hatalı işleyişi (minimal beyin zedelenmesi yerini bu terime bırakmıştır), çevresel yoksunluk (son zamanlarda bu özellikten sıklıkla bahsedilmektedir) ve zihinsel yetersizlik ve davranış bozuklukları (bu yetersizliklerden ayrı tutulmaktadır) olarak açıklamaktadır.

2.3. ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜNÜ AÇIKLAYAN YAKLAŞIMLAR

2.3.1. Nöropsikolojik Yaklaşım

Nöropsikolojik model, hastalıkları ve bu hastalıkların patolojisini araştıran, sürengeliği, devamlılığı ve kalıcılığı vurgulayan bir yaklaşımdır. Nöropsikoloji başlı başına yerleşmiş bir bilimdir ve 19. yüzyılda nöropsikologların araştırmalarıyla başlamış ve 20. yüzyılda İkinci Dünya Savaşı'nın ivme kazanmasıyla büyümüştür (Gaddes ve Edgell,

1993). Nöropsikolojinin çalışma alanı beyinde meydana gelen işlev bozukluklarının, zihinsel ve davranışsal süreçlere etkisini ortaya koymaktır. Nöropsikolojik bozukluğun belirlenmesinde beyin tomografisi (BT), manyetik rezonans görüntüleme (MRG), fonksiyonel manyetik rezonans görüntüleme (fMRG) gibi yöntemler kullanılmaktadır (Karakaş, 1996).

1970lerde çocuklarda ve yetişkinlerde öğrenme güçlüğü'nün doğasını analiz etmek için nöropsikolojik model kullanılmaya başlandı. 1980lerde eğitim nöropsikolojisine hızla artan ilgi ile etkilenen, artan sayıda araştırma ve uygulayıcı psikologlar, eğitim uygulamalarında kullanımını benimsemeye ve önermeye başladılar (Gaddes ve Edgell, 1993). Öğrenme güçlüğü'nün neden ortaya çıktığını tam olarak anlamak için, temel nörobilimler (nörofizyoloji, nöroanatomi, nöropsikoloji) üzerine araştırmaya başvurulması gerekir. Bunun temel nedeni, insanların nasıl öğrendikleri, dili kullandıkları ve düşündükleri ile ilgili soruların cevaplarının, beyinlerimizin nasıl bilgi aldığı, analiz ettiği ve sakladığı ve davranışlarını nasıl planladığı, programladığı ve uyguladığı hakkında derinlemesine bir anlayışı içermesidir. Son yıllarda, sinirbilimi bu soruları cevaplama girişimlerinde kayda değer gelişmeler sağlamıştır. Bu adımların bazıları, çocuklarda öğrenme ve gelişmeyi inceleyen araştırma uzmanlıklarında gerçekleşti. Örneğin, çevrenin erken yaşamda beyin gelişimini nasıl etkilediğine, merkezi sinir sistemi kimyasının (CNS) aktivitesini ve duygusunu nasıl yönettiğine ve "hatıraların" etkileşimlerinden nasıl oluştuğuna dair daha zengin bir anlayış geliştirmeye başlandı. Son on yıl içinde ve özellikle son 5 yıl içerisinde, öğrenme güçlüğü olan çocukların beyin fonksiyonları ile normal çocukların beyin fonksiyonları arasında önemli farklılıklar bulunduğunu gösteren nöropsikolojik ve nörofizyolojik araştırmalar yapılmıştır. Öğrenme güçlüğü'nün nöropsikolojik incelemesi, bu çocukların okul öğrenmesini engelleyen biyolojik davranışsal faktörleri daha iyi anlamamıza yardımcı olabilir. Nöropsikolojik çalışmalar sayesinde, öğrenme güçlüğü'nün etiyojisi keşfedilebilir. Örneğin, beyin görüntüleme teknolojisindeki gelişmeler beyin gelişiminin yeni yollarla incelenmesine izin vermektedir. Ayrıca, bazı nöropsikolojik değerlendirme modelleri ve çerçeveleri, uygulayıcılara, özellikle okuma güçlüğü alanında, iyileştirme stratejilerinin seçiminde ve uygulanmasında yol gösterici bazı pratik faydalar sağladığını kanıtlamaktadır. (Lyon, Newby, Recht ve Caldwell, 1991).

2.3.2. Bilişsel Psikoloji

Biliş genel bir kavramdır. Biliş terimi, kapsamında farklı süreçlerin her birini ifade etmede kullanılabilir (Irak, 2005). “Duyu organlarındaki girdinin işlenmesi; dünyanın algılanması ve anlaşılmasına yönelik işlevler bütünü ‘bilişsel (cognitive)’ terimi altında ifade edilir. Bu işlevleri inceleyen psikoloji alt dalı ise, bilişsel psikolojidir.” (Karakaş ve Karakaş, 2000, s. 216). Bilişsel psikoloji, bireyin bir hedefe ulaşmasını sağlayan bir prosedürdür. Örneğin, bir kişi okumalarından etkili notlar kaydetmek için bir özetleme stratejisi öğrenebilir (Wong, 1991). Bu yaklaşımın temeli, öğrenme modelleriyle beyin fonksiyonları arasındaki ilişki üzerine kurulmaktadır. Bu yaklaşıma göre öğrenme güçlüğü, beyin birden fazla alanında işlev bozukluğu bulunmaktadır (Girli, 2015).

Öğrenme güçlüğü olan bireylerde, bilgiyi alma, işleme gibi alanlardaki güçlükler bu yaklaşıma göre şu şekilde ifade edilmektedir. Input (Giriş) aşaması, dışarıdan gelen bilgilerin duyu organları aracılığıyla beyne aktarılması yani algılanmasıdır. Öğrenme güçlüğü olan bireylerde, bilginin beyne aktarılmasında ortaya çıkan güçlükler görsel, işitsel veya dokunsal güçlükler olarak ortaya çıkmaktadır. Entegrasyon (İşlem) aşaması, beyne gelen bilginin hafızada tutulması, gerektiğinde yeniden düzenlenmesi, anlaşılması ve yorumlanmasıdır. Öğrenme güçlüğü olan bireylerde bu aşamada yaşanan güçlükler, hafızada tutamama, çabuk unutma, istenildiğinde bilgiyi düzenleyememe gibi güçlükler şeklinde ortaya çıkmaktadır. Bellek (Depolama) aşamasında, beyne giren ve anlaşılan bilgi kaydedilir ve depolanır. Öğrenme güçlüğü olan bireylerde bu aşamada görülen bozukluk, kısa süreli bellek, bilgiyi hatırlayamama şeklinde ortaya çıkar (Girli, 2015). Output (Çıkış) aşaması ise, depolanan bilginin beyin tarafından hücrelere, kaslara, dile, motor aktivite alanlarına gönderilmesi sürecidir. Örneğin, okunan bir kelimenin harflere, seslere, hecelere bölünmesi ya da sesin algılanması, hecelerin oluşturulması, hecelerin kelimelere çevrilmesi aşamalarını içerir. Öğrenme güçlüğü olan bireylerin bu alanda yaşadıkları güçlükler konuştuğunda bir sorun yokken, kendisine bir soru yöneltildiğinde yanıtlamakta zorlanma, yanıtladığında bağlam dışı yanıtlar verme ya da kendisini ifade edecek doğru sözcükleri bulmakta güçlük şeklinde ortaya çıkabilir (Pekel, 2010).

2.3.3. Üstbilişsel Süreçler/Meta bilişsel Yaklaşım

Meta bilişsel yaklaşım, kendi kendini izlemeyi, kendini sınamayı veya kendini değerlendirmeyi içeren bir prosedürdür. Örneğin, birey, özetleme stratejisini uygun şekilde uygulayıp uygulamadığını kendi kendine kontrol etmesine yardımcı olan bir strateji öğrenebilir. Bu kendi kendini izleme stratejisi şöyle bir soru içerebilir: "Bu bölümdeki tüm önemli noktaları özetime dahil ettim mi?" Bir öz-değerlendirme stratejisi şu öz-soruları içerebilir: "Özetim ne kadar iyi? Özen yeterli mi? Tüm önemli noktaları başkalarına da aktardım mı?". Meta bilişsel yaklaşım başarılı öğrenimimiz ve performansımız için oldukça önemlidir (Wong, 1991). "Üst biliş, bilgi işleme sürecinin çatısında yer alan, gözetleyen ve yöneten; ayrıca bilgi işlemenin farklı alt süreçlerinden farklı biçimde etkilenen bir üst sistemdir. Üst biliş bellekte var olan bilgiyi hatırlama becerisi değil, bu bilginin farkındalığını değerlendirebilme becerisidir. Üst biliş bozukluğu gösteren hastaların hatırlamadan çok analiz yapma, anlamsal bağ kurma, sentezleme türü yeteneklerinde bozulma vardır. Sözü edilen bu yetenekler, bilişsel psikoloji ve nöropsikoloji literatüründe yönetici işlevler arasında sayılmaktadır. Bilişsel psikolojide üst sisteme üst biliş veya üst-bellek, nöropsikolojide ise yönetici işlevler adı verilmektedir" (Irak, 2005, s. 10-13). Öğrenme güçlüğü olan çocuklar öğrenme konusunda daha da kötüleştikçe, temelde ikinci dereceden bir problem olan meta bilişsel problemler geliştirirler. Daha yaygın ve genelleşmiş bilişsel problemlerin tablosunda, meta bilişsel eksiklikler de mevcuttur ve fonolojik bir işlem problemi gibi birinci dereceden bir problem değildir (Wong, 1991).

2.3.4. Sesbilgisel/Fonolojik İşlevlerde Bozukluk Yaklaşımı

Fonolojik sentez, tanınabilir bir sözcük üretmek için ayrıştırılmış bir ses birimini bir araya getirme yeteneğini ifade eder. Bazen sesi harmanlamak olarak da adlandırılır. Sentez için gerekli performansı yerine getirmede çocuğa şu soru sorulabilir: "Bu kelime nedir? : /k/, /e/, /d/, /i/". Doğru cevap kedi olacaktır (Torgesen, Morgan ve Davis, 1992). Ortografik (yazım/imla) görüntüler ezberlenmiş görsel şekiller olarak değil, kelimenin fonolojik kimliğinde tespit edilen akustik veya artikulator bölümlerle sistematik ilişkileri olan harflerin dizileri olarak depolanır. Yazılı bir kelime ilk birkaç kez görüldüğü zaman, kelimeyi oluşturan harfler tek tek veya bir bütün halinde, o kelimeyi oluşturan sesler, semboller olarak tanınır ve işlenir, harf sırası hafızaya girer ve kelimenin ses yapısı için

görsel bir sembol haline gelir. Harflerin sese dayalı olması durumunda, yazılı kelimeleri doğru ve hızlı bir şekilde okumak ve aynı zamanda doğru yazım üretmek için kullanılabilecek ortografik semboller oluşturulur (Ehri ve Wilce, 1980).

Bu yaklaşıma göre, daha düşük bir dilbilimsel işlevde (fonoloji) sınırlı bir açık, yüksek dereceli işlemlere ve metinden anlam çıkarma yeteneğine erişimi engeller. Buradaki sorun, etkilenen okuyucunun, basılan sözcüğün ilk önce kodu çözülüp tanımlanıncaya kadar, anlamına erişmek için üst düzey dil becerilerini kullanamamasıdır. Bunlardan biri beyin aktivasyonu ve yaş arasındaki ilişkiyi içermektedir. Okuma becerisi ile sol temporal lob arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır (Shaywitz ve Shaywitz, 2005). “Yapısal çalışmalar öğrenme güçlüğü olan çocukların beyin yapılarında özellikle morfometrik ölçümler açısından normal çocuklardan farklı olan bölgeler olduğunu göstermektedir. Okuma güçlüğünde fonolojik farkındalık sorunu olduğunu ileri süren yaklaşım bugüne kadar üzerinde en fazla çalışılmış olan ve en fazla kabul gören kuramdır. Farklı yaş grupları, farklı görevler hatta farklı dillerde yapılan işlevsel görüntüleme çalışmalarının tümünde fonolojik işlevler sırasında sol temporo parietal bölgede beklenen aktivasyonun olmaması ortak bir bulgudur ve fonolojik kuramı desteklemektedir. Fonolojik kuram, okuma güçlüğünde belirtilerin tümünü açıklamakta yetersiz kalmaktadır.” (Doğan, 2012, s. 29-30). Bu çocuklar, daha önce görmedikleri kelimeleri deşifre etmek için ses birimini temsil eden harf ya da simgeyi yazıda kullanmayı öğrenmede aşırı güçlük çekmektedirler (Torgesen, 2002). Okuma güçlüğü olan çocuklar arasındaki konuşma algısındaki eksiklikler, genel ve işitsel kaynaklı olmaktan ziyade alana özgü ve fonolojiktir. /ba/- /da/ kelimelerinin karıştırılması gibi zorluklar, ses frekansındaki anlık değişikliklerin işlenmesinden ya da temporal bölgedeki güçlüklerden ziyade fonolojik olarak benzer konuşma seslerinin fonolojik kategorilerini belirleme zorluğundan kaynaklanmaktadır (Mody, Studdert-Kennedy ve Brady, 1997).

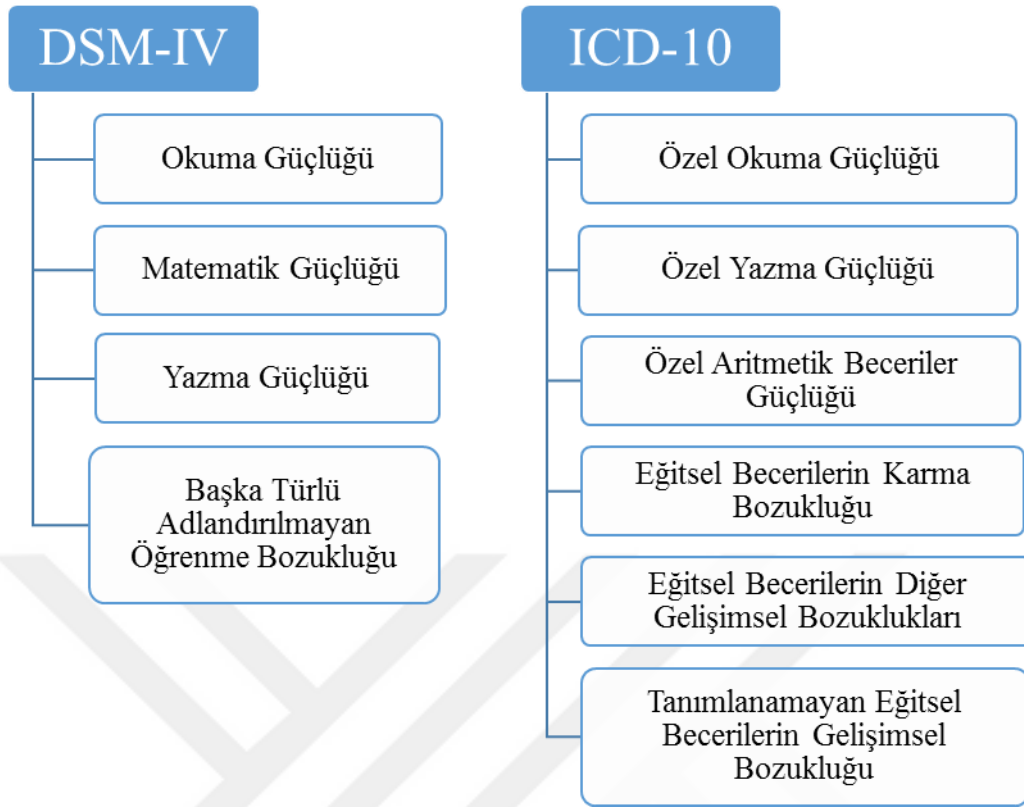
2.3.5. Nörolojik Yaklaşım

Öğrenme güçlüğüne ilişkin ilk çalışmalar tıp kökenlidir (Girli, 2015). İnsan vücudu çeşitli dokuları ve organları, kemikleri, kanı, kasları ve sinirleri oluşturan farklı tip somatik hücrelerden oluşur. Bu hücreler, sinir hücresi veya nöron olarak adlandırılır ve çok sayıda sinirleri ve kısmen de sinir dokusunu oluşturur. Nöronların iki temel işlevi; kendi kendine beslenme ve sinirsel dürtü veya sinir akımının iletimidir. Sinir akımının iletimi sinapslar

arasındaki bağlantılar aracılığıyla gerçekleştirilir. Sinaptik iletim, sinirsel dürtülerin sistematik olarak beynin bir kısmından diğerine iletilmekte ve bu sinirsel faaliyetler fikirlere, hafızalara ve tüm bilişsel işlemlere aracılık etmektedir (Gaddes ve Edgell, 1993). Sinaptik bağlantıları ve sinir hücrelerini etkileyen biyokimyasal sıkıntılar öğrenme güçlüğüne sebep olabilir (Girli, 2015). Öğrenme güçlüğü olan çocuklarla yapılan nörolojik çalışmalarda anormal yavaş dalgaların (delta dalgaları) varlığı yaygındır. Çoğu öğrenme güçlüğü olan çocuğun beyinde hasar yoktur ancak akademik öğrenmede kalıcı zorluklar varsa, beynin bazı alanlarının, yapabilecekleri kadar iyi çalışmadığı ya da bazı yapısal ya da kimyasal nedenlerden dolayı ya da bazıları için nedeni henüz anlaşılamayan sebeplerden dolayı, sözel veya matematiksel materyallerin sinirsel işlenmesi kolay yapılamaz. Nörolojik yaklaşım, şiddetli, patolojik vakaları inceleyerek davranıştaki en az sapmaların anlaşılması üzerinde çalışmaktadır ve beyin hasarı vakalarından büyük ölçüde yararlanmaktadır. Çünkü algı ve öğrenme üzerindeki olumsuz etkileri hakkında çok fazla bilgi sunmaktadır (Gaddes ve Edgell, 1993). Öğrenme güçlüğüne ilişkin nöropsikolojik temelli veriler ve çalışmalar son yıllarda artmıştır ancak beyin temelli sorunlar ile öğrenme güçlüğü arasında daha fazla bilgiye ihtiyaç vardır (Girli, 2015).

2.4. ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜNÜN SINIFLANDIRILMASI

Öğrenme güçlüğünün sınıflandırılmasında, akademik alanlarda (okuma, yazma, matematik) yaşanan problemler temel alınmaktadır. Akademik alanlarda yaşanan problemler her çocuk için farklı boyutlarda ya da farklı alanlarda kendini gösterir. Çünkü bireyin performansı çeşitli bilişsel süreçlere bağlıdır (Pekel, 2010).



Şekil 2.1. DSM-IV ve ICD-10'da öğrenme bozukluklarının sınıflandırılması (Tannock, 2013).

Not. DSM-IV: Mental Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı, ICD-10: Uluslararası Hastalıklar Sınıflandırması

Şekil 2.1.'de görüldüğü gibi DSM-IV öğrenme güçlüklerini açıklamak için dört bozukluk türü (okuma güçlükleri, matematik güçlükleri, yazma güçlükleri ve başka türlü adlandırılmayan güçlük) olduğunu ifade etmektedir. DSM-V tanı kriterlerine göre ise, öğrenme güçlüklerini açıklamak için üç bozukluk türü (okuma güçlükleri, yazma güçlükleri ve matematik güçlükleri) olduğunu belirtmektedir (APA, 2013).

2.4.1. Okuma Güçlüğü (Disleksi)

Nöropsikolojik açıdan okuma, yeterli görsel ve işitsel işleme bağlı bir süreçtir. Bir cümleyi ya da bir parçayı okurken, okuyucu sadece kelimeleri tanımakla kalmaz, aynı zamanda onları geçmiş öğrenme yoluyla edinilmiş olan mevcut bilgi tabanı ile ilişkilendirir. Okuma dikkat, hafıza, dil ve motivasyon gibi birçok gelişimsel kodlama ve kod çözme başarısı ile iç içedir. Psikodilbilimsel bir faaliyet olmasının yanı sıra, içinde

bulunduğu bağlamdan da etkilenir. Bu nedenle okuyucunun sosyal etkinliği de bu süreçte etkin bir rol oynamaktadır (Jena, 2013). Bahsedilen bu okuma işlem basamaklarını uygun şekilde yerine getiremeyen bireyler için “dyslexia” terimi kullanılmaktadır. Dyslexia teriminin kökeni, yunanca “*leksis*”, “okuma, söyleme” ile “*dys*” olumsuzluk önekinin birleşiminden oluşmaktadır ve okuma güçlüğü şeklinde ifade edilmektedir (“disleksi”, t.y., par. 2).

DSM- V, okuma güçlüğü tanı kriterlerini şu şekilde ifade etmiştir: Kelime okuma doğruluğu, okuma hızı ve akıcılığı, okuduğunu anlama. Disleksi, doğru ya da akıcı kelime tanıma, zayıf kod çözme ve zayıf yazım yeteneği ile ilgili problemlerle karakterize edilen öğrenme güçlüğü modelini ifade etmek için kullanılan alternatif bir terimdir. Disleksi, bu kriterleri gösteren bireyleri belirtmek için kullanılıyorsa, okuma güçlüğü tanısı konulabilir (APA, 2013).

Disleksi, tek kelime kod çözmedeki zorluklarla, genellikle yetersiz fonolojik işlemeyi gösteren, özel bir dil temelli yapısal kökenli bir bozukluktur. Disleksi, okuma problemlerine ek olarak, yazma ve heceleme konusunda uzmanlık kazanmada göze çarpan bir problem dahil olmak üzere, farklı dil biçimlerinde değişen zorluklarla kendini gösterir (Lyon, 1995). Disleksi olan tüm bireylerin benzer bir sorunu olmasına rağmen, yani okuma güçlüğüne sahip olmalarına rağmen, bu bireyler heterojen özelliklere sahiptirler ve bireyin düzeyine bağlı olarak, okuma istekleri ve gerekli becerileri oldukça farklıdır (Alexander ve Slinger-Constant, 2004). Disleksik çocukların birçoğunda işitsel/fonolojik problemler bulunmaktadır. Disleksik çocukların sadece üçte birinde asıl sorun fonolojik iken; yaklaşık üçte birinde asıl sorun görsel/yazma ile ilgilidir. Geriye kalan kısım ise, her iki sorunu da içerir (Stein, 2001).

Okuma güçlüğü, çocuğun zeka yaşı ve sınıf seviyesi düşünüldüğünde okuma akıcılığı ve becerisinin beklenenin altında olması şeklinde ifade edilebilir (Yorgancı, 2006). Okuma güçlüğü, basit duygusal bozukluklardan dolayı ortaya çıkabilir veya dile ilişkin düşünme ve problem çözme gibi daha yüksek ve karmaşık süreçleri içerebilir. Buna göre, disleksi yani okuma güçlüğü, iki ana grupta sınıflandırılabilir: periferik (çevresel) ve merkezi disleksi. Periferik (çevresel) disleksi, periferik merkezin, yazılı metni görsel kelime formlarına dönüştürmesini gerektiren beyin süreçlerinin bozulmasından kaynaklanır. Merkezi dislekside, görsel-kelime-şekil sisteminin işlenmesinin normal olarak çalıştığı

varsayılır ve bozukluğun, kelimelerin okunduğu bir ya da daha fazla “bölgelere” veya anlama ile ilgili alanlara hasar vermesi sonucunda oluştuğu düşünülür (Jena, 2013).

Okuma güçlüğü, okuduğunu anlama, yanlış ya da eksik okuma, harf atlama ya da ekleme gibi birçok beceri ve güçlüğü bir arada bulunması durumudur (Pekel, 2010). Okuma güçlüğüne sıklıkla dikkat ve motor gelişim bozuklukları dahil olmak üzere bir dizi başka bozuklukta eşlik etmektedir (Snowling ve Hulme, 2012). Bunlara ek olarak hafıza problemleri, kısa süreli bellek, işitsel ve görsel algı, konuşma dili alanlarında da zayıflıklar görülebilir. Okuma güçlüğü olan bireyler, okurken bazı harfleri karıştırabilirler (b-p, b-d, ne-en, top, pot vb.). Bir metni okurken satır takibi yapmakta zorlanırlar bu yüzden okumaları yavaştır (Pekel, 2010). Kelimeleri yanlış okuma, yanlış telaffuz etme, heceleyerek okuma, sesli okumada zorluklar, kelimeleri doğrudan tanımada zorluklar gibi birçok problem yaşarlar (Jena, 2013).

DSM- V okuma güçlüğü (disleksi ve yazılı anlatım bozuklukları dahil) iletişim bozukluklarından (konuşma-ses bozukluğu, dil bozukluğu, sosyal iletişim bozukluğu dahil) ayırır (Snowling ve Hulme, 2012). Aynı zamanda okuma güçlüğü olan çocukların zekalarında da herhangi bir problem bulunmamaktadır. Hatta özel yeteneklere bile sahip olanlar olabilir. Yapılan çalışmalar okuma güçlüğü'nün çok boyutlu bir yapıda olduğunu ve sürekliliğinin olduğunu göstermektedir (Elemek, 2008).

2.4.2. Matematik Güçlüğü (Diskalkuli)

Matematik becerileri, dilin sembollerle haritalandırılmasını içeren soyut becerilerdir. Matematiğin öğrenilmesinin temel amacı, bir problem sunmayı ve bu problemi çözmek için gereken becerileri geliştirmeyi içermesidir. Her bireyin kendi ortamında mevcut olan nicel bilgiyi günlük yaşam problemlerinde etkin bir şekilde kullanması gerekir. Bir çocuk, etrafındaki olayları anlamlı bir şekilde oluşturulmuş matematiksel yasalara indirgemeye çalışır, böylece zaman ve uzayda başka yerlerde meydana gelen benzer olayları anlamak daha kolay olur. Çocuklar çevrelerindeki dünyayla iletişime girerek matematikle ilgili zihinsel süreçleri (örneğin, çarpma, toplama veya çıkarma vb.) geliştirirler. Dolayısıyla matematiksel kavramların kazanılması aktif bir süreçtir (Jena, 213). Matematiksel öğrenmede sadece bilişsel gelişim değil, aynı zamanda sosyal etkileşimler, duygusal gelişim ve öğrenme şartları da etkili faktörler olarak kabul edilmektedir. Çocuklar

kavramsal bir anlayış kazandıkça, gayri resmi ve resmi öğrenme deneyimleri aracılığıyla bildirimsel veya olgusal bilgileri kolayca edinirler. Daha sonra bu edindikleri bilgileri rakam sisteminde ve hesaplama işlemlerinde uzmanlaşırken kullanırlar. Bu beceriler çoğu çocuk tarafından doğal olarak kazanılır. Bununla birlikte, diğer çocuklar, bilgi edinimini engelleyen, dolayısıyla okul performansını ve genel problem çözme yeteneklerini etkileyen engeller ortaya koyabilirler (Montauge, 1997).

Matematik becerilerinin yetersizliği, her toplumda önemli bir sosyal, eğitimsel ve klinik bir problemdir. Matematik becerileri düşük olan kişilerin işsizlik, depresif olma ve hatta tutuklanma olasılıkları daha yüksektir. Matematikte güçlük yaşayan bireyler okulda ve derslerinde başarısızlıklarından dolayı kaygı yaşamaktadırlar. Bu nedenle matematiksel yetersizliğin doğasını anlamak ve matematikte güçlük çeken insanlara müdahale programlarını planlamak gerekmektedir. Sembolik ve hesaplama becerilerini edinememe konusundaki yetersizlik yalnızca zayıf eğitimsel başarı formunda değil, aynı zamanda nicel yargıya neden olan sorunlu durumların ele alınmasında da güçlüklerle ortaya çıkmaktadır. Matematiksel becerileri öğrenmedeki eksiklik matematik güçlüğü (diskalkuli) olarak tanımlanmaktadır (Jena, 2013). Dyscalculia teriminin kökeni yunanca “*dys*” olumsuzluk öneki ile “*calculia*” “*sayma/hesap*” kelimelerinin birleşiminden oluşmaktadır ve matematik güçlüğü olarak ifade edilmektedir (Messenger, Emerson ve Bird, 2007).

DSM- V matematik güçlüğü tanı kriterlerini şu şekilde ifade etmiştir: Sayı algısı, aritmetik olguların akılda tutulması, doğru veya akıcı hesaplama becerileri, doğru matematik muhakemesi. Diskalkuli, sayısal bilgileri işleyen, aritmetik gerçekleri öğrenen ve doğru veya akıcı hesaplamalar yapan problemlerle karakterize edilen bir güçlükler biçimini ifade etmek için kullanılan alternatif bir terimdir (APA, 2013).

Matematik güçlüğü'nün nedeni tam olarak bilinmemekle birlikte, ilk ortaya çıktığı zamanlarda beyin loblarında meydana gelen nörolojik bir eksiklik olduğu ileri sürülmüştür. Bahsedilen bu beyin lobları matematik yeterliliğinden sorumlu olan bölgelerdir. Ancak bu tez ileriki yıllarda geçerliliğini yitirmiştir. Matematik güçlüğü tanısı erken yaşlarda konulmaktadır. Tanının konulduğu ilk zamanlarda toplama, çıkarma, sayma gibi temel işlemlerde bulunduğu yaş seviyesinin altında performans göstermelerine rağmen yapılan işlemler çok karmaşık olmadığı için aradaki açığı kapatabilirler. Zeka seviyeleri normal görünürken, yaş ilerledikçe matematik işlemleri daha karmaşılaştığında ve ustalık

gerektirdiğinde bozukluk belirginleşir. Sayıları eksik yazar ya da yazmada zorlanırlar. Geometrik şekilleri kavramada, basit işlemleri yapmada güçlük yaşarlar (Yorgancı, 2006). Ayrıca, matematik terimlerini yazma, terimleri uygun işlem basamaklarında kullanma, para kullanımı, zaman kavramı (saat, gün, hafta, ay, mevsim vb.), problemleri anlama vb. gibi konularda da güçlükler yaşarlar (Doğan, 2012).

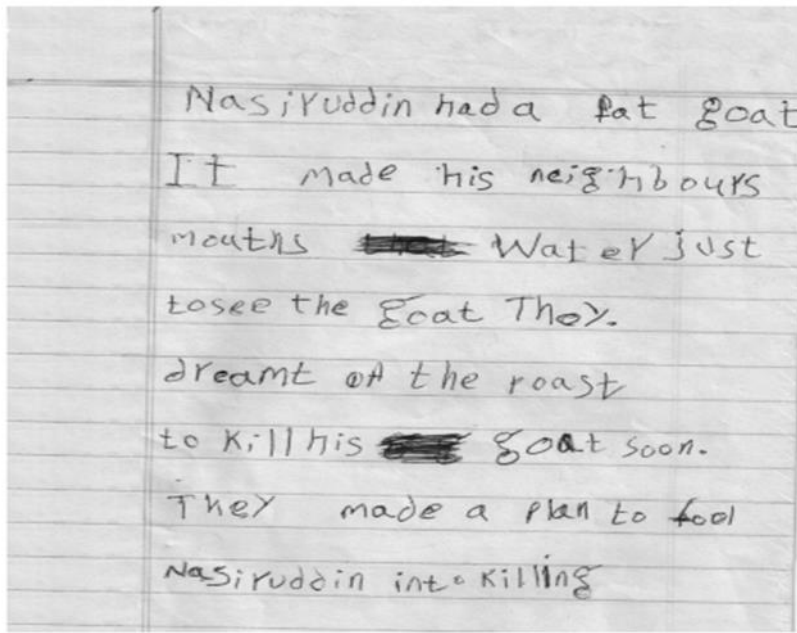
Basit aritmetik problemlerini çözerken birçok sayma hatası yaparlar ve gelişimsel olarak olgunlaşmamış stratejileri (örneğin, parmak sayma) ve problem çözme yöntemlerini (örneğin, sayma) kullanma eğilimindedirler. Genellikle küçük yaş grubundaki çocuklar tarafından kullanılan yöntemleri kullanırlar ve bu nedenle hata yaparlar, yöntemlerin uygulanmasında sık sık hata yaparlar, yöntem kullanımının altında yatan kavramları anladıkları için karmaşık yöntemlerde birden fazla adımın sıralanmasında zorluk çekerler. Basit hesaplama problemlerini cevaplama gibi aritmetik problemlerinde hatalar yapan anlamsal hesap güçlüğü olan kişilerdir. Örneğin, $5+6=?$ Sorusunun cevabı 11 olması gerekirken matematik güçlüğü olan birey cevaba 7 diyebilir. Bunun nedeni 5 ve 6'dan sonra gelen sayı dizindeki sayının 7 olmasıdır (Jena, 2013).

2.4.3. Yazma Güçlüğü (Disgrafi)

Yazma, fikirleri görünür sembollere dönüştürme sürecidir. Süreç beyinden iletişim kurma amacı eşliğinde bir fikir olarak başlar ve yazma olarak adlandırılan davranışsal bir eylem olarak sona erer. Yazma, başkalarının anlaması için somut bir kayıt sunmaktır. Dolayısıyla yazma, hem beceri hem de ifade aracıdır. Görsel, motor ve çok çeşitli bilişsel yetenekleri içeren birçok becerinin birleşimini gerektirmektedir. Yazı yazma farklı süreçleri olan bir beceridir. Bu süreçler; a) Bir konu hakkında yazma (örneğin, 'okulunuz hakkında yazın'), b) Kelimelerin (örneğin, 'uçurtma, kamyon, oyun, kitap, uçak') veya cümlelerin (örneğin, 'Zamanında orada olmazsan, treni kaçırabilirsin', 'Erken başlamalısın') dikte edilmesi, c) Farklı bir dizi beceri gerektiren bir cümleyi kopyalama (örneğin, örnek bir cümle ya da paragrafı yazma) basamaklarını içerir. (Jena, 2013). Bu becerileri yerine getiremeyen çocuklar için yazma güçlüğü (disgrafi) olan çocuklar ifadesi kullanılmaktadır. “*Dysgraphia*” yunanca “*dys*” olumsuzluk öneki ile “*grapia*” “yazma” kelimelerinin bir araya gelmesiyle oluşturulmuştur ve yazma güçlüğü olarak ifade edilmektedir (“*dysgraphia*”, t.y., par. 3).

DSM- V, yazma güçlüğü tanı kriterlerini şu şekilde ifade etmektedir: Yazım doğruluğu, dilbilgisi ve noktalama işaretleri doğruluğu ve yazılı anlatımın açıklığı veya düzeni. Disgrafi, bu kriterleri gösteren bireyleri belirtmek için kullanılıyorsa, yazma güçlüğü tanısı konulabilir (APA, 2013).

Öğrenme güçlüğü olan çocukların çoğu, daha temel öğrenme eksiklikleri nedeniyle okunaklı şekilde yazamamaktadır. Kendi el yazılarını bile anlamakta zorlanmaktadırlar. Yazma güçlüğü çeken çocuklar motor, görsel, duysal, algısal, motor koordinasyon becerileri ya da hafıza problemleri gibi bir takım problemlere sahiptir. Birçoğunun eğitim ve motivasyon problemleriyle ilgili olabilecek güçlükleri vardır (Jena, 2013). Yazdıkları yazılarda çok fazla dil bilgisi hatası bulunmaktadır. Basit dil bilgisi hataları yaparlar. Bu hatalar; noktalama işaretlerini kullanmama, büyük-küçük harf kullanımını unutma gibi hatalardır. En sık görülen sorun ise, el yazısının kötü olmasıdır (Yorgancı, 2006; Elemek, 2008). Jena (2013), kitabında yazma güçlüğüne örnek olabilecek el yazısını aşağıdaki Şekil 2.2.'de şu şekilde göstermektedir:



Şekil 2.2. Yazma Güçlüğü Örneği

Şekil 2.2.'de kötü el yazısına eşlik eden birçok yazma hatası da göze çarpmaktadır. Çünkü yazma güçlüğü yaşayan çocuklar kelimeleri eksik yazma, harfleri ters yazma ya da atlama, yazı boyutunda anormallikler, dikte etme çalışmalarında yavaşlık, eksiklik vb. gibi

birçok güçlük yaşarlar (Doğan, 2012). Yazma güçlüğü olan çocuklar için yazmak çok zahmetli bir iştir. Bu nedenle hata yaparlar, karıştırırlar ya da dikkat etmezler.

2.4.4. Başka Türü Adlandırılmayan Öğrenme Bozukluğu

Bu alt kategori, diğer öğrenme güçlüğü özelliklerini göstermeyen ya da herhangi bir ölçütü karşılamayan öğrenme güçlüğü durumlarında kullanılır. Öğrenme güçlüğü tanımında yer alan bireyin yaşı ile ölçülen zeka düzeyi arasındaki tutarsızlık ifadesi bu kategorideki çocuklar için geçerli değildir. Yani, çocuğun testlerden elde ettiği başarı beklenenin altında değildir ancak okuma, matematik ya da yazılı anlatım alanlarının hepsinde birden sorunlar yaşayabilirler. Başka türlü adlandırılmayan öğrenme bozukluğu DSM- V tanı kriterleri içerisinde yer almamaktadır (Alkan, 2008).

2.5. ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜNÜN NEDENLERİ

Geçmişte birçok araştırmacı öğrenme güçlüğünün tek bir nörolojik sorundan kaynaklandığını düşünmekteydi. Ancak günümüzde öğrenme güçlüğünün nedenlerinin çok daha karmaşık olduğu düşünülmektedir (Parks, 2010) ve öğrenme güçlüğünün nedeni halen daha tam olarak bilinmemektedir. Pierangelo ve Giuliani (2008) öğrenme güçlüğünün nedenlerinin; genetik faktörler, gebelik sırasında kullanılan sigara, alkol, uyuşturucu vb. maddelerin kullanımı, gebelik ve doğum ile ilgili problemler, çevresel etmenler, cıva, kurşun zehirlenmeleri, zayıf beslenme, olgunlaşma gecikmesi gibi faktörlere bağlı olduğunu belirtmektedir. Geary (2011), bu nedenlere ek olarak nörolojik fonksiyonlardaki bozukluk, hemisfer arası iletişim sorunları, fonolojik işlevlerde bozukluk, algısal bozukluklar (görsel ve işitsel), atipik beyin asimetrisi gibi nedenleri olabileceğini de belirtmektedir. Günümüzde geçerli olan bilimsel görüş, beynin birkaç farklı alanının “Hatalı bağlantı” ve bireylerin sahip olduğu belirli öğrenme güçlüğünden etkilenebileceğini ve etkilenen belirli alanlara bağlı olduğunu yönündedir (Parks, 2010). Yine de yapılan birçok çalışmanın ortak noktada bulunduğu bazı öğrenme güçlüğü nedenleri bulunmaktadır. Bunlar şu şekilde ifade edilmektedir.

2.5.1. Beyin Hasarı (Beyin Anormallikleri)

Beyin gelişimi embriyo henüz 3 haftalık ve bir toplu iğne başından büyük değilken başlar. Bu aşamada beynin üç ana bölümü önce oluşur: ön beyin, orta beyin ve arka beyin.

Embriyo 6 haftalıkken beynin en büyük ve en karmaşık kısmı olan “serebrum” sıklıkla “gri madde” olarak adlandırılan asıl beyin, beyin korteksi oluşmuştur. Korteks, sinaps olarak bilinen bağlantı noktalarında diğer nöronlarla iletişim kuran nöronlar olarak bilinen uzmanlaşmış sinir hücrelerinden oluşur. Nöronlar, sabit bir elektrokimyasal sinyal akışı gönderen ve alan görünmez fiber optik kablolarına benzer şekilde çalışır. Beyin gelişimi devam ederken, nöronlar inanılmaz derecede hızlı bir şekilde çoğalır ve beynin diğer alanlarıyla karmaşık ağlar oluşturur. Beyin tamamen oluştuğu zaman, milyarlarca nöron içerir. Serebral korteks, her biri kendine özgü fonksiyonlara sahip dört bölüm ve loblara ayrılmıştır. Ön lob (problem çözme, muhakeme, hafıza, dil, karar verme ile ilgili bölge), parietal lob (hareket, oryantasyon, sıcaklık, dokunma, ağrı ile ilişkili bölge), oksipital lob (görme, renk, tanıma ile ilişkili bölge) ve temporal lob (hafıza, duygu, işitme ve dil ile ilgili bölge). Nedeni bilinmese de, araştırmacılar öğrenme güçlüğüünün nedeninin bu bölgelerdeki herhangi bir bozukluktan kaynaklandığını varsaymaktadırlar (Parks, 2010).

Nörolojik bulgular, ciddi okuma bozukluklarındaki bilişsel bozuklukların, sol temporal-parietal bölge çevresinde olduğunu göstermektedir. Bunu belirlemek için MRG (manyetik rezonans görüntüleme) ve fMRI (fonksiyonel manyetik rezonans görüntüleme) gibi yöntemler sıklıkla kullanılmıştır (Wong, Graham, Hoskyn ve Berman, 2008). Bazı çalışmalarda disleksi olan bireylerin sol temporal bölge, sol parietal bölge ve orta frontal bölge ile ilişkili beyin elektriksel aktiviteleri normal bireylerin beyin aktivitelerinden oldukça farklıdır. Bazı araştırmacılar bunu ortaya koysa da henüz kesin kanıt ortaya konulmamıştır (Lyon, Newby, Recht ve Caldwell, 1991).

2.5.2. Genetik Etki

“Öğrenme güçlüğüne yönelik genetik araştırmalar ikiz çalışmaları, kardeş analizi ve aile soy analizi çalışmalarıyla gerçekleştirilmiştir. İkiz çalışmaları incelendiğinde ikizlerden birinde okuma problemi var ise diğer ikizde de okuma problemi görülme ihtimalinin tek yumurta ikizleri için %68 ve çift yumurta ikizleri için %40 olduğu görülmüştür. Araştırma sonuçları okuma problemi gibi bazı öğrenme problemlerinin tek yumurta ikizlerinde çift yumurta ikizlerine kıyasla daha yaygın olduğu hipotezini desteklemektedir.” (Melekoğlu, 2018, s. 17).

Nedeni açıkça anlaşılamasa da, araştırmacılar öğrenme güçlüğü'nün bir diğer nedeninin aileden geldiği düşüncesindedirler (Nass, 1993). Örneğin, bilim adamları disleksi olan kişilerin %50'sinin okuma problemleri olan ebeveynleri ya da kardeşleri olduğunu görmüşlerdir (Parks, 2010). “Ancak ailede olan öğrenme güçlüğü çocukta kendini daha farklı olarak gösterebilir. Örneğin, bir babada okuma problemi var ise çocukta kendini ifade etme problemi görülebilmektedir.” (Melekoğlu, 2018, s. 18). Her ne kadar araştırmacılar disleksiye neden olan tek bir gen bulamamış olsalar da, muhtemelen bir şekilde birbirine bağlı birkaç “şüpheli gen” tanımlamışlardır ve genetik çalışmaları sürdürmeye devam etmektedirler (Parks, 2010).

2.5.3. Hamilelik Sırasında Sigara, Alkol, Uyuşturucu vb. Madde Kullanımı

“Gebelik döneminde sigara kullanan annelerin bebeklerinin doğum ağırlıkları düşük olabilmekte ve bu durum çocukta öğrenme problemlerinin ortaya çıkmasına sebep olabilmektedir.” (Melekoğlu, 2018, s.21). Alkolün ise, gelişen ve gelişmekte olan nöronları bozabileceği bilinmektedir. Hamilelik sırasında herhangi bir alkol kullanımı çocuğun gelişimini etkileyebilir ve öğrenme, dikkat, hafıza veya problem çözme ile ilgili sorunlara yol açabilir (Pierangelo ve Giuliani, 2008). Hamilelik sırasında çok yoğun alkol kullanan annelerin bebeklerinde fetal alkol sendromu görülme olasılığı oldukça yüksektir. Bunun sonucu olarak zihinsel yetersizlik, bebeğin düşük doğum ağırlığına sahip olması öğrenme güçlüğü gibi birçok farklı yetersizlik oluşabilmektedir (Melekoğlu, 2018). Ayrıca bazı araştırmacılar, hamilelikte uyuşturucu kullanımının, öğrenme güçlüğü olan çocuklardaki konuşma seslerini ve harflerini anlamada yaşadıkları zorluklarla ilişkili olabileceğine işaret etmektedirler (Pierangelo ve Giuliani, 2008).

2.5.4. Hamilelik Sırasındaki Komplikasyonlar

Bazı durumlarda annenin bağışıklık sistemi fetüse tepki verir ve ona bir enfeksiyonmuş gibi saldırabilir. Bu tür bir bozulma, yeni oluşan beyin hücrelerinin beyin yanlış bölümüne yerleşmesine neden oluyor olabilir. Veya doğum sırasında göbek kordonu ile ilgili yaşanan sıkıntılar, beyne giden oksijenin kesilmesine, beyin fonksiyonlarının bozulmasına ve bu durumda öğrenme güçlüğüne yol açabilir (Pierangelo ve Giuliani, 2008).

“Erken doğum ve düşük doğum ağırlığı nörolojik gelişimi olumsuz etkileyebilecek ciddi hastalıklara neden olabilmektedir. Prematüre bebekler serebral palsi (beyin felci), zihinsel yetersizlik, duyuşal bozukluk, gelişimsel gerilik ve öğrenme ve okul problemleri gösterme bakımından normal bebeklere kıyasla daha fazla risk altında bulunmaktadır. Ayrıca düşük doğum ağırlığı olan bebeklerde ilerleyen yıllarda öğrenme problemleri gösterme riski artmaktadır.” (Melekoğlu, 2018, s. 21).

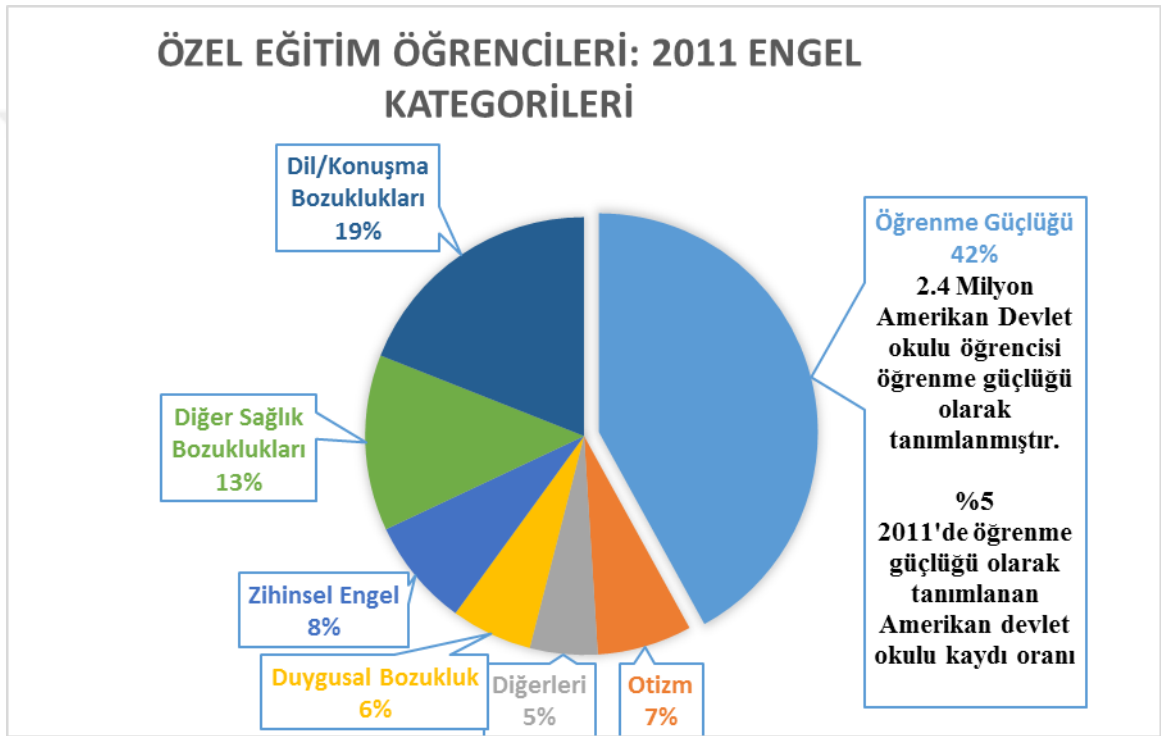
2.5.5. Çevresel Etmenler

Annenin ya da fetüsün hamilelik sırasında çeşitli toksinlere (gelişmekte olan embriyoda kusurlara neden olan maddeler) maruz kalma çocuklarda kısa ve uzun süreli bozulmalara neden olabilir (Gaddes ve Edgell, 1994). Cıva, kurşun vb. maddeler çocuklar için zararlı olan toksin maddelerdir. Cıva, havaya yayıldığı zaman su buharı ile karışır ve yağış şeklinde nehir, göl, okyanus sularına karışır. Sudaki mikroskobik canlılar tarafından yenilir. Küçük balıklar mikroskobik canlıları yer, büyük balıklar küçük balıkları yer ve her aşamada balıklardaki cıva miktarı artar. Bu nedenle hamile kadınların vücutlarında cıva miktarı artar ve bu toksinleri bebeklerine de geçirirler (Parks, 2010). Cıvaya maruz kalma düşük zeka, öğrenme güçlükleri, doğum kusurları, yavaş dil gelişimi, hafıza yetersizlikleri, dikkat süresinin kısalığı ve beyin hasarı ile sonuçlanabilir (Pierangelo ve Giuliani, 2008; Parks, 2010). Fetüs, anneden çevresel toksinler alırken bu durum sadece doğumla sınırlı kalmaz. Bazı çocuklar doğum sonrasında da kurşun gibi ağır metallerde de maruz kaldığında öğrenme güçlüğü oluşabilir (Parks, 2010).

“Öncelikle, şiddetli kafa travmaları (yaralanmaları) çocuklarda ÖÖG görülmesine sebep olabilmektedir. Bu tür travma yaşayan bireylerde fiziksel yetersizlikler (konuşma, görme ve duyma gibi duyularda bozukluklar, yazma problemleri, kas ve denge problemleri vb.), düşünme ile ilgili sorunlar (kısa ve uzun dönem bellek problemleri, odaklanma problemleri, yavaş düşünme vb.) ve sosyal, davranışsal ve duygusal problemler (kaygı, depresyon, bağlanma problemleri, huzursuzluk, motivasyonsuzluk vb.) görülebilmektedir. Bunun yanı sıra, düşük sosyo-ekonomik seviye ve yoksulluk ile öğrenme güçlüğü arasında bağlantı bulunmaktadır. Öğretmenler de düşük sosyo-ekonomik düzeyden gelen çocukların öğrenme ve davranış problemi gösterme risklerinin daha fazla olduğunu dile getirmektedirler.” (Melekoğlu, 2018, s. 22).

2.6. ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜNÜN GÖRÜLME SIKLIĞI VE CİNSİYET FARKLILIKLARI

Öğrenme güçlüğü son derece yaygın olan bir engel türüdür. Her yaştan, ırktan, dinden, yaşamdan ve gelir seviyesinden çocukları ve yetişkinleri etkilemektedir (Parks, 2010). Ancak, öğrenme güçlüğü konularının kapsamlı bir yaygınlık çalışmasının üretilmesindeki metodolojik zorluklar nedeniyle, çok az sayıda çalışma bulunmaktadır (Gaddes ve Edgell, 1993)



Şekil 2.3. IDEA Part B Child Count, Ages 6–21 (Akt., NCLD, 2014)

Engelliler Eğitim Yasası'nın 26. Yıllık Raporuna göre Eğitim Yasası'nın (ABD Eğitim Bakanlığı, 2004), 6 ila 21 yaşları arasındaki 2.816.361 öğrencinin öğrenme güçlüğü olduğu tespit edildi. Bu, özel eğitimde sınıflandırma yapan tüm öğrencilerin yaklaşık yüzde 47'sini veya tüm okul çağı öğrencilerinin yaklaşık yüzde 5'ini temsil eder (Akt. Pierangelo ve Giuliani, 2008; Hallahan ve Kauffman, 2006). Ulusal Öğrenme Engelliler Merkezi verilerine göre ise, ABD'deki 15 milyon çocuk, ergen ve yetişkin bir veya daha fazla öğrenme güçlüğünden etkilenmektedir. Hastalık Kontrol ve Önleme Merkezleri (CDC), 3 ila 17 yaş arası 4,7 milyon çocuğun 2006 yılında öğrenme güçlüğü yaşadığını

belirtmektedir (Parks, 2010). Aynı şekilde İngiltere’de ise yaklaşık 286.000 öğrencinin tanı aldığı bilinmektedir (Melekoğlu, 2018).

DSM- V (Mental Bozuklukların Tanısal ve İstatistiksel El Kitabı, 2013) yaygınlık oranına göre, özel öğrenme güçlüğü’nün akademik okuma, yazma ve matematik alanlarında yaygınlığı, farklı dil ve kültürlerdeki okul çağındaki çocuklar arasında % 5 -% 15’tir. Yetişkinlerde yaygınlık bilinmemektedir ancak yaklaşık% 4 gibi görünmektedir (APA, 2013).

Öğrenme güçlüğü’nün cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediği ile ilgili farklı görüşler bulunmaktadır. Öğrenme güçlüğü erkeklerde kadınlardan daha yaygındır (oranlar yaklaşık 2: 1 ila 3: 1 arasındadır). Tanımlama ve ölçme çeşitliliği, din, ırk, sosyo-ekonomik durumlara atfedilemez (APA, 2013). NCLD, 2014 verilerine göre ise, öğrenme güçlüğü ile tanımlanan öğrencilerin üçte ikisi erkektir. Öğrenme güçlüğü’nün etiyolojisindeki farklılıklar, erkeklerde öğrenme güçlüğü’nün yaygınlığındaki üstünlüğü açıklayabilir. Gebelik ve yeni doğan komplikasyonları erkeklerde daha sık görülür. Erkekler sadece erkeklik hormonuna (androjen) maruz kalırlar. Erkeklik hormonlarının sinir sistemi üzerindeki etkileri, öğrenme güçlüğü’nün erkeklerde daha fazla görülmesini açıklayabilir. Ancak, Epistemolojik çalışmaların çoğu erkeklerde her tür öğrenme güçlüğü’nün görülme sıklığının daha fazla olduğunu gösterse de, bazı istisnalar da bulunmaktadır (Nass, 1993).

Sağlık uzmanlarının çoğu, erkeklerin öğrenme güçlüğü’nün, özellikle de disleksi, kadınlardan çok daha fazla olduğunu belirtmelerine rağmen, bu tartışmalı bir konudur, çünkü herkes cinsiyetin öğrenme güçlüğü çeken bir faktör olduğunu kabul etmemektedir (Parks, 2010). Share ve Silva (2003) yapmış oldukları çalışmada, erkeklerde okuma güçlüğü kızlardan daha fazla görülür görüşünü test etmişlerdir. 900’den fazla çocuğun bulunduğu bir örneklemden elde edilen ilgili istatistikler, istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı sonucunu ortaya koymuştur.

“Ülkemizde ÖÖG olan öğrenciler hakkında sınırlı istatistiksel veri bulunmaktadır. ÖÖG özelliği gösteren öğrencilerle okullarda sıklıkla karşılaşmaktadır. Ülkemizde resmi olarak tanı almış ÖÖG olan öğrencilerin oranı tüm özel gereksinimli öğrencilerin %3’ü civarındadır. Ülkemizdeki rakamların düşük olmasının nedenlerinin başında tanılamadaki yetersizlikler gelmektedir. MEB’den elde edilen resmi verilere göre 2007-2008 öğretim

yılında ülkemizde tanı almış ÖÖG olan öğrenci sayısı 5.500 idi. Bu öğrencilerin 3.465'i erkek ve 2.035'i ise kız öğrencilerden oluşmaktaydı. ÖÖG olan çocuklar 2007-2008 öğretim yılında tüm özel eğitim öğrencilerinin %10'unu oluşturmaktaydı. Bu sayı 2010-2011 öğretim yılında tüm Türkiye'de 310 öğrenciye kadar düşmüştür ve bu öğrencilerin 108'i erkek ve 202'si kız öğrencilerden oluşmaktadır. Son olarak, 2013-2014 öğretim yılında ülkemizde ilkökul, ortaokul ve liselerde toplam 7429 ÖÖG tanısı almış öğrenci bulunmaktadır ve bu öğrencilerin 5705'i erkek ve 1724'ü kız öğrencidir. ÖÖG tanısı almış öğrencilerin sayısının diğer ülkelerdeki öğrenci sayılarından daha düşük olduğu görülmektedir.” (Melekoğlu, 2018, s. 25).

Şahin, Altun ve Kara (2014), özürli sağık kuruluna başvuran çocuk ve ergen olgularda psikiyatrik tanı dağılımını saptamak amacıyla yaptıkları çalışmada, özürli sağık kuruluna başvuran çocuk ve ergenlerden, 6-18 yaş arasındakilerin %2,8'inin öğrenme güçlüğü tanısı aldığını belirtmektedirler. Bingöl (2003) yapmış olduğu çalışmada 2. Ve 4.sınıf öğrencilerinin okuma güçlüğü oranlarına bakmıştır. Bu çalışma verilerine göre, okuma güçlüğü oranı 2.sınıfta %90 iken, 4.sınıfta %60'a düşmesine rağmen oldukça yüksektir. 2. Sınıfta okuma güçlüğü'nün 4.sınıftakinden 2,5 kat daha fazla olması, zaman ilerledikçe eğitimin ve beynin kompensatuar mekanizmalarının devreye girmesi ile öğrenme güçlüğü'nün bir miktar aşıldığının göstergesi olabilir. Araştırma sonuçlarına göre, erkeklerin kızlardan 2,6 kat daha fazla okuma güçlüğü yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ancak saf gelişimsel disleksi için kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Gelişimsel disleksi (primer veya spesifik disleksi), özgül okuma bozukluğu olarak da bilinir ve öğrenme bozukluklarının %80'ini oluşturur. Öğrenme güçlükleri içerisinde en yaygın grubu oluşturan okuma güçlüğü (disleksi) dır (Salman, Özdemir, Salman ve Özdemir, 2016).

2.7. ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN ÇOCUKLARIN ÖZELLİKLERİ

Öğrenme güçlüğü çeken herkes için tek bir özellik, belirti ya da belirti kümesi yoktur. Öğrenme güçlüğü çeken çocuğun en eski belirtilerinden biri, belirli gelişimsel kilometre taşlarına ulaşmada gecikmeler veya onun yaşı için normal kabul edilen davranışları yerine getirememesidir (Parks, 2010). Öğrenme güçlüğü olan çocuklar bu nedenle heterojen bir gruptur. Bu çocuklar, birçok farklı alanda potansiyel zorluklar sergileyen çok çeşitli bireylerdir. Örneğin, öğrenme güçlüğü olan bir çocuk önemli okuma problemleri

yaşayabilir, bir diğeri hiçbir şekilde okuma problemi yaşamaz, ancak yazılı ifade ile ilgili önemli zorluklar yaşayabilir (Pierangelo ve Giuliani, 2008). Öğrenme güçlüğü'nün birçok belirtisi bulunmaktadır. Aslında gelişim dönemlerinde öğrencilerin çoğu bu özellikleri gösterebilmektedir. Ancak öğrenme güçlüğü belirtisi olabilmesi için uzun bir süre boyunca bu güçlüklerin devam etmesi ve öğrencinin okul başarısını olumsuz yönde etkilemesi gerekmektedir (Melekoğlu, 2018).

Yirmi beş yıl önce öğrenme güçlüğü tanımlandığında baskın olarak akademik başarı açıklarının öne çıktığı bir olgu olarak tanımlanmaktaydı. Her ne kadar bu öğrenme güçlüğü'nün belirgin bir özelliği olarak kalsa da ileriki yıllarda yeni gelişmeler de olmuştur. 1970'lerde sosyal yeterlik kavramı ortaya çıkmıştır. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin sosyal beceri eksikliği çeşitlerinde ortaya çıkan sosyal yeterliliğe sahip problemleri olduğu gösterilmiştir (Kavale ve Fornes, 1996). DSM- IV tanı kriterlerinde sosyal becerilerdeki eksiklikler, cesaretinin kırılması, düşük özgüven öğrenme güçlükleri ile ilişkilendirilmiştir. Öğrenme güçlüğü olan yetişkinler, istihdam veya sosyal uyum konusunda önemli zorluklar yaşayabilir. Bilişsel işlemede (örneğin, görsel algıdaki eksiklikler, dilsel süreçler, dikkat veya bellek veya bunların bir kombinasyonu gibi) sıklıkla öğrenme güçlükleri ile ilişkili olan anormallikler olabilir (APA, 1994).

Öğrenme güçlüğü olan çocuklarda görsel, işitsel, dokunsal veya kinestetik uyaranları yorumlamada merkezi algısal problemler olabilir. Verileri sıralamakta, soyutlamakta veya diğer yönlerden zorluk çekmektedirler. Ya da birleştirdikten sonra, verileri (belleği) saklamakta veya bu bilgiyi almakta zorluk çekebilirler. Bilgi alınmış, entegre edilmiş ve saklanmış olsa bile, bilgiyi kas çıktısı (motor) veya sözcük çıktısı (dil) aracılığıyla ifade etmekte zorlanabilirler. Bu tür öğrenme güçlüğü çeken çocuklar, çevreleriyle ilgili bilgi alma, işleme, saklama ve ifade etmede sorunlar yaşarlar. Başa çıkmaya çalışırken karşılaştıkları sıkıntılardan dolayı ikincil duygusal problemler geliştirebilirler ve bu çocuk stresi aşmakta zorluk çekebilirler (Silver ve Brunswick, 1971).

Okul çağındaki öğrenme bozukluğu olan bireylerin stres düzeylerinin yüksek olduğu bilinmektedir. Bu stresi oluşturan etmenler uyku problemleri, yetersiz hissetme, hata yapma, alay edilme, zayıf not alma ve eleştirilme endişesi gibi faktörlerdir. Sonuçlar, akademik olarak en az başarılı olan öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin, engelsiz akranlarına göre anlamlı ölçüde daha yüksek depresyon sergilediklerini, oysa akademik

olarak başarılı öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin daha yüksek düzeyde depresyon göstermediğini göstermektedir (Bender, Rosenkrans ve Crane, 1999).

Brown, Higgins, Pierce ve Thoma (2003), öğrenme güçlüğü olan kız ve erkek öğrencilerin yalnızlık ve yabancılaşma durumlarını incelediklerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu ortaya koymuşlardır ve sonuçlar kız ve erkek öğrencilerin aynı derecede yalnızlık ve yabancılaşma yaşamadıklarını göstermektedir. Kız öğrenciler erkek öğrencilerden daha fazla yalnızlık ve yabancılaşma yaşamaktadırlar. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin depresyon düzeylerine bakıldığında ise, erkeklerin % 20'sinin ve kız öğrencilerin % 32'sinin ciddi bir şekilde depresyonda olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Huntington ve Bender, 1993).

Öğrenme güçlüğü olan bireylerin çok çeşitli özellikleri bulunmaktadır. Bu özellikler akademik, sosyal-duygusal, bilişsel özellikler başlıkları altında basamaklandırılabilir. Ancak öğrenme güçlüğü olan her çocuk için bu özelliklerin hepsi geçerli değildir. Öğrenme güçlüğü olan bir çocuk aşağıdaki özellikleri gösterebilir:

2.7.1. Bilişsel Özellikler

- Akıl yürütme, problem çözme, planlama becerisi, kurulum oluşturabilme ve sürdürmede başarısızlık, kavramsallaştırma, uygunsuz olan tepkiyi durdurabilme, yineleme gibi yürütücü işlevleri yerine getirmede güçlükler (Altınoğlu-Dikmeer ve Gençöz, 2009)

- Dikkat süresinin kısalığı ve bellek zayıflığı (Doğan, 2012)

- Verilen bir göreve odaklanmada dikkatsizlik ya da güçlükler (Pierangelo ve Giuliani, 2008)

- Soyut kavramları algılamada güçlükler (Salman, Özdemir, Salman ve Özdemir, 2016)

2.7.2. Akademik Özellikler

- Harfler, sayılar, sesler arasında ayırım yapmakta güçlük (Doğan, 2012)

- Harfleri ve sayıları yazmada güçlükler ve ters yazma (13 yerine 31, b yerine d, p yerine q, m yerine w) (Bek ve Şen, 2015).

- Sayı saymada yetersizlik, sayısal kavramları karıştırma gibi güçlükler (Alkan, 2008).
- Hikayedeki olayları sıralamada güçlükler (Pierangelo ve Giuliani, 2008)
- Çarpım tablosunu öğrenememe (Salman, Özdemir, Salman ve Özdemir, 2016)
- İmla ve noktalama hataları
- Okuduğunu anlamada sorun
- Düzensiz ve kötü el yazısı
- Şekiller, semboller ve işaretleri tersten algılama ve yazma (“+” yerine “x” kullanma gibi)
- Zamanı kullanma, kavrama ve söylemede zorluk
- Yüksek sesle okurken birçok okuma hatası yapma, sık sık tekrarlama ve duraklama
- Dili geç öğrenmek ve sınırlı bir kelime bilgisine sahip olmak
- Söylemek istediği şeyi anlatırken ya da yazarken ihtiyaç duyduğu kelimeyi hatırlamada güçlük
- Bir göreve nereden başlayacağını veya nasıl devam edeceğini bilmemek (Pierangelo ve Giuliani, 2008)
- Kaba motor beceriler (Bir yerden bir yere sıçrama, nesneleri kaldırma, atma, tutma vb. becerilerde), , İnce motor beceriler (ayakkabı bağlama, çözme, parmak kaslarını kullanmada güçlük)
- El göz koordinasyonu gerektiren becerilerde örneğin çatal bıçak kullanımı zorluklar (Bek ve Şen, 2015)

2.7.3. Sosyal ve Duygusal Özellikler

- Anksiyete, okul fobisi, panik atak, takıntılı olma, içe kapanma, anti-sosyal davranışlar gibi birçok bozukluğun eşlik etmesi (Doğan, 2012; Yıldız, 2004; Yorgancı, 2006)

- Karşısındakini dinlemek gibi sosyal sohbet kurallarına uymama ya da dinleyiciye çok fazla yaklaşma
- Şakaları, çizgi romanları ve alayları anlamada sorun (Pierangelo ve Giuliani, 2008)
- Arkadaş edinme yeteneklerini engelleyen sosyalleşme problemleri
- Konuşmadan önce birinin konuşmasını bitirmesini beklememe (Parks, 2010).

Öğrenme güçlüğü olan çocuklar normal gelişim gösteren akranlarının geçtiği gelişim aşamalarından geçerler ve benzer gelişim özellikleri gösterirler. Ancak öğrenme güçlüğü olan çocuklar bu gelişim dönemlerinin bazı evrelerinde aksaklıklar yaşarlar. Örneğin, fiziksel gelişimi normal seyrederken, dil gelişimi yaşıtlarından geride olabilir. Tablo 2.2.'de normal gelişim gösteren bireylerin bazı gelişim özellikleri ile öğrenme güçlüğü gösteren bireylerin gelişim özellikleri kısaca ifade edilmektedir (Bek ve Şen, 2015, s. 74).

Tablo 2.2. Normal Gelişim Gösteren Bireyler ile Öğrenme güçlükleri Yaşayan Bireylerin Gelişim Özelliklerinin Karşılaştırılması

Gelişim Dönemleri	Normal Gelişim Gösteren Bireylerin Gelişim Özellikleri	Öğrenme Güçlüğü Olan Bireylerin Gelişim Özellikleri
<i>Akademik Gelişim</i>		
Okul Öncesi Dönem	Temel kavramları öğrenmede, sınıflandırma ve sıralama becerilerinin kazanılması	Temel kavramları öğrenmede (özellikle sınıflandırma ve sıralama becerileri ile ilgili) güçlükler (renk, sayı, haftanın günleri, benzerlik, farklılık)
İlköğretim Dönemi	Yaşıtları ile aynı ya da üst düzeyde akademik performans Okumayı ve yazmayı öğrenme	Yaşıtlarına kıyasla düşük akademik başarı, inişli çıkışlı performans Okuma ve yazıda harf, hece, sözcük atlama, ters çevirme, ekleme, birleştirme
Ergenlik Dönemi ve Yetişkinlik	Sınavlarda ve sınava yönelik çalışmalarda zorluk çekmeme	Sınavlara hazırlanma ile ilgili zorluklar Yavaş çalışma
<i>Dil Gelişimi</i>		
Okul öncesi dönem	Düzgün ve tam cümleler kurma Geçmiş, şimdiki ve gelecek zaman belirten kelimeleri doğru kullanma	Geç konuşma, telaffuz/ artikülasyon sorunları Kelimeleri ters söyleme ya da hecelerin yerini değiştirme Konuşurken benzer sesleri karıştırma

İlköğretim Dönemi	Somut kelimeleri kolaylıkla öğrenebilme Soyut kelime ve anlamlarda zorlanma Gramer kurallarına uygun konuşabilme	Geç okuma; hatalı/yavaş okuma Harf-ses ilişkisini öğrenmede güçlük Kafiyeli sözcüklerde güçlük
Ergenlik Dönemi ve Yetişkinlik	Sözel ifade ve dil gelişimi bakımından yetişkinlik düzeyinde beceri gösterebilirler Soyut kavramları öğrenebilme Yabancı dil öğrenmede başarı sağlayabilme	Okuma konusunda isteksizlik Derse katılmama Kelime bulmakta zorluk Okunaksız yazı Yabancı dil öğrenmede güçlük
Bilişsel Gelişim		
Okul Öncesi Dönem	Sözel yönergeleri anlama ve uygulamada beceriler kazanma Nesneleri tek özelliği ile sınıflandırabilme	Sözlü yönergeleri alma ve uygulamada güçlük Dikkat ve yoğunlaşma güçlükleri.
İlköğretim Dönemi	Somut kavramları öğrenme ve ilişkilendirme becerisi Bilgilerin öğrenilmesi, hatırlanması ve genellemesi konusunda beceriler İşlemleri tersine çevirebilme becerisi	Kısa süreli dikkat aralığı; yoğunlaşma ve bellek güçlükleri Bilgilerin hatırlanmasında zorluklar
Ergenlik Dönemi ve Yetişkinlik	Soyut düşünebilme, kolay genellemeler yapma ve daha çabuk sorun çözebilme gibi özellikler	Ezberlenmesi gereken bilgilerin hatırlanmasında zorluklar Öğrenme becerilerinde zorluklar Zaman ve mekan konusunda zorlanma
Sosyal Gelişim		
Okul Öncesi Dönem	Öz bakım becerilerini kazanma Akranları ile iletişime önem verme ve beraber oyunlar	Öz bakım becerilerinde ve sosyal becerilerde güçlükler/gelişimsel gecikme Akranları ile etkileşimde sorunlar yaşayabilme
İlköğretim Dönemi	Hemcinsleri ile oyunlardan hoşlanma Arkadaşlık ilişkilerinde ve sosyal ilişkilerinde özenli davranma	Yaşlıları ile iletişimde sorunlar yaşayabilme
Ergenlik Dönemi ve Yetişkinlik	Çabuk kurulan ve bozulan ilişkiler Toplum içinde sivrılme İlgi çekme çabası Rol sahibi olma çabası	Kendini kontrol etmede beceri kaybı
Motor Gelişim		
Okul Öncesi Dönem	Koşma, yakalama, zıplama, atlama, fırlatma, sekme, topa ayakla vurma gibi hareketlerde beceri kazanma El-göz	Gecikmiş el tercihi İnce motor becerilerde (özellikle resim ve çizimlerle kendini gösteren) gecikme Koordinasyon

	koordinasyonu gerektiren hareketlerde beceri kazanma	güçlükleri (ip atlama, bisiklete binme)
İlköğretim Dönemi	Spor becerilerinde gelişmeler el-göz koordinasyonunu gerektiren hareketlerde becerinin artması	Okunaksız yazı Kalem tutma becerisinde güçlükler
Ergenlik Dönemi ve Yetişkinlik	Yetişkinlik düzeyinde fiziksel gelişmelerle birlikte gelişim döneminde olmalarından kaynaklanan sakarlıklar görülebilir	Okunaksız yazı Yavaş yazma



BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, katılımcılar, veri toplama aracı, verilerin toplanması süreci, verilerin dökümü ve analizi ile ilgili bilgiler verilmiştir.

3.1. ARAŞTIRMA MODELİ

Bu araştırmada özel öğrenme güçlüğü gösteren ortaokula devam eden kaynaştırma öğrencilerinin okul yaşantılarına ilişkin görüşlerini betimlemek amacıyla nitel araştırma yaklaşımlarından fenomenolojik (Olgubilim) desen kullanılmıştır. Fenomenoloji (Olgubilim), herhangi bir olgunun nedenlerini, nasıllarını anlamamıza yardım eden bir yöntemdir. Olgubilim nitel araştırmanın temelini oluşturan bir nitel araştırma desendir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Nitel araştırma yöntemi, araştırma yapılan kişilerin bakış açılarıyla incelemelerin yapıldığı, araştırma yapılan ortamların geniş betimlemesinin yapıldığı, araştırılan kişilerin davranışlarını, bu davranışların nedenlerinin incelendiği, sürece odaklanan, esnek ve yapılandırılmamış bir araştırma yöntemidir (Ekiz, 2009).

Yıldırım ve Şimşek (2013)' e göre nitel araştırma yönteminin herkes tarafından kabul edilen bir tanımını yapmak oldukça zordur. Nitel araştırma yöntemi bir şemsiye kavram olarak birçok disiplinle bağlantılı kavramları içinde barındırır ve gözlem, görüşme, doküman analizi gibi yöntemlerin kullanıldığı, olayların gerçekleştiği ortamında tümevarım yöntemi kullanılarak ortaya konulduğu bir yöntemdir.

Nitel araştırmalarda en sık kullanılan veri toplama tekniği görüşmedir. “Görüşme, insanların neyi ve neden düşündüklerini, duygu, tutum ve hislerinin neler olduğunu, davranışlarını yönlendiren etkenleri ortaya çıkarmayı sağlayan bir veri toplama aracıdır. Görüşme tekniği yapı bakımından yapılandırılmış görüşme, yarı yapılandırılmış görüşme ve yapılandırılmamış görüşme olmak üzere üç gruptan oluşur ” (Ekiz, 2009, s. 62).

Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, sabit seçenekli cevaplamayı ve araştırma yapılan alanda derinlemesine inceleme yapmayı kolaylaştıran soruların önceden hazırlandığı ancak görüşme sırasında kişilere esneklik sağlayarak sorularda ekleme çıkarma yapılabilen bir

görüşme tekniğidir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2015; Ekiz, 2009).

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği; özel öğrenme güçlüğü gösteren öğrencilerin okul yaşantılarını, arkadaş ilişkilerini, öğretmen ilişkilerini, kendileriyle ilgili düşüncelerini anlamak, bu konularda derinlemesine ve zengin bilgi edinmek, derinlemesine bilgi edinebilmek için ek soruların sorulabiliyor olması, soruların tekrar edilebiliyor olması, yüz yüze görüşmelerde sorulara yanıt alma oranının daha fazla olması, daha verimli bir iletişim ve etkileşim sağlanacağını düşünülmesi ve bu görüşmenin araştırmaya katılan kişilere de araştırma üzerinde kontrol hakkı tanınması nedenleriyle tercih edilmiştir.

3.2. KATILIMCILAR

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim öğretim yılında İstanbul ilinde bulunan bir özel rehabilitasyon merkezine devam eden özel öğrenme güçlüğü olan kaynaştırma öğrencileri oluşturmaktadır. Öğrencilerin isimlerinin kullanılması araştırma etiğine aykırı olduğu için öğrencilere K1, K2 şeklinde kod isimler verilmiştir. Araştırmaya katılan 12 öğrencinin kod adı, yaşı, cinsiyeti, eğitsel tanısı, sınıf seviyesi vb. bilgileri Tablo 3.1.'de gösterilmektedir. Öğrencilerin anne babalarının eğitim durumu, aylık gelirleri, birlikte yaşama durumları vb. ile ilgili bilgiler de Tablo 3.2.'de gösterilmektedir.

									(*Dikkat Eksikliği)			
K7	Kız	13	7.sınıf	1	Yok	Evet	Hayır	Hayır	Hayır	Hayır	Hayır	dışarı çıkma, uyuma, kitap okuma Ödev, Annesine yardım Oyun oynama, ders çalışma, ailesiyle vakit geçirme Telefonla ilgilenme, kedisiyle ilgilenme, TV izleme Kitap okuma, resim yapma, TV izleme, bilgisayarla oynama Telefonla oynama, dışarı çıkma
K8	Erkek	12	7.sınıf	-	Var	Evet	Evet	Hayır	Evet	Evet	Hayır	
K9	Erkek	13	7.sınıf	2	Yok	Evet	Evet	Hayır	Hayır	Hayır	Hayır	
K10	Kız	12	7.sınıf	3	Yok	Hayır	Evet	Hayır	Hayır	Hayır	Hayır	
K11	Erkek	12	7.sınıf	-	Var	Hayır	Hayır	Hayır	Hayır	Hayır	Hayır	

K12	Kız	14	8.sınıf	3	Yok	Hayır	Evet	Hayır	Hayır	Hayır	Hayır	Test çözme, kitap okuma

Tabloda görüldüğü gibi katılımcıların yaşları 10 ila 14 arasında değişmektedir. Katılımcıların %50' si kız, %50' si erkektir. Katılımcıların %42' si 5. Sınıfa, %42'si 7. Sınıfa, %8' i 6. Sınıfa ve %8' i 8. Sınıfa gitmektedir. Katılımcıların kardeş sayıları 0 ila 4 arasında değişkenlik göstermektedir. Katılımcıların %75' inin kendine ait bir odası yok, %25' inin kendine ait bir odası vardır. Katılımcıların %50' si destek eğitim alırken, %50' si destek eğitim almamaktadır. Katılımcıların %83' ü rehabilitasyon merkezine devam etmekte, %17' si devam etmemektedir. Katılımcıların %67' si herhangi bir ilaç kullanmazken, %33' ü ilaç kullanmaktadır. Katılımcıların %87' si herhangi bir sosyal faaliyete katılmadıkları, %13' ü katıldıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcıların %87' si spora gitmediklerini, %13' ü gittiğini ifade etmişlerdir. Katılımcıların evde vakit geçirmede en çok tercih ettikleri etkinlikler ise; kitap okuma, ders çalışma, ödev yapma, test çözme, bilgisayar/tablet/telefonla ilgilenme şeklindedir.

Tablo 3.2: Katılımcıların Ebeveynlerinin Demografik Bilgileri

Katılımcı	ANNE				BABA			
	Eğitim Durumu	Mesleği	Ekonomik Gelir	Eğitim Durumu	Mesleği	Ekonomik Gelir	Anne/Baba Birlikte Durumu	Aile Dışında Evde Yaşayan Kimse
K1	İlkokul	Temizlikçi	-*	-	Boyacı	1000 TL	Birlikte	Yok
K2	İlkokul	Ev Hanımı	Yok	Ortaokul	Bahçıvan	400 TL	Birlikte	Var
K3	İlkokul	Ev Hanımı	Yok	İlkokul	Servis Şoförü	Cezaevinde	Birlikte	Yok
K4	-	Hastane Personeli	-	-	Taksici	-	Birlikte	Yok
K5	Ortaokul	Ev Hanımı	Yok	İlkokul	Motor Sürücüsü	-	Birlikte	Yok
K6	-	Ev Hanımı	Yok	-	Sigara Paketleyicisi	-	Birlikte	Yok
K7	Ortaokul	Ev Hanımı	Yok	Lise	İşçi	-	Birlikte	Yok
K8	Ortaokul	Asansör İşçisi	1300 TL	Lise	Çalışmıyor	Yok	Birlikte	Yok
K9	İlkokul	Temizlikçi	2000 TL	İlkokul	Serbest Meslek	-	Ayrı	Yok
K10	-	Hastane Personeli	-	İlkokul	Taksici	Değişken	Birlikte	Yok
K11	-	Tekstil İşçisi	-	-	Tekstil İşçisi	-	Ayrı	Yok
K12	İlkokul	Ev Hanımı	Yok	-	-	-	Ayrı	Var

**Not: Öğrencilerin 'Bilmiyorum' yanıtının yerine kullanılmıştır.*

Tablo 3.2. incelendiğinde katılımcıların annelerinin çoğunluğu ilkokul mezunudur. Katılımcıların babalarının çoğunluğu da ilkokul mezunudur. Ancak bazı öğrenciler ebeveynlerinin eğitim durumlarına ilişkin bilgi sahibi değildirler. Katılımcıların anneleri çoğunlukla ev hanımı, babaların meslekleri taksiciden, sigara paketleyicisine değişkenlik göstermektedir. Katılımcıların özellikle babalarının ekonomik gelirlerine ilişkin bilgisi azdır. Katılımcıların %75' inin anne babası birlikte, %25' inin anne babası ayrıdır. Katılımcıların %83' ünde ailesinin dışında evde yaşayan bir kişi bulunmamaktadır, %13' ünün ailesinin dışında evde yaşayan birisi bulunmaktadır.

3.3. VERİLERİN TOPLANMASI

3.3.1. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Bu araştırmada, verilerin toplanması yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla araştırmacı ve danışmanı tarafından literatüre dayanarak görüşme soruları hazırlanmıştır. Araştırmaya katılacak öğrencilere sorulacak soruların hazırlanması aşamasında özel öğrenme güçlüğü gösteren öğrencilerin kendileriyle, aileleriyle ve öğretmenleriyle yapılmış tüm tez, makale vb. kaynaklar incelenmiş ve Yekta (2010)'nın Kaynaştırma Uygulamaları Yapılan İlköğretim Okullarına Devam Eden Zihinsel Engelli Bireylerin Eğitim Yaşantılarına Yönelik Görüşlerinin Betimlenmesi konusunda yapmış olduğu araştırmadaki görüşme sorularından yararlanılmıştır. Oluşturulan sorular özel eğitim alanında çalışan doktora derecesine sahip 2 uzman, 1 yüksek lisans derecesine sahip uzman kişilere incelenmesi, değerlendirilmesi ve gerekli geri bildirimin verilmesi amacıyla gönderilmiştir. Özel eğitim alanında çalışan uzman kişiler soruların araştırılmak istenen konuyu kapsayıp kapsamadığını, özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin anlayabileceği açıklık ve anlaşılabilirlikte olup olmadığını değerlendirdikten sonra araştırmacıya geri bildirim vermişlerdir. Geri bildirimler doğrultusunda “Sınıfta sevdiğin ve sevmediğin arkadaşların var mı?” Soruları uzmanların öğrencilerde kafa karışıklığı yaratabileceği önerisiyle görüşme formundan çıkarılmıştır. Bazı sorular iki ayrı soru haline getirilmiş ve bazı sorulara öğrencilerin anlayabileceği şekilde somut örnekler eklenmiştir. Uzmanlardan alınan geri bildirimler sonucunda görüşme formuna son şekli verilmiştir.

3.3.2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları

Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin arkadaşlık ilişkileri, öğretmenleriyle ilişkileri, okul ve derslere yönelik görüşleri, gelecek beklentileri, kendileriyle ilgili görüşleri başlıkları referans alınarak hazırlanan sorular yukarıda açıklanan işlemlerden sonra son hali verilerek aşağıda sunulmuştur. Sorular görüşme sırasında sorulan sıraya uygun şekilde verilmiştir.

1. Bana okuldaki arkadaş ilişkilerinden bahseder misin?
 - a) Yakın olduğunu düşündüğün arkadaşların var mı?
 - b) Evet ise, birlikte neler yapıyorsunuz? En çok nelerden konuşuyorsunuz?
 - c) Hayır ise, sence neden yakın arkadaşın olmadığını düşünüyorsun?

2. Okulda herhangi bir durumla karşılaştığında (üzüldüğünde, sevindiğinde, başarı ya da başarısızlık yaşadığında) arkadaşların ne yapıyorlar?
3. Okuldaki grup çalışmalarının hoşuna giden ve gitmeyen yanları nelerdir?
4. Sence yakın arkadaşların senin hakkında ne düşünüyorlardır?
5. Sence sınıftaki diğer arkadaşların senin hakkında ne düşünüyorlardır?
6. Arkadaşlarınla okulda neler yapsanız daha keyif alacağınızı düşünüyorsun?
7. Arkadaşlarınla okul dışında neler yapsanız daha keyif alacağınızı düşünüyorsun?
8. Sence öğretmenin/öğretmenlerin senin hakkında ne düşünüyorlardır?
9. Öğretmenlerine sorular sorabilir misin? Öğretmenlerin sana yardımcı olur mu? Nasıl yardımcı olur?
10. Öğretmenleriniz size nasıl davranır? (Üzüldüğünde, sevindiğinde ya da derste sıkıldığında)
 - a) Nasıl davranılsın istersin?
11. Öğretmenler sizi derslerde uyarır mı? Genelde ne zaman uyarır?
12. Çok beğendiğin, hayran olduğun öğretmenin var mı? Hangi yönlerini çok beğeniyorsun?
13. Sen popüler (herkesin sevdiği, herkesin onunla arkadaş olmak istediği) biri misin ya da olmak ister misin?
14. Sence popüler insanların özellikleri nelerdir?
15. Sence iyi bir öğrenci nasıl olmalı ve neler yapmalı?
16. Derslerde en çok seni ne sıkar? Sıkılınca ne yaparsın?
17. Gelecekte kendini nasıl hayal ediyorsun? (İş, okul, aile yaşamı) Bunda okulun etkisinin olduğunu düşünüyor musun?
18. Okulu seviyor ve tatillerde özlüyor musun? En çok neyi özlüyorsun?
19. Sence ortaokul öğrencisi olmana göre değerlendirirsen güçlü ve zayıf yönlerin nelerdir?
 - a) Ne yaparsan zayıf olduğun yönlerini güçlendirebileceğini düşünüyorsun?
20. Kendi duygu ve düşüncelerini ifade etmede zorluklar yaşar mısın?
21. En sevdiğin ders hangisi? Neden o dersi seviyorsun?
22. Sence sen nasıl daha kolay öğreniyorsun? (Görerek, duyarak, yaparak vb.)
 - a) Dersler nasıl işlense daha iyi öğrenebileceğini düşünüyorsun?
23. Bir okul hayal etsen hayalindeki okul nasıl olurdu anlatır mısın?

3.3.3. Demografik Bilgi Formu

Görüşme sorularının ilk bölümü demografik bilgi formundan oluşmaktadır. Demografik bilgi formu (Ek-1) görüşme yapılacak öğrencilere ilişkin kişisel bilgilerin, aile bilgilerinin yer aldığı bir formdur. Demografik bilgi formundaki soruları araştırmacı öğrencilere sırasıyla sorarak öğrencilerin vermiş olduğu yanıtları elle kaydetmiştir.

3.3.4. Pilot Uygulama

Uzmanlardan alınan geri bildirimler sonucunda yeniden düzenlenmiş olan görüşme sorularıyla özel öğrenme güçlüğü gösteren Özel Rehabilitasyon Merkezine devam eden üç öğrenciyle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulamanın amacı, soruların öğrenciler tarafından anlaşılabilirliğini ölçmektir. Özel Rehabilitasyon Merkezine devam eden bir 5. Sınıf, iki 7. Sınıf öğrenciyle görüşmeler yapılmıştır. Öğrencilere öncelikle araştırmacı kendini tanıtmış, çalışmanın amacını anlatmış, çalışma sırasında ses kayıt cihazının kullanılacağını, çalışmaya katılmada gönüllülük esası olduğunu belirtmiştir. Çalışmaya katılmak isteyen öğrencilerle Öğrenci Sözleşmesi (Ek-3) imzalanmıştır. Yapılan görüşmeler araştırmacı ve danışmanı tarafından dinlenerek soruların anlaşılabilirliği belirlenmiştir. Görüşme sorularının öğrencilerin anlayabileceği açıklık ve netlikte olduğu, herhangi bir değişikliğe gereksinim duyulmadığı sonucuna varılmıştır. Bu nedenle pilot uygulama kapsamında gerçekleştirilen görüşmeler araştırmaya dahil edilmiştir.

3.3.5. Görüşmelerin Gerçekleştirilmesi

Görüşmeler 04.03.2019- 19.03.2019 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerle görüşme yapılmadan önce telefonla veliler aranarak araştırmacı kendisi ile ilgili ve araştırmanın konusuyla ilgili bilgi vermiştir. Görüşmelerde ses kaydı kullanılacağı ancak bu kayıtların araştırma dışında kullanılmayacağı, araştırmacı ve danışmanı dışında bir kişi tarafından dinlenmeyeceği bilgisi verilmiştir. Araştırmaya katılmak isteyen velilere Aile İzin Formu (Ek-2) gönderilmiştir. Ailelerden gelen izin formu doğrultusunda öğrencilerle birebir görüşmeler yapılmıştır. Öğrencilerle görüşmeye başlamadan önce kısa bir tanışma gerçekleştirilerek öğrencilerin rahatlaması sağlanmıştır. Araştırmacı kendini tanıttıktan sonra araştırmanın amacı ile ilgili bilgi verilmiştir. Çalışmaya katılmaya gönüllü olup olmadıkları sorulmuştur. Hiçbir öğrenciden olumsuz bir dönüş alınmadığı için öğrencilerle Öğrenci Sözleşmesi (Ek-3) imzalanmıştır. Öğrencilerden demografik bilgi formundaki sorulara (Ek-1)

yanıt vermeleri istenmiştir. Daha sonra görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin hangi sırayla, ne kadar süre ile gerçekleştirildiği tablo 3.3’de gösterilmiştir.

Tablo 3.3: Görüşme Takvimi

Görüşme sırası	Katılımcı	Tarih	Saat/Süre	Görüşme Yeri	Veri Toplama Şekli
1	K1	04.03.2019	12.00/ 17’ 45’’	Seans Odası	Ses Kaydı
2	K2	05.03.2019	12.00/ 10’ 16’’	Seans Odası	Ses Kaydı
3	K3	06.03.2019	12.00/ 12’ 10’’	İdareci Odası	Ses Kaydı
4	K4	07.03.2019	12.00/ 7’ 51’’	Seans Odası	Ses Kaydı
5	K5	08.03.2019	12.00/ 9’ 46’’	Seans Odası	Ses Kaydı
6	K6	11.03.2019	12.00/ 9’ 32’’	Seans Odası	Ses Kaydı
7	K7	12.03.2019	12.00/ 11’ 49’’	Seans Odası	Ses Kaydı
8	K8	13.03.2019	12.00/ 11’ 56’’	İdareci Odası	Ses Kaydı
9	K9	13.03.2019	12.30/ 15’ 03’’	İdareci Odası	Ses Kaydı
10	K10	15.03.2019	12.00/ 10’ 45’’	Seans Odası	Ses Kaydı
11	K11	18.03.2019	12.00/ 7’ 16’’	Seans Odası	Ses Kaydı
12	K12	19.03.2019	12.00/ 12’ 40’’	Seans Odası	Ses Kaydı

3.3.6. Görüşmelerin Gerçekleştirildiği Ortam

K3, K8 ve K9 kod isimli öğrencilerle yapılan pilot görüşmeler Özel Rehabilitasyon Merkezinde idareci odasında gerçekleştirilmiştir. Oda yaklaşık olarak 240x470 cm boyutlarındadır. Odanın içerisinde bir idareci masası ve sandalyesi, karşılıklı oturmaya uygun bir masa ve iki sandalye ve dolap bulunmaktadır. Görüşmeler sırasında olumsuz herhangi bir durumla karşılaşılmamıştır.

K1, K2, K4, K5, K6, K7, K10, K11, K12 kod isimli öğrencilerle yapılan görüşmeler Özel Rehabilitasyon Merkezinin seans odasında gerçekleştirilmiştir. Oda yaklaşık olarak 450x600 cm boyutlarındadır. Odanın içerisinde öğretmen masası ve karşısında bir sandalye, dört tane öğrenci sırası, dört sandalye, iki tane dolap ve akıllı tahta bulunmaktadır. Görüşmeler sırasında olumsuz herhangi bir durumla karşılaşılmamıştır.

3.4. VERİLERİN ANALİZİ

Veri analizi çeşitlilik, yaratıcılık ve esneklik anlamlarına gelmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Veri analizinin temel amacı, araştırma süreci boyunca toplanan verilerin sistematik yollarla anlamlı hale getirilmesi ve kavramsallaştırılmasıdır (Ekiz, 2009). Bu araştırmada, yarı yapılandırılmış görüşmelerle toplanan veriler betimsel analiz yoluyla analiz edilmiştir.

Betimsel analizde veriler toplanır. Toplanan bu veriler belirli temalar çerçevesinde özetlenir ve yorumlanır. Veriler düzenlenirken temalar oluşturulacağı gibi, görüşme, gözlem sırasında kullanılan sorular ve cevaplar ya da boyutlar da sunulabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Betimsel analizde sık sık görüşme yapılan kişilerle ilgili doğrudan alıntılara yer verilir. Çünkü betimsel analiz doğrudan alıntılarla beslenir ve desteklenir. Burada amaç, konunun resmedilmesi, tanımlanması ve açıklanmasıdır (Ekiz, 2009). Betimsel analiz dört aşamada gerçekleştirilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 256): Betimsel analiz için çerçeve oluşturma, tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması, bulguların yorumlanmasıdır. Bu aşamalar dikkate alınarak analiz sırasında gerçekleştirilen basamaklar aşağıda sıralanmıştır.

Analiz sırasında gerçekleştirilen basamaklar şu şekildedir:

1. Görüşmeler Samsung marka cep telefonuyla kayıt altına alınmıştır.
2. Ses kayıtları bilgisayar ortamına aktararak yedeklenmiştir.
3. Ses kayıtları “Voicedocs” programı kullanılarak yazılı hale getirilmiştir.
4. Yazılı hale getirilen verilerin analizinin kolay yapılabilmesi için betimsel indeks (Ek-8), ham veri ve yansıtma verisinin bulunduğu tablolara aktarılmıştır ve verilere satır numaraları verilmiştir.
5. Her bir katılımcının her bir soruya verdiği yanıtlar ayrı ayrı kategorilendirilerek veri analizi kayıt formu (Ek-6) oluşturulmuştur.
6. Bu formlar araştırmacı ve danışman tarafından birbirlerinden bağımsız olarak incelenerek kodlar ve temalar oluşturulmuştur.
7. Bu işlemten sonra bir araya gelinerek görüş birliği ve görüş ayrılığı olan kod ve temalar belirlenerek ortak bir karar alınmıştır.

8. Belirlenen temalar ve alt temaları gösteren bir kodlama anahtarı (Ek-5) oluşturulmuştur.
9. Veri analizi kayıt formu güvenilirlik verisi alınmak üzere özel eğitim alanında yüksek lisans derecesine sahip bir kişiye gönderilmiştir.

3.4.1. Analiz Öncesi Yapılan İşlemler

3.4.1.1. Ses Kayıtlarının Yedeklenmesi ve Verilerin Dökümü

Görüşmeler Samsung marka cep telefonu ile kayıt altına alınmıştır. Her görüşme sonrasında görüşmeler bilgisayar ortamına aktararak yedeklenmiştir. Görüşmeler bittikten sonra “Voicedocs” programı kullanılarak görüşmeler yazılı hale getirilmiştir. Yazılı hale getirilen Word dosyaları da bilgisayara aktararak yedeklenmiştir. Daha sonra bu Word dosyaları betimsel indeks (Ek-8) tablolarına eklenerek görüşmelere satır numaraları verilmiştir. Betimsel indeks dosyaları da yedeklenmiştir.

3.4.1.2. Verilerin Veri Analizi Kayıt Formuna İşlenmesi

Veriler yedeklendikten sonra veri analizi kayıt formu (Ek-6) oluşturulmuştur. Tüm katılımcıların her bir soruya verdikleri yanıtlar soru bazında veri analizi kayıt formuna geçirilmiştir. Örneğin, on iki katılımcının birinci soruya verdiği yanıtlar veri analizi kayıt formunda ilgili sütuna yerleştirilmiştir. Katılımcıların verdiği yanıtların kime ait olduğunu belirtmek için ilgili sütuna katılımcıların kod ismi verilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formundaki her bir soru için bu işlem gerçekleştirilmiştir.

3.4.2. Verilerin Betimsel Analiz Yöntemi ile Analiz Edilmesi

3.4.2.1. Verilerin Kodlanması

Betimsel analizde amaç, elde edilen bulguları düzenli bir şekilde okuyucuya sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu amaçla katılımcıların her bir soruya verdikleri yanıtlar veri analizi kayıt formuna işlendikten sonra yedeklenmiştir. Veri analizi kayıt formları araştırmacı ve danışman tarafından birbirinden bağımsız olarak her bir katılımcının verdikleri yanıtlar okunarak bazı bölümlerin altı çizilmiştir ve kodlar verilerek kodlama listesi oluşturulmuştur.

3.4.2.2. Tema ve Alt-temaların Oluşturulması

Bu aşamada araştırmacı ve danışman birbirinden bağımsız olarak oluşturulmuş kod dosyası üzerinde çalışmışlardır. Oluşturulan kod dosyası tekrar okunarak birbiriyle bağlantılı ve anlamlı olan kodlar gruplandırılmıştır. Gruplandırılan kodlara konuyla ilgili adlandırılmalar yapılmıştır. Bu adlandırmalar tema ve alt temaları oluşturmaktadır. Araştırmacı ve uzman bir araya gelerek oluşturulan kodların, tema ve alt temaların üzerinde uzlaşmaya varmışlardır.

3.4.3. Değerlendiriciler Arası Güvenirliğin Belirlenmesi

Araştırmada güvenirliğin belirlenmesi için değerlendiriciler arası güvenirliğin belirlenmesi çalışması yapılmıştır. Bu kapsamda, yüksek lisans düzeyinde uzmanlığı olan bir özel eğitim öğretmenine yansız atama yoluyla seçilen dört görüşmenin dokümanları gönderilmiştir. Uzman ve araştırmacı birbirinden bağımsız olarak veri analizi kayıt formunda işaretlemeler yaparak kod numaraları vermişlerdir. Karşılaştırma için aynı yerlerin altı çizilmiş ve aynı kod numarası verilmiş ise “Görüş Birliği” olarak kabul edilmiştir. Farklı bir kod numarası verilmiş ve farklı yerlerin altı çizilmiş ise “Görüş ayrılığı” olarak kabul edilmiştir. Her bir soru için görüş birliği ve görüş ayrılığı sayılmış ve aşağıdaki formül kullanılarak hesaplama yapılmıştır.

$$\text{Görüş birliği} / (\text{Görüş birliği} + \text{Görüş ayrılığı}) * 100$$
 formülü kullanılmıştır (Cooper, Heron ve Heward, 1987).

Araştırma soruları için yapılan tüm hesaplamalar ve ortalama değerlendiriciler arası güvenirlilik verileri (Ek-7)’ da gösterilmiştir. Her bir soru için bulunan güvenirlilik yüzdeleri tablo 3.4’ de yer almaktadır. Veriler en yüksekten en düşüğe olacak şekilde sıralanmıştır.

Tablo 3.4: Değerlendiriciler arası güvenirlilik yüzdeleri

Kodlama Anahtarında Yer Alan Soruların Güvenirlik Yüzdeleri	
Sorular	Güvenirlik Yüzdeleri (%)
Soru 1	100
Soru 16	100
Soru 22	100
Soru 21	90
Soru 18	89
Soru 23	89
Soru 10	86
Soru 3	83
Soru 6	83
Soru 12	83
Soru 19	82
Soru 2	80
Soru 4	80
Soru 5	80
Soru 8	80
Soru 9	80
Soru 11	80
Soru 13	80
Soru 14	80
Soru 20	75
Soru 17	70
Soru 7	63
Soru 15	60
Ortalama	82,3

Tablo 3.4.' de görüldüğü gibi değerlendiriciler arası güvenilirlik ortalaması %82,3 olacak şekilde her bir soru için %60 ile %100 değişen oranlarda hesaplanmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde özel öğrenme güçlüğü olan ortaokul öğrencilerinin okul yaşantılarına ilişkin görüşlerini belirlemek üzere; yarı yapılandırılmış görüşme soruları kullanılarak elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi kullanılarak analiz edilerek çözümlenmiştir ve elde edilen bulgular sayısallaştırılarak frekans ve yüzde değerleri ile birlikte tablolar halinde sunulmuştur.

Bulguların sunulmasında katılımcıların vermiş oldukları yanıtlar beş genel başlık altında gruplanmıştır. Görüş sırasında katılımcılara sorulan soruların sırası değil, oluşturulan grup başlıklarına göre sıralama yapılmıştır. Katılımcılar kendilerine yöneltilen sorulara birden fazla cevap vermişlerdir. Bu nedenle bazı tablolarda frekans değerleri katılımcı sayısından fazladır.

Öğrencilerin sorulara verdiği cevaplar ses kayıtlarından birebir aktarılan kendi ifadeleridir. Katılımcıların verdiği yanıtlar tırnak içerisinde ve italik şekilde yazılmıştır. Her bir katılımcı için oluşturulan betimsel indeks tablolarında (Ek-8) katılımcıların ifadelerine satır numarası verilmiştir. Doğrudan alıntılarda parantez içerisinde satır numaraları verilmiştir.

Özel öğrenme güçlüğü gösteren ortaokul öğrencilerinin okul yaşantılarına ilişkin görüşleri beş ana başlık altında toplanmıştır. Bu başlıklar şu şekildedir:

- I. Öğrencilerin Okula İlişkin Görüşleri
- II. Öğrencilerin Arkadaşlarına İlişkin Görüşleri
- III. Öğrencilerin Öğretmenlerine İlişkin Görüşleri
- IV. Öğrencilerin Derslere İlişkin Görüşleri
- V. Öğrencilerin Kendilerine İlişkin Görüşleri

4.1. ÖĞRENCİLERİN OKULA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Özel öğrenme güçlüğü gösteren ortaokul öğrencilerinin okul yaşantıları ile ilgili bulguların ilki okula ilişkin görüşleridir. Öğrencilerin okula ilişkin görüş bildirdikleri konular iki alt tema altında toplanmıştır.

- A. Okulu ve Okul Dışını Daha Keyifli Kılacak Faaliyetlere İlişkin Görüşleri
B. Öğrencilerin Okula İlişkin Görüşleri

4.1.1. Okulu ve Okul Dışını Daha Keyifli Kılacak Faaliyetlere İlişkin Görüş

Katılımcıların okulda ve okul dışında arkadaşlarıyla yapmaktan keyif alacağını düşündüğü faaliyetlere ilişkin bulgular Tablo 4.1’ deki gibidir.

Tablo 4.1. Okulu ve okul dışını daha keyifli kılacak faaliyetlere ilişkin görüşleri

Kod	Frekans	Yüzde
Birlikte vakit geçirme	14	%40
Oyun	7	%20
Konuşma	3	%9
Yemek	3	%9
Eğlence alanı	3	%9
Resim	2	%6
Beraber bir şeyler yapma	1	%3
Müzik	1	%3
Ne yapacağını bilememe	1	%3
Görüşler Toplamı	35	%100

Tablo incelendiğinde katılımcıların okulu ve okul dışını daha keyifli kılacak faaliyetlere ilişkin görüşlerine ilişkin dokuz farklı bulguya ulaşılmıştır. Bunlar en çok tekrar edilenden en az tekrar edilene göre birlikte vakit geçirme (%40), oyun (%20), konuşma (%9), yemek (%9), eğlence alanı (%9), resim (%6), beraber bir şeyler yapma (%3), müzik (%3), ne yapacağını bilememe (%3) şeklinde sıralanmaktadır.

Katılımcıların dokuz tanesi (K1, K2, K4, K7, K8, K9, K10, K11, K12) okulu ve okul dışını daha keyifli kılacak faaliyetlerin birlikte vakit geçirme (bisiklet sürme, bir yerlere gitme, gezme vb. faaliyetler) olduğunu belirtmişlerdir. (K2)’ nin okulu ve okul dışını daha keyifli kılacak faaliyetlere ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“Her yere birlikte gitsek, derste hep birlikte otursak, hep aynı sitede otursak.” (K2, s.35-36)

“Birlikte gezsek mesela zaten bize yakın olan üç tane arkadaşım var onlara bazen gidiyorum, oyunlar oynuyoruz. Pijama partisi yapıyoruz.” (K2, s.39-41)

Katılımcıların altı tanesi (K1, K2, K4, K9, K10, K11) okulu ve okul dışını daha keyifli kılacak faaliyetlerin oyun olduğunu düşünmektedirler. (K9)'un okulu ve okul dışını daha keyifli kılacak faaliyetlere ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“Koşmak, kovalamaca oynamak, yazışmak.” (K9, s.28)

“Okul dışında topluca oyun oynuyoruz. Pubg oynuyoruz. Futbol oynasak.” (K9, s.31-32)

Katılımcılardan üç tanesi (K4, K9, K10) okulu ve okul dışını daha keyifli kılacak faaliyetlerin konuşma, üç tanesi (K1, K5, K10) yemek, üç tanesi (K3, K5, K6) eğlence alanı olduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcıların eğlence alanı olarak ifade ettikleri yerler lunapark ve parktır. Katılımcıların ikisi (K1, K12) resim, bir tanesi (K1) beraber bir şeyler yapma, bir tanesi (K3) müzik ifadelerini kullanmışlardır. (K6) sorulara bağlantılı olmayan cevap verdiğinden dolayı ne yapacağını bilememe ifadesi kullanılmıştır.

4.1.2. Öğrencilerin Okula İlişkin Görüşleri

Katılımcıların okulu sevmeye, özleme ve en çok özledikleri şeyle ilgili sorulan sorulara ilişkin elde edilen bulgular Tablo 4.2’de gösterildiği şekildedir.

Tablo 4.2. Öğrencilerin okula ilişkin görüşleri

Kod	Frekans	Yüzde
Arkadaşlar	8	%38
Öğretmenler	5	%24
Okulu özlememe	3	%14
Okul	2	%10
Dersler	2	%10
Okul zili	1	%5
Görüşler Toplamı	21	%100

Tablo incelendiğinde katılımcıların okula ilişkin görüşleri ile ilgili altı farklı bulguya ulaşılmıştır. Bulgular en çok tekrar edilenden en az tekrar edilene göre; arkadaşlar (%38), öğretmenler (%24), okulu özlememe (%14), okul (%10), dersler (%10), okul zili (%5) şeklindedir.

Katılımcıların sekizi (K1, K2, K4, K7, K8, K9, K10, K12) okulu sevdiklerini ve tatillerde en çok arkadaşlarını özlediklerini söylemişlerdir. Katılımcıların beşi (K2, K3, K7, K8, K10)

okulu sevdiklerini ve tatillerde öğretmenlerini özlediklerini söylemişlerdir. (K10), okulu sevdiğini ancak bazen okula gitmek istemediğini belirtmiştir. (K10)'un ifadeleri şu şekildedir:

“Seviyorum ama bazen şöyle bir şey oluyor, bazen gitmek istiyorum, sonra bir düşünüyorum bazen de gitmek istemiyorum, gelmek istemiyorum böyle sanırım. Okulu özliyorum. Ders işlemeyi, hocalarla vakit geçirmeyi, arkadaşlarımı.” (K10, s.95-99)

Katılımcıların üçü (K5, K6, K11) okulu özlemediklerini söylemişlerdir. (K5) okulu sevmediğini, (K6) okulu sevdiğini ama tatillerde özlemediğini ifade etmiştir. (K11) bazen sevdiğini bazen sevmediğini söylemiştir. (K6)'nın ifadeleri şu şekildedir:

“Seviyorum. Tatilleri genellikle çok seviyorum çünkü arkadaşlarımla oynuyorum sokaktaki. Okulu özlemiyorum.” (K6, s.80-82)

Katılımcıların ikisi (K1, K2) okulu özlediklerini, iki katılımcı (K3, K10) dersleri özlediğini, (K9) okul zilini özlediğini söylemiştir.

4.2. ÖĞRENCİLERİN ARKADAŞLARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Özel öğrenme güçlüğü gösteren ortaokul öğrencilerinin okul yaşantıları ile ilgili bulguların ikincisi öğrencilerin arkadaşlarına ilişkin görüşleridir. Öğrencilerin arkadaşlarına ilişkin görüş bildirdikleri konular üç alt tema altında toplanmıştır. Bu alt temalar şu şekildedir;

- A. Okulda Sosyal Ortam/Okul dışında Sosyal Ortam/Arkadaşlık
- B. Duygu Paylaşımı
- C. Grup Faaliyetleri

4.2.1. Okulda Sosyal Ortam/Okul dışında Sosyal Ortam/Arkadaşlık

Katılımcıların okulda ve okul dışında arkadaşlık ilişkileri ile ilgili görüşleri ve elde edilen bulgular aşağıda Tablo 4.3.' de gösterildiği şekildedir.

Tablo 4.3. Okulda sosyal ortam/Okul dışında sosyal ortam/Arkadaşlık

Kod	Frekans	Yüzde
Tercih edilme	5	%36
Yakın arkadaşlık	5	%36
Tercih edilmeme	2	%14
Samimi arkadaş	1	%7

Mahalle arkadaşlığı	1	%7
Görüşler Toplamı	14	%100

Tablo incelendiğinde öğrencilerin okulda ve okul dışındaki sosyal ortamlarına ilişkin beş farklı bulguya ulaşılmıştır. Bunlar öğrencilerin arkadaşları tarafından tercih edilmeleri (%36), tercih edilmemeleri (%14), yakın arkadaşlarının olduklarını düşünmeleri (%36), mahalle arkadaşlığı (%7) ve samimi arkadaşlıktır (%7).

Katılımcılardan beş tanesi (K2, K3, K5, K8, K10) okuldaki sosyal ortamlarında tercih edildiklerini belirtmişlerdir. (K10) şunları söylemiştir:

“Arkadaş ortamım çok iyi hatta fazlasıyla iyi çünkü hepsiyle çok iyi anlaşıyorum. Birlikte ya da sonra okulda resim çiziyoruz ya da yarış yapıyoruz. Bir günümüzü anlatıyoruz ya da değişiyor güne göre.” (K10, s.7-13)

Katılımcılardan beş tanesi (K4, K7, K9, K11, K12) okuldaki sosyal ortamlarında yakın arkadaşlarının olduklarını düşündüklerini ifade etmişlerdir. (K7) şunları söylemiştir:

“Bir tane arkadaşım var. Bayağı iyiyiz onunla teneffüse beraber çıkıyoruz. Bahçede oyunlar oynuyoruz. Ya da konuşacağımız bir şey varsa konuşuyoruz. En çok dersten, öğretmenlerle ilgili.” (K7, s.7-12)

Katılımcılardan iki tanesi (K1, K6) okuldaki sosyal ortamlarında tercih edilmediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca (K1) mahalle arkadaşlığı ve samimi arkadaşlık ifadelerini de kullanmıştır. (K6) bununla ilgili şunları söylemiştir:

“Vallahi arkadaş ilişkilerim çok kötü şimdi mesela bir tane Efe diye bir arkadaşım var o beni bütün arkadaşlarımla küstürüyor Ömer Faruk’la küstürdü, Berk’le küstürdü, Yahya’yla küstürdü ben olacağım onlarla arkadaş diye.” (K6, s.7-11)

4.2.2. Duygu Paylaşımı

Katılımcıların okulda herhangi bir durumla karşılaştıklarında arkadaşlarının tepkileri ile ilgili verdikleri yanıtlar ve elde edilen bulgular aşağıdaki Tablo 4.4’ deki gibidir.

Tablo 4.4. Duygu paylaşımı

Kod	Frekans	Yüzde
-----	---------	-------

Teselli etme	5	%26
Destekleme	4	%21
Tebrik etme	2	%11
İhmal edilme	2	%11
Yardım etme	1	%5
Başarısızlık duygusu	1	%5
Paylaşma	1	%5
Olumsuz durumlarda desteklememe	1	%5
Çekememezlik	1	%5
Olumsuz durumlarda tepkisiz kalma	1	%5
Görüşler Toplamı	19	%100

Tablo incelendiğinde katılımcıların duygu paylaşımları ile ilgili on farklı bulguya ulaşılmıştır. Bu bulgular teselli etme (%26), destekleme (%21), tebrik etme (%11), ihmal edilme (%11), başarısızlık duygusu (%5), yardım etme (%5), paylaşma (%5), çekememezlik (%5), olumsuz durumlarda desteklememe (%5) ve olumsuz durumlarda tepkisiz kalmadır (%5).

Katılımcılara duygu paylaşımı ile ilgili görüşleri sorulduğunda beş katılımcı (K2, K4, K7, K9, K12) arkadaşlarının teselli ettiği ile ilgili görüş bildirmişlerdir. (K2)' nin görüşleri şu şekildedir:

“Üzüldüğümde bana yardımcı oluyorlar birinci dönemde bana karışanlar oldu hemen yardım ettiler. İkinci dönemde de oldu o zamanda yardım ettiler. Başarısızlık yaşadığımda beni teselli etmeye çalışıyorlar. Sevincimi gösterdiğimde onlar da bana sevincini gösteriyorlar.” (K2, s.16-21)

Katılımcıların dört tanesi (K5, K9, K11, K12) arkadaşlarının kendilerini destekledikleri ile ilgili görüş bildirmişlerdir. (K12)' nin görüşleri şu şekildedir:

“Üzüldüğümde beni rahatlatacak şeyler yapıyorlar. Bende mutlu oluyorum. Morali düzeliyor. Başarılı ya da başarısız olduğumda o konularda bir şey yapmıyorlar.” (K12, s.16-18)

İki katılımcı (K3, K8) arkadaşlarının kendilerini tebrik ettiklerini, iki katılımcı da (K6, K10) ihmal edildiklerini belirtmişlerdir. (K3) ve (K6)' nın bu konu ile ilgili görüşleri şu şekildedir:

“Nasılsın diye soruyorlar. Sevindiğimde de sınavlardan 100 aldığımda tebrik ediyorlar.”
(K3, s.16-17)

“Bir şey yapmıyorlar.” (K6, s.20)

4.2.3. Grup Faaliyetleri

Katılımcıların okulda grup faaliyetleri, grup faaliyetlerinin sevdikleri ve sevmedikleri yönlerine ilişkin verdikleri yanıtlar Tablo 4.5.’deki gibidir.

Tablo 4.5. Grup faaliyetleri

Kod	Frekans	Yüzde
Birliktelik	8	%35
Gruba dahil olamama	4	%17
Dışlanma	3	%13
İyi vakit geçirme	2	%9
Grup çalışmaları yapılmıyor	2	%9
Cinsiyet ayrımı	1	%4
Grup çalışmalarından hoşlanma	1	%4
Fiziksel ortam yetersizliği	1	%4
Sorumluluğu yerine getirmeme	1	%4
Görüşler Toplamı	23	%100

Tablo incelendiğinde katılımcıların grup faaliyetlerine yönelik görüşleriyle ilgili dokuz farklı bulguya ulaşılmıştır. Bu bulgular birliktelik (%35), gruba dahil olamama (%17), dışlanma (%13), iyi vakit geçirme (%9), grup çalışmalarının yapılmaması (%9), cinsiyet ayrımı (%4), grup çalışmalarından hoşlanma (%4), fiziksel ortam yetersizliği (%4), sorumluluğu yerine getirememe (%4) şeklindedir.

Katılımcılara grup faaliyetleri ile ilgili görüşleri sorulduğunda sekiz katılımcı (K1, K2, K3, K5, K7, K8, K10, K12) grup faaliyetlerinin birliktelik boyutunu dile getirmişlerdir. (K5) ve (K8) şu ifadeleri kullanmaktadır:

“Hepimiz birlikte yapıyoruz anlamadığım şeyi yardım ediyorlar, hoşuma gitmeyen yönü nerede toplanacağımızı bilmiyoruz, bir gün birisi hasta olup gelmeyebiliyor.” (K5, s.20-23)

“Teknoloji tasarım dersinde çizim yapıyoruz. Arkadaşlarımla beraber anlaşarak, konuşarak yapıyorum. Anlamadığım şeyleri hocaya soruyorum o da bana söylüyor. Yanlış çizim yaptığımda üstünü çiziyorum.” (K8,s.20-24)

Katılımcıların dördü (K1, K2, K6, K7) herhangi bir gruba dahil olamadıklarını ayrıca (K2), (K6) ve (K7) dışlandıklarını ifade etmişlerdir. Bu bulgularla ilgili (K2), (K6) ve (K7)’nin söyledikleri şu şekildedir:

“Biz bir kere bir şey yaptık. Bana hiç söz hakkı vermediler. Ben bundan rahatsız oldum. Bazen bana söz hakkı veriyorlar o zaman çok mutlu oluyorum.” (K2,s.24-26)

“Hiçbir grupta yer almıyorum. Bir şey yapmıyorum. Hoşuma giden yanı yok.” (K6, s.23-24)

“Arkadaşlarım mesela onların bir grubu varsa hep onları seçiyorlar, kendimi dışlanmış hissediyorum. Hoşuma giden yanları birlikte bir şey yapmak.” (K7, s.21-24)

Katılımcıların ikisi (K3, K4) grup faaliyetlerinde iyi vakit geçirdiklerini belirtmişlerdir. (K3)’ün ifadeleri şu şekildedir:

“Çok eğlenceli geliyor bana zaman hızlı geçiyor, arkadaşlarımla daha iyi vakit geçiriyorum. Hoşuma gitmeyen yanı yok.” (K3, s.20-22).

Katılımcılardan ikisi (K9, K11) okulda grup çalışmalarının yapılmadığını söylemişlerdir. Diğer bulgulara göre ise, (K1) grup oluşturulurken cinsiyet ayrımı yapıldığını, (K4) grup çalışmalarından hoşlandığını, (K5) grup çalışmaları için fiziksel ortamın yetersiz olduğunu, (K10) grup arkadaşlarının sorumluluğunu yerine getirmediğini ifade etmişlerdir.

4.3. ÖĞRENCİLERİN ÖĞRETMENLERE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Özel öğrenme güçlüğü gösteren ortaokul öğrencilerinin okul yaşantıları ile ilgili bulguların üçüncüsü öğretmenlere ilişkin görüşleridir. Öğrencilerin öğretmenlere ilişkin görüş bildirdikleri konular dört alt tema altında toplanmıştır. Bu alt temalar şu şekildedir:

- A. Öğretmenlerin Yardım Edip Etmediğine İlişkin Görüşleri
- B. Öğrencilerin Öğretmen Davranışlarına İlişkin Görüşleri/Beklentileri
- C. Öğretmenlerin Ders İçindeki Davranışlarını Yorumlama

D. Beğenilen Öğretmen Özellikleri

4.3.1. Öğretmenlerin Yardım Edip Etmediğine İlişkin Görüş

Katılımcıların okulda herhangi bir durumla karşılaştığında öğretmenlerin yardımcı olup olmadıkları ile ilgili görüşleri Tablo 4.6.'daki gibidir.

Tablo 4.6. Öğretmenlerin yardım edip etmediğine ilişkin görüş

Kod	Frekans	Yüzde
Anlaşılmayan yerleri açıklama	7	%54
Zorlanılan konularda yardımcı olma	2	%15
Utanma/Çekinme	1	%8
Sorun çözme	1	%8
İzin verme	1	%8
Rahatlatma	1	%8
Görüşler Toplamı	13	%100

Tablo incelendiğinde katılımcıların öğretmenlerin yardım edip etmediğine ilişkin altı farklı bulguya ulaşılmıştır. Bu bulgular en çok tekrar edilenden en az tekrar edilene olacak şekilde anlaşılmayan yerleri açıklama (%54), zorlanılan konularda yardımcı olma (%15), utanma/çekinme (%8), sorun çözme (%8), izin verme (%8), rahatlatma (%8) şeklinde sıralanmaktadır.

Katılımcılardan yedisi (K1, K2, K3, K4, K5, K8, K10) öğretmenlerinin kendilerine en çok anlaşılmayan yerleri açıklama konusunda yardımcı olduklarını söylemişlerdir. (K1) ve (K8)'in konu ile ilgili görüşleri şu şekildedir:

“Şimdi R. hocanın bazen yazısı okunmuyor. Biz onu sorduğumuzda burada ne yazıyor diyoruz hoca bize okuyor, okuduktan sonra işte söylüyor, ne çizeceğimizi falan söylüyor öyle işte.” (K1,s.97-100)

“Evet. Anlamadığım sorularda hocayı çağırıyorum ya da ben gidiyorum hocam anlamadım anlatabilir misiniz diyorum.” (K8, s.45-47)

Katılımcılardan ikisi (K2, K7) öğretmenlerinin kendilerine zorlandıkları konularda yardımcı olduklarını söylemişlerdir. (K7)'nin konu ile ilgili sözleri şu şekildedir:

“Evet. Mesela proje sorduğumda bunu böyle yapsan diye fikir veriyorlar.” (K7, s.45-46)

Katılımcılardan bir tanesi (K6) öğretmenlerine sorular sormadığını bunun nedeninin de utanma/çekinme olduğunu söylemiştir. (K10) öğretmenlerinin sorun çözmediğini, (K11)

öğretmenlerinin herhangi bir şey istediklerinde yapmalarına izin verdiğini, (K12) öğretmenlerinin kendisini rahatlattığını söylemişlerdir. (K12)' nin ifadeleri şu şekildedir:

“Evet. E. hocayla, N. hocayla konuşuyorum. Okulda olduğum zaman üzülduğümü görüyor ne oldu diye soruyor. Kağıt veriyor, en sevdiğim şeyler ne diye beni rahatlatmak için doldurtuyor.” (K12,s.47-50)

4.3.2. Öğrencilerin Öğretmen Davranışlarına İlişkin Görüşleri/Beklentileri

Katılımcıların okulda herhangi bir durumla karşılaştıklarında öğretmenlerinin davranışları ve öğretmen beklentileri ile ilgili görüşleri Tablo 4.7' deki gibidir.

Tablo 4.7. Öğrencilerin öğretmen davranışlarına ilişkin görüşleri/ Beklentileri

Kod	Frekans	Yüzde
Olumlu davranıldığını düşünme	9	%47
İyi davranılsın isteme	5	%26
Ne düşündüğünü bilememe	1	%5
Tepkisiz kaldıklarını düşünme	1	%5
Olumsuz davranıldığını düşünme	1	%5
Öğretmen davranışlarına dikkat etmeme	1	%5
Arkadaş gibi davranılmasını isteme	1	%5
Görüşler Toplamı	19	%100

Tablo incelendiğinde katılımcıların öğretmen davranışlarına ilişkin görüşleri/beklentileri ile ilgili yedi farklı bulguya ulaşılmıştır. Bu bulgular en fazla tekrar edilenden en az tekrar edilene göre olumlu davranıldığını düşünme (%47), iyi davranılsın isteme (%26), ne düşündüğünü bilememe (%5), tepkisiz kaldıklarını düşünme (%5), olumsuz davranıldığını düşünme (%5), öğretmen davranışlarına dikkat etmeme (%5), arkadaş gibi davranılmasını isteme (%5) şeklinde sıralanmaktadır.

Katılımcılardan dokuzu (K2, K3, K4, K6, K7, K8, K9, K10, K12) öğretmenlerinin kendilerine davranışlarının olumlu olduğunu düşünmektedirler. Katılımcıların beşi (K1, K2, K5, K8, K10) öğretmenlerin kendilerine iyi davranmalarını beklediklerini söylemişlerdir. (K3), (K4) ve (K10)' un ifadeleri şu şekildedir:

“Bir şey mi oldu diyorlar. Sevindiğimde bir şey söylemiyorlar. Sıkıldığımda da bir şey sormuyorlar. Ben zaten hiç belli etmiyorum.” (K3, s.51-54)

“İyi davranıyorlar. Üzüldüğümde yanıma geliyorlar işte teselli falan ediyorlar. Sıkıldığımda çok bir şey yapmıyorlar çünkü diğerlerini etkiler diye.” (K4, s.47-50)

“Emin olun onlar da bizimle seviniyorlar. Onlarla birlikte gülüyoruz, birlikte seviniyoruz, birlikte üzülüyoruz. Çok iyiyiz. Aslında istediğim bir biçimde davranıyor öğretmenlerim ama bazı gün hoca böyle sinirli oluyor öyle.” (K10, s.56-61)

(K1) soruyla bağlantılı olmayan cevaplar verdiğiinden dolayı ne düşündüğünü bilememe kodu kullanılmıştır. (K5) öğretmenlerinin tepkisiz kaldıklarını düşünmektedir. Bu görüşüyle ilgili *“Bir şey yapmadan derse devam ediyorlar.”(s.50)* Şeklinde bir ifade kullanmıştır. (K6) öğretmenlerinin davranışlarına dikkat etmediğini söylemiştir. (K9) öğretmenlerinin kendisine arkadaş gibi davranmasını istediğini belirtmiştir. (K11) öğretmenlerinin davranışlarının olumsuz olduğunu düşünmektedir.

4.3.3. Öğretmenlerin Ders İçindeki Davranışlarını Yorumlama

Katılımcıların derste hangi durumlarda öğretmenlerinin onları uyardıkları ile ilgili görüşleri tablo 4.8.’deki gibidir.

Tablo 4.8. Öğretmenlerin ders içindeki davranışları yorumlama

Kod	Frekans	Yüzde
Derste konuşulduğunda	9	%56
Dersin akışı bozulduğunda	3	%19
Kılık kıyafet düzensizliğinde	1	%6
Dersle ilgilenilmediğinde	1	%6
Ders dışı şeylerle ilgilenildiğinde	1	%6
Öğrenci ders içi görevlerini yapmadığında	1	%6
Görüşler Toplamı	16	%100

Tablo incelendiğinde katılımcıların öğretmenlerin ders içindeki davranışlarını yorumlamalarıyla ilgili altı farklı bulguya ulaşılmıştır. Bu bulgular en çok tekrar edilenden en az tekrar edilene olacak şekilde sıralandığında; derste konuşulduğunda (%56), dersin akışı bozulduğunda (%19), kılık kıyafet düzensizliğinde (%6), dersle ilgilenilmediğinde (%6), ders

dışı şeylerle ilgilenildiğinde (%6), öğrenci ders içi görevlerini yapmadığında (%6) şeklindedir.

Katılımcılardan dokuzu (K1, K3, K4, K5, K7, K8, K9, K10, K11) öğretmenlerin kendilerini en çok derste konuştuklarında uyardıklarını söylemişlerdir. (K3) ve (K10)' un ifadeleri şu şekildedir:

“Tabi ki de bu özel günler boş zamana geliyor bende konuşabiliyorum arada sırada. Hocalar da konuşmayın çocuklar diye uyarıyor.” (K3, s.57-59)

“Evet. Bazı arkadaşlarım yazı yazmıyor yazı yaz diye uyarıyor ya da kitabını aç diye ya da sessiz ol diye uyarıyor. Aslında istediğim bir biçimde davranıyor öğretmenlerim ama bazı gün hoca böyle sinirli oluyor, öyle işte.” (K10, s.64-68)

Katılımcılardan üçü (K2, K7, K12) öğretmenlerin kendilerini en çok dersin akışı bozulduğunda uyardıklarını söylemişlerdir. (K7)' nin görüşleri şu şekildedir:

“Konuştuğumuz zaman, ayağa kalktığımızda, dersin huzurunu bozduğumuzda.” (K7, s.54-55)

Dersteki öğretmen davranışlarını yorumlama konusundaki diğer bulgular (K2) kılık kıyafet düzensizliği, (K6) dersle ilgilenilmemesi, (K8) ders dışı şeylerle ilgilenilmesi ve (K10) öğrencinin ders içi görevlerini yapmaması şeklindedir.

4.3.4. Beğenilen Öğretmen Özellikleri

Katılımcıların en çok beğendikleri öğretmenlerinin özellikleri ile ilgili görüşleri tablo 4.9' daki gibidir.

Tablo 4.9. Beğenilen öğretmen özellikleri

Kod	Frekans	Yüzde
İyi olması	4	%21
Beğenilen öğretmenin olmaması	3	%16
Ders yeterliliği	2	%11
Öğrenciyle özel ilgilenmesi	2	%11
Ders anlatımı	1	%5
Film izletmesi	1	%5
Derste söz hakkı vermesi	1	%5
Görüntüsü	1	%5

Şakacı olması	1	%5
Soru sorulabilir olması	1	%5
Yardımsever olması	1	%5
Çocuklara yakın olması	1	%5
Görüşler Toplamı	19	%100

Tablo incelendiğinde beğenilen öğretmen özelliklerine ilişkin on iki farklı bulguya ulaşılmıştır. Bu bulgular en çok tekrar edilenden en az tekrar edilene göre; iyi olması (%21), beğenilen öğretmenin olmaması (%16), öğretmenin ders yeterliliği (%11), Öğrenciyle özel ilgilenmesi (%11), Ders anlatımı (%5), Film izletmesi (%5), Derste söz hakkı vermesi (%5), Görüntüsü (%5), Şakacı olması (%5), Soru sorulabilir olması (%5), Yardımsever olması (%5), Çocuklara yakın olması (%5) şeklinde sıralanmaktadır.

Katılımcılardan dört tanesi (K1, K2, K4, K12) beğenilen öğretmen özelliğinin iyi olması olduğunu söylemiştir. (K2) bununla ilgili şu ifadeleri kullanmıştır:

“Evet. S. hoca. Çok iyi davranıyor. Diğer hocalardan bana daha çok ilgi gösteriyor. Ben parmak kaldırdığımda hep bana söz hakkı veriyor.” (K2, s.63-65)

Katılımcıların üçü (K5, K6, K11) beğendikleri bir öğretmen olmadığını belirtmişlerdir. Katılımcıların ikisi (K3, K7) öğretmenin ders yeterliliğini beğendiklerini söylemişlerdir. (K3) şu ifadeleri kullanmıştır:

“Bizim dersimize girmiyor ama ben bir tane öğretmene hayran oluyorum. Türkçe konuşmıyor sadece İngilizce konuşan bir tane hoca var ona hayranım. Görüntüsünü, saç tarzını, giyimini, İngilizce konuşmasını.” (K3, s.62-66)

Katılımcıların ikisi (K9, K10) beğendikleri öğretmen özelliğinin öğrenciyle özel ilgilenmesi olduğunu söylemişlerdir. (K10) şu ifadeleri kullanmıştır:

“Var. Mesela Türkçe hocasıyla birlikte bir şey sınıfça da olsa eğer koridorda da falan da olsa konuşmamız mesela birlikte eğlenceli şeyler yapmamız diğer öğretmenlerimle mesela son iki saat film izliyoruz.” (K10, s.71-75)

Beğenilen diğer öğretmen özellikleri ders anlatımı (K1), film izletmesi (K10), derste söz hakkı vermesi (K2), görüntüsü (K3), şakacı olması (K4), soru sorulabilir olması (K8), yardımsever olması ve çocuklara yakın olması (K12) katılımcılar tarafından belirtilmiştir.

4.4. ÖĞRENCİLEİN DERSLERE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Özel öğrenme güçlüğü gösteren ortaokul öğrencilerinin okul yaşantıları ile ilgili bulguların dördüncüsü derslere ilişkin görüşleridir. Öğrencilerin derslere ilişkin görüş bildirdikleri konular iki alt tema altında toplanmıştır. Bu alt temalar şu şekildedir:

- A. Öğrencilerin Ders İlgileri
- B. Öğrencilerin Derslere İlişkin Görüşleri

4.4.1. Öğrencilerin Ders İlgileri

Katılımcıların derse olan ilgileri ile ilgili görüşleri tablo 4.10' da gösterildiği şekildedir.

Tablo 4.10. Öğrencilerin ders ilgileri

Kod	Katılımcı	Yüzde
Derste sıkılmama	2	%17
Yazı yazma/Başka şeyler yapmak	1	%8
Sınavların zor olması/Kitap okuma	1	%8
Matematik dersi/Sıkılsa da dinlemeye devam etme	1	%8
Rahatsız edilmek/Su içme	1	%8
İngilizce dersi/dersle ilgilenmeme	1	%8
Ders yapma/Başka şeyler yapmak	1	%8
Arkadaşlarının kötü söz söylemesi/Sessizce oyun oynama	1	%8
Ödev/Uyuma ve konuşma isteği	1	%8
Soru yapamama/anlayamama/dinlemeye devam etme	1	%8
Çok soru çözme/Çok etkinlik yapma/Değişik şeyler yapınca sıkılmama/Dersin bitmesini bekleme	1	%8
Görüşler Toplamı	12	%100

Tablo incelendiğinde katılımcıların ders ilgilerine ve ilgilerini kaybettiklerinde başvurdukları yollara ilişkin on bir farklı bulguya ulaşılmıştır. Bunlar; Derste sıkılmama (%17), yazı yazma/başka şeyler yapmak (%8), sınavların zor olması/kitap okuma (%8), matematik dersi/sıkılsa da dinlemeye devam etme (%8), rahatsız edilmek/su içme (%8), İngilizce dersi/dersle ilgilenmeme (%8), ders yapma/başka şeyler yapmak (%8),

arkadaşlarının kötü söz söylemesi/sessizce oyun oynama (%8), ödev/uyuma ve konuşma isteği (%8), soru yapamama/anlayamama/dinlemeye devam etme (%8), çok soru çözme/çok etkinlik yapma/değişik şeyler yapınca sıkılmama/dersin bitmesini bekleme (%8) şeklindedir.

Katılımcılardan ikisi (K7, K11) derste sıkılmadıklarını söylemişlerdir. (K1), yazı yazmaktan sıkıldığını, sıkıldığı zamanlarda da başka şeyler yaptığını söylemiştir. (K2), sınavların zor olmasından sıkıldığını ve sıkıldığı zamanlarda kitap okuduğunu söylemiştir. (K3), matematik dersinden sıkıldığını ve sıkılsa da dinlemeye devam ettiğini söylemiştir. (K3)' ün konuyla ilgili ifadeleri şu şekildedir:

“Matematik dersinde sıkılıyorum. Dinlemek zorunda olduğum için, öğrenmek zorunda olduğum için dinliyorum hala sıkılsam bile dinliyorum dinlemek zorundayım bir şey öğrenmek için.” (K3, s.82-85)

(K4), rahatsız edilmekten sıkıldığını, sıkıldığında su içtiğini söylemiştir. (K5) İngilizce dersinden sıkıldığını ve sıkıldığında dersle ilgilenmediğini söylemiştir. (K6), ders yapmaktan sıkıldığını ve sıkıldığında başka şeyler yaptığını söylemiştir. (K8), arkadaşlarının kötü söz söylemesinin onu sıktığını ve bu durumda sessizce oyun oynadığını söylemiştir. (K9), ödevlerden sıkıldığını, sıkıldığı zamanda uyuma ve konuşma isteği geldiğini söylemiştir. (K10), soruyu yapamadığında ya da anlayamadığında sıkıldığını ve böyle bir durumda dersi dinlemeye devam ettiğini söylemiştir. (K12), çok soru çözdüğünde ya da çok etkinlik yapınca sıkıldığını ama değişik şeyler yapıldığında sıkılmadığını söylemiştir. Sıkıldığı zamanlarda dersin bitmesini beklediğini ifade etmiştir.

4.4.2. Öğrencilerin Derslere İlişkin Görüşleri

Katılımcıların en çok sevdikleri ders ve o dersleri sevme nedenleri ile ilgili görüşleri tablo 4.11' de gösterildiği şekildedir.

Tablo 4.11. Öğrencilerin derslere ilişkin görüşleri

Kod	Frekans	Yüzde
Matematik	7	%19
Türkçe	5	%14
Derse olan ilgi	3	%8
Dersin eğlenceli olması	3	%8
İngilizce	2	%6
Öğretmen sevgisi	2	%6

Müzik	1	%3
Bilişim	1	%3
Beden eğitimi	1	%3
Resim	1	%3
Fen bilimleri	1	%3
Derste iyi olduğunu düşünme	1	%3
Dersin anlaşılabilirliği	1	%3
Öğrenme hevesi	1	%3
Dersin kolay olması	1	%3
Sanatsal ilgi	1	%3
Mühendisliği öğretme	1	%3
Dersin güzel olması	1	%3
Dersin önemli olması	1	%3
Mantık soruları olduğu için	1	%3
Görüşler Toplamı	36	%100

Tablo incelendiğinde katılımcıların derslere ilişkin görüşleriyle ilişkili yirmi farklı bulguya ulaşılmıştır. Bunlar; Matematik (%19), Türkçe (%14), derse olan ilgi (%8), dersin eğlenceli olması (%8), İngilizce (%6), öğretmen sevgisi (%6), müzik (%3), bilişim (%3), beden eğitimi (%3), resim (%3), fen bilimleri (%3), derste iyi olduğunu düşünme (%3), dersin anlaşılabilirliği (%3), öğrenme hevesi (%3), dersin kolay olması (%3), sanatsal ilgi (%3), mühendisliği öğretme (%3), dersin güzel olması (%3), dersin önemli olması (%3), mantık soruları olduğu için (%3) şeklinde sıralanmaktadır.

Katılımcıların yedisi (K1, K2, K4, K5, K7, K10, K12) matematik dersini sevdiklerini söylemişlerdir. Katılımcılar matematik dersini neden sevdikleri ile ilgili farklı görüşler belirtmişlerdir. (K1) derste iyi olduğunu düşünmekte, (K2) ve (K7) öğretmeni sevdiği için dersi de sevmekte, (K4) derse ilgisi olduğu için, (K5) dersin kolay olmasından dolayı, (K10) dersi eğlenceli, güzel ve önemli bulduğu için, (K12) mantık soruları olduğu için sevdiğini söylemişlerdir.

Katılımcıların beşi (K3, K4, K7, K10, K12) Türkçe dersini sevdiklerini söylemişlerdir. Katılımcılar Türkçe dersini neden sevdikleri ile ilgili farklı görüşler belirtmişlerdir. (K3), dersin anlaşılabilir olmasından dolayı, (K4) ve (K12) derse ilgisi olduğu için, (K7) öğretmeni sevdiği için, (K10) dersi eğlenceli, güzel ve önemli bulduğu için sevdiklerini söylemişlerdir.

Katılımcıların ikisi (K3, K8) İngilizce dersini sevdiklerini söylemişlerdir. (K3) İngilizce öğrenmeye hevesi olduğu için, (K8) İngilizce dersine ilgisi olduğu için dersi sevmektedirler.

(K6) müzik dersini sevmektedir ve sevme nedeni sanatsal ilgisidir. (K9) bilişim dersini sevmektedir ve sevme nedeni de mühendisliği öğretiyor olmasıdır. (K11) beden eğitimi dersini sevmektedir ve dersin eğlenceli olduğunu düşünmektedir. (K12) fen bilimleri dersini sevmektedir.

4.5. ÖĞRENCİLERİN KENDİLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Özel öğrenme güçlüğü gösteren ortaokul öğrencilerinin okul yaşantıları ile ilgili bulguların beşincisi öğrencilerin kendilerine ilişkin görüşleridir. Öğrencilerin kendilerine ilişkin görüş bildirdikleri konular dokuz alt tema altında toplanmıştır. Bu alt temalar şu şekildedir:

- A. Öğrencilerin Kendi Hakkındaki Düşüncelere (Yakın arkadaş /Arkadaş/ Öğretmen) İlişkin Görüşleri
- B. Popüler Olma
- C. Popüler İnsan Özellikleri
- D. İyi Öğrenci Özellikleri
- E. Öğrencilerin Gelecek Beklentileri/Okulun Etkisi
- F. Öğrencilerin Kendilik Algıları/Akran Zorbalığı/Güçlendirme Yolları
- G. Duygu Ve Düşüncelerini İfade Etme
- H. Öğrencilerin Kendi Öğrenme Stillerine/Derslerin İşlenişine İlişkin Görüşleri
- I. Öğrencilerin Hayalindeki Okula/Derslere/Arkadaşlara İlişkin Görüşleri

4.5.1. Öğrencilerin Kendi Hakkındaki Düşüncelere (Yakın arkadaş/Arkadaş/ Öğretmen) İlişkin Görüşleri

Katılımcılar yakın arkadaşlarının kendileri hakkındaki görüşlerine, sınıftaki diğer arkadaşlarının görüşlerine ve öğretmenlerinin görüşlerine ilişkin görüşlerini belirtmişlerdir. Üç ayrı analiz sonuçları bir tabloda gösterilmiştir. Analiz sonuçları farklı yazı stilleriyle gösterilmiştir. Tabloların altına sırasıyla yakın arkadaş düşüncelerine ilişkin görüşler, arkadaş düşüncelerine ilişkin görüşler ve öğretmen düşüncelerine ilişkin görüşlerin açıklamaları ve alıntıları yazılmıştır.

Tablo 4.12. Öğrencilerin Kendi Hakkındaki Düşüncelere (Yakın Arkadaş/Arkadaş/ Öğretmen) İlişkin Görüşleri

Kod	Frekans	Yüzde
Yakın arkadaşların kendi hakkında olumlu düşüncesi olduğuna inanma	9	%20
<i>Öğretmenlerin kendi hakkında olumlu düşüncesi olduğuna inanma</i>	9	%20
Diğer arkadaşların kendi hakkında olumlu düşüncesi olduğuna inanma	6	%14
Diğer arkadaşların kendi hakkında olumsuz düşüncesi olduğuna inanma	4	%9
Diğer arkadaşlarının düşüncelerine dikkat etmeme	3	%7
<i>Öğretmenlerinin düşüncelerine dikkat etmeme</i>	3	%7
Yakın arkadaşların kendi hakkında olumsuz düşüncesi olduğuna inanma	2	%5
Dürüstlük	2	%5
Yakın arkadaş düşüncelerine dikkat etmeme	2	%5
<i>Öğretmenlerin kendine iltimas geçtiğine inanma</i>	2	%5
Öfke yönetimi	1	%2
Kendilik bilinci	1	%2
Görüşler Toplamı	44	%100

Katılımcıların yakın arkadaşlarının kendi hakkındaki düşüncelerine ilişkin dört farklı bulguya ulaşılmıştır. Bunlar; yakın arkadaşlarının kendi hakkında olumlu düşüncesi olduğuna inanma (%20), yakın arkadaşlarının kendi hakkında olumsuz düşüncesi olduğuna inanma (%5), dürüstlük (%5) ve yakın arkadaşlarının düşüncelerine dikkat etmeme (%5) şeklindedir.

Katılımcıların dokuz tanesi (K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K12) yakın arkadaşlarının kendileri hakkında düşüncelerinin olumlu olduğuyla ilgili görüş bildirmişlerdir. (K8) ve (K12)'nin konuyla ilgili ifadeleri şu şekildedir:

“İyi bir çocuk diyorlardır. Arkadaş canlısı, sevecen.” (K8, s.27)

“İyi bir kız, güvenilir. Şu an bana yakın olan arkadaşlarım güvenilir olduğumu hissediyorlar.” (K12, s.25-26)

Katılımcıların iki tanesi (K1, K9) yakın arkadaşlarının kendi hakkındaki düşüncelerinin olumsuz olduğuyla ilgili görüş bildirmişlerdir. (K1)'in konuyla ilgili ifadeleri şu şekildedir:

“Benim hakkımda iyi düşünüyorlar da bazen şey oluyor bazen de kötü düşünebiliyorlar.” (K1, s.61-62)

Katılımcıların iki tanesi (K10, K11) yakın arkadaşlarının düşüncelerine dikkat etmedikleri ile ilgili görüş bildirmişlerdir. (K10)' un konuyla ilgili ifadeleri şu şekildedir:

“Bunu hiç düşünmedim. Hiç öyle kötü bir etki almadım.” (K10, s.29-30)

Katılımcıların sınıftaki diğer arkadaşlarının kendi hakkındaki düşüncelerine ilişkin dört farklı bulguya ulaşılmıştır. Bunlar en çok tekrar edilenden en az tekrar edilene olacak şekilde diğer arkadaşların kendi hakkında olumlu düşüncesi olduğuna inanma (%14), diğer arkadaşların kendi hakkında olumsuz düşüncesi olduğuna inanma (%9), diğer arkadaşların düşüncelerine dikkat etmeme (%7) ve öfke yönetimi (%2)' dir.

Katılımcıların altı tanesi (K2, K5, K8, K10, K11, K12) sınıftaki diğer arkadaşlarının kendi hakkında olumlu düşüncelere sahip olduğu şeklinde görüş bildirmişlerdir. (K10) ve (K12) şu şekilde ifade etmiştir:

“Sınıftaki arkadaşlarımla da çok iyi anlaşıyoruz hepsiyle olumluyuz yani.” (K10, s.33-34)

“Onlar da aynı şeyi düşünüyorlardır. Bazıları daha tam tanımıyorlar da iyi bir kız olduğumu, yardımsever olduğumu biliyorlar.” (K12, s.29-31)

Katılımcıların dört tanesi (K1,K3, K8, K9) sınıftaki diğer arkadaşlarının kendi hakkında olumsuz düşüncelere sahip olduğu şeklinde görüş bildirmişlerdir. (K1)' in ifadeleri şu şekildedir:

“Valla benim kötü insan olduğumu düşünüyorlardır. Onlar bazen şimdi ben onların oyunlarına katılıyorum yine ama onlar futbol oynuyorlar. Ben katılmak istiyorum beni oynatmadıkları için ben sinirleniyorum. Sinirlendiğimde onlara sataşmak istiyorum ama sataşamıyorum yani biz şiddetsiz iletişim öğrendiğimiz için çatışma olmuyor, sonra böyle nefes alıyorum o arada sinirim geçiyor, üçüncü de yaparlarsa bu sefer onlara sataşıyorum.” (K1, s.65-73)

Katılımcılardan üç tanesi (K4, K6, K7) sınıftaki diğer arkadaşlarının düşüncelerine dikkat etmediklerini belirtmişlerdir. Katılımcılardan bir tanesi (K1) öfke yönetimi ifadesini kullanmıştır.

Katılımcıların öğretmenlerinin kendi hakkındaki düşüncelerine ilişkin dört farklı bulguya ulaşılmıştır. Bunlar en çok tekrar edilenden en az tekrar edilene olacak şekilde

öğretmenlerinin kendi hakkında olumlu düşüncesi olduğuna inanma (%20), öğretmenlerinin düşüncelerine dikkat etmeme (%7), öğretmenin kendine iltimas geçtiğine inanma (%5), kendilik bilinci (%2) şeklinde sıralanmaktadır.

Katılımcılardan dokuz tanesi (K1, K2, K3, K5, K7, K8, K9, K11, K12) öğretmenlerinin kendileri hakkında olumlu düşüncelere sahip olduklarını ifade etmişlerdir. (K3) ve (K12) şu ifadeleri kullanmıştır:

“Benim hakkımda bence iyi düşünüyorlardır yani tabi ki de yapamadığım şeyler var ama yaptığım şeyler de var, derse katılıyorum zaten.” (K3, s.39-41)

“Yapamayacağım bir şeylerin üstesinden gelebileceğimi. Sınavdan düşük aldığımda sen daha iyisini yapabilirsin diyorlar.” (K12, s.41-43)

Katılımcıların üç tanesi (K4, K6, K10) öğretmenlerinin düşüncelerine dikkat etmediklerini belirtmişlerdir. Katılımcılardan iki tanesi (K1, K8) kendilerine iltimas geçildiğine inandıklarını söylemişlerdir. (K1)’ in konuyla ilgili ifadeleri şu şekildedir:

“İyi düşünüyorlar ama ben sınavlardan düşük alıyorum. Bana başka sınav yapıyorlar. Herkes sonra sınavdan 90 aldığımda arkadaşlarım şaşırıyor, diyorlar ki öğretmen sen üzülme diye öyle yapıyor.” (K1, s.90-93)

4.5.2. Popüler Olma

Katılımcıların popüler olmayı isteyip istemedikleri ve isteme ya da istememe nedenleri ile ilgili görüşleri tablo 4.13.’ deki gibidir.

Tablo 4.13. Popüler olma

Kod	Frekans	Yüzde
Popüler olmadığını düşünme	8	%40
Popüler olduğunu düşünme	4	%20
Sevilme beklentisi	2	%10
Arkadaşlık kurma beklentisi	1	%5
Beğenilme isteği	1	%5
Saygı görme isteği	1	%5
Güvenilir olma	1	%5
Çok arkadaşım var/Dürüst olma	1	%5
Arkadaş çevresinin düzelmesi	1	%5
Görüşler Toplamı	20	%100

Tablo incelendiğinde katılımcıların popüler olma görüşleriyle ilişkili dokuz farklı bulguya ulaşılmıştır. Katılımcılara popüler olup olmadıkları sorulmuştur. Katılımcıların %40' ı popüler olmadıklarını, %20' si ise popüler olduklarını düşünmektedirler. Katılımcılar neden popüler olmak istediklerini en fazla tekrar edilenden en az tekrar edilene olacak şekilde sevilme beklentisi (%10), arkadaşlık kurma beklentisi (%5), beğenilme isteği (%5), saygı görme isteği (%5), güvenilir olma (%5), arkadaş çevresinin düzelmesi (%5), çok arkadaşım var/dürüst olma (%5) şeklinde sıralamışlardır.

Katılımcıların sekizi (K4, K5, K6, K7, K8, K9, K11, K12) popüler olmadıklarını söylemişlerdir. Katılımcılardan altısı (K4, K5, K7, K8, K9, K11) popüler olmak istediklerini belirtmişlerdir. (K4), *“Birçok arkadaşım olması için, çok arkadaşım olsun diye.”*(s.61-62) İfadeleriyle arkadaşlık kurma beklentisini ifade etmiştir. (K5), *“Herkes beni sever.”*(s.61) Ve (K9), *“Güvenilir biriyim, dürüstüm. –Bu seni popüler yapar mı? Yapmaz. İsterim kim istemez. Beni sevsinler, saygı duysunlar diye.”* (s.59-60) İfadeleriyle sevilme beklentisini ifade etmişlerdir. (K9) aynı zamanda bu sözleriyle güvenilir olma ve saygı görme isteğini de belirtmiştir. (K7) neden popüler olmak istediği ile ilgili herhangi bir açıklama yapmamıştır. (K8), *“Değilim. Olmak isterim. Youtube hayranı olduğum ful abonem olmasını istediğim için.”*(s.65-66) İfadeleriyle beğenilme isteğini belirtmiştir. (K11), *“Hayır. Olmak isterim. Arkadaş çevrem düzelir.”*(s.57) İfadeleriyle arkadaş çevresinin düzelmesi beklentisini ifade etmiştir. İki katılımcı (K6, K12) popüler olmak istemediklerini belirtmişlerdir. Neden popüler olmak istemedikleri ile ilgili herhangi bir açıklama yapmamışlardır.

4.5.3. Popüler İnsan Özellikleri

Katılımcıların popüler insanın özellikleri ile ilgili görüşleri tablo 4.14' de gösterildiği şekildedir.

Tablo 4.14. Popüler insan özellikleri

Kod	Frekans	Yüzde
Popüler insan özelliklerini bilmeme	2	%11
Popüler olması	1	%6
İyi olması	1	%6
Sağlıklı olması	1	%6
Her zaman sevilmesi	1	%6
Arkadaşlarına iyi davranması	1	%6
Başkalarını da iyi davranması	1	%6
Arkadaşlarının olması	1	%6

Kendinden önce başkalarını düşünmesi	1	%6
Hayranlık	1	%6
Arkadaşlık kurabilme	1	%6
Ünlü olması	1	%6
Her yerde tanınması	1	%6
Zengin olması	1	%6
İyi bir sesinin olması	1	%6
Herkes gibi olması	1	%6
Popüler olmanın zor olması	1	%6
Görüşler Toplamı	18	%100

Tablo incelendiğinde katılımcıların popüler insan özellikleri ile ilgili on yedi farklı bulguya ulaşılmıştır. Bu bulgular; popüler insan özelliklerini bilmeme (%11), popüler olması (%6), iyi olması (%6), sağlıklı olması (%6), her zaman sevilmesi (%6), arkadaşlarına iyi davranması (%6), başkalarına da iyi davranması (%6), arkadaşlarının olması (%6), kendinden önce başkalarını düşünmesi (%6), hayranlık (%6), arkadaşlık kurabilme (%6), ünlü olması (%6), her yerde tanınması (%6), zengin olması (%6), iyi bir sesinin olması (%6), herkes gibi olması (%6), popüler olmanın zor olması (%6) şeklinde sıralanmaktadır.

Katılımcılardan ikisi (K2, K11) popüler insan özelliklerinin ne olduğunu bilmediklerini söylemişlerdir. (K1), popüler olması, iyi olması ve sağlıklı olması, (K3), her zaman sevilmesi, arkadaşlarına iyi davranması, başkalarına da iyi davranması, (K4), arkadaşlarının olması, (K5), kendinden önce başkalarını düşünmesi, (K7), ünlü olması, her yerde tanınması, (K8), zengin olması, (K9) iyi bir sesinin olması, (K10), herkes gibi olması, (K12), popüler olmak zor şeklinde görüş bildirmişlerdir. (K10) ve (K12) şunları söylemiştir.

“Bence özellikleri yok yani normal popülerle ve normal bir arkadaşınla hiçbir özelliği yok gelip o sana üzüldüğünde çoğunluk üzülen arkadaşım yanıma geliyor, birlikte paylaşıyoruz, birlikte çözüyoruz.” (K10, s.82-86)

“Zor işler bence o kadar kolay değil.” (K12, s.67)

4.5.4. İyi Öğrenci Özellikleri

Katılımcıların iyi öğrenci özelliklerinin neler olduğu ile ilgili görüşleri tablo 4.15’ de gösterildiği şekildedir.

Tablo 4.15. İyi öğrenci özellikleri

Kod	Frekans	Yüzde
Ders çalışan	4	%14
Çalışkan	3	%10
Kitap okuyan	2	%7
Test çözen	2	%7
Saygılı	2	%7
Yardımsever	2	%7
Davranışları iyi olan	2	%7
Öğretmenin sözünü dinleyen	1	%3
Arkadaşlarına iyi davranan	1	%3
Küfür etmeyen	1	%3
Arkasından konuşmayan	1	%3
Arkadaşlarına yardım eden	1	%3
Başarılı	1	%3
Dersi dinleyen	1	%3
Arkadaşlarını seven	1	%3
Eşyalarını paylaşan	1	%3
Arkadaşlarıyla gezen	1	%3
İyi işlerle uğraşan	1	%3
Alçakgönüllü	1	%3
Görüşler Toplamı	28	%100

Tablo incelendiğinde katılımcıların iyi öğrenci özelliklerine ilişkin on dokuz farklı bulguya ulaşılmıştır. Bu bulgular; Ders çalışan (%14), çalışkan (%10), kitap okuyan (%7), test çözen (%7), saygılı (%7), yardımsever (%3), öğretmenin sözünü dinleyen (%3), arkadaşlarına iyi davranan (%3), küfür etmeyen (%3), arkasından konuşmayan (%3), arkadaşlarına yardım eden (%3), davranışları iyi olan (%3), başarılı (%3), dersi dinleyen (%3), arkadaşlarını seven (%3), eşyalarını paylaşan (%3), arkadaşlarıyla gezen (%3), iyi işlerle uğraşan (%3), alçakgönüllü (%3) olması şeklindedir.

Katılımcıların dördü (K3, K6, K7, K12) iyi öğrenci davranışını ders çalışan olarak ifade etmişlerdir. (K12)'nin ifadeleri şu şekildedir:

“Hafta içi okuldan gelip yemeğini yiyip akşam 7 8 e kadar test tekrar yapması, bunu devam ettirmesi davranışlarında.” (K12, s.70-72)

Katılımcıların üçü (K2, K5, K11) iyi öğrenci davranışını çalışkan olmak olarak belirtmişlerdir. (K2)'nin ifadeleri şu şekildedir:

“Derslerine çok çalışmalı, arkadaşlarına iyi davranmalı, arkadaşları bir derste zorlandığında onlara yardım etmeli.” (K2, s.74-76)

Katılımcılardan ikisi (K3, K5) iyi öğrenci davranışını kitap okuyan, iki katılımcı (K3, K12) test çözen, iki katılımcı (K4, K9) saygılı olan, iki katılımcı (K9, K10) yardımsever, iki katılımcı (K3, K4) davranışları iyi olan olarak ifade etmişlerdir. (K1) iyi öğrenci davranışları için öğretmenin sözünü dinleyen, arkadaşlarına iyi davranan, küfür etmeyen, arasından konuşmayan şeklinde de görüş bildirmiştir. (K2), ayrıca iyi öğrenci davranışları için arkadaşlarına yardım eden ifadesini de kullanmıştır. (K6), başarılı, (K7) dersi dinleyen, (K8), arkadaşlarını seven, eşyalarını paylaşan, arkadaşlarıyla gezen, (K9) iyi işlerle uğraşan, (K10) alçakgönüllü şeklinde görüş belirtmişlerdir.

4.5.5. Öğrencilerin Gelecek Beklentileri/Okulun Etkisi

Katılımcıların gelecek beklentileri ve bu gelecek beklentisinde okulun bir etkisinin olup olmadığı ile ilgili görüşleri tablo 4.1.6’ da gösterildiği şekildedir.

Tablo 4.16. Öğrencilerin gelecek beklentileri/Okulun Etkisi

Kod	Frekans	Yüzde
Derslere etkisi var	4	%13
İyi biri olmak	3	%10
Bilgisayar mühendisi olma	2	%7
Hemşire olmak	2	%7
Ders puanlarına etkisi var	2	%7
Okulun etkisi yok	2	%7
Bursluluk sınavını kazanmak	1	%3
İş konusunda umutlu olma	1	%3
Doktor olma	1	%3
Öğretmen olma	1	%3
Kısa boylu olma	1	%3
Bilim adamı olma	1	%3
Pilot olma	1	%3
Üniversitede okuma	1	%3
Meslek sahibi olma	1	%3
Polis olma	1	%3
Daha çalışkan olacağını düşünme	1	%3
Etkisi olup olmadığıyla ilgili kararsız kalma	1	%3
Okumaya etkisi var	1	%3
İngilizce öğrenmeye etkisi var	1	%3
Arkadaşlarla görüşmeye etkisi var	1	%3
Görüşler Toplamı	30	%100

Tablo incelendiğinde öğrencilerin gelecek beklentileri ile ilgili on dört farklı bulguya, okulun bunda bir etkisinin olup olmadığıyla ilgili yedi farklı bulguya ulaşılmıştır. Katılımcıların gelecek beklentileri ile ilgili bulgular; iyi biri olmak (%10), hemşire olmak (%7), bilgisayar mühendisi olma (%7), bursluluk sınavı kazanma (%3), iş konusunda umutlu olma (%3), doktor olma (%3), öğretmen olma (%3), kısa boylu olma (%3), bilim adamı olma (%3), pilot olma (%3), üniversitede okuma (%3), , meslek sahibi olma (%3), polis olma (%3) daha çalışkan olacağını düşünme (%3) şeklindedir.

Katılımcıların gelecek beklentilerine okulun etkisinin olup olmadığı ile ilgili bulgular ise şu şekildedir; derslere etkisi var (%13), ders puanlarına etkisi var (%7), okulun etkisi yok (%7), etkisi olup olmadığıyla ilgili kararsız kalma (%3), okumaya etkisi var (%3), İngilizce öğrenmeye etkisi var (%3), arkadaşlarla görüşmeye etkisi var (%3) şeklindedir.

Katılımcıların dördü (K8, K9, K11, K12) okulun derslere etkisinin olduğunu söylemişlerdir. Bu konuyla ilgili (K8)' in görüşleri şu şekildedir:

“Üniversitede olmak istiyorum. Bilgisayar mühendisi olmak istiyorum. Okulun biraz etkisi var. Bazı işlerde yardımcı oluyor. Derslerde.” (K8, s.80-82)

Katılımcıların ikisi (K1, K7) okulun ders puanlarına etkisinin olduğunu söylemişlerdir. İki katılımcı (K4, K6) okulun etkisinin olmadığını söylemişlerdir. (K2), okulun etkisinin olup olmadığıyla ilgili kararsız kaldığını, (K3) okumaya etkisinin olduğunu, (K5), İngilizce öğrenmeye etkisinin olduğunu, (K10), arkadaşlarla görüşmeye etkisinin olduğunu söylemişlerdir.

Katılımcıların üçü (K1, K2, K10) gelecekte kendilerini iyi biri olarak hayal ettiklerini söylemişlerdir. (K10)' un ifadeleri şu şekildedir:

“Gelecekte kendimi istediğim bir meslekte istiyorum ama daha karar vermedim. Güzel bir yerde yaşamak istiyorum, çevre çok iyi ve çok güzel bir insan olmak istiyorum. Biz buradan mezun olduğumuz diyelim ben buradan mezun olduğumda benim ilkokulda öyle ben buradan mezun oldum arkadaşlarımla gene görüşüyoruz.” (K10, s.101-107)

Katılımcıların ikisi (K8, K9) gelecekte kendilerini bilgisayar mühendisi olarak hayal ettiklerini söylemişlerdir. İki katılımcı (K1, K7) gelecekte kendilerini hemşire olarak hayal ettiklerini söylemişlerdir. (K2) bursluluk sınavını kazanmayı ve iş konusunda umutlu olduğunu söylemiştir. (K3) gelecekte kendini doktor olarak hayal ettiğini söylemiştir. (K4) gelecekte kendini kısa boylu olarak düşündüğünü ayrıca öğretmen olmak istediğini söylemiştir. (K5) bilim adamı olmak istediğini, (K6) pilot olmak istediğini, (K8) üniversitede okumak istediğini, (K10) meslek sahibi olmak istediğini, (K11), polis olmak istediğini, (K12) daha çalışkan olacağını düşündüğünü söylemiştir.

4.5.6. Öğrencilerin Kendilerine İlişkin Düşünceleri/Akran Zorbalığı/Güçlendirme Yolları

Katılımcıların kendilerini nasıl algıladıkları, güçlü ve zayıf yönleri ve bu yönlerini güçlendirme yolları ile ilgili görüşleri tablo 4.17' de gösterildiği şekildedir.

Tablo 4.17. Öğrencilerin kendilerine ilişkin düşünceleri / Akran zorbalığı / Güçlendirme yolları

Kod	Frekans	Yüzde
Çalışarak zayıf yönlerini güçlendirme	7	%18
Ders başarısızlığı	4	%10
Güçlü yönü olmadığını düşünme	3	%8
Ders başarısı	2	%5
Kötü davranan arkadaşlarından kendini koruma	2	%5
Akran zorbalığı	2	%5
Spor başarısı	2	%5
Duygusallık	2	%5
Cesaretli olarak	2	%5
Tekrar etme	2	%5
Başarısızlık yaşama	1	%3
Kötü konuşulduğunda duymamazlıktan gelme	1	%3
Basketbol oynayamamak	1	%3
Kendinden utanmama	1	%3
Heceleyerek okuma	1	%3
Birilerine danışma	1	%3
Zayıf noktası olmadığını düşünme	1	%3
Ne yapacağını bilme konusunda belirsizlik	1	%3
Arkadaşlarına kızarak	1	%3
Güçlü olarak	1	%3
Vücut geliştirerek	1	%3
Görüşler Toplamı	39	%100

Tablo incelendiğinde katılımcıların kendilerine ilişkin düşünceleri/akran zorbalığı ve güçlendirme yolları ile ilgili yirmi bir farklı bulguya ulaşılmıştır. Bu bulgular; çalışarak zayıf yönlerini güçlendirme (%18), ders başarısızlığı(%10), güçlü yönü olmadığını düşünme (%8), ders başarısı (%5), kötü davranan arkadaşlarından kendini koruma(%5), akran zorbalığı (%5),spor başarısı (%5), duygusallık (%5), cesaretli olarak (%5), tekrar etme (%3), başarısızlık yaşama (%3), kötü konuşulduğunda duymamazlıktan gelme (%3), basketbol oynayamamak (%3), kendinden utanmama (%3), heceleyerek okuma (%3), birilerine danışma (%3), zayıf noktası olmadığını düşünme (%3), ne yapacağını bilme konusunda belirsizlik (%3), arkadaşlarına kızarak (%3), güçlü olarak (%3), vücut geliştirerek (%3) şeklindedir.

Bulgular katılımcıların güçlü yönlerine ilişkin görüşleri, zayıf yönlerine ilişkin görüşleri ve zayıf yönlerini güçlendirme yollarına ilişkin görüşleri olacak şekilde sıralanmıştır. Katılımcıların üçü (K6, K7, K11) güçlü yönlerinin olmadığını düşünmektedirler. Katılımcıların ikisi (K1, K2) güçlü yönlerinin ders başarıları olduğunu düşünmektedirler. Katılımcıların ikisi (K4, K8) güçlü yönlerinin spor başarıları olduğunu söylemişlerdir. (K3) güçlü yönünün kötü konuşulursa duymamazlıktan gelme olduğunu söylemiştir. (K12) zayıf noktası olmadığını düşünmektedir. Bu bulgulara ilişkin katılımcı görüşleri aşağıda sıralanmaktadır:

“Hiçbir şeyim yok güçlü yönlerim. Zayıf yönlerim de hani iki tane çocuk vardı ya onlardan dayak yemem.” (K6, s.87-89)

“Sınavlardan yüksek alıyorum. Derslerimden hep yüksek alıyorum. Hangi ders varsa onun malzemelerini getiriyorum. Zayıf yönlerim sınavdan düşük aldığım zaman çok üzgün ve sinirli oluyorum ağladığım zaman kendimi kötü hissediyorum. Ağlamayıp mutlu olursam.” (K2, s.94-99)

“Sporda iyiyim. Kendimi güçlü hissediyorum. Zayıf yönlerim mesela basketbol oynayamıyorum.” (K4, s.88-90)

“Güçlü olmak için o konu üstüne düşünüyorum, plan falan kurarım. Olmuyorsa da bizim sınıfta dersleri en iyi olanlara danışırım, sorarım. Genelde benim zayıf noktam yok.

Başaramadığımda üzüliyorum. E. hoca da başaramayacağım zaman her şeyin üstesinden gelirsın diyor bende inanıyorum.” (K12, s.92-99)

Katılımcıların dördü (K1, K7, K10, K11) zayıf yönlerinin ders başarısızlığı olduğunu söylemişlerdir. Katılımcıların ikisi (K3, K6) akran zorbalığına maruz kalmalarının zayıf yönleri olduklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların ikisi (K5, K9) zayıf yönlerinin duygusallık olduğunu söylemişlerdir. (K2) zayıf yönünün başarısızlık yaşama olduğunu, (K4) zayıf yönünün basketbol oynayamamak ve (K10) heceleyerek okuma olduğunu söylemiştir.

“Güçlü yönüm yok. Zayıf yönüm derslerden zayıf alıyorum. Çalışarak güçlendirebilirim.” (K11, s.78-80)

“Ben kendimi koruyorum yani ezdirmiyorum bana biri kötü davranıyorsa hocaya söylüyorum. Zayıf yönüm aslında her şeyi biliyorum ama bilmezliğe veriyorum kötü konuşuyorlarsa.” (K3, s.98-102)

“Duygularım. Hemen üzülrüm birisi benimle dalga geçerse. Kendimi ezdirmiyorum. Utanmıyorum. Cesaretli olarak, bunları çözmek için birisini bulmak.” (K9, s.83-86)

“Beden dersinde en çok koştuktan zevk alırım. Koşma konusunda gerçekten çok iyiyimdir. Kötü yönlerimse bir şeyi gerçekten okumak istediğimde onu mesela heceleyerek okuduğumda gerçekten beni çok sinirlendiriyor ve yapmak istemiyorum.” (K10, s.118-122)

Katılımcıların yedisi (K1, K4, K7, K8, K10, K11, K12) zayıf yönlerini çalışarak güçlendirebileceklerini söylemişlerdir. Katılımcıların ikisi (K3, K9) kötü davranan arkadaşlarından kendini koruyarak zayıf yönlerini güçlendirebileceklerini düşünmektedir. Katılımcıların ikisi (K5, K9) cesaretli olarak zayıf yönlerini güçlendirebileceklerini düşünmektedirler. (K9) zayıf yönlerini kendinden utanmayarak ve güçlü olarak, (K12) birilerine danışarak, (K3) arkadaşlarına kızarak, (K6) vücut geliştirerek, (K7) ve (K12) tekrar ederek güçlendirebileceğini düşünmektedir. (K2) zayıf yönlerini güçlendirmede ne yapacağını bilmede kararsızlık yaşamaktadır.

“Çalışmak. Sınavlara bir hafta kala tekrar etmek.” (K7, s.87)

“Daha fazla çalışarak.” (K8, s.94)

“Mesela kitap konusunda daha fazla kitap okuyabilirim ve okuyorum da kitap okumaktan gerçekten de nefret ederim beni sinirlendiriyor diye ama artık okuyorum onu yenmeye çalışıyorum eskisi gibi değil.” (K10, s.123-127)

“Gerekirse o konu üzerinde çalışırım video izlerim kafama yerleşsin diye.” (K12, s.98-99).

4.5.7. Duygu ve Düşüncelerini İfade Etme

Katılımcıların kendi duygu ve düşüncelerini ifade etmede yaşadıkları zorluk ile ilgili görüşleri tablo 4.18’ deki gibidir.

Tablo 4.18. Duygu ve düşüncelerini ifade etme

Kod	Frekans	Yüzde
Kendini ifade etmede zorlanmadığını düşünme	6	%32
Kendini ifade etmede zorlandığını düşünme	3	%16
Bazen	3	%16
Soru sorulduğunda	2	%11
Cevap verirken	2	%11
Kalabalık ortamlarda	1	%5
Karşıdaki kişi kızgın olduğunda	1	%5
Rehber öğretmenden yardım alarak rahatlama	1	%5
Görüşler Toplamı	19	%100

Tablo incelendiğinde katılımcıların kendi duygu ve düşüncelerini ifade etmelerine ilişkin sekiz farklı bulguya ulaşılmıştır. Bulgular en fazla tekrar edilenden en az tekrar edilene; kendini ifade etmede zorlanmadığını düşünme (%32), kendini ifade etmede zorlandığını düşünme (%16), bazen (%16), soru sorulduğunda (%11), cevap verirken (%11), kalabalık ortamlarda (%5), karşıdaki kişi kızgın olduğunda (%5), rehber öğretmenden yardım alarak rahatlama (%5) şeklindedir.

Katılımcıların altısı (K2, K3, K9, K10, K11, K12) kendi duygu ve düşüncelerini ifade etmede zorluk yaşamadıklarını söylemişler ve herhangi bir açıklama yapmamışlardır. Katılımcıların üçü (K1, K5, K6) kendi duygu ve düşüncelerini ifade etmede zorluk yaşadıklarını söylemişlerdir. (K1) rehber öğretmenden yardım alarak rahatladığını

söylemiştir. (K5) en çok soru sorulduğunda ve cevap verirken zorluk yaşadığını söylemiştir. (K6) nasıl bir zorluk yaşadığıyla ilgili herhangi bir açıklama yapmamıştır. Katılımcıların üçü (K4, K7, K8) kendi duygu ve düşüncelerini ifade etmede bazen zorluk yaşadıklarını söylemişlerdir. (K4) kalabalık ortamlarda, (K7) soru sorulduğunda ve cevap verirken, (K8) karşımdaki kişi kızgın olursa zorluk yaşarım şeklinde cevap vermişlerdir. (K8)' in görüşleri şu şekildedir:

“Biraz. Hocaya bir şey sormak istediğimde kızgın olduğu için gidemiyorum yanına arkadaşlarım kızgın olduğunda da söyleyemiyorum.” (K8, s.97-99)

4.5.8. Öğrencilerin Kendi Öğrenme Stillerine/Derslerin İşlenişine İlişkin Görüşleri

Katılımcıların kendilerinin nasıl öğrendikleri ve dersler nasıl işlense daha iyi öğrenebilecekleri ile ilgili görüşleri tablo 4.19' da gösterildiği şekildedir.

Tablo 4.19. Öğrencilerin kendi öğrenme stillerine/Derslerin işlenişine ilişkin görüşleri

Kod	Frekans	Yüzde
Görerek	6	%20
Yaparak	4	%13
Duyarak	3	%10
Yazarak	3	%10
Dokunarak	1	%3
Anlatarak	1	%3
Ders anlatımı sırasında kargaşa yaşanmaması	1	%3
Derslerin beden dili kullanılarak anlatılması	1	%3
Derslerde zeka oyunlarının kullanılması	1	%3
Derslerin yazarak anlatılması	1	%3
Derslerin akıllı tahtadan işlenerek her öğrencinin uygulama yapması	1	%3
Derslerin eğlenceli hale getirilmesi (Oyun/Müzik/eğlence)	1	%3
Sınıf mevcudunun az olması	1	%3
Her öğrencinin uygulama yapması	1	%3
Öğretmenlerin her öğrenciyle birebir ilgilenmesi	1	%3
Kendisinin nasıl öğrendiğine ilişkin bilgisinin olmaması	1	%3
Tekrar etme	1	%3
Test çözme	1	%3
Görüşler Toplamı	30	%100

Tablo incelendiğinde katılımcıların kendi öğrenme stillerine ilişkin altı farklı bulguya ulaşılmıştır. Katılımcıların derslerin işlenişine ilişkin ise on iki farklı bulguya ulaşılmıştır. Bu bulgular; Görerek (%20), Yaparak (%13), Duyarak (%10), Yazarak (%10), Dokunarak (%3), Anlatarak (%3), Ders anlatımı sırasında kargaşa yaşanmaması (%3), Derslerin beden dili kullanılarak anlatılması (%3), Derslerde zeka oyunlarının kullanılması (%3), Derslerin yazarak anlatılması (%3), Derslerin akıllı tahtadan işlenerek her öğrencinin uygulama yapması (%3), Derslerin eğlenceli hale getirilmesi (Oyun/Müzik/eğlence) (%3), Sınıf mevcudunun az olması (%3), Her öğrencinin uygulama yapması (%3), Öğretmenlerin her öğrenciyle birebir ilgilenmesi (%3), Kendisinin nasıl öğrendiğine ilişkin bilgisinin olmaması (%3), Tekrar etme (%3), Test çözme (%3) şeklindedir.

Katılımcıların altısı (K1, K2, K3, K7, K9, K11) görerek öğrendiklerini söylemişlerdir. Her bir katılımcının derslerin işlenişine ilişkin görüşleri ise şu şekildedir: (K1) ders anlatımı sırasında kargaşa yaşanmaması, (K2) derslerin beden dili kullanılarak anlatılması, (K3) derslere zeka oyunlarının kullanılması, (K7) sınıf mevcudunun az olması, (K9) her öğrencinin uygulama yapması şeklinde görüş belirtmişlerdir. (K12) kendisinin nasıl öğrendiğine ilişkin bilgisi yoktur.

Katılımcıların dördü (K1, K2, K5, K10) yaparak daha iyi öğrendiklerini söylemişlerdir. Katılımcıların derslerin işlenişine ilişkin görüşleri ise; (K5) derslerin akıllı tahtadan işlenerek her öğrencinin uygulama yapması, (K10) öğretmenlerin her öğrenciyle birebir ilgilenmesi şeklinde ifade etmişlerdir. (K10)'un görüşleri şu şekildedir:

“Mesela biz, ben özel okulda kursa gittiğimde cumartesileri oraya gittiğimde mesela orada bir şey yapıyor, sen de birlikte öğretmenlerin baş başa oluyoruz yani mesela kitap okuyorum ben ona o beni dinliyor ya da o bana soru soruyor ben cevaplıyorum öyle istiyorum açıkçası evet bazen öyle bazı günler bazen ders yapmaktan sıkılıyoruz birlikte eğlenceli bir şeyler yapıyoruz. Orada da mesela grup yapıyoruz bazen birlikte.” (K10, s.142-152)

Katılımcıların üçü (K1, K2, K10) duyarak daha iyi öğrendiklerini söylemişlerdir. Üç katılımcı (K4, K8, K12) yazarak daha iyi öğrendiklerini söylemişlerdir. Katılımcıların derslerin işlenişine ilişkin görüşleri ise; (K4) derslerin yazarak anlatılması, (K8) anlatılması, (K12) tekrar etme ve test çözülmesi şeklinde görüş bildirmişlerdir. (K6) dokunarak daha iyi

öğrendiğini söylemiştir. Derslerin işlenişine ilişkin görüşü ise; derslerin eğlenceli hale getirilmesi (oyun/müzik/eğlence) şeklindedir. (K6)’nın ifadeleri şöyledir:

“Bir şeyler anlatıyorlar hocalar ama ben anlayamıyorum. Eğlenceli işlense, müzik yaparak işlense, oyun oynayarak işlense daha iyi olur.”(K6, s.100-102)

4.5.9. Öğrencilerin Hayalindeki Okula/Derslere/Arkadaşlara İlişkin Görüşleri

Katılımcıların hayal ettikleri okul/ders/arkadaşlık ilişkilerine ilişkin görüşleri tablo 4.20’de gösterildiği şekildedir.

Tablo 4.20. Öğrencilerin hayalindeki okula/derslere/arkadaşlara ilişkin görüşleri

Kod	Frekans	Yüzde
Barış ortamı	3	%13
Kütüphane olması	2	%8
Spor etkinlikleri için alan	2	%8
Okulla ilgili hayalinin olmaması	2	%8
Fiziksel olarak güzel olması	1	%4
Arkadaşlık	1	%4
İyi öğretmenler	1	%4
Dini okul olması	1	%4
Sınıfların donanımlı olması	1	%4
Kitap okuma dersi olması	1	%4
Büyük olması	1	%4
Donanımlı okul/park/havuz/kale olması	1	%4
Büyük bahçe/ağaç	1	%4
Bedava yemek	1	%4
Hayvanların yaşayabilmesi için alan	1	%4
Servisle ulaşım	1	%4
Oyuncak	1	%4
Herkese eşit eğitim	1	%4
Rahat bir ortam	1	%4
Görüşler Toplamı	24	%100

Tablo incelendiğinde katılımcıların hayalindeki okula/derslere/arkadaşlara ilişkin görüşleri ile ilgili on dokuz farklı bulguya ulaşılmıştır. Bunlar; barış ortamı (%13), kütüphane olması (%8), spor etkinlikleri için alan (%8), okulla ilgili hayalinin olmaması (%8), fiziksel

olarak güzel olması (%4), arkadaşlık (%4), iyi öğretmenler (%4), dini okul olması (%4), sınıfların donanımlı olması (%4), kitap okuma dersi olması (%4), büyük olması (%4), donanımlı okul/park/havuz/kale olması (%4), büyük bahçe/ağaç (%4), bedava yemek (%4), hayvanların yaşayabilmesi için alan (%4), servisle ulaşım (%4), oyuncak (%4), herkese eşit eğitim (%4), rahat bir ortam (%4) şeklindedir.

Katılımcıların üçü (K4, K9, K10) hayallerindeki okulun barış ortamı içinde olan bir okul olduğunu söylemişlerdir. (K9) ve (K10)' un görüşleri şu şekildedir:

“İçinde kötü davranan olmayan, okula faydası olan yere çöp atmayan, okulu temizlemeye yardım eden.” (K9, s.101-102)

“Bu okulu da seviyorum aslında hayalimdeki okula benziyor ama hayal etsem şöyle bir şey olabilir bazı konularda herkes birbirini bence daha iyi, dikkatle dinleyebilir, hep böyle istiyorum. Bazı sınıflarda böyle olaylar mesela oluyor ama olayları dışa vurmamaya da çalışabiliriz.” (K10, s. 155-160)

Katılımcıların ikisi (K3, K12) hayallerindeki okulda kütüphane olmasını istediklerini söylemişlerdir. (K3)' ün görüşleri şu şekildedir:

“Ortaokulda olduğumuz için kütüphane yok. Kütüphane olabilirdi yani sınıflarda dolap olabilirdi. Herkesin kendi dolabı olsa kitap okuma dersi diye bir şey olabilir aslında ben kütüphaneye gidip kitap okuyabilirim.” (K3, s.119-123)

Katılımcıların ikisi (K5, K12) hayallerindeki okulda spor etkinlikleri için alan olmasını istediklerini söylemişlerdir. (K5)' in görüşleri şu şekildedir:

“Bümbüyük bahçesi kocaman içinde bümbüyük ağaçlar var. Hayvanların girebildiği yer hayvanlar orada yatıyor, uyuyor. Kuşlar için kapalı bir bölge var. Öğlenleri bedava yemek. Voleybol, tavuk beslerdim, futbol oynamak için alan yapardım.” (K5, s.97-103)

Katılımcıların ikisi (K7, K11) okulla ilgili hayallerinin olmadığını söylemişlerdir. (K1) hayalindeki okulun fiziksel olarak güzel, arkadaşlık ve iyi öğretmenler olan bir okul olduğunu söylemiştir. (K2) dini okul olmasını istediğini söylemiştir. (K3) sınıfların donanımlı olması ve kitap okuma dersi olmasını söylemiştir. (K4) donanımlı okul/park/havuz/kale olması ve büyük bir okul olmasını istediğini söylemiştir. (K5) büyük bahçe/ağaç, bedava yemek, hayvanların

yaşayabilmesi için alan olmasını istediğini söylemiştir. (K6) servisle ulaşım, oyuncak ve herkese eşit eğitim olmasını istediğini söylemiştir. (K8) hayalindeki okulun rahat bir ortam olmasını istediğini ifade etmiştir.



BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. TARTIŞMA

Araştırma özel öğrenme güçlüğü olan kaynaştırmaya devam eden ortaokul öğrencilerinin okul yaşantılarına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla beşinci, altıncı, yedinci ve sekizinci sınıfa devam eden özel öğrenme güçlüğü olan ortaokul öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla veriler toplanarak betimsel analiz yoluyla toplanan veriler analiz edilmiştir. Analizler sonucunda *I. öğrencilerin okula ilişkin görüşleri, II. öğrencilerin arkadaşlarına ilişkin görüşleri, III. öğrencilerin öğretmenlerine ilişkin görüşleri, IV. öğrencilerin derslere ilişkin görüşleri ve V. öğrencilerin kendilerine ilişkin görüşleri* olmak üzere beş temaya ulaşılmıştır. Bu bölümde bulgular kısmında elde edilen veriler araştırma soruları kapsamında oluşturulan temalara göre hem kendi aralarında hem de ulaşılabilen alan yazın ile karşılaştırılarak tartışılmıştır.

5.1.1. Öğrencilerin Okula İlişkin Görüşleri

Özel öğrenme güçlüğü gösteren ortaokul öğrencilerinin okula ilişkin görüşleri iki alt temadan oluşmaktadır. Bunlar; *a. okulu ve okul dışını daha keyifli kılacak faaliyetlere ilişkin görüşler, b. öğrencilerin okula ilişkin görüşleridir.*

Katılımcıların büyük bir çoğunluğunun (K1, K2, K4, K7, K8, K9, K10, K11, K12) okulu ve okul dışını daha keyifli kılacak faaliyetlere ilişkin görüşü birlikte vakit geçirmedir. Katılımcıların birlikte vakit geçirme ile ilgili kullandıkları ifadeler bisiklet sürme, bir yerlere gitme, gezme vb. gibi ders dışı faaliyetlerdir. Turan, Şahin ve Altın (2018) ortaöğretim öğrencileri ile yaptıkları çalışmada araştırma bulgularına benzer olarak öğrencilerin boş zamanlarında arkadaşlarıyla birlikte vakit geçirdiklerini bildirmişlerdir. Nalbant ve Babaoğlu (2016) risk altındaki lise öğrencileriyle yaptıkları çalışmada öğrencilerin arkadaşlarıyla birlikte vakit geçirdikleri, bir yerlere gitme gibi etkinlikler yaptıkları yönünde görüş belirtmişlerdir. Kostenius (2011) çalışmasında 10-15 yaş grubundaki öğrencilerin okul ortamında ‘birliktelik’ kavramına vurgu yaptıklarını belirtmiştir. Araştırma sonuçları özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okulu ve okul dışını daha keyifli kılacak faaliyetlere ilişkin ifadeleri alan yazındaki bilgilerle tutarlılık göstermektedir.

Katılımcıların çoğunluğun (K1, K2, K4, K9, K10, K11) okulu ve okul dışını keyifli kılacak faaliyetlere ilişkin bir diğer görüşü ise; oyundur. Oyun duygusal durumların sözsüz ifadesi, duygusal boşalma veya arzuların dışa vurulmasıdır (Wolf, 2012). Oyun, normal gelişim gösteren öğrencilerin olduğu kadar özel gereksinimli öğrencilerin de fiziksel, zihinsel, dil, sosyal ve duygusal gelişim alanlarındaki görevlerin yerine getirilmesinde, becerilerin desteklenmesinde ve geliştirilmesinde önemli bir rol oynar. Örneğin, down sendromlu öğrencilerin oyun becerileri ile dil yeterlilikleri arasında olumlu bir ilişki bulunmaktadır (Fewell, Ogura, Notari-Syverson ve Wheeden, 1997). Otizmlili öğrencilerin ise, sosyal etkileşimleri uygulanan oyun temelli müdahale programıyla anlamlı düzeyde artmıştır (Licciardello, Harchik ve Luiselli, 2008). Oyun davranışları normal gelişim gösteren çocuklarda izlediği gelişim sırasını özel gereksinimli çocuklarda da aynı sıra ile izler. (Bekmezci ve Özkan, 2015; Kuru ve Köksalan, 2012; Metin, Şahin ve Şanlı, 1999). Oyun temelli deneyimlerin yaşanması olumlu davranışların artmasına ve olumsuz davranışların azalmasına katkı sağlamaktadır (Göl-Güven, 2017). Aynı zamanda olumlu sosyal etkileşimin sayısını arttırmaktadır (Ercan, 2001). Gündüz, Uzunoğlu, Aktepe ve Gündüz (2017) araştırmalarında oyunun çocukların sosyal ilişkiler kurmasına yardım ettiğini belirtmişlerdir. Mermer (2017) araştırmasında oyunun kişilerarası sorun çözme becerilerini geliştirdiğini belirtmiştir. Jung ve Sainato (2013), otizmlili öğrencilerle yaptıkları çalışmada oyunun sosyal etkileşimi arttırdığını ve olumsuz davranışları azalttığı sonucuna ulaşmışlardır. Tuğrul, Metin-Aslan, Ertürk ve Özen-Altinkaynak (2014) öğrencilerin arkadaşlarıyla oyun oynamanın daha eğlenceli olduğuna yönelik görüş belirtmişlerdir. Yaman (2015) hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerle yaptığı çalışmada oyunun öğrencilerin sosyalleşmeleri üzerinde etkili olduğu, bu etkinin takım çalışması, grup üyeliği, özgüven gibi alanlarda etkisi olduğu yönünde görüş belirtmiştir. Bu araştırma sonuçlarına bakılarak özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler kendilerini en iyi ifade etme yolunun oyun olduğunu düşünüyor olabilirler.

Katılımcıların çoğunluğu (K1, K2, K4, K7, K8, K9, K10, K12) okulu sevdiklerini ve tatillerde en çok arkadaşlarını özlediklerini söylemişlerdir. Girli ve Atasoy (2012) araştırma sonuçlarına benzer olarak otizmlili ve zihin engelli öğrencilerle yaptıkları çalışmada öğrencilerin okul ortamına uyum sağladıklarını ve okulu sevdiklerini belirtmişlerdir. Yekta (2010) araştırma sonuçlarına benzer olarak zihin engelli öğrencilerle yaptığı çalışmada öğrencilerin tatillerde okulu özledikleri sonucuna ulaşmıştır. Öğrencilerin bu görüşlerine bakılarak öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okulda ve arkadaşlarıyla herhangi bir

olumsuzluk yaşamadıkları ve okula karşı olumsuz bir yargılarının olmadığı sonucuna ulaşılabilir. Katılımcılar ayrıca en çok arkadaşlarını özlediklerini de ifade etmişlerdir. Bu görüşten yola çıkılarak arkadaşlık ilişkilerinin de olumsuz olmadığı yorumu yapılabilir. Bu durumun aksine üç katılımcı (K5, K6, K11) okulu özlemediklerini belirtmişlerdir. Okulu özlememelerinin nedeni okulda yaşadıkları problemler ya da güçlükler olabilir.

5.1.2. Öğrencilerin Arkadaşlarına İlişkin Görüşleri

Özel öğrenme güçlüğü gösteren ortaokul öğrencilerinin arkadaşlarına ilişkin görüşleri üç alt temadan oluşmaktadır. Bunlar: *a. okulda sosyal ortam/okul dışında sosyal ortam/arkadaşlık, b. duygu paylaşımı, c. grup faaliyetleridir.*

Katılımcılar okulda sosyal ortamlarında tercih edildiklerini ve yakın arkadaşlarının olduğuna ilişkin görüş belirtmişlerdir. Yekta (2010) yapmış olduğu çalışmada araştırma bulgularına benzer olarak zihin engelli bireylerin sınıftaki öğrencilerle iletişim kurabildikleri, arkadaşlık ilişkilerinin olumlu olduğu ve yakın arkadaşlarının olduğu, arkadaşları tarafından kabullenilerek sosyalleştikleri sonucuna ulaşmıştır. Sosyalleşme ilk olarak ailede başlar ve çocuğun okula başlamasıyla okul ortamında devam eder. Okulda sosyalleşmeyi sağlayan en önemli unsur ise arkadaşlardır (Ercan, 2001). Araştırma sonuçlarına benzer olarak Atlan (2019) yapmış olduğu çalışmada kaynaştırmaya devam eden öğrencilerin akranlarıyla ilişkilerinin iyi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Girli ve Atasoy (2012), otizmlili ve zihin engelli öğrencilerle yaptığı çalışmada öğrencilerin arkadaşlarının olduğu sonucuna ulaşmıştır. Güleriyüz (2009) kaynaştırmaya devam eden özel eğitim öğrencilerinin sınıfta arkadaşının olduğu ancak yeterli miktarda olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bauminger ve Kasari (2000) otizmlili öğrencilerle yaptıkları çalışmada öğrencilerin en az bir arkadaşına sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Connor (2000) yaptığı çalışmada asperger sendromlu öğrencilerin birkaç tane arkadaşı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Juvonen ve Bear (1992), öğrenme güçlüğü olan çocukların sınıf arkadaşları tarafından kabul edildiklerini ve arkadaş edindiklerini ifade etmektedir. Bauminger ve Shulman (2003) otizmlili öğrencilerin de en az bir arkadaşlarının olduğunu, daha çok kendi yaş aralığındaki öğrencilerle arkadaşlık ettiklerini belirtmişlerdir. Güçlü bir topluluk duygusu olan öğrencilerin toplumun algılanan normlarına ve değerlerine uymaya eğilimli olduğunu belirten Solomon, Watson, Battish, Schaps ve Delucchi (1996), bu öğrencilerin okula, öğretmenlerine ve arkadaşlarına karşı daha olumlu tutum sergilediklerini ve okulu sevdiklerini ve akademik başarılarının da arttığını ifade etmişlerdir. Özel öğrenme

güçlüğü olan öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerinin olumlu olması okulu sevmelerinin de gerekçesi olabilir.

Bir diğer bulguya göre, yapılan birçok çalışma, engelli öğrencilerin genel eğitim sınıflarında sosyal kabullerinin düşük ve arkadaşlık ilişkilerinin olumsuz olduğunu göstermektedir (Farmer, Pearl ve Acker, 1996). Reid ve Botton (1995) yaptıkları çalışmada araştırma sonuçlarından farklı olarak öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin arkadaşlarının olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu çalışma yaz okuluna devam eden 6. Sınıf öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler akranlarıyla etkileşim kurmakta zorlanırlar. Etkileşim kurabilmeleri için zamana ihtiyaç duyarlar (Bek ve Şen, 2015). Bu nedenle öğrenciler bu kadar kısa bir zamanda sınıf atmosferine uyum sağlayamamış olabilirler. Kabasakal, Girli, Okun, Çelik ve Vardarlı (2008), kaynaştırma öğrencilerinin arkadaşı olmadığı ve normal gelişim gösteren öğrencilerin ortak faaliyetlerde onları tercih etmedikleri sonucuna ulaşmışlardır. Bu çalışma on iki zihin engelli ve dört dikkat eksikliği ve hiperaktivite tanısı almış çocukla gerçekleştirilmiştir. Çocukların engelli bireylere yönelik tutumları, değerlendirme bağlamının doğası, engelli bireylerin gözlemlendiği bağlam ve engellilik türüne göre değişebilir (Nowicki ve Sandieson, 2002; Priel ve Leshem, 1990).

Öğrenme güçlüğü olan çocukların daha az kabul görmesi ve sosyal becerilerinin zayıf olduğu yönünde yapılan çalışmalar (Stone ve Greca, 1990; Farmer, Pearl ve Acker, 1996; Smith ve Wallace, 2011; Görmez, 2016) birçoğunun en az bir arkadaşı olabileceği gerçeğini göz ardı etmektedir. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin daha az arkadaşı olabilir ve arkadaşları benzer akademik veya sosyal özelliklere sahip yakın bir sosyal ağa ait olabilirler. Ancak yine de arkadaşlıkları sosyal uyumlarıyla anlamlıdır. Yakın bir arkadaşına sahip olmak, çocuklar için sosyal kabulün, kendini algılamaları açısından birkaç sınıf arkadaşının sevmesinden daha önemli olabilir. Bir çocuk popüler olabilir ama yakın bir arkadaşı olmayabilir. Tam tersi, bir çocuk çoğunluk tarafından kabul edilmeyebilir ancak iyi bir arkadaş olabilir. Özel Öğrenme güçlüğü olan birçok öğrencinin sınıflarında en az bir arkadaşı olduğu için kendilerini sosyal olarak kabul edilir gördükleri görülmektedir (Juvonen ve Bear, 1992). Araştırma sonuçlarına göre özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler kendilerinin popüler olmadıklarını düşünmektedirler ancak yakın arkadaşlıklarının olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu sonuçlara bakılarak arkadaşlık ilişkilerinin olumlu olduğunun yorumu yapılabilir.

Araştırmadan elde edilen bir diğer bulguya göre, katılımcılar okulda herhangi bir durumla karşılaştıklarında arkadaşlarının onları teselli ettiğini, desteklediğini, tebrik ettiğini belirtmişlerdir. Bu araştırmada özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin arkadaşları tarafından kabul edildikleri yorumu yapılabilir. Ancak iki katılımcı (K6, K10) ihmal edildiklerini düşünmektedirler. (K6)'nın arkadaş ortamlarında tercih edilmeyen bir öğrenci olduğuna dikkat çekmek gerekir. Arkadaşlık ortamlarında tercih edilmedikleri ve sınıfta problem yaşadıkları için ihmal edildiklerini düşünüyor olabilirler. Bu durum sınıf atmosferinden kaynaklanıyor da olabilir. Sınıf atmosferi engelli bireylerin kabul görmesinde çok önemli bir faktördür. Olumlu sınıf atmosferinde öğrenciler arkadaşlarına güvenir ve saygı duyarlarsa kendilerini o ortama ait hissederler (Bakkaloğlu, 2008). Aidiyet duygusu, tamamlandığında öğrencilerin okul yaşamları üzerinde olumlu bir etkisi olan psikolojik bir ihtiyaçtır. Okula ait hissetme ile okul ortamında olumlu sosyal ilişkiler arasında pozitif bir ilişki bulunur. Dimitrellou ve Hurry (2019), özel eğitim öğrencilerinin normal gelişim gösteren akranlarına göre aidiyet duygularının daha düşük olduğunu ifade etmektedir. Benzer şekilde Priel ve Leshem (1990) öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin normal gelişim gösteren akranlarına göre kendilerini daha az kabul edilmiş olarak algıladıkları sonucuna ulaşmışlardır. Bu araştırmada da öğrencilerin arkadaşları tarafından tercih edilmemeleri aidiyet duygularının düşük olmasını etkilediği yorumu yapılabilir.

Katılımcıların çoğu (K1, K2, K3, K5, K7, K8, K10, K12) grup faaliyetlerinin birliktelik boyutunu dile getirmişlerdir. Genel olarak öğrenciler grup faaliyetlerinden hoşlanmaktadır. Arkadaş ortamlarında tercih edildikleri ve yakın arkadaşlarının olduğu düşünüldüğünde bu sonucun ortaya çıkması beklenen bir durumdur. Ancak dört katılımcı (K1, K2, K6, K7) herhangi bir gruba dahil olamadıklarını ifade etmişlerdir. İhmal edildiklerini ve herhangi bir sosyal ortamda tercih edilmediklerini söyleyen aynı öğrenciler grup faaliyetlerinde de herhangi bir gruba dahil olamadıklarına ilişkin görüş bildirmişlerdir. Bu öğrencilerin okul yaşantılarının (arkadaşlık, birliktelik, gruba dahil olma, aidiyet vb. gibi) olumsuz olduğu yorumu yapılabilir. Araştırma bulgusuna benzer olarak Manetti, Schneider ve Siperstein (2001) zihin engelli öğrencilerinde sınıf ortamında sosyal olarak reddedildiği sonucuna ulaşmıştır.

5.1.3. Öğrencilerin Öğretmenlerine İlişkin Görüşleri

Özel öğrenme güçlüğü gösteren ortaokul öğrencilerinin öğretmenlere ilişkin görüşleri dört alt temadan oluşmaktadır. Bunlar: *a. öğretmenin yardım edip etmediğine ilişkin görüşleri, b. öğrencilerin öğretmen davranışlarına ilişkin görüşleri/beklentileri, c. öğretmenlerin ders içindeki davranışlarını yorumlama, d. beğenilen öğretmen özellikleridir.*

Katılımcıların çoğunluğu (K1, K2, K3, K4, K5, K8, K10) öğretmenlerinin onlara yardımcı olduklarını ifade etmişlerdir. Derslerde anlaşılmayan yerleri açıklama, zorlanan konularda yardım etme en çok kullanılan ifadelerdir. Connor (2000) araştırma sonuçlarına benzer olarak öğrencilerin okulda herhangi bir sorunla karşılaştıklarında öğretmenlerine danıştıklarını ve kendilerine yardımcı olduklarını ifade etmiştir. Yekta (2010) çalışmasında öğrencilerin öğretmenlerine sorular sorabildiklerini ve öğretmenlerin yardımcı olduğunu belirtmiştir. Ireson ve Hallam (2005) öğrencilerin öğretmenlerinin kendilerini dinlediklerini, açıklamak ve anlamalarına yardımcı olmak için zaman ayırdıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler, öğrencileri dinlediklerinde ve anlamalarına yardımcı olduklarında kendilerini desteklenmiş hissetmektedirler. Ancak (K6) öğretmenlerine soru soramadığını ve öğretmenlerinden çekindiğini, utandığını söylemiştir. Bu öğrenci aynı zamanda okulda ve sınıfta tercih edilmeyen ve genellikle hiçbir gruba dahil olamayan bir öğrenci olduğunu ifade etmiştir. Arkadaşlık ilişkilerinin olumsuz olması ve sınıfa ait hissetmeme duygusu öğretmen ilişkilerini de olumsuz etkiliyor olabilir.

Katılımcıların çoğunluğu (K2, K3, K4, K6, K7, K8, K9, K10, K12) öğretmenlerinin kendilerine olumlu davrandıklarını düşünmektedirler. Birçoğu öğretmenlerinin iyi davranması yönünde bir beklentileri olduğunu da ifade etmişlerdir. Öğrenciler öğretmenlerinin kendilerine olumlu davrandıklarını düşünmelerine rağmen beklentilerinin iyi davranılmasını istedikleri yönünde olması aslında duygu ve düşüncelerini açıklıkla ortaya koymadıklarının bir göstergesi olabilir ama yine de öğrencilerin görüşleri olumludur. Araştırma sonuçlarına benzer olarak Yılmaz (2007), normal gelişim gösteren öğrencilerin öğretmen ilgisi ile ilgili olarak olumlu düşüncelere sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. Yekta (2010) zihin engelli öğrencilerin öğretmenlerinin kendileri hakkında olumlu düşüncelere sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Gündüz (2014), öğrencilerin öğretmenlerini sevdiklerini ve kendilerine iyi davranmasını istediklerini dile getirmiştir. Öğrenciler öğretmenlerini tanımlarken aileden biri, sevilen kişi, eğitici öğretici kişi (Kuyumcu ve Özsarı, 2016), melek, anne-baba gibi (Egüz ve

Öntaş, 2018) ifadeler kullanmışlardır. Yapılan çalışmalar öğretmenlerin mesleki becerilerinin yeterli ve öğrencilere karşı tutumlarının olumlu olduğunu göstermektedir (Battal, 2007; Diken, 2006; Diken ve Sucuoğlu, 1999; Dolapci, 2013; Güteryüz ve Özdemir, 2015; Toy, 2015). Öğretmenlerin öğrenme güçlüğü olan öğrencileri ayırtmadığı hatta düşük yetenek grubundaki öğrencileri daha fazla desteklediği de belirtilmektedir (Ireson ve Hallam, 2005). Öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğü gösteren öğrencilere karşı olumlu tutum ve davranışlarından dolayı öğrencilerin de görüşlerinin olumlu olduğu söylenebilir.

Araştırma sonuçlarından farklı olarak Urfalı-Dadandı, Dadandı, Avcı ve Şahin (2016) öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin öğretmenlerinden yeterli desteği göremedikleri sonucuna ulaşmışlardır. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yaşadığı sorunlar okul rehber öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda incelenmiştir. Öğrencilerin kendilerini ve çevresindekileri anlamalarıyla öğretmenlerin öğrencileri anlamalarının farklı olması araştırma sonucunu farklılaştırmış olabilir. Reid ve Botton (1995) da öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin öğretmenlerinin kendilerine kötü davrandıkları ve yardımcı olmadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Bu çalışmada yılın etkisi olabilir. Ülkemizde son on beş yılda öğretmenlik programlarının hepsine zorunlu özel eğitim dersi eklenmiştir. Aradan geçen zaman, öğretmenlerin özel eğitim dersi olarak öğrencileri tanımasına ve onlara karşı olumlu bir tutum geliştirmesine etki etmiş olabilir.

Katılımcıların çoğu öğretmenlerinin kendilerini en çok derste konuşulduğunda ve dersin akışı bozulduğunda uyardıklarını söylemişlerdir. Araştırmanın sonucuna göre öğretmenlerin sadece öğrenme güçlüğü olan öğrencileri uyarmadığı sınıfın genelini uyardığı sonucuna ulaşılabilir. Öğretmenlerin öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için herhangi bir destek sistem kullanmadıklarının yorumu yapılabilir. Öğrencilerin derste konuşmasının ve dersin akışını bozmalarının nedeni ise, öğretmenlerin ders anlatımı sırasında tek tip yöntem ve teknik kullanmaları olabilir (Gündüz ve Can, 2013). Yapılan araştırmalar öğretmenlerin ders içeriğini öğrenme güçlüğü olan öğrencilere göre düzenlemediklerini (Sucuoğlu, Ünsal ve Özokçu, 2004), öğretmenlerin öğrenme güçlüğü olan öğrencilere özel bir çalışma yapmadıklarını (Altuntaş, 2010), öğretim etkinlikleri sırasında düz anlatım, soru cevap tekniğiyle dersi işlediklerini (Karabıyık ve Işıkdogan-Uğurlu, 2019), öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eğitiminde mevcut materyalleri kullandıklarını (Kurnaz, Arslantaş ve

Eğerdirlıoğlu, 2016) göstermektedir. Ders içerikleri öğrencilere göre hazırlanmadığında sınıfta problem davranışlar artış gösterebilir (Sucuoğlu, Ünsal ve Özokçu, 2004).

Katılımcılar beğendikleri öğretmen özelliklerini iyi olması, ders yeterliliği ve ders anlatımı, öğrencisiyle özel olarak ilgilenmesi olarak ifade etmişlerdir. Katılımcıların çoğu beğenilen öğretmen özellikleriyle ilgili farklı ifadeler kullansalar da öğretmenlerin en çok kendileriyle ilgilenmesini, iyi davranmasını beğendiklerini belirtmişlerdir. Bu ifadelere bakılarak öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin en çok bekledikleri şeyin ilgi olduğu sonucuna varılabilir. Gökçe (2002) ilköğretim öğrencileriyle yaptığı çalışmada beğenilen öğretmen özelliklerinin herkese eşit davranması, çocukları sevmesi sonucuna ulaşmıştır. Kontenius (2011), çalışmasında araştırma bulgularına benzer olarak öğrencilerin öğretmenlerinden güzel, adil, çok katı olmayan, sevecen olmalarını bekledikleri sonucuna ulaşmıştır. Graves ve Welsh (2010), lise öğrencileri ile yaptıkları çalışmada öğrencilerin öğretmenlerinden öğrencilerle birebir ilgilenmesini beklediklerini belirtmiştir. Öğrenciler aynı zamanda öğretmenlerin konu alan bilgisine yani ders yeterliliğine de vurgu yapmışlardır. Öğretmenin tutumu öğrenme ve okul deneyimleri hakkında öğrencilerin algılarını etkilemektedir. Olumlu bakış açısına sahip, öğrenciye saygı ve sevgi gösteren öğretmenler öğrencilerin öğrenmesinde, okula uyum sağlamasında ve okulu sevmesinde oldukça etkilidir. Öğretmen desteği arttıkça öğrencilerin öz-kavramları da olumlu etkilenmektedir (Akıncı, 2011).

5.1.4. Öğrencilerin Derslere İlişkin Görüşleri

Özel öğrenme güçlüğü gösteren ortaokul öğrencilerinin derslere ilişkin görüşleri iki alt temadan oluşmaktadır. Bunlar: *a. öğrencilerin ders ilgileri, b. öğrencilerin derslere ilişkin görüşleridir.*

Katılımcıların çoğunluğunun öğrenme güçlüğü özelliklerine göre derste sıkıldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Disleksi tanılı öğrenci en çok İngilizce dersinde sıkıldığını ifade etmiştir. Disleksi dikkat, hafıza, dil gibi alanlarda birçok gelişimsel kodlama ve kod çözme başarısı ile iç içe geçmiştir (Jena, 2013). Bu alanlarda yaşanan eksiklik nedeniyle dili anlama, algılama ve çözümlemede sorunlar yaşadıkları alan yazında belirtilmiştir (Ay, Bekar ve Ergenç, 2011; Gündoğdu, 2017). Dikkat dağınıklığı ve hiperaktivite için ilaç kullanan öğrenci ders yapmaktan sıkıldığını belirtmiştir. Dikkatini toplayamadığı için derste sıkıldığı sonucuna ulaşılabilir. Ayrıca katılımcıların çoğu derste sıkılırsalar bile dersin akışını bozacak herhangi

bir davranışta bulunmadıklarını ifade etmişlerdir. Demir (2016) araştırmasında özel gereksinimli öğrencilerin sınıf içerisinde problem davranışlarının az olduğunu belirtmiştir. Akalın (2007) kaynaştırma öğrencileriyle normal öğrencileri karşılaştırdığı çalışmada kaynaştırma öğrencilerinin dersi dinlemeye devam ettikleri bulgusuna ulaşmıştır.

Katılımcıların çoğu en çok sevdiği derslerin Matematik ve Türkçe olduğunu ifade etmişlerdir. Alan yazında benzer sonuçları olan çalışmalar araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Connor (2000) asperger sendromlu öğrencilerle yaptığı çalışmada araştırma sonuçlarına benzer olarak öğrencilerin Matematik ve İngilizce (Anadil) dersini sevdikleri sonucuna ulaşmıştır. Yekta (2010) zihin engelli öğrencilerle yaptığı çalışmada öğrencilerin en çok Türkçe ve Matematik derslerini sevdikleri sonucuna ulaşmıştır. Ireson ve Hallam (2005) öğrencilerin İngilizce dersine karşı daha olumlu oldukları sonucuna ulaşmıştır. Girli ve Atasoy (2012) otizmlili ve zihin engelli öğrencilerle yaptıkları çalışmada otizmlili öğrencilerin en çok matematik dersini sevdikleri, zihin engelli öğrencilerin ise Türkçe dersini sevdikleri sonucuna ulaşmışlardır. Ancak araştırma sonuçlarından farklı olarak Forst ve Holden (2008); Gül ve Vuran (2015) zihinsel yetersizliği ve öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle yaptıkları çalışmada öğrencilerin Türkçe ve matematik derslerini zor buldukları sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmada lise öğrencilerinin sayısının fazla olması ve sınıf seviyesi arttıkça ders içeriklerinin ağırlaşması nedenleriyle öğrenciler bu şekilde görüş belirtmiş olabilirler. Katılımcılar bu dersleri sevme nedenleri ile ilgili olarak birbirinden çok farklı ifadeler kullanmışlardır. En çok tekrar eden görüşler derse olan ilgileri, dersin eğlenceli olması ve öğretmenlerini sevmeleri şeklindedir. Yekta (2010)'nın çalışmasında da öğrenciler bu dersleri sevdikleri hem de başarılı olduklarını düşündükleri için sevdiklerini ifade etmişlerdir. Öğrenciler kendilerini öğretmenlerine yakın hissettikleri için derse olan ilgileri de olumlu olmaktadır (Ireson ve Hallam, 2005).

5.1.5. Öğrencilerin Kendilerine İlişkin Görüşleri

Özel öğrenme güçlüğü gösteren ortaokul öğrencilerinin kendilerine ilişkin görüşleri dokuz alt temadan oluşmaktadır. Bunlar: *a. öğrencilerin kendi hakkındaki düşüncelere (yakın arkadaş /arkadaş/ öğretmen) ilişkin görüş, b. popüler olma, c. popüler insan özellikleri, d. iyi öğrenci özellikleri, e. öğrencilerin gelecek beklentileri/okulun etkisi, f. öğrencilerin kendilik algıları/akran zorbalığı/güçlendirme yolları, g. duygu ve düşüncelerini ifade etme, h.*

öğrencilerin kendi öğrenme stillerine/derslerin işlenişine ilişkin görüşleri, 1. öğrencilerin hayalindeki okula/derslere/arkadaşlara ilişkin görüşleridir.

Katılımcıların çoğunluğu yakın arkadaşlarının, sınıftaki diğer arkadaşlarının ve öğretmenlerinin kendileri hakkında olumlu düşüncelere sahip olduğunu düşünmektedir. Araştırmanın bu sonucuna bakılarak öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin kendileriyle ilgili olumlu bir düşünceye sahip oldukları yorumu yapılabilir. Sosyal kabul, benlik algısını olumlu yönde etkilemektedir (Juvenen ve Bear, 1992). Arkadaşları ve öğretmenleri tarafından kabul edildiklerini düşündükleri için kendileri hakkında olumlu düşüncelere sahip oldukları düşünülebilir. Vaughn, Hogan, Kouzekanani ve Shapiro (1990) araştırma bulgularına benzer olarak öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin sosyal kabul konusunda yüksek öz algılara sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Araştırma bulgusundan farklı olarak Urfalı-Dadandı, Dadandı, Avcı ve Şahin (2016) özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin düşük benlik imajına sahip olduklarını, sosyal becerilerinde eksiklik olduğunu ve kendilerine yönelik olumsuz düşüncelere sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Bu çalışmada rehber öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuştur. Öğrencilerin kendileri hakkındaki düşünceleri ile öğretmenlerin öğrenciler hakkındaki düşünceleri farklılık gösterebilir.

Katılımcılardan bazıları kendi yakın arkadaşlarının ve sınıftaki diğer arkadaşlarının kendileri hakkında olumsuz düşüncelere sahip olduğunu düşünmektedirler. (K2) bu öğrencilerden birisidir. Katılımcının ifadelerinden arkadaşlarının oyunlarına karıştığı, onları rahatsız ettiği anlaşılmaktadır. Bu davranışları arkadaşlarının onu oyunlarına dahil etmediğinde gösterdiği anlaşılmaktadır. Aslında kendini dışlanmış hissettiği ve gruba dahil edilmediği durumlarda problem davranışlar gösterdiği söylenebilir. Laws ve Kelly (2005) araştırmasında normal gelişim gösteren öğrencilerin %45' inin kötü davranışlar sergileyen özel gereksinimli öğrencilere karşı olumsuz tutumlara sahip olduğunu ifade etmektedir. Özel öğrenme güçlüğü olan öğrenci arkadaşları onu oyuna dahil etmediğinde problem davranışlar sergilediğini ifade ederken, normal gelişim gösteren öğrencilerde problem davranışları olmasından kaynaklı öğrencilere karşı olumsuz tutumları olduğunu ifade etmektedirler. Katılımcıların bazıları yakın arkadaşlarının ve diğer arkadaşlarının kendileri hakkında ne düşündüklerini bilmediklerini belirtmişlerdir. Başkalarının düşüncelerine dikkat etme zihin kuramı ile ilişkilendirilmektedir. Bu öğrencilerin zihin kuramı gelişimlerinin yaşitlarından geri olduğu yorumu yapılabilir. Araştırma bulgusuna benzer olarak Biçer ve Taymaz-Sarı

(2017), araştırmalarında zihin engelli bireylerin zihin kuramı gelişimlerinin yaşıtlarından geri olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Katılımcıların çoğu popöler olmadıklarını düşünürken, popöler olmak istediklerini belirtmişlerdir. Popöler olmak istemelerinin nedenleri olarak sevilme, arkadaş çevresinin düzelmesi, arkadaşlarının olması gibi ifadeler kullanmışlardır. Araştırmanın bu bulgusuna benzer olarak Urfalı-Dadandı ve şahin (2018) öğrenme güçlüğu olan öğrencilerin popölarite puanlarının normal gelişim gösteren çocuklardan daha düşük olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Bryan (1974) öğrenme güçlüğu olan öğrencilerin popölerliğinin düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Elemek (2008) öğrenme güçlüğu olan öğrencilerin popölerlik alt testlerinden düşük puanlar aldıklarını ifade etmektedir.

Katılımcılar popöler insanın özellikleri ile ilgili birçok farklı görüş bildirmişlerdir. Popöler insanın iyi olması, sağlıklı olması, her zaman sevilmesi, arkadaşlarına ve başkalarına iyi davranması gibi ifadeler kullanmışlardır. Burada dikkat çeken ifadelerden biri popöler insanın sağlıklı olması ifadesidir. Öğrenme güçlüğu olan öğrenci kendisinin sağlıklı olduğunu, öğrenme güçlüğünün bir hastalık olduğunu düşündüğu için popöler insanların sağlıklı olması gerektiğini düşünüyor olabilir.

Katılımcılar iyi öğrenci özellikleri ile ilgili çok farklı ifadeler kullanmışlardır. En fazla tekrar eden ifadeler ders çalışması, çalışkan olması, kitap okuması ve test çözmesi şeklindeki ifadelerdir. Katılımcılar iyi öğrenci özelliklerini daha çok derslerle ilişkilendirmişlerdir. Ailenin, okulun ya da öğretmenlerin beklentisi ve öğrencilere söylemleri katılımcıların görüşlerini etkiliyor olabilir. Toplum tarafından iyi öğrenci özelliklerinin hatta iyi insan özelliklerinin ders çalışmayla, çalışkan olmayla ilişkilendirilmesinin etkisi olabilir. Öztürk, şahin ve Koç (2002) öğrenci başarısının öğretmenlerin öğrencilere olumlu duygular beslemesine etki ettiği bulgusuna ulaşmışlardır. Gökdere (2013), öğretmenlerin beklentilerini %93 oranında akademik başarının etkilediği bulgusuna ulaşmıştır. Ailelerin özel gereksinimli çocuklarından ders başarılarındaki beklentileri de yüksek bulunmuştur (İskender ve Bayraktar, 2008). Bazı katılımcılar saygılı, yardımsever, davranışları iyi olan gibi ifadeler kullansalar da genel olarak derslerinde iyi olmaya vurgu yapılmıştır.

Katılımcıların gelecek beklentilerinin olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma bulgularına benzer olarak Öztapak (2017) engelli bireylerin genel olarak gelecekte umutlu

oldukları sonucuna ulaşmıştır. Katılımcıların gelecek beklentilerinin daha çok meslek sahibi olmayı kapsadığı görülmektedir. Girli ve Atasoy (2012) araştırma sonuçlarına benzer olarak otizmli ve zihin engelli öğrencilerle yaptıkları çalışmada öğrencilerin gelecek beklentilerinin daha çok meslek sahibi olmaya yönelik olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca katılımcılar gelecek beklentilerinin şekillenmesinde okulun etkisinin olduğunu düşünmektedirler. Öğrenciler yaşamlarının büyük bir çoğunluğunu okul ortamında geçirmektedirler. Okulda geçirilen zaman öğrencilerin gelecek beklentilerinin oluşmasında önemli bir yere sahiptir. Ortaokul öğrencilerinin okula bağlılık düzeyleri arttıkça gelecek beklentileri de olumlu yönde etkilenmektedir (Baş ve Altun, 2020). Öğrencilerin akranları ve öğretmenleri ile olan sosyal deneyimleri gelecekteki beklentileriyle önemli ölçüde ilişkilidir (Israelashvili, 1997). Araştırmaya katılan özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin akranları ve öğretmenleri ile ilişkilerinin olumlu olması gelecek beklentilerinin de olumlu olmasının üzerinde etkisi olduğu söylenebilir.

Katılımcıların kendilerine dönük düşüncelerine bakıldığında güçlü yönlerinin olmadığını düşünmektedirler. Genel olarak görüşmeler boyunca olumsuz bir okul yaşantısı olan (K6) güçlü yönü olmadığını ifade etmiştir. Arkadaşlarıyla yaşadığı olumsuz durumlar, öğretmenlerinden utanması/çekinmesi özgüven eksikliği yaşamasına sebep olmaktadır. Okulda yaşadığı olumsuz durumlar hayatının her alanını etkilemektedir. Öğrenciler okul yaşantısını ne kadar olumlu algılasa benlik kavramları da o kadar olumlu olur. Benlik kavramı olumlu olan öğrencinin okula, arkadaşlarına ve öğretmenlerine karşı tutumları da olumlu olur. Bu durum öğrencilerin akademik ve sosyal başarısını da artırır (Kabasakal, Girli, Okun, Çelik ve Vardarlı, 2008; Sarı ve Cenkseven, 2008). Katılımcılar zayıf yönleri olarak ders başarısızlıklarını ifade etmişlerdir. Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler akademik alanda güçlük yaşarlar. Geç öğrenir, zor algılarlar (Elemek, 2008). Katılımcıların yaşadıkları ders başarısızlığının beklenen bir durum olduğu söylenebilir. Katılımcılar güçlü ve zayıf yönlerini çalışarak güçlendirebileceklerini düşünmektedirler. Genel olarak katılımcılar güçlü ve zayıf yönlerinin farkındalar ve bunu güçlendirmek için yapmaları gerekenlerin bilincindedirler.

Bazı katılımcılar akran zorbalığına maruz kaldıklarını ifade etmişlerdir. Herhangi bir engeli olan çocukların ihmal, istismar ve zorbalıktan daha fazla zarar gördükleri kabul edilmektedir (Hoşoğlu, 2009). Girli ve Atasoy (2012) araştırma sonuçlarına benzer olarak

otizmli ve zihin engelli öğrencilerle yaptıkları çalışmada öğrencilerin izole olma problemi yaşadıklarını, arkadaşları tarafından aşağılandıklarını belirtmiştir. Ayrıca kaynaştırma öğrencileri okulda %68.8 oranında fiziksel şiddete ve %25 oranında da sözel şiddete maruz kalmaktadırlar (Kabasakal, Girli, Okun, Çelik ve Vardarlı, 2008). Reid ve Botton (1995) öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin alay konusu olduklarını hatta bazen fiziksel şiddete maruz kaldıklarını belirtmiştir. Güteryüz (2009) kaynaştırma öğrencilerinin büyük çoğunluğunun şiddete maruz kaldıklarını, alay edildiklerini ve dışlandıklarını belirtmiştir. Yapılan çalışmalar öğrencilerin ciddi oranlarda akran zorbalığına maruz kaldığını göstermektedir. Bu durumun önüne geçilebilmesi için okul rehberlik servisleri daha fazla öğrencinin özel gereksinimli öğrenciyi tanınması için seminerler düzenleyebilir. Bu seminerlerde özel eğitim öğrencilerine görevler verilebilir.

Katılımcıların yarısı (K2, K3, K9, K10, K11, K12) duygu ve düşüncelerini ifade etmede zorlanmadıklarını belirtmişlerdir. Ancak üç katılımcı (K1, K5, K6) zorlandıklarını söylemişlerdir. (K6) duygu ve düşüncelerini ifade etmede de zorlandığını ifade etmiştir. Daha önceki sorulara verdiği yanıtlarla tutarlılık göstermektedir. Bu sonuca bakarak sosyal destek eksikliğinin, arkadaşlık ilişkilerinin kötü olmasının sonucu olarak duygu ve düşüncelerini ifade etmede zorluk yaşadığı söylenebilir. Bazı katılımcılar ise soru sorulduğunda cevap verirken zorlandıkları şeklinde ifadeler kullanmışlardır. Genel olarak öğrenme güçlüğü gösteren öğrencilerin duygu ve düşüncelerini ifade etmede farklılıklar gösterdiği görülmektedir. Araştırma sonuçlarına benzer olarak Şahin (2010) kaynaştırma öğrencilerinin çoğunluğunun duygu ve düşüncelerini ifade etmede farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Özel öğrenme güçlüğü gösteren öğrencilerin kendilerini ifade etmelerini sağlayabilecek etkinliklerde görev alması oldukça önemlidir. Okul gazetesi çıkarma, okul ve sınıf temsilciliklerine aday gösterilmesi gibi kendini ifade edebileceği ortamlarda görev verilebilir.

Sınıf ortamında öğrenmeyi etkileyen birçok etmen vardır. Öğrencilerin öğrenme stilleri de bunlardan biridir (Arslan ve Babadoğan, 2005). Araştırmada katılımcılar öğrenme stilleri ile ilgili farklı yorumlarda bulundular. Görerek, yaparak, duyarak ve yazarak en fazla tekrar edilen ifadelerdir. Katılımcılar nasıl daha iyi öğrenebilecekleri ile ilgili de farklı yorumlarda bulundular. Derslerin eğlenceli hale getirilmesi, sınıf mevcudun az olması, her öğrencinin uygulama yapması, her öğrenciyle birebir ilgilenilmesi bunlardan bazılarıdır. Kostenius (2011) normal gelişim gösteren öğrencilerle yaptığı çalışmada öğrencilerin sınıf mevcudunun

az olmasına ve eğlenceli etkinliklere vurgu yapmıştır. Graves ve Welsh (2010) lise öğrencileri ile yaptıkları çalışmada çeşitli öğrenme etkinliklerine vurgu yapmıştır. Connor (2000) asperger sendromlu öğrencilerle yaptığı çalışmada öğrencilerin küçük gruplarda daha iyi öğrendiğini belirtmiştir.

Katılımcıların hayal ettikleri okul imgelerinden birisi barış ortamıdır. Barış ortamından bahsederken herkesin birbirini sevdiği, kötü sözlerin olmadığı, herkesin birbirini dinlediği bir ortam hayal ettiklerini söylemişlerdir. Bu ifadeleri kullanan kişilerin okulda herhangi bir olumsuz durumla karşılaştığına ilişkin bir bulguya rastlanmamıştır. Bazı dikkat çeken noktalar spor etkinlikleri için alan, kütüphane vb. gibi ifadelerdir. Okulun fiziki şartları (spor salonu ve kütüphane yok) göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerin bu ifadeleri kullanması beklenen bir durumdur. Kostenius (2011) araştırma sonuçlarına benzer olarak öğrencilerin hayallerindeki okula ilişkin spor alanları ve kütüphaneden bahsetmiştir. Aktürk-Çopur (2017) ilköğrencileriyle yaptığı çalışmada öğrencilerin hayallerindeki okulda spor salonu, oyun alanları, kütüphane olması gibi ifadeler kullanmıştır. Yine bu çalışmada öğrenciler barış ortamına vurgu yapan ifadeler kullanmışlardır. Öğrenciler hayallerindeki okula ilişkin doğal ortam, ağaçlar, çiçekler, yeşillik ve hayvan besleyebilecekleri alanlardan bahsetmişlerdir. Kostenius (2011) ve Aktürk-Çopur (2017) çalışmalarında araştırma sonuçlarına benzer olarak öğrenciler doğayla daha iç içe, hayvan besleyebilecekleri bir okul hayal ettiklerini söylemişlerdir.

Sonuç olarak, özel öğrenme güçlüğü gösteren ortaokul öğrencilerin okul yaşantılarına ilişkin görüşleri olumludur. Öğrenciler okuldaki sosyal ortamlarında tercih edilmekte ve yakın arkadaşları bulunmaktadır. Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler okuldaki grup faaliyetlerinin en çok birliktelik boyutuna vurgu yapmışlardır. Öğrencilerin arkadaşlarına ilişkin görüşleri genel olarak olumludur. Öğrencilerin öğretmenlerine ilişkin görüşleri de genel olarak olumludur. Öğrencilerin kendilerine ilişkin görüşlerine göre kendileri hakkındaki düşünceleri olumludur. Özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler kendilerinin popüler olmadıklarını düşünmektedirler. Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin gelecekte bekledikleri ise daha çok meslek sahibi olabilmeleridir ve öğrenciler bunda okulun etkisinin olduğu görüşündedirler. Özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler güçlü yanlarının olmadığını düşünmektedirler. Zayıf yönlerinin neler olduğunun ve bu yönlerini nasıl geliştirebileceklerinin genel olarak bilincindedirler. Kendi

duygu ve düşüncelerini ifade etmede zorlanmadıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin hayallerindeki okula ilişkin görüşleri ise barış ortamıdır.

5.2. ÖNERİLER

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular sonucunda uygulamaya yönelik ve ileri araştırmalara yönelik bazı önerilerde bulunulmuştur.

5.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Normal gelişim gösteren öğrenciler ile öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin birlikte daha fazla vakit geçirmesini desteklemek amacıyla okul içinde spor müsabakaları, gazete, dergi çıkarma, özel gün ve haftalar etkinlikleri ve okul dışında gezi, gözlem etkinlikleri düzenlenebilir.
- Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin sınıf içinde kabulünü arttırmak için öğrencilere başarabilecekleri görev ve sorumluluklar verilebilir.
- Öğrencilerin öğrenme özelliklerine göre sınıf ortamları düzenlenebilir.
- Öğrenme güçlüğü olan öğrencilere okul içerisinde kendilerini ifade etmelerinde yardımcı olacak sınıf veya okul temsilciliklerine aday olmalarında, konuşma yapmalarında yardımcı olunabilir.
- Öğretmenlere öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle ilgili hizmet içi eğitimler verilebilir.
- Okul rehber öğretmenleri hem öğretmenlerin hem öğrencilerin öğrenme güçlüğü olan bireylere olumlu tutum ve tavırlar oluşturmalarında seminerler düzenleyebilirler.

5.2.2. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Araştırma farklı yaş grubundaki ve farklı kademelerdeki öğrencilerle gerçekleştirilebilir.

- Kaynaştırma sınıfındaki normal gelişim gösteren öğrencilerin öğrenme güçlüğü olan arkadaşlarıyla ilgili görüş ve önerileri alınarak karşılaştırmalı bir çalışma gerçekleştirilebilir.



KAYNAKÇA

- Açıkgöz, G. (2019). *Öğrenme güçlüğü risk grubunda olan anasınıfı çocuklarının özelliklerinin aile ve öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akalın, S. (2007). *İlköğretim birinci kademedeki sınıf öğretmenleri ile kaynaştırma öğrencisi olan ve olmayan öğrencilerin sınıf içi davranışlarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akıncı, B. (2011). *Özgül öğrenme güçlüğü gösteren çocuklarda öz-kavramı, algılanan sosyal destek ve sosyo-demografik değişkenlerin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aktürk-Çopur, D. (2017). Çocukların hayallerindeki okul. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, 1(1), 1-8.
- Alexander, A. W. ve Slinger- Constant, A-M. (2004). Current status of treatments for dyslexia: Critical review. *Journal of Child Neurology*, 19 (10), 744-758.
- Alkan, N. (2008). *8- 12 yaş çocuklarına uygulanan “sözel olmayan öğrenme güçlüğü skalası” sonuçlarının karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Altınoğlu- Dikmeer, İ. ve Gençöz, T. (2009). Özgül öğrenme güçlüğü belirtileri olan çocukların Wisconsin Kart Eşleme Testi ve Wecshler Çocuklar için Zeka Ölçeği puanlarının incelenmesi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 16 (1), 3-12.
- Altuntaş, F. (2010). *Sınıf öğretmenlerinin disleksiye ilişkin bilgileri ve dislektik öğrencilere yönelik çalışmaları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- American Psychiatric Association. (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (4th ed.)*. American Psychiatric Publishing, Inc.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.)*. Washington: Author.

- Arabacı, Ö. (2018). *Sınıf öğretmeni adaylarının özel öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeylerinin ve yeterlilikleri hakkındaki düşüncelerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Arslan, B. ve Babadoğan, C. (2005). İlköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stillerinin akademik başarı düzeyi, cinsiyet ve yaş ile ilişkisi. *Eurasian Journal of Educational Research*, 21, 35 – 48.
- Atalay, Ö. D. (2013). *Özgül öğrenme güçlüğü tanıılı çocuğa sahip annelerin algılanan sosyal destek düzeylerinin ve stresle başa çıkma tutumlarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Bilim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Atlan, N. (2019). *Ortaokula devam eden kaynaştırma öğrencilerinin yaşam doyumları, aile işlevleri ve kaynaştırma hakkındaki görüşlerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ay, S., Bekar, İ. P. ve Ergenç, İ. (2011). Türkçede gelişimsel disleksinin sesbilimsel ve biçimbilimsel görünüşleri. 24. *Ulusal Dilbilim Kurultayı Bildirileri*, 481-488.
- Bakkaloğlu, H. (2008). Engelli çocuklarda yalnızlık öğretmenler nasıl yardım edebilirler?. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 9 (2), 41-50.
- Bateman, B. (1966). Learning disorders. *Review of Educational Reserch*, 36(1), 93-119.
- Battal, İ. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin ve branş öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterliliklerinin değerlendirilmesi Uşak ili örneği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Batum, P. (2007). *Öğrenme bozukluklarında ebeveyn kabulü/reddi ile içselleştirme ve dışsallaştırma sorunlarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Baş, N. ve Altun, F. (2020). Ortaokul öğrencilerindeki gelecek beklentilerinin açıklanmasında okula bağlılık, okul yaşam kalitesi ve akademik başarının rolü. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24 (1), 197-213.

- Bauminger, N. ve Kasari, C. (2000). Loneliness and friendship in high-functioning children with autism. *Child Development*, 71(2), 447–456.
- Baydık, B. (2002). *Okuma güçlüğü olan ve olmayan çocukların sözcük okuma becerilerinin karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bek, H. ve Şen, B. (2015). Öğrenme güçlükleri yaşayan çocukların gelişim özellikleri. S. Sunay Yıldırım Doğru (Ed.), *Öğrenme Güçlükleri* içinde (s. 67-78). Ankara: Eğiten Kitap.
- Bekmezci, H. ve Özkan, H. (2015). Oyun ve oyuncağın çocuk sağlığına etkisi. *İzmir Dr. Behçet Uz Çocuk Hast. Dergisi*, 5(2), 81-87.
- Bektaş, Z. (2015). *Özel eğitim öğrencilerinin ebeveynlerinde psikoterapi desteğinin ebeveyn stres düzeyi, yaşam kalitesi ve başa çıkma becerileri ile ilişkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bender, W. N., Rosenkrans, C. B. ve Crane, M-K. (1999). Stress, depression and suicide among students with learning disabilities: assessing the risk. *Learning Disability Quarterly*, 22 (2), 143-156.
- Biçer, E. ve Taymaz-Sarı, O. (2017). Normal gelişim gösteren ve hafif düzeyde zihinsel engelli öğrencilerin zihin kuramı ve yürütücü işlev becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 13(2), 261-276.
- Bingöl, A. (2003). Ankara'daki ilkokul 2. ve 4. sınıf öğrencilerinde gelişimsel disleksi oranı. *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası*, 56 (2), 67-82.
- Bland, D. ve Sharma-Brymer, V. (2012). Imagination in school children's choice of their learning environment: an Australian study. *International Journal of Educational Research*, 56, 75-88.
- Büyükçakmak, Ö. (2015). *Özgül öğrenme güçlüğü tanısı almış çocukların ebeveynleri ile özgül öğrenme tanısı almamış çocukların ebeveynlerinin duygu dışı vurumları ve anksiyete düzeylerinin karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. Ve Demirel, F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (24. baskı). Ankara: Pegem.
- Brown, M. R., Higgins, K., Pierce, T., Hong, E. ve Thoma, C. (2003). Secondary students' perceptions of school life with regard to alienation: the effects of disability, gender and race. *Learning Disability Quarterly*, 26 (4), 227-238.
- Bryan, T. (1974). Peer popularity of learning disabled children. *Journal of Learning Disabilities*, 7(10), 621-625.
- Connor, M. (2000). Asperger syndrome (autistic spectrum disorder) and the self-reports of comprehensive school students. *Educational Psychology in Practice*, 16(3), 285-296.
- Çakıroğlu, O. (2018). Özel öğrenme güçlüğü olan çocukların özellikleri. Macit Ayhan Melekoğlu ve Orhan Çakıroğlu (Ed.), *Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar içinde* (s.1-32). Ankara: Ayrıntı Basımevi.
- Çayır, A. ve Koçbeker-Eid, B. N. (2010). Öğrenme güçlüğü çeken bir ilköğretim 3. Sınıf öğrencisinin kaynaştırma sınıfındaki sosyal uyum becerilerinin incelenmesi. *E- Journal of New World Sciences Academy*, 5 (4), 1764-1776.
- Çetin-Kazak, V. (2019). *Okul öncesi dönemdeki 5-6 yaş grubundaki çocukların özgül öğrenme güçlüğü belirti tarama çalışması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Demir, B. (2005). *Okulöncesi ve ilköğretim birinci sınıfa devam eden öğrencilerde özel öğrenme güçlüğüünün belirlenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Demir, Ş. (2016). Okul öncesi kaynaştırma sınıflarındaki öğretmenlerin, özel gereksinimli ve risk grubu çocukların sınıf içi davranışlarının incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(2), 141-159.
- Diken, H. İ. (2006). Öğretmen adaylarının yeterliği ve zihin engelli öğrencilerin kaynaştırılmasına ilişkin görüşleri. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 23(2), 72-81.

- Diken, H. İ. ve Batu, S. (2010). Kaynaştırmaya giriş. Halil İbrahim Diken (Ed.), *İlköğretimde kaynaştırma* içinde (s. 2-23). Ankara: Pegem Akademi.
- Diken, H. İ. ve Sucuoğlu, B. (1999). Sınıfında zihin engelli çocuk bulunan ve bulunmayan sınıf öğretmenlerinin zihin engelli çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumlarının karşılaştırılması. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(3) 25-39.
- Dimitrellou, E. ve Hurry, J. (2019). School belonging among young adolescents with SEMH and MLD: the link with their social relations and school inclusivity. *European Journal of Special Education*, 34(3), 312–326.
- Disleksi. (t.y.). Erişim adresi: <https://www.etimolojiturkce/kelime/disleksi>.
- Doğan, H. (2012). *Özel öğrenme güçlüğü riski taşıyan 5- 6 yaş çocukları için uygulanan erken müdahale eğitim programının etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Dolapci, S. (2013). *Öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algıları ve kaynaştırma eğitimine bakış açıları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Dysgraphia. (t.y.). Erişim adresi: <https://www.imzakaligrafi.com/kaligraf.html>.
- Egüz, Ş, ve Öntaş, T. (2018). Ortaokul öğrencilerinin “öğretmen” kavramına ilişkin kullandıkları metaforlar. *MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 79-91.
- Ehri, L. C. ve Wilce, L. S. (1980). The influence of orthography on readers' conceptualization of the phonemic structure of words. *Applied Psycholinguistics*, 1, 371-385.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Arı Yayıncılık.
- Ekşi-Sınır, G. (2020). *Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış öğrencilerin problem çözme, dikkat becerileri ve yönetici işlevlerinin karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Elemek, M. A. (2008). *Öğrenme bozukluğu olan çocuklarda benlik saygısının ve kaygı durumunun incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ercan, Z. G. (2001). *Kaynaştırılmış ortamdaki normal gelişim gösteren çocukların 8-11 yaşları arasındaki öğrenme güçlüğü olan akranlarına karşı tutumlarının incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ergün, M. (1994). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Farmer, T. W., Pearl, R. ve Acker, R. M. V. (1996). Expanding the social skills deficit framework: a developmental synthesis perspective, classroom social networks and implications for the social growth of students with disabilities. *The Journal of Special Education*, 30(3), 232-256.
- Fewell, R. R., Ogura, T., Notari-Syverson, A. ve Wheeden, A. (1997). The relationship between play and communication skills in young children with down syndrome. *Topics in Early Childhood Special Education*, 17(1), 103-118.
- Frost, R. ve Holden, G. (2008). Student voice and future schools: building partnerships for student participation. *Improving Schools*, 11(1), 83-95.
- Gaddes, W. H. ve Edgell, D. (1994). *Learning disabilities and brain function*. New York: Springer-Verlag.
- Geary, D. C. (2011). Consequences, characteristics, and causes of mathematical learning disabilities and persistent low achievement in mathematics. *National Institutes of Healths*, 32 (3), 250–263.
- Girli, A. (2015). Öğrenme güçlüğü (specific learning disability) açıklayan yaklaşımlar. S. Sunay Yıldırım Doğru (Ed.), *Öğrenme güçlükleri içinde* (s. 33-48). Ankara: Eğiten Kitap.
- Girli, A. ve Atasoy, S. (2012). Kaynaştırmaya yerleştirilen zihin yetersizliği ve otistik özellikleri olan öğrencilerin okul yaşantıları ve akranlarıyla ilişkilerine ilişkin görüşleri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 16-30.

- Gökdere, E. (2013). Öğretmen beklentilerinin yönetimi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 3(5), 179-183.
- Göl-Güven, M. (2017). Oyun temelli deneyimlerin sınıf ortamı, öğrencilerin davranışları, okul algıları ve çatışma dönüştürme becerilerine etkisi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(3), 1345-1366.
- Görgün, B. (2018). *Akıcı okuma ve okuduğunu anlama destek eğitim programının (Oka2dep) özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerine etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Görmez, A. (2016). *Kaynaştırma öğrencilerinin yalnızlığını yordamada algılanan sosyal desteğin etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Groves, R. ve Welsh, B. (2010). The high school experience: What students say. *Issues in Educational Research*, 20(2), 87-104.
- Gül, S. O. ve Vuran, s. (2015). Children with special needs' opinions and problems about inclusive practices. *Education and Science*, 40(180), 169-195.
- Güleryüz, B. ve Özdemir, M. (2015). Sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitime ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(3), 53-64.
- Güleryüz, Ş. O. (2009). *Kaynaştırma eğitime devam eden engelli öğrencilerin akranları ile ilişkilerinde karşılaştıkları sorunların değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Günayer-Şenel, H. (1998). *Okuma güçlüğü olan ve olmayan ilkökul öğrencilerinin okuma düzeylerinin ve dislektik özelliklerinin karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gündoğdu, E. S. (2017). *Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin normal gelişim gösteren akranlarıyla karşılaştırmalı olarak incelenmesi*.

- (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gündüz, M. (2014). İlkokul öğrencilerinin etkili öğretmen hakkındaki düşünceleri. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 114-128.
- Gündüz, M., Aktepe V., Uzunoğlu, H. ve Gündüz, D. D. (2017). Okul öncesi dönemdeki çocuklara eğitsel oyunlar yoluyla kazandırılan değerler. *MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 62-70.
- Gündüz, Y. ve Can, E. (2013). Öğrenci görüşlerine göre ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi ilkelerine uyma düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (19)3, 419-446.
- Güngörmüş-Özkardeş, O. (2013). Türkiye’de özel öğrenme güçlüğüne ilişkin yapılan araştırmaların betimsel analizi. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 30(2), 123-153.
- Hallahan, D. P. ve Kauffman, J. M. (2006). *Exceptional learners. Introduction to special education (Tenth Edition)*. Boston: Pearson Education.
- Hallahan, D.P. ve Mercer, C.D. (2001). *Learning disabilities: historical perspectives. Learning disabilities summit: Building a foundation for the future*. Washington, DC.
- Hammill, D. D. (1990). On defining learning disabilities: an emerging consensus. *Journal of Learning Disabilities*, 23(2), 74-84.
- Hoşoğlu, R. (2009). *Engelli öğrencilerin ihmal ve istismar düzeyleri*. (Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi). On Dokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Huntington, D. D. ve Bender, W. N. (1993). Adolescents with learning disabilities at risk? emotional well-being, depression, suicide. *Journal of Learning Disabilities*, 26 (3), 159-166.
- Irak, M. (2005). Hatırlamanın ve unutmanın farkındalığı: sağlıklı bireylerde ve bazı beyin hasarlarında üst-biliş sürecinin işleyişi. *Türk Psikoloji Yazıları*, 8, 1-15.

- Ireson, J. ve Hallam, S. (2005). Pupils' liking for school: ability grouping, self-concept and perceptions of teaching. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 297–311.
- Israelashvili, M. (1997). School adjustment, school membership and adolescents' future expectations. *Journal of Adolescence*, 20, 525–535.
- İskender, M. ve Bayraktar, B. (2008). Engelli çocuğa sahip ailelerin beklenti düzeyi ile çocuğa karşı tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *The Journal of SAU Education Faculty*, 16, 14-25.
- Jena, S. P. K. (2013). *Learning disability theory the practice*. India: Sage Publications.
- Jung, S. ve Sainato, D. (2013). Teaching play skills to young children with autism. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 38(1), 74–90.
- Juvonen, J. ve Bear, G. (1992). Social adjustment of children with and without learning disabilities in integrated classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 322-330.
- Kabasakal, Z., Girli, A., Okun, B., Çelik, N. ve Vardarlı, G. (2008). Kaynaştırma öğrencileri, akran ilişkileri ve akran istismarı. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 169-176.
- Karabıyık, V. ve Işıkdöğün-Uğurlu, N. (2019). Kaynaştırma uygulamaları yapan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri ile ilgili görüşlerinin incelenmesi: KKTC örneği. *Uluslararası Beşeri Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 5(10), 223-249.
- Karakaş, S. (1996). Nöropsikoloji: tanımı, faaliyet alanları ve ülkemizdeki durumu. *Türk Psikoloji Bülteni*, 2 (4), 21-26.
- Karakaş, S. ve Karakaş, M. H. (2000). Yönetici işlevlerin ayrıştırılmasında multidisipliner yaklaşım: bilişsel psikolojiden nöroradyolojiye. *Klinik Psikiyatri*, 3, 215-227.
- Karamuklu, E. S. (2018). *Disleksi olan öğrencilerde cümle çözümleme ve ses temelli cümle yöntemleri ile okuma yazma öğretiminin etkililiğinin karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

- Kass, C. E. ve Myklebust, H. R. (1969). Learning disability: an educational definition. *Journal of Learning Disabilities*, 2(7), 38-40.
- Kavale, K. A. ve Forness, S. R. (1996). Social skill deficits and learning disabilities: A meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 29 (3), 226-237.
- Keskin, İ., Korkut, A. ve Can, S. (2016). Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik öğretmen yeterlilikleri ölçeğinin geliştirilmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 133-155.
- Kirk, S. A. ve Bateman, B. (1962). Diagnosis and remediation of learning disabilities. *Exceptional Children*, 29(2), 73-78.
- Kostenius, C. (2011). Picture this – our dream school! Swedish school children sharing their visions of school. *Childhood*, 18(4), 509 –525.
- Kostenius, C. ve Öhring, K. (2008). ‘Friendship is like an extra parachute’: reflections on the way school children share their lived experiences of well-being through drawings. *Reflective Practice*, 9(1), 23–35.
- Kurnaz, A., Arslantaş, S. ve Eğirdirlioğlu, H. (2016). Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler (ÖÖGYÖ) ile ilgili görüşlerinin incelenmesi. *ELMIS Uluslararası Özel Eğitim Kongresi Tam Metin*, 332-338.
- Kuru, O. ve Köksalan, B. (2012). 9 yaş çocuklarının psiko-motor gelişimlerinde oyunun etkisi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 1(2), 37-51.
- Kuyumcu, F. N. ve Özşarı, İ. (2016). 5. ve 6. Sınıf öğrencilerinin öğretmen ve okul kavramlarına ilişkin algılarının değerlendirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5 (Özel Sayı), 396-407.
- Laws, G. ve Kelly, E. (2005). The attitudes and friendship intentions of children in United Kingdom mainstream schools towards peers with physical or intellectual disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 52(2), 79–99.

- Licciardello, C. C., Harchik, A. E. ve Luiselli, J. K. (2008). Social skills intervention for children with autism during interactive play at a public elementary school. *Education and Treatment of Children*, 31(1), 27-37.
- Lyon, G. R. (1995). Toward a definition of dyslexia. *Springer*, 45, 3-27.
- Lyon, G. R., Newby, R. E., Recht, D. ve Caldwell, J. (1991). Neuropsychology and learning disabilities. Bernice Y. L. Wong (Ed.), *Learning about learning disabilities* içinde (s. 375-405). California: Academic Press.
- Manetti, M., Schneider, B. H. ve Sperstein, G. (2001). Social acceptance of children with mental retardation: Testing the contact hypothesis with an Italian sample. *International Journal of Behavioral Development*, 25 (3), 279–286.
- Melekoğlu, M.A. (2018). Özel öğrenme güçlüğüne giriş. Macit Ayhan Melekoğlu ve Orhan Çakıroğlu (Ed.), *Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklar* içinde (s.1-32). Ankara: Ayrıntı Basımevi.
- Mermer, H. (2017). *Okul öncesi dönem çocuklarının kişilerarası sorun çözme becerilerini geliştirmede “sorunlarımızı çözebiliriz oyunu”nun ve serbest oyunun etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Messenger, C., Emerson, J. ve Bird, R. (2007). Dyscalculia in harrow. *Mathematics Teaching Incorporating Micromath*, 204, 37-39.
- Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği. (2013, 7 Eylül). *Resmi Gazete* (Sayı: 28758). Erişim Adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2013/09/20130907-4.htm>.
- Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname. (1997, 6 Haziran). *Resmi Gazete* (Sayı: 23011). Erişim Adresi: <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/4.5.573.pdf>.

Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. (2000, 18 Ocak). *Resmi Gazete* (Sayı: 23937). Erişim Adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2002/02/20020220.htm>.

Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığına Bağlı Özel Eğitim Okulları Yönetmeliği. (1985, 9 Aralık). *Resmi Gazete* (Sayı: 18953). Erişim Adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/18790.pdf>.

Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. (2006, 31 Mayıs). *Resmi Gazete* (Sayı: 26184). Erişim Adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2006/05/20060531.htm>.

Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Yönetmeliği. (1962, 24 Temmuz). *Resmi Gazete* (Sayı: 11162). Erişim Adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/11874.pdf>.

Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Hakkında Yönetmelik. (1975, 16 Ocak). *Resmi Gazete* (Sayı: 15151). Erişim Adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/18192.pdf>.

Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Yönetmeliği. (1968, 18 Ocak). *Resmi Gazete* (Sayı: 1280). Erişim Adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/12814.pdf>.

Milli Eğitim Bakanlığı (2008). *Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi özel öğrenme güçlüğü destek eğitim programı*. Ankara.

Mirici, E. (2016). *Özgül öğrenme güçlüğü olan çocuklarda kortikal işitme fonksiyonlarının işitsel uyarılmış potansiyeller ile değerlendirilmesi*. (Tıpta Uzmanlık). Ankara Keçiören Eğitim ve Araştırma Hastanesi, Ankara.

Mody, M., Studdert-Kennedy, M. ve Brady, S. (1997). Speech perception deficits in poor readers: auditory processing or phonological coding?. *Journal of Experimental Child Psychology*, 64, 199-231.

Montague, M. (1997). Cognitive strategy instruction in mathematics for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 30 (2), 164-177.

- Nalbant, A. ve Babaoğlu, E. (2016). Risk altındaki öğrenciler: Yozgat örneği. *International Journal of Educational Research*, 7(3), 11-30.
- National Advisory Committee on Handicapped Children (NACHC). (1968). *Special education for handicapped children, first annual report*. Washington, D.C.: Department of Health, Education and Welfare Office of Children.
- National Center for Learning Disabilities (NCLD) (2014). *The state of learning disabilities (third edition)*. New York: National Center for Learning Disabilities Inc.
- National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD). (1981). Learning disabilities: issues on definition. *Journal of Learning Disabilities*, 20 (2), 107-108.
- Nass, R. D. (1993). Sex differences in learning abilities and disabilities. *Annals of Dyslexia*, 43, 61-77.
- Nowicki, E. A. ve Sandieson, R. (2002). A meta-analysis of school-age children's attitudes towards persons with physical or intellectual disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 49(3), 243-265.
- Özbek, A. B. (2014). *Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma akıcılığını geliştirmede tablet bilgisayar destekli sağıltım programının etkililiğı*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Öztabak, M. Ü. (2017). Engelli bireylerin yaşamdan beklentilerinin incelenmesi. *FSM İlmî Araştırmalar İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi*, (9): 355-375.
- Öztürk, B., Şahin, F. T. ve Koç, G. (2002). İlköğretim okullarında öğretmen beklentilerini etkileyen öğrenci özellikleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 31, 390-413.
- Özyeşil, Z. (2015). Öğrenme güçlükleri nedir? Öğrenme güçlüklerinin tarihçesi. S. Sunay Yıldırım Doğru (Ed.), *Öğrenme güçlükleri içinde* (s. 21-32). Ankara: Eğiten Kitap.
- Parks, P. J. (2010). *Learning disabilities. Diseases and disorders*. California: Reference Point Press.

- Pekel, D. (2010). *Özel öğrenme güçlüğü olan ve olmayan çocukların üst bilişsel özelliklerinin karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Pierangelo, R. ve Giuliani, G. (2008). *Teaching students with learning disabilities*. California: Corwin Press.
- Priel, B. ve Leshem, T. (1990). Self-perceptions of first and second grade children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 23(10), 637-642.
- Reid, D. K. Ve Button, L. J. (1995). Anna's story: narratives of personal experience about Being labeled learning disabled. *Journal of Learning Disabilities*, 28(10), 602-614.
- Salman, U., Özdemir, S., Salman, A. B. ve Özdemir, F. (2016). Özel öğrenme güçlüğü “disleksi”. *FNG& Bilim Tıp Dergisi*, 2 (2), 170-176.
- Sarı, M. ve Cenkseven, F. (2008). İlköğretim öğrencilerinde okul yaşam kalitesi ve benlik kavramı. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(2), 1-16.
- Sarıpınar, E. G. (2006). *Okuma güçlüğünde akademik beceri ve duyuşal-motor işlevleri değerlendirme testlerinin kullanılabilirliği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Share, D. L. ve Silva, P. A. (2003). Gender bias in IQ-discrepancy and post-discrepancy definitions of reading disability. *Journal of Learning Disabilities*, 36 (1), 4-14.
- Shaywitz, S. E. ve Shaywitz, B. A. (2005). Dyslexia (specific reading disability). *Biol Psychiatry*, 57, 1301–1309.
- Silver, L. B. ve Brunswick, N. (1971). Familial patterns in children with neurologically based learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 4 (7), 1-14.
- Smith, T. J. ve Wallace, S. (2011). Social skills of children in the U.S. with comorbid learning disabilities and AD/HD. *International Journal of Special Education*, 26(3), 238-247.

- Snowling, M. J. ve Hulme, C. (2012). Annual research review: the nature and classification of reading disorders – a commentary on proposals for DSM-5. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 53 (5), 593–607.
- Solomon, D., Watson, M., Battistich, V., Schaps, E. ve Delucchi, K. (1996). Creating classrooms that students experience as communities. *American Journal of Community Psychology*, 24(6), 719-748.
- Stein, J. (2001). The magnocellular theory of developmental dyslexia. *Dyslexia*, 7, 12–36.
- Stone, W. L. ve Greca, M. L. (1990). The social status of children with learning disabilities: a reexamination. *Journal of Learning Disabilities*, 23(1), 32-37.
- Sucuoğlu, B., Ünsal, P. ve Özokuçu, O. (2004). Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin önleyici sınıf yönetimi becerilerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5 (2), 51-64.
- Şahin, A. (2010). *Kaynaştırma yoluyla eğitim gören öğrencilerin sosyalleşme sürecinde karşılaştığı sorunların öğretmen görüşüne göre incelenmesi (Erzurum ili örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Şahin, N., Altun, H. ve Kara, B. (2014). Özürlü çocuk sağlık kurulu raporlarının değerlendirilmesi. *Kocatepe Tıp Dergisi*, 15 (1), 48-53.
- Tannock, R. (2013). Rethinking ADHD and LD in DSM-5: proposed changes in diagnostic criteria. *Journal of Learning Disabilities*, 46 (1), 5-25.
- Tarhan, D. (2014). *Özgül öğrenme güçlüğü olan ve olmayan çocuklarda anne-baba tutumları ve bazı değişkenlere göre öz-kavramı*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Tayyar-Sonsuz, C. (1996). *Öğrenme güçlüğü olan çocukların görsel işitsel sayı dizisi testi (Gisd-A Test) ile incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

- Topbaş, S. (1997). Öğrenme güçlüğü gözlenenler. *Özel eğitim* (s. 55-73). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Yayınları.
- Torgesen, J. K. (2002). The prevention of reading difficulties. *Journal of School Psychology*, 40 (1), 7-26.
- Torgesen, J. K., Morgan, S. T. ve Davis, C. (1992). Effects of two types of phonological awareness training on word learning in kindergarten children. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 364-370.
- Toy, S. N. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin öğretmen öz-yeterlilikleri ile kaynaştırma eğitime ilişkin yeterlilik inançlarının karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Tuğrul, B., Metin-Aslan, Ö., Ertürk, H. G. ve Özen-Altınkaynak, Ş. (2014). Anaokuluna devam eden altı yaşındaki çocuklar ile okul öncesi öğretmenlerinin oyun hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 97-116.
- Turan, H., Şahin, İ. ve Altın, E. N. (2018). Ortaöğretim öğrencilerinin kişilik özellikleri ve boş zaman değerlendirme tercihlerinin değerlendirilmesi (Kocaeli örneği). *Turkish Studies Educational Sciences*, 13(19), 1807-1820.
- Urfalı-Dadandı, P., Dadandı, İ., Avcı, S. ve Şahin, M. (2016). Okul rehber öğretmenlerinin özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin psikososyal sorunları ve rehberlik ihtiyaçları hakkındaki görüşleri. *Journal of Human Sciences*, 13(3), 6038-6049.
- Urfalı-Dadandı, P. ve Şahin, M. (2018). Özgül öğrenme güçlüğü tanısı olan ve normal gelişim gösteren çocukların benlik kavramları, öz-yeterlilik inançları ve sosyal becerilerinin karşılaştırılması. *Elementary Education Online*, 17(2), 532-545.
- Ün, D. (2009). *Özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik bilişsel müdahale programı*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Vaughn, S., Hogan, A., Kouzekanani, K. ve Shapiro, S. (1990). Peer acceptance, self-perceptions, and social skills of learning disabled students prior to identification. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 101-106.
- Yaman, T. (2015). *Beden eğitimi ve oyunun hafif düzey zihinsel engelli bireylerin sosyal beceri kazanımları üzerine etkisinin araştırılması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Yekta, Y. (2010). *Kaynaştırma uygulamaları yapılan ilköğretim okullarına devam eden zihinsel engelli bireylerin eğitim yaşantılarına yönelik görüşlerinin betimlenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, S. A. (2004). Öğrenme güçlüğü olan çocukların psikososyal özellikleri, sorunları ve eğitimi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 169-180.
- Yılmaz, K. (2007). İlköğretim okulu 6., 7. Ve 8. sınıf öğrencilerinin okul yaşamının niteliğine ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 485-490.
- Yiğiter, S. (2005). *Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeyleri ile özel öğrenme güçlüğü olan çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yorgancı, Z. (2006). *Öğrenme güçlüğü görülen çocukların anksiyete ve depresyon düzeylerinin bazı değişkenler açısından karşılaştırılmalı olarak incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Wolf, A. M. (2013). Social and emotional aspects of learning: teaching and learning or playing and becoming?. *Pastoral Care in Education*, 31(1), 28–42.

Wong, B.Y.L. (1991). The relevance of metacognition to learning disabilities. Bernice Y. L. Wong (Ed.), *learning about learning disabilities* içinde (s. 231-258). California: Academic Press.

Wong, B. Y. L., Graham, L., Hoskyn, M. ve Berman, J. (2008). *The ABCs of learning disabilities (Second edition)*. California: Elsevier Academic Press.





EKLER

EK 1: Demografik Bilgi Formu

A. ÖĞRENCİYE AİT BİLGİLER	
Cinsiyeti	() Kız () Erkek
Sınıf seviyesi	() 5. Sınıf () 6. Sınıf () 7. Sınıf () 8. Sınıf
Yaşı	

B. ÖĞRENCİNİN AİLESİNE AİT BİLGİLER		
	Anne	Baba
Eğitim durumu		
Mesleği		
Ekonomik durum		
Anne baba birlikte mi?	() Evet () Boşanmış () Ayrı yaşıyorlar () Diğer	
Ailenizin dışında evde yaşayan başka biri var mı? Belirtiniz.	() Evet () Hayır	
Kardeş sayısı		

C. GENEL BİLGİLER	
Kendisine ait odası var mı?	() Evet () Hayır
Okulda destek eğitim alıyor mu?	() Evet () Hayır
Rehabilitasyon merkezine devam ediyor mu?	() Evet () Hayır
Psikolojik danışmana gidiyor mu? Ne kadar süredir?	() Evet () Hayır
İlaç/ Vitamin vb. kullanıyor mu?	() Evet () Hayır
Sanat, resim, müzik vb. gibi bir alanla ilgileniyor mu? Belirtiniz.	() Evet () Hayır
Herhangi bir spor yapıyor mu? Belirtiniz.	
Evde nasıl vakit geçiriyor?	

EK 2: Aile İzin Belgesi**AİLE İZİN BELGESİ**

Sayın Veli,

Marmara Üniversitesi Eğitim bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Bölümü'nde Yüksek Lisans öğrencisiyim. Ayrıca okulunuzda Özel Eğitim Öğretmeni olarak çalışmaktayım. Özel öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerimizin okulda yaşadığı güçlükler, akran ve öğretmen ilişkileri, okul yaşantılarını belirlemek amacıyla bir çalışma yürütmekteyim. Öğrencilerin görüş ve önerileri bu çalışmanın temelini oluşturacaktır. Velisi olduğunuz öğrencinizin devam ettiği okulda bireysel olarak görüşme yapmak istiyorum. Görüşme sırasında konuşmanın akışını bozmamak için ses kaydı yapmak istiyorum. Görüşme ve kayıtlar sırasında öğrenciye ait herhangi bir kişisel bilgi kesinlikle kullanılmayacaktır.

Velisi olduğum adlı öğrencinin devam ettiği okulda Marmara Üniversitesi Eğitim bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Bölümü Yüksek Lisans öğrencisi olan Neslihan SEZGİN ELBİR isimli araştırmacının “Özel Öğrenme Güçlüğü Gösteren Ortaokul Öğrencilerinin Okul Yaşantılarına İlişkin Görüşleri” adlı araştırmada yapacağı görüşmelere katılmasına, görüşmeler sırasında ses kayıt cihazı kullanılmasına, öğrencinin kişisel bilgilerinin kesinlikle kullanılmaması şartıyla izin veriyorum.

Adı- Soyadı

İmza

EK 3: Öğrenci Sözleşmesi**ÖĞRENCİ SÖZLEŞMESİ**

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Bölümü Yüksek Lisans öğrencisi olan Neslihan SEZGİN ELBİR isimli araştırmacının “Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Ortaokul Öğrencilerinin Okul Yaşantılarına İlişkin Görüşleri” adlı araştırmada yarı yapılandırılmış görüşmeye gönüllü olarak katılmaya, görüşme süresince ses kayıt cihazı kullanılmasına ve elde ettiği verileri akademik, araştırmalarda, toplantılarda ve sunumlarda kişisel bilgilerimin açıklanmaması şartıyla kullanılmasına izin veriyorum.

Adı- Soyadı**İmza**

EK 4: Görüşme Soruları

1. Bana okuldaki arkadaş ilişkilerinden bahseder misin?
 - d) Yakın olduğunu düşündüğün arkadaşların var mı?
 - e) Evet ise, birlikte neler yapıyorsunuz? En çok nelerden konuşuyorsunuz?
 - f) Hayır ise, sence neden yakın arkadaşın olmadığını düşünüyorsun?
2. Okulda herhangi bir durumla karşılaştığında (üzüldüğünde, sevindiğinde, başarı ya da başarısızlık yaşadığında) arkadaşların ne yapıyorlar?
3. Okuldaki grup çalışmalarının hoşuna giden ve gitmeyen yanları nelerdir?
4. Sence yakın arkadaşların senin hakkında ne düşünüyorlardır?
5. Sence sınıftaki diğer arkadaşların senin hakkında ne düşünüyorlardır?
6. Arkadaşlarınla okulda neler yapsanız daha keyif alacağınızı düşünüyorsun?
7. Arkadaşlarınla okul dışında neler yapsanız daha keyif alacağınızı düşünüyorsun?
8. Sence öğretmenin/öğretmenlerin senin hakkında ne düşünüyorlardır?
9. Öğretmenlerine sorular sorabilir misin? Öğretmenlerin sana yardımcı olur mu? Nasıl yardımcı olur?
10. Öğretmenleriniz size nasıl davranır? (Üzüldüğünde, sevindiğinde ya da derste sıkıldığında)
 - b) Nasıl davranılsın istersin?
11. Öğretmenler sizi derslerde uyarır mı? Genelde ne zaman uyarır?
12. Çok beğendiğin, hayran olduğun öğretmenin var mı? Hangi yönlerini çok beğeniyorsun?
13. Sen popüler (herkesin sevdiği, herkesin onunla arkadaş olmak istediği) biri misin ya da olmak ister misin?
14. Sence popüler insanların özellikleri nelerdir?
15. Sence iyi bir öğrenci nasıl olmalı ve neler yapmalı?
16. Derslerde en çok seni ne sıkar? Sıkılınca ne yaparsın?
17. Gelecekte kendini nasıl hayal ediyorsun? (İş, okul, aile yaşamı) Bunda okulun etkisinin olduğunu düşünüyor musun?
18. Okulu seviyor ve tatillerde özlüyor musun? En çok neyi özlüyorsun?
19. Sence ortaokul öğrencisi olmana göre değerlendirirsen güçlü ve zayıf yönlerin nelerdir?
 - b) Ne yaparsan zayıf olduğun yönlerini güçlendirebileceğini düşünüyorsun?

20. Kendi duygu ve düşüncelerini ifade etmede zorluklar yaşar mısın?
21. En sevdiğin ders hangisi? Neden o dersi seviyorsun?
22. Sence sen nasıl daha kolay öğreniyorsun? (Görerek, duyarak, yaparak vb.)
- b) Dersler nasıl işlense daha iyi öğrenebileceğini düşünüyorsun?
23. Bir okul hayal etsen hayalindeki okul nasıl olurdu anlatır mısın?



EK 5: Kodlama Anahtarı**A. Okulu ve okul dışını daha keyifli kılacak faaliyetlere ilişkin görüş**

1. Birlikte vakit geçirme
2. Oyun
3. Konuşma
4. Yemek
5. Eğlence alanı
6. Resim
7. Beraber bir şeyler yapma
8. Müzik
9. Ne yapacağını bilememe

B. Öğrencilerin okula ilişkin görüşleri

1. Arkadaşlar
2. Öğretmenler
3. Okulu özlememe
4. Okul
5. Dersler
6. Okul zili

C. Okulda sosyal ortam/Okul dışında sosyal ortam/Arkadaşlık

1. Tercih edilme
2. Yakın arkadaşlık
3. Tercih edilmeme
4. Samimi arkadaş
5. Mahalle arkadaşlığı

D. Duygu paylaşımı

1. Teselli etme
2. Destekleme
3. Tebrik etme
4. İhmal edilme

5. Yardım etme
6. Başarısızlık duygusu
7. Paylaşma
8. Olumsuz durumlarda desteklememe
9. Çekememezlik
10. Olumsuz durumlarda tepkisiz kalma

E. Grup faaliyetleri

1. Birliktelik
2. Gruba dahil olamama
3. Dışlanma
4. İyi vakit geçirme
5. Grup çalışmaları yapılmıyor
6. Cinsiyet ayrımı
7. Grup çalışmalarından hoşlanma
8. Fiziksel ortam yetersizliği
9. Sorumluluğu yerine getirmeme

F. Öğretmenlerin yardım edip etmediğine ilişkin görüş

1. Anlaşılmayan yerleri açıklama
2. Zorlanılan konularda yardımcı olma
3. Utanma/Çekinme
4. Sorun çözme
5. İzin verme
6. Rahatlatma

G. Öğrencilerin öğretmen davranışlarına ilişkin görüşleri/ Beklentileri

1. Olumlu davranıldığını düşünme
2. İyi davranılsın isteme
3. Ne düşündüğünü bilememe
4. Tepkisiz kaldıklarını düşünme
5. Olumsuz davranıldığını düşünme
6. Öğretmen davranışlarına dikkat etmeme

7. Arkadaş gibi davranılmasını isteme

H. Dersteki öğretmen davranışını yorumlama

1. Derste konuşulduğunda
2. Dersin akışı bozulduğunda
3. Kılık kıyafet düzensizliğinde
4. Dersle ilgilenilmediğinde
5. Ders dışı şeylerle ilgilenildiğinde
6. Öğrenci ders içi görevlerini yapmadığında

I. Beğenilen öğretmen özellikleri

1. İyi olması
2. Beğenilen öğretmenin olmaması
3. Ders yeterliliği
4. Öğrenciyle özel ilgilenmesi
5. Ders anlatımı
6. Film izletmesi
7. Derste söz hakkı vermesi
8. Görüntüsü
9. Şakacı olması
10. Soru sorulabilir olması
11. Yardımsever olması
12. Çocuklara yakın olması

J. Öğrencilerin ders ilgileri

1. Derste sıkılmama
2. Yazı yazma/Başka şeyler yapmak
3. Sınavların zor olması/Kitap okuma
4. Matematik dersi/Sıkılsa da dinlemeye devam etme
5. Rahatsız edilmek/Su içme
6. İngilizce dersi/dersle ilgilenmeme
7. Ders yapma/Başka şeyler yapmak
8. Arkadaşlarının kötü söz söylemesi/Sessizce oyun oynama

9. Ödev/Uyuma ve konuşma isteği
10. Soru yapamama/anlayamama/dinlemeye devam etme
11. Çok soru çözme/Çok etkinlik yapma/Değişik şeyler yapınca sıkılmama/Dersin bitmesini bekleme

K. Öğrencilerin derslere ilişkin görüşleri

1. Matematik
2. Türkçe
3. Derse olan ilgi
4. Dersin eğlenceli olması
5. İngilizce
6. Öğretmen sevgisi
7. Müzik
8. Bilişim
9. Beden eğitimi
10. Resim
11. Fen bilimleri
12. Derste iyi olduğunu düşünme
13. Dersin anlaşılabilirliği
14. Öğrenme hevesi
15. Dersin kolay olması
16. Sanatsal ilgi
17. Mühendisliği öğretme
18. Dersin güzel olması
19. Dersin önemli olması
20. Mantık soruları olduğu için

L. Yakın arkadaşların kendi hakkındaki düşüncelerine ilişkin görüş

1. Yakın arkadaşlarının kendi hakkında olumlu düşüncesi olduğuna inanma
2. Yakın arkadaşlarının kendi hakkında olumsuz düşüncesi olduğuna inanma
3. Dürüstlük
4. Yakın arkadaş düşüncelerine dikkat etmeme

M. Diğer arkadaşların kendi hakkında düşüncelerine ilişkin görüş

1. Diğer arkadaşların kendi hakkında olumlu düşüncesi olduğuna inanma
2. Diğer arkadaşların kendi hakkında olumsuz düşüncesi olduğuna inanma
3. Öfke yönetimi
4. Diğer arkadaşlarının düşüncelerine dikkat etmeme

N. Popüler Olma

1. Popüler olduğunu düşünme
2. Popüler olmadığını düşünme
3. Sevilme beklentisi
4. Arkadaşlık kurma beklentisi
5. Beğenilme isteği
6. Saygı görme isteği
7. Güvenilir olma
8. Çok arkadaşım var/Dürüst olma
9. Arkadaş çevresinin düzelmesi

O. Popüler İnsan Özellikleri

1. Popüler insan özelliklerini bilmeme
2. Popüler olması
3. İyi olması
4. Sağlıklı olması
5. Her zaman sevilmesi
6. Arkadaşlarına iyi davranması
7. Başkalarını da iyi davranması
8. Arkadaşlarının olması
9. Kendinden önce başkalarını düşünmesi
10. Hayranlık
11. Arkadaşlık kurabilme
12. Ünlü olması
13. Her yerde tanınması
14. Zengin olması
15. İyi bir sesinin olması

16. Herkes gibi olması
17. Popüler olmanın zor olması

P. İyi Öğrenci Özellikleri

1. Ders çalışan
2. Çalışkan
3. Kitap okuyan
4. Test çözen
5. Saygılı
6. Yardımsever
7. Davranışları iyi olan
8. Öğretmenin sözünü dinleyen
9. Arkadaşlarına iyi davranan
10. Küfür etmeyen
11. Arkasından konuşmayan
12. Arkadaşlarına yardım eden
13. Başarılı
14. Dersi dinleyen
15. Arkadaşlarını seven
16. Eşyalarını paylaşan
17. Arkadaşlarıyla gezen
18. İyi işlerle uğraşan
19. Alçakgönüllü

Q. Öğrencilerin Gelecek Beklentileri/Okulun Etkisi

1. Derslere etkisi var
2. İyi biri olmak
3. Bilgisayar mühendisi olma
4. Hemşire olmak
5. Ders puanlarına etkisi var
6. Okulun etkisi yok
7. Bursluluk sınavını kazanmak
8. İş konusunda umutlu olma

9. Doktor olma
10. Öğretmen olma
11. Kısa boylu olma
12. Bilim adamı olma
13. Pilot olma
14. Üniversitede okuma
15. Meslek sahibi olma
16. Polis olma
17. Daha çalışkan olacağını düşünme
18. Etkisi olup olmadığıyla ilgili kararsız kalma
19. Okumaya etkisi var
20. İngilizce öğrenmeye etkisi var
21. Arkadaşlarla görüşmeye etkisi var

R. Öğrencilerin Kendilerine İlişkin Düşünceleri/Akran Zorbalığı/Güçlendirme Yolları

1. Çalışarak zayıf yönlerini güçlendirme
2. Ders başarısızlığı
3. Güçlü yönü olmadığını düşünme
4. Ders başarısı
5. Kötü davranan arkadaşlarından kendini koruma
6. Akran zorbalığı
7. Spor başarısı
8. Duygusallık
9. Cesaretli olarak
10. Tekrar etme
11. Başarısızlık yaşama
12. Kötü konuşulduğunda duymamazlıktan gelme
13. Basketbol oynayamamak
14. Kendinden utanmama
15. Heceleyerek okuma
16. Birilerine danışma
17. Zayıf noktası olmadığını düşünme
18. Ne yapacağını bilme konusunda belirsizlik

19. Arkadaşlarına kızarak

20. Güçlü olarak

21. Vücut geliştirerek

S. Duygu Ve Düşüncelerini İfade Etme

1. Kendini ifade etmede zorlanmadığını düşünme
2. Kendini ifade etmede zorlandığını düşünme
3. Bazen
4. Soru sorulduğunda
5. Cevap verirken
6. Kalabalık ortamlarda
7. Karşıdaki kişi kızgın olduğunda
8. Rehber öğretmenden yardım alarak rahatlama

T. Öğrencilerin Kendi Öğrenme Stillerine/Derslerin İşlenişine İlişkin Görüşleri

1. Görerek
2. Yaparak
3. Duyarak
4. Yazarak
5. Dokunarak
6. Anlatarak
7. Ders anlatımı sırasında kargaşa yaşanmaması
8. Derslerin beden dili kullanılarak anlatılması
9. Derslerde zeka oyunlarının kullanılması
10. Derslerin yazarak anlatılması
11. Derslerin akıllı tahtadan işlenerek her öğrencinin uygulama yapması
12. Derslerin eğlenceli hale getirilmesi (Oyun/Müzik/eğlence)
13. Sınıf mevcudunun az olması
14. Her öğrencinin uygulama yapması
15. Öğretmenlerin her öğrenciyle birebir ilgilenmesi
16. Kendisinin nasıl öğrendiğine ilişkin bilgisinin olmaması
17. Tekrar etme
18. Test çözme

U. Öğrencilerin Hayalindeki Okula/Derslere/Arkadaşlara İlişkin Görüşleri

1. Barış ortamı
2. Kütüphane olması
3. Spor etkinlikleri için alan
4. Okulla ilgili hayalinin olmaması
5. Fiziksel olarak güzel olması
6. Arkadaşlık
7. İyi öğretmenler
8. Dini okul olması
9. Sınıfların donanımlı olması
10. Kitap okuma dersi olması
11. Büyük olması
12. Donanımlı okul/park/havuz/kale olması
13. Büyük bahçe/ağaç
14. Bedava yemek
15. Hayvanların yaşayabilmesi için alan
16. Servisle ulaşım
17. Oyuncak
18. Herkese eşit eğitim
19. Rahat bir ortam

EK 6: Veri Analizi Kayıt Formu

1.Soru: Bana okuldaki arkadaş ilişkilerinden bahseder misin?

- a) Yakın olduğunu düşündüğün arkadaşların var mı?
- b) Evet ise, birlikte neler yapıyorsunuz? En çok nelerden konuşuyorsunuz?
- c) Hayır ise, sence neden yakın arkadaşın olmadığını düşünüyorsun?

Soru No	Katılımcı	Kod	Veri	Tema
1	K1		Bahsedeyim şimdi bazı arkadaşlarım birlikte oyun oynuyoruz ondan sonra arkadaşları geldiğinde beni oyundan atıyorlar yani çıkartıyorlar çıkarttıklarında da şey oluyor çıkartıyorlar ben başkaları ile oyuna girmeye çalışıyorum ama onlar girdirmiyorlar. a) Var. b) Biz onlarla birlikte beden derslerinde birlikte oyun oynuyoruz sonra bir tane en yakın sevdiğim arkadaşım var onunla aynı mahallede oturuyoruz, onunla birlikte park gidiyoruz, bir şeyler yapıyoruz, oyun oynuyoruz. Okulda okul içi şeyleri konuşuyoruz.	
1	K2		Güzel oyunlar oynuyoruz derste birlikte oturuyoruz a)Var. b)Birlikte geziyoruz sosyal dersinde birlikte oturuyoruz oyunlar oynuyoruz en çok dersten, dışardan konuşuyoruz.	
1	K3		Arkadaşlarımla aram çok iyi zaten kavga etsek de bir dakika geçmeden barışıyoruz. a)Var b) Bazı günler piknik yapıyoruz okulda. Oyunlar oynuyoruz, konuşuyoruz. Derslerden konuşuyoruz.	
1	K4		a)Var	

			b)Çoğunlukla oyun oynuyoruz, konuşuyoruz işte bir konu üzerinde. Bisiklet, ondan sonra bilgisayarla konuşuyoruz bazen.	
1	K5		Çok iyi. a)Var. b)Okulda bahçede falan geziyoruz, bana yardım ediyorlar, birbirimize yardım ediyoruz. Sınavdan kaç alacağımızı konuşuyoruz.	
1	K6		Vallahi arkadaş ilişkilerim çok kötü şimdi mesela işte bir tane Efe diye bir arkadaşım var o beni bütün arkadaşlarımla küstürüyor Ömer Faruk'la küstürdü, Berk'le küstürdü, Yahya'yla küstürdü ben olacağım onlarla arkadaş diye. a) Bir tane arkadaşım var Yahya b) Hocam birlikte işte geziniyoruz, beden dersinde oyun oynuyoruz, sınıfta oyun oynuyoruz. Dersler boş mu geçecek diye konuşuyoruz.	
1	K7		Bir tane arkadaşım var. Baya iyiyiz onunla teneffüse beraber çıkıyoruz. a)Var b)Teneffüste çıkıyoruz bahçede oyun oynuyoruz. Ya da konuşacağımız bir şey varsa konuşuyoruz. En çok dersten, öğretmenlerle ilgili.	
1	K8		Arkadaşlarımla iyi vakit geçiriyorum. Oyunlar oynuyoruz a)Var b) Dışarda geziyoruz oyun oynuyoruz ders yapıyoruz oyunlardan konuşuyoruz.	
1	K9		a)Bir tane var. b)Tahtaya yazı yazıyoruz. Oyunlardan konuşuyoruz. Telefon oyunları.	
1	K10		Arkadaş ortamım çok iyi hatta fazlasıyla iyi çünkü hepsiyle çok iyi anlaşıyorum. Birlikte ya da sonra okulda resim çiziyoruz ya da yarış yapıyoruz. a)Var. b)Bir günümüzü anlatıyoruz ya da değişiyor güne göre.	
1	K11		a)Var. b) Okulda oynuyoruz. Dışarıda da. Bilmiyorum.	

1	K12		a)Var. b)Aramızda tiyatro gibi şeyler yapıyoruz. Zaman geçiyor. En çok okuldaki olaylardan kendi aramızdan konuşuyoruz.	
---	-----	--	--	--

Ek 7: Değerlendiriciler Arası Güvenirliğin Belirlenmesi

Soru no	Görüş birliği	Görüş ayrılığı	Güvenirlik puanı (%)
Soru 1	1+1+1+1=4	0+0+0+0=0	4(4+0)*100=100
Soru 2	1+1+1+1=4	1+0+0+0=1	4(4+1)*100=80
Soru 3	2+1+1+1=5	1+0+0+0=1	5(5+1)*100=83
Soru 4	1+1+1+1=4	0+0+0+0=0	4(4+1)*100=80
Soru 5	1+1+1+1=4	0+0+0+0=0	4(4+1)*100=80
Soru 6	1+1+1+2=5	0+0+0+1=1	5(5+1)*100=83
Soru 7	2+1+1+1=5	0+1+1+1=3	5(5+3)*100=63
Soru 8	1+1+1+1=4	0+0+0+0=0	4(4+1)*100=80
Soru 9	1+1+1+1=4	1+0+0+0=1	4(4+1)*100=80
Soru 10	2+2+1+1=6	0+0+1+0=1	6(6+1)*100=86
Soru 11	1+1+1+1=4	1+0+0+0=1	4(4+1)*100=80
Soru 12	1+2+1+1=5	1+0+0+0=1	5(5+1)*100=83
Soru 13	1+1+1+1=4	0+0+0+1=1	4(4+1)*100=80
Soru 14	1+1+1+1=4	0+0+1+0=1	4(4+1)*100=80
Soru 15	3+1+1+1=6	1+1+1+1=4	6(6+4)*100=60
Soru 16	2+2+2+2=8	0+0+0+0=0	8(8+0)*100=100
Soru 17	1+2+2+2=7	2+0+0+1=3	7(7+3)*100=70
Soru 18	3+1+1+3=8	0+0+0+1=1	8(8+1)*100=89
Soru 19	2+2+3+2=9	1+0+0+1=2	9(9+2)*100=82
Soru 20	1+0+1+1=3	0+1+0+0=1	3(3+1)*100=75
Soru 21	2+3+1+4=9	0+0+1+0=1	9(9+1)*100=90
Soru 22	4+2+2+3=11	0+0+0+0=0	11(11+0)*100=100
Soru 23	1+3+3+1=8	0+1+0+0=1	8(8+1)*100=89
Ortalama			82,3

EK 8: Betimsel İndeks

Görüşülen Kişi: Katılımcı 3 Görüşme No: 3 Görüşme Tarihi: 06.03.2019 Görüşme Saati: 12.00			
			Sayfa no 1
Betimsel İndeks	Satır no	Betimsel Veri	
	1.	Bana okuldaki arkadaş ilişkilerinden bahseder misin? Yakın olduğunu düşündüğün arkadaşların var mı? Evet ise, birlikte neler yapıyorsunuz? En çok nelerden konuşuyorsunuz? Hayır ise, sence neden yakın arkadaşın olmadığını düşünüyorsun?	
	2.		
	3.		
	4.		
	5.		
	6.		
	7.	Arkadaşlarımla aram çok iyi zaten kavga etsek de bir dakika geçmeden barışıyoruz.	
	8.		
	9.	a)Var	
	10.	b) Bazı günler piknik yapıyoruz okulda. Oyunlar oynuyoruz, konuşuyoruz. Derslerden konuşuyoruz.	
	11.		
	12.	Okulda herhangi bir durumla karşılaştığında (üzüldüğünde, sevindiğinde, başarı ya da başarısızlık yaşadığında) arkadaşların ne yapıyorlar?	
	13.		
	14.		
	15.		
	16.	Nasılın diye soruyorlar. Sevindiğimde de sınavlardan 100 aldığımda tebrik ediyorlar.	
	17.		
	18.	Okuldaki grup çalışmalarının hoşuna giden ve gitmeyen yanları nelerdir?	
	19.		
	20.	Çok eğlenceli geliyor bana zaman hızlı geçiyor, arkadaşlarımla daha iyi vakit geçiriyorum. Hoşuma gitmeyen yanı yok.	
	21.		
	22.		
	23.	Sence yakın arkadaşların senin hakkında ne düşünüyorlardır?	
	24.		
	25.	İyi biridir diye düşünüyorlardır.	
	26.	Sence sınıftaki diğer arkadaşların senin hakkında ne düşünüyorlardır?	
	27.		
	28.	Ben sınıf başkanı olduğum için bazıları kötü düşünüyor olabilir. Çok bağırıyor diyebilirler.	
	29.		
	30.	Arkadaşlarıyla okulda neler yapsanız daha keyif alacağınızı düşünüyorsunuz?	
	31.		
	32.	Müzik aletleriyle şarkı söylesek daha keyifli olabilir.	
	33.		
	34.	Arkadaşlarıyla okul dışında neler yapsanız daha keyif alacağınızı düşünüyorsunuz?	
	35.		
	36.	Okul dışına hiç çıkmadığım için lunaparka gitsek.	
	37.	Sence öğretmenin/öğretmenlerin senin hakkında ne düşünüyorlardır?	
	38.		
	39.	Benim hakkında bence iyi düşünüyorlardır yani tabii ki de yapamadığım şeyler var ama yaptığım şeylerde var derse katılıyorum zaten	
	40.		
	41.		
	42.	Öğretmenlerine sorular sorabilir misin?	
	43.	Öğretmenlerin sana yardımcı olur mu? Nasıl yardımcı olur?	
	44.		

Görüşülen Kişi: Katılımcı 3
 Görüşme No: 3
 Görüşme Tarihi: 06.03.2019
 Görüşme Saati: 12.00

sayfa no:2

Betimsel İndeks	Satır no	Betimsel Veri	
	45.	Sorabilirim. Evet. İngilizce öğretmenime	
	46.	bilemediğim şeyleri soruyorum oda Türkçe çevrimi	
	47.	bana söylüyor. Böyle.	
	48.	Öğretmenleriniz size nasıl davranır?	
	49.	(Üzüldüğünde, sevindiğinde ya da derste	
	50.	sıkıldığında) Nasıl davranılsın istersin?	
	51.	Bir şey mi oldu diyorlar. Sevindiğimde bir şey	
	52.	söylemiyorlar, sıkıldığımda da bir şey sormuyorlar.	
	53.	Ben zaten hiç belli etmiyorum. Zaten iyi	
	54.	davranıyorlar.	
	55.	Öğretmenler sizi derslerde uyarır mı? Genelde	
	56.	ne zaman uyarır?	
	57.	Tabii ki de bu özel günler boş zamana geliyor bende	
	58.	konuşa biliyorum arada sırada hocalarda	
	59.	konuşmayın çocuklar diye uyarıyor.	
	60.	Çok beğendiğin, hayran olduğun öğretmenin var	
	61.	mı? Hangi yönlerini çok beğeniyorsun?	
	62.	Bizim dersimize girmiyor ama ben bir tane	
	63.	öğretmene hayran oluyorum, Türkçe konuşamıyor	
	64.	sadece İngilizce konuşan bir tane hoca var ona	
	65.	hayranım. Görüntüsünü, saç tarzı giyimi, İngilizce	
	66.	konuşması	
	67.	Sen popüler (herkesin sevdiği, herkesin onunla	
	68.	arkadaş olmak istediği) biri misin ya da olmak	
	69.	ister misin?	
	70.	Evet.	
	71.	Sence popüler insanların özellikleri nelerdir?	
	72.	Her zaman sevilir. Arkadaşlarına iyi davranır.	
	73.	Başkalarına da.	
	74.	Sence iyi bir öğrenci nasıl olmalı ve neler	
	75.	yapmalı?	
	76.	Dersleri ne kadar kötü bile olsa davranışları iyi	
	77.	olmalı, iyi bir öğrenci eve gittiğinde yani atıyorum	
	78.	10 15 tane sonra çözmeli kitap okumalı, okumasını	
	79.	geliştirmeli. Arkadaşlarına iyi davranmalı.	
	80.	Derslerde en çok seni ne sıkır? Sıkılınca ne	
	81.	yaparsın?	
	82.	Matematik dersinde sıkılıyorum. Dinlemek zorunda	
	83.	olduğum için öğrenmek zorunda olduğu için	
	84.	dinliyorum hala sıkılsam bile dinliyorum dinlemek	
	85.	zorundayım bir şey öğrenmek için.	

Görüşülen Kişi: Katılımcı 3 Görüşme No: 3 Görüşme Tarihi: 06.03.2019 Görüşme Saati: 12.00			
			sayfa no:3
Betimsel İndeks	Satır no	Betimsel Veri	
	86.	Gelecekte kendini nasıl hayal ediyorsun? (İş, okul, aile yaşamı) Bunda okulun etkisinin olduğunu düşünüyor musun?	
	87.		
	88.		
	89.	Doktor olmayı. Evet. Okumazsak da doktor olamayız zaten.	
	90.		
	91.	Okulu seviyor ve tatillerde özlüyor musun? En çok neyi özlüyorsun?	
	92.		
	93.	Evet. Evet. Dersleri, öğretmenleri	
	94.	Sence ortaokul öğrencisi olmana göre değerlendirirsen güçlü ve zayıf yönlerin nelerdir?	
	95.		
	96.	Ne yaparsan zayıf olduğun yönlerini güçlendirebileceğini düşünüyorsun?	
	97.		
	98.	Ben kendimi koruyorum yani ezdirmiyorum bana biri kötü davranıyorsa hocaya söylüyorum. Zayıf yönüm aslında her şeyi biliyorum ama bilmemezliğe veriyorum kötü konuşuyorlarsa	
	99.		
	100.	a)Arkadaşlarıma kızıyorum böyle yaptıklarında	
	101.	Kendi duygu ve düşüncelerini ifade etmede zorluklar yaşıyor musun?	
	102.		
	103.	Yaşamıyorum.	
	104.	En sevdiğin ders hangisi? Neden o dersi seviyorsun?	
	105.		
	106.	İngilizce, Türkçe ikisini çok seviyorum.	
	107.		
	108.	Türkçeyi hemen anlayabiliyorum. İngilizceye gelince ben İngilizce öğrenmeyi çok istiyorum, yani İngilizce öğrenmeyi çok istiyorum bu yüzden	
	109.		
	110.	Sence sen nasıl daha kolay öğreniyorsun? (Görerek, duyarak, yaparak vb.) Dersler nasıl işlense daha iyi öğrenebileceğini düşünüyorsun?	
	111.		
	112.	İzleyerek görerek daha iyi anlıyorum	
	113.		
	114.	a)Zeka oyunları	
	115.	Bir okul hayal etsen hayalindeki okul nasıl olurdu anlatır mısın?	
	116.		
	117.	Ortaokulda olduğumuz için kütüphane yok kütüphane olabilirdi yani sınıflarda dolap olabilirdi.	
	118.		
	119.	Herkesin kendi dolabı olsa kitap okuma dersi diye bir şey olabilir aslında ben kütüphaneye gidip kitap okuyabilirim.	
	120.		
	121.		
	122.		
	123.		

