

Ders Çalışma Becerileri Ve Özel Gereksinimli Öğrenciler

A. Dolunay Kesiktaş*

Özet

Günümüz toplumlarındaki büyük değişimler, bireylerin yaşam boyu aktif öğrenciler olmalarını gerektirmektedir. Bu gelişme, söz konusu değişimlere uyum sağlayabilmek için gerekli olan ders çalışma becerilerinin gündeme gelmesine neden olmuştur. Ders çalışma becerileri, özellikle özel gereksinimli bireylerin başarı ve bağımsızlıklarını sağlamada kritik beceriler olarak belirmiştir. Bu alanda son zamanlarda yapılan pek çok araştırmanın sonuçları arasında, öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere ders çalışma becerilerinin kazandırılmasında önemli rol oynadıkları yer almaktadır. Bu makalede, öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerine ders çalışma becerileri kazandırmada yararlanabilecekleri stratejiler incelenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Ders çalışma becerileri, özel gereksinimli öğrenciler.

Abstract

The vast changes in today's societies demand all individuals to become active learners throughout their life span. This trend brought with it a competency in study skills necessary for gaining knowledge to adapt to such changes. Study skills thus, became critical skills for achievement and independence, especially for people with special educational needs, leading to a huge amount of research in this field. The results of these studies point to the fact that teachers play a key role in teaching these skills to students with special educational needs. This article focuses on study skills and the strategies teachers can use to teach these skills to their students.

Keywords: Study skills, students with special needs.

* Uzman, Ankara Üniversitesi, Özel Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi, Ankara.

Ülkelerin kendi eğitim sistemlerini kurmaya başlamalarıyla, okullar öğrenmenin resmi kurumları haline gelmişlerdir. Bu sistemin geçerlilik kazanmasıyla birlikte yaşamı devam ettirmek ve bir meslek sahibi olmak amacıyla bir okul bitirmek zorunluluk teşkil etmiştir (Türkoğlu, 2002). Takip eden asırlar içerisinde, okullarda öğrenciye yalnızca bilgi yükleme anlayışı terk edilmiş ve çağdaş eğitim, bireyin fiziksel, duygusal, düşünsel ve sosyal yeteneklerinin kendisi ve toplum için en uygun şekilde geliştirilmesi üzerine yoğunlaşmıştır. Bu gelişmelerin ışığında, bireyin artık her alanda kendini geliştirerek mutlu, üretken ve topluma aktif uyum sağlayabilen bir varlık olması hedeflenmiştir (Yeşilyaprak, 2000). Bu gelişmeler ışığında da **ders çalışma** kavramı gündeme gelmiştir (Christenson ve Anderson, 2002).

Alan yazında, ders çalışma becerilerinin çeşitli tanımlarına rastlanmakla birlikte, **çalışma becerileri**'nin genel olarak "*öğrenme amacıyla belirli tekniklerin etkili bir biçimde kullanılması*" olarak tanımlandığı görülmektedir (Thomas, 1993; Uluğ, 2000; Yıldırım, Doğanay ve Türkoğlu, 2000). Ders çalışma becerileri genellikle **planlı çalışma, çalışma ortamını düzenleme, etkili okuma, ders dinleme, not tutma, etkili yazılı anlatım, derse aktif katılma, ödev yapma, sınavlara hazırlanma ve sınavlara girme** başlıkları altında incelenmektedir (Crow, 1968; Dodge, 1994; Lewis ve Doorlag, 1999; McEwan, 1996; Smith, 2000; Thomas, 1993; Uluğ, 2000; Yeşilyaprak, 2000; Yıldırım ve diğ., 2000). Bu beceriler tek başlarına önemli beceriler olmakla birlikte, birbirlerinden bağımsız değildirler ve bu becerilere yönelik stratejiler birbirlerini destekleyici nitelikte olup, üst düzeyde başarı tümünün uyumlu bir şekilde bir arada kullanılması ile sağlanabilmektedir (Crow, 1968; Gettinger ve Seibert, 2002; Uluğ, 2000; Yıldırım ve diğ., 2000).

Hızlı bir şekilde değişen ve bilginin her geçen gün arttığı bir dünyada, **yaşam boyu ve kendi kendine öğrenme** çağdaş yaşamın ayrılmaz bir parçası haline gelmiş, bir anlamda eğitimde, öğrenmeyi öğretmek esas olmuştur. Dolayısıyla ders çalışma becerileri, her yaştaki bireyler için yaşam boyu gerekli olan beceriler olarak kabul

edilmeye başlanmıştır. Öğrencilerin kendi çalışmalarının öğrenme sürecinde önemli bir etmen olduğu görüşünün kabul edilmesiyle, onların ders çalışma becerileri konusundaki yeterlilikleri de önem kazanmıştır. Bu becerilerin okul yıllarında edinilmesinin ve alışkanlık haline getirilmesinin, okul sonrası yaşamdaki başarıya da yansıtacağına inanılmaktadır (Harvey, 1998; Thomas, 1993; Türkcan ve Öcal, 2003; Yeşilyaprak, 2000; Yıldırım ve diğ., 2000).

Öğrencinin verimli ders çalışma alışkanlıklarına sahip olmaması ya da yanlış çalışma alışkanlıkları geliştirmiş olması, okul başarısızlığının en temel nedenlerinden biri olarak kabul edilmektedir (Harvey, 1998; Türkcan ve Öcal, 2003). Yeşilyaprak da (2000), birçok öğrencinin ders çalışmaya çok fazla zaman ayırmasına rağmen başarılı olamadıklarını ifade etmiş, buna gerekçe olarak da onların etkili ders çalışma becerilerine sahip olmalarını göstermiştir. Nitekim verimli çalışma ve öğrenme yöntemleri geliştiremeyen öğrenciler, sınıf düzeyi yükseldikçe kendilerini öğrenmeye güdüleme, öğrenme süreçlerini planlama ve bunları değerlendirme konularında yetersiz kalabilmektedirler. Bu durum, okul başarılarını ve buna bağlı olarak okul sonrası yaşamlarını olumsuz yönde etkilemektedir (Yıldırım ve diğ., 2000).

Verimli ders çalışma alışkanlıkları kazanmış öğrencilerin ise, okula karşı olumlu tutumlar besledikleri ve öğrenmeyi bir amaç olarak benimzedikleri belirtilmektedir (Türkcan ve Öcal, 2003). Uluğ da (1981), verimli çalışma sonrasında gelecek olan başarının bireye güven verici, cesareti artırıcı ve ders çalışmayı keyifli bir etkinliğe dönüştürücü özelliğe sahip olduğunu ifade etmektedir.

Okulların, günümüzde artan sayıda özel gereksinimli öğrenciye normal sınıflarda hizmet vermeleri nedeniyle, ders çalışma alışkanlıkları özel gereksinimli öğrenciler için de büyük önem taşımaya başlamıştır (Smith ve Smith, 1989). Kaynaştırma uygulamalarıyla birlikte, akranlarıyla bir arada öğrenim görmeye başlayan özel gereksinimli öğrencilerin topluma kazandırılmaları ve akranlarının performansına ulaşmaları

hedeflenmiştir. Newton (2003), özellikle engelli olan ve risk grubunda yer alan öğrencilerin verimli çalışma becerilerini erken okul yıllarında kazanmaları gerektiğini vurgulamaktadır. Nitekim erken okul yıllarında kazanılan ders çalışma becerileri, vazgeçilmez alışkanlıklar haline gelmekte ve sonraki yıllarda bireyin başarısına önyak olmaktadır. DeBettencourt ve Allen (1999) ise, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin, ders çalışma alışkanlıklarını tek başlarına kazanmada güçlük çektiklerini ve bu konuda desteklenmeleri gerektiğini belirtmektedirler. Bu durumda, verimli çalışma alışkanlıklarını özel gereksinimli öğrencilere olabildiğince erken dönemde kazandırmak, eğitim sürecinin önemli bir parçasını oluşturmaktadır.

Ders Çalışma Becerileri ve Eğitimcilerin Sorumlulukları

Geçmişte, eğitimciler arasında hakim olan temel görüşlerden biri, ders çalışma sorumluluğunun temelde öğrenciye, ve bu sorumluluğun azalan oranda anne baba ve öğretmene ait olduğu görüşüydü. Öğretmenin temel görevinin ders anlatmak olduğu inancı, ders çalışma etkinliklerini tamamen ev ortamına taşımakta ve bu sorumluluğu öğrenciye ve anne babaya yüklemekteydi. Bu yaklaşım günümüzde öğrenci ve anne baba kadar, öğretmenin de ders çalışma sürecinde önemli görevleri olduğu varsayımına dayanılarak terk edilmiştir. Dolayısıyla ders çalışma, öğrenci, anne baba ve öğretmenin ortak çabalarının bir ürünü olarak belirmiştir (Babadoğan, 2002; Smith, Teske ve Gossmeier, 2000).

Dembo (2001), eğitim psikolojisinin temel hedeflerinin öğretmene iyi bir öğrenci ve iyi bir öğretici olmayı öğretmek olduğunu ifade etmektedir. Yazar, birinci hedefin yerine getirilmesiyle birlikte, ikinci hedefe kendiliğinden ulaşılacağına inanmaktadır. Dembo (2001) ve Thomas'a (1993) göre, kendi öğrenme süreçlerinin farkında olan bir eğitimci, bu becerileri öğrencilerine etkili bir şekilde kazandıracaktır ve öğrenciler bu sayede özdenetim, çalışma becerileri ve öğrenmeye güdülenme gibi okul başarısında kritik rol oynayan becerileri edineceklerdir. Bu görüş bir bakıma, öğretmenlerin öğrencilerine ders

çalışma becerileri kazandırma sürecinde, her şeyden önce kendilerini bir öğrenci olarak kabul etmeleri gerektiğini ifade eder niteliktedir (Thomas, 1993).

Her sınıfın bireysel farklılıklara sahip öğrencilerden oluşması ve ortama her geçen gün artan sayıda özel gereksinimli öğrencinin katılmasıyla bu farklılıkların çeşitlenmesi, öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecinde güçlüklerle karşılaşmalarına neden olmaktadır (Alber, Nelson ve Brennan, 2002; Lewis ve Doorlag, 1999, Yeşilyaprak, 2000). Sınıf öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilere ilişkin karşılaştıkları güçlükler arasında bu öğrenciler, akademik başarılarını artırmak için ek zaman ve çaba ayırmak gelmektedir. Bu öğrencilerin, çalışma sistemlerini şekillendirme sorumluluğunu diğerlerine yüklemeye eğilimleri, ayrıca kendini değerlendirme, hedef belirleme ve verimli çalışma alışkanlıklarını yaşamın çeşitli alanlarında sürdürübilme gibi davranışlarda güçlük yaşamaları öğretmen için bu süreci zorlaştıran önemli etkenlerdir (Gettinger ve Seibert, 2002; Weishaar ve Boyle, 1999). Derslerin gerekliliklerini yerine getirmekte yetersiz kalan öğrencilerde davranış problemlerinin ortaya çıkma olasılığı ise sınıf öğretmenini zorlayan bir diğer önemli husustur (Epstein ve Polloway, 1993; Lewis ve Doorlag, 1999; Yıldırım ve diğ., 2000). Söz konusu güçlüklerin en aza indirgenmesinde öğretmen ve öğrenci için temel bir öneme sahip olan ders çalışma becerileri, bu noktada sınıf öğretmenlerinin odaklanmaları gereken bir unsur gibi görünmektedir.

Ders Çalışma Becerileri Nasıl Öğretilmeli?

Ders çalışma becerileri günümüzde, üzerinde titizlikle durulması gereken bir konu haline gelmiştir. Bu bakış açısı, pek çok eğitimcinin öğrenmeyi öğretmenin ve buna bağlı olarak çalışma ve öğrenme becerilerini geliştirmenin okulda öğretilen geleneksel dersler kadar önemli olduğunu kabul etmesinde öncü görevi görmüştür (Yıldırım ve diğ., 2000). Dodge (1994) ders çalışma becerilerinin, öğrencilerin okuldan gelen talepleri başarılı bir şekilde karşılamalarına destek olduğuna inanmaktadır. Yazar, deneme-yanılma yöntemine başvurmak yerine, öğrenilebilir davranışlar olan ders çalışma becerilerinin, zaman kazanmak

açısından öğrencilere mutlaka öğretilmesi gerektiğini savunmaktadır. DeBettencourt ve Allen da (1999), öğretmenlerin öğrenme güçlüğü yaşayan ilköğretim ikinci kademe ve lise öğrencilerine çalışma becerileri öğretimi yapmalarının yararlı olduğuna değinmişlerdir. Yazarlara göre öğretmenler, her çalışma becerisinin nasıl işe yaradığını öğrencilere göstermek için çaba harcamalıdır. Bu uygulama, öğrencilere üzerinde çalıştıkları tekniğin amacını anlatma, sınıfta beceriye ilişkin alıştırmalar yaptırma ve öğrencilere beceriyi sergileme olanakları sağlama aşamalarını içermektedir. Bazı yazarlar ise, bunları ayrı bir ders olarak öğretmekten ziyade okul müfredatı içerisine dahil etmenin çok etkili bir strateji olduğuna ve bu noktada öğretmenlerin kritik bir rol oynadıklarına dikkat çekmektedirler (Dodge, 1994; Kiewra, 2002; Slate, Jones ve Harlan, 1998; Thomas, 1993).

Son yıllarda, öğrencilerin güçlük yaşadıkları ders çalışma becerilerinin belirlenip, bu becerilerin birbirlerinden bağımsız bir şekilde öğretilmesi bakış açısı yerini, söz konusu becerilerin bir arada kullanılmasını hedefleyen öğretim modellerinin geliştirilip uygulanmasına bırakmıştır. Dolayısıyla çalışma becerilerinin kendileri kadar, bu becerilerin nasıl öğretilmeleri gerektiği de önem kazanmaya başlamıştır (Gettinger ve Seibert, 2002). Bu modeller genellikle, akran ve öğretmen gibi sosyal modellerin öğrenci tarafından örnek alınması ve öğrencinin zaman içerisinde ilgili davranışları içselleştirmesi ve kendisinin yönetmesi şeklinde gelişen bir bilişsel süreç yaklaşımını benimsemektedirler. Dolayısıyla amaç, öğrencinin olumlu ders çalışma becerilerini yaşam boyu sürdüreceği alışkanlıklara dönüştürmek ve bunlardan gerekli durumlarda etkili şekilde yararlanmasını sağlamaktır. Crotta'nın (2004), akademik olan ve olmayan alanlarda risk altında olan ilköğretim öğrencilerine ilişkin yürüttüğü çalışma da, bir anlamda bu bakış açısını temel alan bir uygulamadır. İleriki bölümlerde bu araştırma daha detaylı olarak gözden geçirilecektir.

Yaratıcı Etkinliklerden Faydalanma

Ders çalışma becerilerinin öğrencilere kazandırılmasında, öğretmenlerin sınıf ortamında yararlanabilecekleri başlıca stratejiler arasında yaratıcı etkinlikler yer almaktadır. Bu tür

etkinlikler arasında öğrencilere model olma, onları sıklıkla denetleme, çeşitli araç-gereçlerden yararlanma ve akran desteği sağlama gibi uygulamaların gerekliliğine dikkat çekilmektedir (Çolak, 2001; Dodge, 1994; Gettinger ve Seibert, 2002; Polloway ve Epstein, 1994; Strichart ve Mangrum, 2002). Bu stratejiler, özel gereksinimli öğrenciler söz konusu olduğunda daha da önem kazanmaktadır. Öğretmenlerin özel gereksinimli öğrenciler için sarf etmek durumunda kaldıkları ek zaman ve enerji göz önünde bulundurulursa, ilgili stratejilerin bu öğrenciler için daha etkili şekilde kullanılması gerekliliği gündeme gelmektedir.

Strichart ve Mangrum (2002), öğretmenlerin sınıfta öğrencilere etkili çalışma becerilerini öğretirken, kitaplarda önerilen stratejilerle birlikte, yaratıcı etkinliklere başvurularının faydalı olduğuna işaret etmektedirler. Yazarlar ayrıca, öğrenciler beceriyi tam olarak kazanıncaya kadar öğretmenlerin denetimlerinin devam etmesinin ve deneyimlerini diğer öğretmenlerle paylaşımlarının gerekli olduğuna inanmaktadırlar. Gettinger ve Seibert (2002) ise, öğretmenlerin ders çalışma becerileri öğretimi yaparken becerileri yalnızca anlatmakla kalmayıp, öğrencilere sıklıkla model olmaları gerektiğini vurgulamaktadırlar. Ne var ki, öğretmenlerin çalışma becerilerinin önemli olduğuna inandıkları, ancak bunların tam olarak neler olduklarını bilmedikleri gözlenmektedir. Buna bağlı olarak da, öğretmenlerin öğrencilerine bu becerileri nasıl kazandıracakları konusunda yetersiz kaldıkları ve onları desteklemek için sınıfta herhangi bir çaba göstermedikleri ifade edilmektedir (Bol ve Strage, 1993; Sedita, 1995).

Anday-Porter, Henne ve Horan (2000) ise, öğretmenlerin öğrencilerine organize olma ve ders çalışma becerileri kazandırmaya yönelik sınıf içi etkinliklerin faydasız olduğuna inandıklarını ortaya koymuşlardır. Yazarlar, öğretmenlerin bu becerileri öğrettikleri zaman ise yalnızca öğretim yaptıklarını ve öğrencilere kazandıkları becerileri uygulama olanağı tanımadıklarını belirtmişlerdir.

Polloway ve Epstein (1994), öğretmenlerin ders çalışma becerileri arasında ayrı bir öneme sahip olan ev ödevleri ile ilgili yararlandıkları stratejiler ile ilgili yaptıkları çalışmada, özel gereksinimli çocuklar için faydalı olan

uygulamaların ek öğretim yapma, öğrenciye akran desteği sağlama, yardımcı araç-gereçlerden faydalanma, ödevleri sık denetleme ve öğrencileri alternatif tepkilere teşvik etme olduğunu saptamışlardır. Çalışmada yer alan ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrenciler için, ilköğretim ikinci kademe ve lise öğretmenlerine göre ev ödevlerine ilişkin daha fazla uyarlamalar yaptıklarını ve ödül sistemlerine daha fazla başvurduklarını belirtmeleri dikkat çekicidir. Buna göre, öğretmenler daha küçük yaştaki özel gereksinimli öğrencilere ev ödevleri konusunda daha fazla destek sağladıklarına inanmaktadırlar. Ev ödevini tamamlamayan öğrencilerle ödevi bitirmeme gerekçeleri üzerine konuşmak ve ödev bitirmede yol göstermek en etkili, ceza bağlamında öğrencinin adını tahtaya yazmak ise en etkisiz yöntem olarak bildirilmiştir. Bir anlamda öğrenciyle olumlu etkileşimi içeren yöntemler, diğerlerine göre öğrencilerin ödev tamamlamalarında daha etkili gibi görünmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin ev ödevlerine ilişkin hangi stratejilerin öğretmen-öğrenci etkileşimini artırdığını belirlemeleri ve bunlardan sürekli olarak faydalanmaları gerekmektedir.

Ülkemizde yapılan, yedi özel eğitim öğretmenin, zihinsel engelli öğrencilerin okuma yazma öğrenmeleri hakkındaki görüş ve önerilerinin alındığı bir çalışmada, öğretmenlerin zihinsel engelli çocuklara okuma yazma öğretilirken güçlüklerle karşılaştıkları belirlenmiştir (Çolak, 2001). Bu güçlükler arasında araç-gereçlerin yetersizliği, öğrenciler arasında bulunan düzey farklılıkları, okuma yazma programının öğrencilerin düzeyine uygun olmaması ve ailelerin okuma yazma öğretimini evde yeterince desteklememeleri yer almaktadır. Öğretmenler, belirttikleri güçlüklerle rağmen bu öğrencilerle çalışırken, engelli olmayan öğrencilerde kullandıkları stratejilerden farklı ek stratejilere başvurmadıklarını ifade etmişlerdir. Buna göre ülkemizde özel eğitim alanında çalışanların, araç-gereç ve öğretim uyarlamaları yapmaya teşvik edilmeleri ve bu uyarlamaları nasıl yapmaları gerektiği konusunda desteklenmeleri gerekmektedir. Nitekim Dodge da (1994), bireysel farklılıkların öğrenme stillerinde farklılık yarattığını ve öğretmenin, her öğrencinin öğrenme stiline göre farklı öğretim yöntemleri

geliştirmek ve uygulamak durumunda olduğunu belirtmektedir. Yazar buna göre, her öğretmenin geniş bir strateji dağarcığına gereksinimi olduğunu vurgulamaktadır.

Araştırmalar tarafından etkili oldukları saptanan uygulamalara genel olarak bakıldığında, bu uygulamaların öğretmenin çok fazla zaman ve enerjisini almayan uygulamalar oldukları görülmektedir. Dolayısıyla, öğretmenleri bu tür etkinlikler konusunda bilgilendirmek ve bunları uygulamaya teşvik etmek gerekmektedir. Yukarıda özetlenen bazı çalışmalar (Anday-Porter ve diğ., 2000; Bol ve Strage, 1993; Gettinger ve Seibert, 2002; Sedita, 1995), öğretmenlerin bu tür stratejiler kullanmada bilgisiz ve isteksiz olabildiklerini ortaya koymaktadır. Ülkemizde, güç koşullar altında görev yapan öğretmenlerin söz konusu pratik önerilerden faydalanabilmeleri için bu konuda bilgilendirilmeleri, onların konuya ilgi duymalarını sağlayacaktır.

Pekiştireç Kullanımı

Sınıf ortamında akademik ve akademik olmayan uygun davranışların kazanılması ve sürdürülmesinde tartışmasız bir yere sahip olan pekiştireçlerin, ders çalışma becerilerinin öğretiminde de kilit bir rol oynadığı bilinmektedir.

Witzel ve Mercer (2003), özel gereksinimli öğrencilerin ev ödevleri ile ilgili karşılaştıkları sorunlardan yola çıkarak yaptıkları çalışmada, özel gereksinimli öğrencilerin sınıf kurallarına ve rutinlerine uymalarını ve ödevlerini bitirmelerini sağlamak amacıyla bir güdülenme modeli geliştirmişler ve öğretmenlerin sınıflarında kullanabilecekleri ödül sistemlerini açıklamışlardır. Modele göre, öğrencinin bir davranışı sergileme olasılığı, davranışın kendisine sağladığı içsel ya da dışsal pekiştireçlerle yakından ilgilidir. Öğrenci davranışı sergilemek için içsel olarak güdülenebiliyorsa, o davranışı sergileme eğilimi gösterecektir. Eğer öğrenci dışsal bir güdülenmeye sahipse, ödülünü sınıftaki diğer öğrencilere verilen ödülle kıyaslayacak ve kendi ödülünü daha değersiz algılayacak davranışı sergilememeye eğilimi gösterecektir. Yazarlar, öğretmenlerin bu bağlamda, öğrencide içsel motivasyonu oluşturmak için çeşitli ödüller verebileceklerini belirtmektedirler. Özellikle öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde sözel övgünün çocukta içsel bir güdülenme kaynağı

oluşturacağına inanmaktadırlar. Witzel ve Mercer ayrıca, öğretmenlerin öğrencilerde içsel güdülenmeyi oluşturmak için nasıl ödüllendirme yapmaları gerektiği konusunda özel bir çaba sarf etmeleri gerektiğine işaret etmektedirler. Dolayısıyla öğretmenlerin, pekiştirici kullanımı ile ilgili alan yazını yakından takip etmeleri ve öğrencilerin hangi pekiştiricilere ne şekilde tepki vereceklerini belirleyebilmeleri için öğrencilerdeki bireysel farklılıklara duyarlı olmaları beklenmelidir.

Ödül kullanımının, özel gereksinimli öğrencilerin sınıf içi etkinlikleri uygun şekilde yerine getirmeleri üzerindeki etkilerini ortaya koyan bir diğer çalışmada (Wallace, Cox ve Skinner, 2003), öğretmenin sınıf içi görevleri küçük parçalara bölmelerinden ve öğrencinin her parçayı tamamlamasından sonra öğrenciye uygun bir sosyal pekiştirici ve bir sonraki görevi vermesi şeklinde yürütülen bir program geliştirilmiş ve bu program sonrasında öğrencinin doğruluk düzeyini azaltmadan sorumluluklarını yerine getirebildiği saptanmıştır. Öğrenci-öğretmen arasındaki etkileşime bakıldığında, öğretmenin öğrenciye, verilen görevi yerine getirmediği zamanlarda gösterdiği onaylamayıcı davranışlarda azalma olduğu ve etkinliğin öğretmenin fazla zamanını almadığı görülmüştür. Bu çalışmada, ödül kullanımının yanı sıra, özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde, onlara verilen görevleri küçük parçalara bölme ve aşama aşama gitmenin önemi de ortaya çıkmaktadır. Etkinliğin, öğretmenin fazla zamanını almadan pratik şekilde yürütülebilmesi, öğretmenlerin bunları uygulamada daha istekli olacaklarını düşündürmektedir.

Görüldüğü gibi, ödül kullanımı öğretmenin öğrenciyi istedik davranışa yönlendirmesini sağlayan temel bir müdahaledir. Bu süreçte, öğretmenin her öğrencinin bireysel farklılıklarını dikkatle incelemesi ve söz konusu farklılıklar doğrultusunda onlara ödüller sağlaması, öğrenme ortamlarını hem öğretmen hem de öğrenci açısından daha verimli kılacaktır.

Ders Çalışma Becerilerini Desteklemeye Yönelik Geliştirilen Programlar

Yabancı alan yazında öğrencilerin ders çalışma becerilerini desteklemeye ilişkin geliştirilen programların oldukça etkili oldukları gözlenmektedir. Bu programlar, doğrudan özel gereksinimli öğrencilere yönelik olabildikleri gibi

(Crotta, 2004; deBettencourt ve Allen, 1999; Fulk, 2003; Hunt, Soto, Maier ve Doering, 2003), farklı yaş gruplarındaki özel gereksinimli olmayan öğrencileri de hedeflemektedirler (Sedita, 1995; Van-Voorhis, 2003). Sedita (1995) ve Van-Voorhis'in (2003) aşağıda özetlenen çalışmaları, doğrudan özel gereksinimli öğrencileri hedefleyen çalışmalar değildir. Ancak, ders çalışma becerilerinin özel gereksinimli olan ve olmayan öğrenciler için aynı derecede önemli olması ve bu becerilerin her iki gruba da kazandırılması gerekliliği, özel gereksinimli öğrencilerle çalışan tüm uzmanların bu tür programları da kapsamlı olarak incelemelerini gerektirmektedir. Dolayısıyla, bu programların burada özetlenmesi uygun görülmüştür.

Van-Voorhis (2003), öğretmen, öğrenci ve ailelerin katılımını içeren etkileşimli bir ev ödevi programının etkisini sınıadığı çalışmasında, bu yaklaşımın aile katılımını ve öğrencilerin fen bilgisi dersindeki başarılarını artırdığını saptamıştır. Altıncı ve sekizinci sınıflara devam eden öğrenciler ve aileleri ile yapılan etkileşimli ev ödevi programına katılan grupta, etkileşimli ödevin yer almadığı gruba oranla aile katılımının arttığı görülmüştür. Ev ödevleri için ailelerinden daha yoğun destek alan öğrencilerin, diğerlerinden daha fazla oranda ödev teslimi yaptıkları saptanmıştır. Not ortalaması yüksek olan öğrencilerde aile katılımının, not ortalaması daha düşük öğrencilerin ailelerinin katılımına göre daha fazla olması araştırmanın diğer bulguları arasındadır. Bu araştırma doğrudan özel gereksinimli öğrencilerle yapılmamış olmakla birlikte, bulgular, risk grubu öğrencilerinin de akademik sorunlarına ilişkin sistematik bir çözüme işaret etmektedir. Nitekim, aile katılımı özel gereksinimli öğrencilerin eğitimlerinde de önemli bir etmendir ve aile katılımı özel gereksinimli öğrenciler için benzer şekilde sağlandığı takdirde, bu öğrencilerin de ilgili yaklaşımdan faydalanabilecekleri düşünülmektedir. Dolayısıyla bulgular, özellikle hafif derecede yetersizliği bulunan öğrenciler için benzer programların etkili olabileceğini düşündürmektedir.

Sedita (1995) tarafından geliştirilmiş ve Amerika Birleşik Devletleri'nin pek çok eyaletinde binlerce öğretmene çalışma gruplarıyla ve konferanslarla ulaştırılmış olan bir çalışma

becerileri modelinden söz etmek faydalı olacaktır. Sedita esnek olduğunu iddia ettiği bu programın, ilköğretim dördüncü sınıftan itibaren tüm öğrencilere uygulanabileceğini belirtmektedir. Programın esnekliği, programın bazı bölümlerinin evde uygulanmak üzere kolaylıkla uyarlanabilmesinden kaynaklanmaktadır. Program üç aşamadan oluşmakta ve her aşama bir sonraki aşama için alt yapı oluşturmaktadır. İlk bölümde öğrencilere organize olma stratejileri öğretilmektedir. Bu beceri grubunda gerekli araç-gereçleri sağlama, ev ödevleri ve dönem ödevleri yapma, günlük, haftalık ve aylık çalışma planları yapma ve uygun bir çalışma ortamı oluşturma yer almaktadır. Bu beceriler kazandırıldıktan sonra, okuma becerileri arasında yer alan metnin ana fikrini belirleme, not tutma ve özet çıkarma becerilerinin öğretildiği ikinci aşamaya geçilmektedir. Son aşamada ise, ders kitaplarını okuma ve anlama, sınavlara hazırlanma ve sınavlara girme becerileri ele alınmaktadır. Görüldüğü gibi, programda öğrencilere öncelikle düzenli ve planlı olma becerileri kazandırılmakta, bunu okuma gibi daha üst bilişsel becerilerin öğretilmesi takip etmektedir. Bu program, becerilerin gruplanarak öğretilmesi ve her aşamanın bir sonraki aşama için ön koşul niteliğinde olması bakımından anlaşılır ve kolay uygulanabilir gibi görünmektedir. Sedita (1995) tarafından geliştirilen bu programın, aynı zamanda ülke çapında standartlaştırılmış programların gerekliliğini ortaya koyan bir yaklaşım olduğu da düşünülmektedir. Bu tür programlara, normal sınıflara her geçen gün artan sayıda katılan özel gereksinimli öğrencilerin de dahil edilmesi ve programın etkililiğinin sınanması faydalı olacaktır.

“Çalışma Becerileri Kliniği” adı altında ergenlere yönelik geliştirilen bir diğer çalışma becerileri öğretimi programında (deBettencourt ve Allen, 1999), 15 hafta boyunca haftada 1 saatlik oturumlarla, öğrencilerin ders çalışma alışkanlıkları kazanım düzeyleri araştırılmıştır. Öğretmen eğitimi sonrasında başlayan kursta, öğrencilerle organize olma, okuma, yazma, derse katılma, problem çözme ve sınavlara girme stratejileri ele alınmış ve programa katılan her öğrenciye öğrendiği stratejileri uygulama olanakları sağlanmıştır. Program sonrasında, öğrenciler ve bu öğrencilerin

anne babalarına çalışma becerileri, öğrencilerin yeterli ve yetersiz oldukları alanlar ve programda öğretilen etkinlikleri devam ettirmeye yönelik bilgilerin yer aldığı bir rapor metni verilmiştir. Program sonucunda öğrencilerin öğrenmeye karşı tutumlarının olumlu yönde değiştiği ve öğrenme sürecine aktif katılımlarının arttığı saptanmıştır.

DeBettencourt ve Allen'in (1999) bu araştırmaları iki önemli hususu gündeme getirmektedir. İlki, Anday-Porter ve diğerlerinin de (2000) ifade ettikleri gibi, öğretmenlerin beceri öğretimi yaptıktan sonra öğrencilere becerileri sergileme olanakları vermelerinin önemidir. Bu çalışmada, bu görüşün desteklendiği görülmektedir. İkinci husus, öğrencilerin ders çalışma becerilerini kazanmaları sürecinde, diğer akademik ve akademik olmayan becerilerde olduğu gibi, aile katılımının önemidir. Dolayısıyla, ders çalışma becerileri programlarının geliştirilmesinde bunların dikkate alınması faydalı olacaktır.

Amerika Birleşik Devletleri'nde, doğrudan özel gereksinimli öğrencilerin hedef grup olarak ele alındığı programlar da bulunmaktadır. Söz konusu programların etkili olduklarına dair bulguların yanı sıra, bazılarının okul çapında planlanmış olmaları, tüm okul personelinin süreçte oynadıkları kritik rolleri de ortaya koymaktadır (Crotta, 2004; deBettencourt ve Allen, 1999; Fulk, 2003; Hunt ve diğ., 2003).

Crotta (2004), ilköğretimden liseye geçiş dönemi öncesinde yedinci ve sekizinci sınıflara uyarladığı programda, öğrencilerin çalışma alışkanlıklarının gelişmesiyle birlikte davranış problemlerinin azaldığını ve kaynaştırma ortamlarında akademik başarılarının arttığını saptamıştır. Program, öğretmenler tarafından davranış sorunu nedeniyle rehberlik servisine gönderilme, düşük notlar, saldırgan/pasif davranışlar, okula devamsızlık ve sosyal becerilerde yetersizlik ölçütlerine göre risk grubu olarak belirlenen öğrencilere uygulanmıştır. Yazar sorumluluk alma, girişkenlik, öfkeyle baş etme, akademik beceriler, yaşam becerileri, hedef belirleme ve başarıya odaklanma alt becerilerinin öğretileceği bir program oluşturmuş ve öğrencilerle haftada bir saatlik öğretim oturumları yapmıştır. Akademik beceriler ile ilgili oturumlarda;

öğrencilerle sınavlara hazırlanma, sınavlara girme, ödev tamamlama stratejileri ve organize olma becerileri gibi çalışma becerileri ele alınmıştır. Programın başarısını artırmak için aile desteğinden de yararlanılmıştır. İlk birkaç ay sonunda öğrencilerin davranış problemi nedeniyle rehberlik servisine gönderilme oranlarında %85'lik bir azalma ve ders notlarında anlamlı artışlar kaydedilmiştir. Bu programın sonuçları, kaynaştırma ortamlarında risk grubunda olan öğrencilerin akademik ve sosyal alanlarda etkili şekilde desteklenebildiklerini ve buna yönelik müdahalelerde verimli ders çalışma alışkanlıkları öğretiminin bu desteğin önemli bir boyutunu oluşturduğunu ispatlar niteliktedir.

Risk grubunda yer alan öğrencilerin ders çalışma becerilerini geliştirmeye yönelik yine Amerika Birleşik Devletleri'nde gerçekleştirilen bir çalışmada, dokuzuncu sınıf öğrencileri için okul çapında bir program geliştirilmiştir (Fulk, 2003). Program üç aşamadan oluşmaktadır. İlk iki aşamada öğrencilere ve öğretmenlere uygulanan anket sonuçlarına göre, öğretmenlerin en fazla sorun belirttikleri alanların zamanı etkili kullanma, çalışmaya güdülenme ve ev ödevlerini tamamlama olduğu, öğrencilerin ise çalışma alışkanlıkları, özenetim ve sınav kaygısı ile ilgili güçlükler yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Üçüncü aşamada, bulgular çerçevesinde hedef grubun üst sınıflarla iletişime girmesi, sınıf mevcudunun azaltılması ve risk grubunda olduğu belirlenen öğrenciler için okulda bir çalışma grubu oluşturularak, bu öğrencilere çalışma becerilerinin kazandırılması gibi okul yönetimini de kapsayan okul çapında müdahaleler gerçekleştirilmiştir. Programda öğrencilere kazandırılan ders çalışma becerilerinin, liseye geçiş yapan öğrencilerin akademik becerileri üzerinde olumlu etkiler yarattığı saptanmıştır. Bu çalışma, okul yönetiminin yürütebileceği müdahalelerin (ör: sınıf mevcudunun azaltılması), ders çalışma becerileri programlarında ne denli önemli olabileceğini ortaya koymakta ve böylelikle bu alanda geliştirilecek programlarda okul yönetiminden mutlaka faydalanılması gerektiğine dikkat çekmektedir.

Hunt ve diğerleri (2003), engelli ve risk grubunda yer alan kaynaştırma öğrencilerini akademik ve sosyal beceriler alanlarında

desteklemeye yönelik işbirlikçi ekip oluşturma yaklaşımına dayalı bir program geliştirmişler ve olumlu sonuçlar elde etmişlerdir. İki ilköğretim okulunda gerçekleştirilen programa 3 risk grubu ve 3 engelli kaynaştırma öğrencisi alınmış ve sınıf öğretmenleri, özel eğitim personeli ve anne babalardan oluşan bir ekip bünyesinde, her öğrenci için ayrı bireyselleştirilmiş destek planları geliştirilerek uygulamaya konmuştur. Araştırmanın bulguları, 6 öğrencinin de akademik becerilerinde gelişme ve sınıf etkinliklerine katılım ile akranlarla iletişimde artış olduğunu göstermiştir. Öğrencilerin etkileşim başlatma davranışında gelişme göstermeleri de dikkat çekici bir diğer bulgudur. Bu çalışma, akademik ve sosyal becerilerin birbirleriyle paralel gittiklerini ve programlarda iki grup becerinin birlikte ele alınarak geliştirilmesi gerekliliğini düşündürmektedir.

Ders çalışma becerileri ile ilgili programların incelendiği araştırmalara genel olarak bakıldığında, ders çalışma becerileri öğretiminde sistematik yaklaşımların ve öğretmenle birlikte, aile ve okul idaresi gibi ilgili diğer kişilerin sürece dahil edilmelerinin ne denli önemli olduğu ortaya çıkmaktadır. Kuşkusuz ki, bu etmenler engelli olan ve olmayan tüm öğrencilere yönelik hazırlanan programlarda bulunmalıdır. Özel gereksinimli öğrenciler için geliştirilen programları diğerlerinden ayıran noktanın ise, bir bakıma bu programların daha fazla işbirliği gerektirmesidir.

Türkiye'de ders çalışma becerileri ile ilgili sınırlı sayıda araştırmanın olduğu ve bu araştırmaların hemen hepsinde farklı yaş grubundaki öğrencilerin ders çalışma becerilerine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerinin saptanmasının ötesine geçilmediği dikkat çekmektedir. Söz konusu çalışmalar incelendiğinde, bunların bir kısmının üniversite öğrencilerini ele aldıklarını ve ders çalışma becerilerine ilişkin öğretmen (Arıkan, 1999) ya da öğrenci (Aksu ve Paykoç, 1995; Can, 1992; Karabınar, 2000; Köymen, 1989; Küçükahmet, 1987; Serbest, 1991) görüşlerini çeşitli değişkenler bakımından incelemeyi amaçlayan çalışmalar oldukları görülmektedir. Küçükahmet'in (1987) çalışması, Türkiye'de bu alanda ilk olması ve ders çalışma becerileriyle birlikte öğrenci tutumlarını incelemesi bakımından önemlidir. Diğer bir grup çalışmanın

ise, ilköğretim öğrencilerinin ders çalışma becerilerine odaklandığı (Akçamete, Gürgür, Kış ve Kayaoğlu, 2002; Çolak, 2001; Kesiktaş, 2006; Uluğ, 1981), ancak Uluğ'un çalışması dışında, bu çalışmaların da yine katılımcıların görüşlerinin çeşitli değişkenlere göre incelendiği çalışmalar oldukları gözlenmektedir. Uluğ (1981) çalışmasında, ilköğretim 8. sınıf öğrencileri için ders çalışma becerilerine ilişkin geliştirdiği bir rehberlik programının etkili olduğunu saptamış ve bu yaş grubu için yüz güldürücü sonuçlar ortaya koymuştur.

Ülkemizde ders çalışma becerilerine yönelik yapılan araştırmalarla ilgili son bir nokta ise, Akçamete ve diğerleri (2002), Çolak (2001) ve Kesiktaş'ın (2006) araştırmaları dışındakilerin engelli ya da risk grubunda yer alan öğrencileri kapsamamalarıdır. Dolayısıyla, ülkemizde ilköğretim çağındaki özel gereksinimli çocukların ders çalışma becerilerine ilişkin çalışmaların yetersiz olduğunu belirtmek yerinde olacaktır. Bu nedenle, özel gereksinimli öğrencilerin ders çalışma becerilerini desteklemeye ilişkin süreçte, gerekli tüm faktörlerin işlevsel bir şekilde bir araya getirildiği programların geliştirilmesi ve uygulanması, ülkemizdeki kaynaştırma uygulamalarının öncelikleri arasında yer almalıdır.

Sonuç

Öğretmenlerin özel gereksinimli olan ve olmayan öğrencilerine ders çalışma becerilerini hangi yollarla kazandırmaları gerektiğine ilişkin alan yazına genel olarak bakıldığında, model olma yaklaşımından, verilen görevleri küçük parçalara bölmeye kadar pek çok yaratıcı etkinliğin yer aldığı görülmektedir. Bu etkinlikler yoluyla kazanılan verimli ders çalışma davranışlarının, öğrencilerin çok fazla zamanlarını geçirdikleri ev ortamında da anne babaları tarafından desteklenmeleri gerektiği de kaçınılmazdır. Öğretmen ve anne babanın, bu konuda sürekli olarak bilgi ve deneyim alışverişinde bulunmaları, öğrencinin her iki ortamda da desteklenmesinde birincil bir koşul niteliği taşımaktadır. Nitekim Polloway ve Epstein'in (1994) önceki bölümlerde özetlenen araştırmalarının önemli bir bulgusu, ödevlerle ilgili öğretmen ve anne baba arasındaki işbirliğinin, özellikle ilköğretim öğrencilerinde oldukça etkili

olduğudur ve bu işbirliğinin, özel gereksinimli öğrenciler için ayrı bir önem taşıdığı da, öğretmenlerin görüşleri arasında yer almıştır.

Bu işbirliğini tamamlayan bir üçüncü etken de, öğretmenle birlikte diğer okul personelinin sürece dâhil edilmesi ve ilgili müdahalelerin okul çapında gerçekleştirilmesidir. Bu bakış açısı, araştırmalar tarafından da desteklenmiştir. Dolayısıyla, özel gereksinimli öğrencilerin etkili ders çalışma becerileri kazanmaları ve bu becerileri uzun dönemde de verimli şekilde kullanmaları, ev ve okul ortamlarındaki ilgili tüm bireylerin sürece dâhil edilmeleriyle gerçekleşebilir.

Ülkemizdeki duruma baktığımızda ise, çalışmaların büyük bir çoğunluğunun öğretmen ve öğrenci görüşlerini temel aldığı ve durum saptaması boyutunda olduğu görmekteyiz. Bu çalışmaların da sayıca az oldukları dikkate alındığında, özellikle ilköğretim boyutunda, araştırmacıları yanıltanmış çok sayıda sorunun beklediğini söylemek doğru olacaktır. Newton'ın da (2003) belirttiği gibi, ders çalışma becerilerinin erken okul yıllarında kazanılması, bu becerilerin uzun yıllar bireye fayda sağlaması bakımından önemlidir. Dolayısıyla ilköğretim düzeyindeki özel gereksinimli öğrencilerin ders çalışma becerileri alanındaki yeterlilikleri ve bu alanda geliştirilecek programlar üzerinde yoğunlaşmak özellikle gereklidir. Bu tür programların sayıca artması ve ilköğretimde geniş bir yaş ranjını kapsamaması, kaynaştırma uygulamalarının amaçlarına ulaşmaları bakımından önemli gibi görünmektedir.

Bu noktada bir diğer önemli etmen, yurt dışı alan yazında da belirtildiği gibi, ders çalışma becerileri öğretiminin ilköğretime ne şekilde dahil edilmesi ile ilgilidir. Bu çalışmaların kimi ders çalışma becerilerinin okullarda ayrı bir ders olarak öğretilmesi gerektiğini savunurken (deBettencourt ve Allen, 1999), bazıları bunun diğer akademik dersler içinde öğrencilere verilmesi, yani müfredata dahil edilmesi gerektiğini ifade etmektedirler (Dodge, 1994; Kiewra, 2002; Slate ve diğ., 1998; Thomas, 1993). Hangi yaklaşımın ülkemiz koşullarına daha uygun olacağına belirlenmesi ve programların buna göre şekillendirilmesi faydalı olacaktır.

Ders çalışma becerileri ile akademik ve sosyal alanlarda kaydedilecek gelişmeler, kuşkusuz ki herkesten önce, bunları uygulayacak kişi olan özel gereksinimli öğrencinin kendisini etkileyecektir. Özel gereksinimli öğrencinin üzerine düşenleri yerine getirmesi, öncelikle de öğrenme etkinliğine girmesi ve bunu isteyerek devam ettirmesi belki de her şeyin önünde gelmektedir (Thomas, 1993). Bunun sağlanmasında ise, öğrencide öğrenmeye

ilişkin güdülenmenin filizlenmesi önemlidir. Dolayısıyla, müdahalede ilk adım olarak öğrencilerin öğrenme isteklerinin artırılması ele alınmalıdır. Bu sayede, sonraki aşamaların daha verimli geçeceği düşünülmekte ve konunun ülkemizde yapılacak kapsamlı çalışmalarla desteklenmesi gerektiği önerilmektedir.

KAYNAKLAR

- Akçamete, G., Gürgür, H., Kış, A., & Kayaoğlu, H. (2002). Kaynaştırma programlarına yerleştirilmiş özel gereksinimli öğrencilerin okuma yazma güçlükleri. *XII. Ulusal Özel Eğitim Kongresi, Yöntemler-Yaklaşımlar-Stratejiler*. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, 271-288.
- Aksu, M., & Paykoç, F. (1995, Ağustos). *Study skills and study habits of METU students*. 6th European Conference for Research on Learning and Instruction'da sunulmuş poster bildirisi, Nijmegen, Hollanda.
- Alber, S. R., Nelson, J. S., & Brennan, K. B. (2002). A comparative analysis of two homework study methods on elementary and secondary school students' acquisition and maintenance of social studies content. *Education and Treatment of Children, 25*(2), 172-196.
- Anday-Porter, S., Henne, K., & Horan, S. (2000). *Improving student organizational skills through the use of organizational skills in the curriculum*. Chicago: Saint Xavier University and SkyLight Professional Development. (Eric Document Reproduction Service No. ED 442 139).
- Arıkan, F. T. (1999). *English language instructors' perceptions of freshmen students' study skills at Bilkent University*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Bilkent Üniversitesi, Ankara.
- Babadoğan, C. (2002). Ders çalışılır mı? *Çocuk Çocuk, 19*, 25-26.
- Bol, L., & Strage, A. (1993). *Relationships among teachers' assessment practices and their student outcome and study skill development goals*. Paper Presented at the Annual Meeting of the Midsouth Educational Research Association. November 10-12, New Orleans. (Eric Document Reproduction Service No. ED 367 639).
- Can, G. (1992). *Akademik başarısızlık ve önlenmesi: Anadolu Üniversitesi öğrencileri üzerinde bir araştırma*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Yayınları, Yayın No: 23.
- Christenson, S. L., & Anderson, A. R. (2002). Commentary: The centrality of the learning context for students' academic enabler skills. *School Psychology Review, 31*(3), 378-393.
- Crotta, G. (2004). How can I support an easier transition for my at-risk students into high school. Retrieved April 15, 2005, from www.actionresearch.ca
- Crow, A. (1968). *Educational psychology: An outline with questions and answers*. Totowa: A Littlefield, Adams & Co.
- Çolak, A. (2001). *Zihin özürlü çocuklar ilköğretim okulu ve mesleki eğitim merkezindeki özel eğitim öğretmenlerinin zihin özürlü çocukların okuma-yazma öğrenmeleri hakkındaki görüş ve önerileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- DeBettencourt, L. U., & Allen, J. (1999). Programming for middle and high school: A study-skills clinic approach for preparing teachers. *The Teacher Educator, 35*(1), 8-18.
- Dembo, M. H. (2001). Learning to teach is not enough – Future teachers also need to learn how to learn. *Teacher Education Quarterly, 28*(4), 23-35.
- Dodge, J. (1994). *The study skills handbook: More than 75 strategies for better learning*. New York: Scholastic Inc.
- Epstein, M. H., & Polloway, E. A. (1993). Homework: A comparison of teachers' and parents' perceptions of the problems experienced by students identified as having behavioral disorders, learning disabilities or no disabilities. *Remedial and Special Education, 14*(5), 40-49.
- Fulk, B. M. (2003). Concerns about ninth-grade students' poor academic performance: One school's action plan. *American Secondary Education, 31*(2), 8-26.
- Gettinger, M., & Seibert, J. K. (2002). Contributions of study skills to academic competence. *School Psychology Review, 31*(3), 350-365.
- Harvey, V. S. (1998). Study skills - A handout for parents. Retrieved August 11, 2004, from <http://www.ldonline.org/article.php?max=20&id=832&loc=15>
- Hunt, P., Soto, G., Maier, J., & Doering, K. (2003). Collaborative teaming to support students at risk and students with severe disabilities in general education classrooms. *Council for Exceptional Children 69*(3), 315-332.
- Karabınar, S. (2000). *A study on the relationships between self-concept, study skills and achievement in foreign language learning at university level*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Kesiktaş, A. D. (2006). *Kaynaştırma ve risk grubu öğrencilerinin ders çalışma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

- Kiewra, K. A. (2002). How classroom teachers can help students learn and teach them how to learn. *Theory Into Practice*, 41(2), 71-80.
- Koç Özel İlköğretim Okulu (2003). Verimli çalışma teknikleri. Retrieved 6 Ekim, 2004, from: http://www.kocschool.k12.tr/cont/elementary/counseling/productive_study_habits.pdf
- Köymen, Ü. (1994). *Açıköğretim sistemi öğrencileri ile geleneksel yükseköğretim öğrencilerinin öğrenme ve ders çalışma stratejileri açısından karşılaştırılması*. Eskişehir: Eğitim Teknolojisi ve Yaygın Eğitim Vakfı Araştırma ve Bilimsel Yayınlar Dizisi, Yayın No: 21.
- Küçükahmet, L. (1987). *Öğrencilerin çalışma alışkanlıkları ve tutumları*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, Yayın No: 153.
- Lewis, R. B. & Doorlag, D. H. (1999). *Teaching special students in general education classrooms* (Fifth Edition). Upper Saddle River: Prentice Hall.
- McEwan, E. K. (1996). *Ödevimi köpekler kaptı: Çocuğunuzun ödev sorunlarıyla başa çıkmanın yolları, anne babalara pratik öneriler*. (Çev. Şerife Küçük). Ankara: HYB Yayıncılık.
- Newton, D. (2003). Teaching study skills and learning strategies to therapists, teachers and tutors: how to give help and hope to disorganized students. *Perspectives*, 29(1), Retrieved April 11, 2004, from: http://www.resourceroom.net/older/ida_studyskills.asp.
- Polloway, E. A., & Epstein, M. H. (1994). Homework practices of general education teachers. *Journal of Learning Disabilities*, 27(8), 500-509.
- Sedita, J. (1995, Mart). *A call for more study skills instruction*. International Conference of the Learning Disabilities Association'da sunulmuş bildiri, Orlando, USA.
- Serbest, C. (1991). *The influence of students' study skills on their academic achievement in English: A case study*. Yayınlanmamış yüksek lisan tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Slate, J. R., Jones, C. H., & Harlan, E. J. (1998). Study skills of students at a post-secondary vocational-technical institute. *Journal of Industrial Teacher Education*, 35(2), 57-70.
- Smith, C. B. (2000). *Reading to learn: How to study as you read*. Bloomington: ERIC Clearinghouse on Reading, English and Communication, Indiana University.
- Smith, G., & Smith, D. (1989). Schoolwide study skills program: The key to mainstreaming. Retrieved November 16, 2005, from: <http://www.studyskills.com/benefits/benefits3d.html>
- Smith, M., Teske, R., & Gossmeier, M. (2000). *Improving student achievement through the enhancement of study skills*. Chicago: Saint Xavier University and SkyLight Professional Development. (Eric Document Reproduction Service No. ED 441 256).
- Strichart, S. S., & Mangrum, C. T. (2002). Teaching learning strategies and study skills to students with learning disabilities, attention deficit disorders or special needs (Third Edition). Boston: Allyn & Bacon.
- Thomas, A. (1993). *Study skills*. Eugene, Oregon: Oregon School Study Council, University of Oregon. (Eric Document Reproduction Service No. ED 355 616).
- Türkcan, G., & Öcal, G. (2003). Verimli ders çalışma teknikleri. *Çocuk Çocuk*, 31, 26-27.
- Türkoğlu, A. (2002). Başarıyı arttırmak için etkili ders çalışma yöntemleri. *Çocuk Çocuk*, 19, 27-29.
- Uluğ, F. (1981). *Verimli çalışma alışkanlıkları kazandırma konusunda yapılan rehberliğin okul başarısına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara.
- Uluğ, F. (2000). *Okulda başarı: Etkili öğrenme ve ders çalışma yöntemleri* (7. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Van-Voorhis, F. L. (2003). Interactive homework in middle school: Effects on family involvement and science achievement. *Journal of Educational Research*, 96(6), 323-338.
- Wallace, M. A., Cox, E. A., & Skinner, C. H. (2003). Increasing independent seatwork: Breaking large assignments into smaller assignments and teaching a student with retardation to recruit reinforcement. *School Psychology Review*, 32(1), 132-142.
- Weishaar, M. K., & Boyle, J. R. (1999). Note taking strategies for students with disabilities. *The Clearing House*, 72(6), 392-395.
- Witzel, B. S., & Mercer, C. D. (2003). Using rewards to teach students with disabilities. *Remedial and Special Education*, 24(2), 88-96.
- Yeşilyaprak, B. (2000). *Eğitimde rehberlik hizmetleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Yıldırım, A., Doğanay, A., & Türkoğlu, A. (2000). *Okulda başarı için ders çalışma ve öğrenme becerileri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.