

İLKÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNİN ÖZEL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ (ÖÖG) OLAN ÖĞRENCİLERE YÖNELİK TUTUMLARI ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ

DEVELOPMENT OF THE SCALE OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS' ATTITUDES TOWARDS STUDENTS WITH SPECIFIC LEARNING DISABILITIES (SLD)

Zehra YAŞAR SAĞLIK¹

ÖZ: Bu çalışmada, ilköğretim öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü (ÖÖG) olan öğrencilere yönelik tutumları ölçeğinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Örneklemi 512 ilköğretim öğretmenin oluşturduğu bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın kapsam geçerliğini sağlamak amacıyla alan yazın incelenmiş ve uzman görüşlerinden faydalanılmıştır. Yapı geçerliliği için açımlayıcı (AFA) ve doğrulayıcı (DFA) faktör analizleri yapılmıştır. Güvenirlik çalışması kapsamında ise Cronbach alpha (α) güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğinin sağlanması amacıyla yapılan AFA sonucunda, iki faktörlü, 19 maddeli bir ölçek elde edilmiştir. Faktörlerin özdeğerleri sırasıyla; 6.47 ve 5.57 iken açıkladıkları varyanslar %34.05 ve %29.31 olarak bulunmuştur. AFA ile elde edilen yapıya kanıt sağlamak amacıyla yapılan DFA sonucunda; $\chi^2/df=4.09$, RMSEA= 0.07, GFI= 0.85, AGFI= 0.85, CFI=0.93, NFI= 0.91 uyum indeks değerleri elde edilmiştir. Ölçeğin güvenilirliğinin sağlanması amacıyla ölçeğe ve alt faktörlere ilişkin güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Analiz sonucunda ölçeğin tamamı ve birinci faktör (kabullenme ve öğretim) için Cronbach alfa (α) değeri 0.91, ikinci faktör (duygu ve inanç) için ise 0.95 bulunmuştur. Diğer taraftan yapılan madde analiziyle de ölçeğin tüm maddelerinin üst ve alt gruplar açısından ayırt edici olduğu görülmüştür. Öğretmen tutumları ÖÖG'ye sahip öğrencilerin eğitimi üzerinde oldukça büyük bir etkiye sahiptir. Ancak öğretmenlerin bu öğrencilere karşı tutumları her zaman olumlu değildir. Bu nedenle ilköğretim öğretmenlerinin ÖÖG'ye sahip öğrencilere yönelik tutumlarının belirlenmesi ve öğretmen tutumlarının hangi sebeplerden dolayı farklılaştığının incelenmesi amacıyla bu çalışmada ilköğretim öğretmenlerinin ÖÖG olan öğrencilere yönelik tutumlarıyla ilgili geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirilmiştir.

Anahtar sözcükler: İlköğretim öğretmenleri, öğrenci, ölçek geliştirme, özel öğrenme güçlüğü, tutum.

ABSTRACT: In this study, it was aimed to develop a scale of primary school teachers' attitudes towards students with special learning difficulties (SLD). In this study, in which 512 primary school teachers were sampled, the survey model was used. In order to ensure the content validity of the research, the literature was examined and expert opinions were utilised. Exploratory (EFA) and confirmatory (CFA) factor analyses were conducted for construct validity. As part of the reliability study, Cronbach alpha (α) reliability coefficient was calculated. As a result of EFA conducted to ensure the construct validity of the scale, a scale with two factors and 19 items was obtained. While the eigenvalues of the factors were 6.47 and 5.57, the variances they explained were found to be 34.05% and 29.31%, respectively. As a result of CFA conducted to provide evidence for the structure obtained with EFA; $\chi^2/df=4.09$, RMSEA= 0.07, GFI= 0.85, AGFI= 0.85, CFI=0.93, NFI= 0.91 fit index values were obtained. In order to ensure the reliability of the scale, reliability analyses were conducted for the scale and sub-factors. As a result of the analyses, Cronbach's alpha (α) value was found to be 0.91 for the whole scale and the first factor (acceptance and teaching) and 0.95 for the second factor (feeling and belief). On the other hand, item analyses showed that all items of the scale were discriminative in terms of upper and lower groups. Teacher attitudes have a great impact on the education of students with SLD. However, teachers' attitudes towards these students are not always positive. For this reason, in order to determine the attitudes of primary school teachers towards students with SLD and to examine the reasons for which teacher attitudes differ, a valid and reliable measurement tool was developed in this study.

Keywords: Primary school teachers, student, scale development, special learning disability, attitude.

Bu makaleye atf vermek için:

Yaşar Sağlık, Z. (2024). İlköğretim öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü (öög) olan öğrencilere yönelik tutumları ölçeğinin geliştirilmesi, *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(2), 721-734.

Cite this article as:

Yaşar Sağlık, Z. (2024). Development of the scale of primary school teachers' attitudes towards students with specific learning disabilities (sld). *Trakya Journal of Education*, 14(2), 721-734.

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Gaziantep/Türkiye, zehra.yaslik@hku.edu.tr, ORCID: 0000-0001-5626-4660

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Due to the high and complex cognitive function of learning in the brain, it is inevitable that many children have problems in acquiring the basics of reading, writing and maths (Lagae, 2008). Although some adults prefer to use the term to describe their difficulties, SLD is mostly used in schools (Porter & Lacey, 2005). In most countries, SLD is used for students who do not make sufficient progress in the school curriculum, especially in the areas of language, literacy and numeracy (Westwood, 2004). Students with SLD have various difficulties that affect their lifelong learning and are often hidden (Learning, 2002). These difficulties are classified in four groups in the handbook prepared by the American Psychiatric Association (DSM IV): written expression disorders (dysgraphia), reading disorders (dyslexia), mathematical disorders (dyscalculia), and learning disorders that cannot be otherwise named.

It can be said that teachers' attitudes towards students with SLD have an impact on their performance and academic achievement and that teachers' attitudes have the power to improve or seriously harm the quality of life of students with SLD. This is because teachers' attitudes are reflected both on their relationships with students in the classroom and on their behaviours towards their students (Leatherman & Niemeyer, 2005). Alexander and Strain (1978) stated that teachers' behaviours, expectations and attitudes affect both social and cognitive skills of students. In this context, it is extremely important to understand teachers' attitudes towards students with SLD as teachers' attitudes towards students with SLD have a great impact on the future success of these students. In this study, it was aimed to develop a scale of primary school teachers' attitudes towards students with SLD. This scale will contribute to the literature, teachers, students and researchers in various aspects and will serve as a knowledge base for improving the academic lives of students with SLD.

Method

In this study, the survey model, which aims to describe an existing situation as it is (Karasar, 2014), was used. Survey research is based on the systematic collection of information from participants in order to understand and/or predict some aspects of the behaviour of the population of interest and enables predictions to be made from a sample that can be related to the entire population with a certain degree of certainty (Sukamolson, 2007).

Considering that SLD generally affects academic achievement in basic courses negatively, the sample of this study consists of classroom, social studies, English, science, mathematics, Turkish, Turkish and religious culture and ethics teachers working in private or public schools in Turkey. In this context, 512 teachers were reached. 62% of the teachers were female (316) and 38% (196) were male. 311 of the teachers were primary school classroom teachers and 201 of them were secondary school branch teachers. In the process of creating the items in the scale, firstly, all studies in the literature on teachers' attitudes towards students with SLD were scanned. Education Resources Information Center (ERIC), DergiPark Academic, ProQuest Digital Dissertations, SAGE Journals Online, Springer LINK, Taylor & Francis, National Thesis Center resources and similar scales (Yaralı, 2015; Kösterelioğlu, 2013; Keskin et al., 2016; Süngü et al., 2020) were used for screening. During the scanning, the keyword "learning disability" was used and the draft item pool was created by reviewing the relationships between individuals with SLD and teachers. A total of 54 draft items were created to include the components of attitude. In order to ensure the content validity of the items, expert opinions were obtained from an expert in the field of measurement and evaluation, an expert in the field of SLD and an expert in the field of Turkish education. In line with the opinions received, 17 items that were not clear, comprehensible and unambiguous, that reported more than one judgement, that did not contain attitude statements were removed, and 5 items that were not suitable in terms of Turkish sentence structure were revised. As a result of expert opinions, a final draft form with 37 items was obtained. The research data were collected face-to-face and online through Google Form online survey application. The items in the scale were graded using a 5-point Likert scale. After EFA and CFA, the scale presented in the appendix with 19 items scored between 1 and 5 was obtained. While the minimum score that can be obtained from the whole scale is 19, the maximum score is 95.

The factor structure and construct validity of the scale were analysed by EFA and CFA, respectively. "Kaiser Meyer Olkin (KMO)" coefficient and "Barlett Sphericity Test" were applied to determine whether the data were appropriate for EFA, and then it was tried to reveal which factors the items in the scale were related to. CFA was applied in order to test the appropriateness of the model presented by

EFA. The internal reliability of the scale was calculated with Cronbach α values for the whole scale and sub-factors. Then, the difference between the mean scores of the lower and upper 27% groups was calculated with the "t Test for Independent (Unrelated) Samples".

Findings

The analyses conducted to ensure the construct validity of the scale showed that the first factor (acceptance and teaching) explained 34.05% of the total variance and the second factor (feeling and belief) explained 29.31% of the total variance. In order to verify the obtained structure, CFA was applied and the fit index values were analysed. According to the fit index values, it was concluded that the structure was in an acceptable fit with the data. Cronbach α coefficient was examined for the total reliability of the scale and it was found that this value was 0.91. Cronbach α reliability coefficients for the sub-factors were 0.91 for the first factor (acceptance and teaching) and 0.95 for the second factor (feeling and belief).

Discussion and Conclusion

As a result of the research, a measurement tool consisting of 19 items with two factors was obtained. When the coefficients of the whole scale and sub-factors are considered, it can be said that the reliability of the structure is at a very good level (DeVellis, 2012).

GİRİŞ

Yeni davranışların kazanılmasını sağlayan en önemli yetilerden biri öğrenmedir. Öğrenme, psikoloji, sinirbilim, davranışsal ekoloji, evrim teorisi ve bilgisayar biliminin yanı sıra diğer birçok disiplinde de araştırmaların ana odak noktası olmuştur (Barron vd., 2015). Genel olarak yaşantılar sonucunda meydana gelen davranış değişikliği şeklinde tanımlansa da öğrenmenin çok geniş ve soyut olması nedeniyle tanımı noktasında süregelen tartışmalar devam etmektedir (Barron vd., 2015; De Houwer vd., 2013; Lachman, 1997). Lachman (1997) bir süreç olarak öğrenmenin tanımlanması ve bu sürecin davranışsal sonuçlarından veya ürünlerinden ayırt edilmesi gerektiğini, davranışın nispeten değişmeden kalabildiğini ve tanımındaki belirsiz sözcüklerin, öğrenme esnasında olanları daha açıklayıcı bir ifade ile temsil eden sözcüklerle değiştirilmesi gerektiğini ifade ederek öğrenmeyi, duyarlar aracılığıyla gerçekleşen çevresel etkileşim sonucunda uyarıcı-tepki ilişkilerinde nispeten kalıcı bir değişikliğin geliştiği süreç şeklinde tanımlamıştır.

En temel anlamda öğrenme, eğitim bilimleri alanında bilginin kazanılması olarak ifade edilecek olursa, bireyin bilgiyi edinirken zorlanması sonucu ortaya çıkan güçlükler de öğrenme güçlüğü (ÖG) ya da özel öğrenme güçlüğü (ÖÖG) şeklinde tanımlanabilir (Soysal vd., 2001). ÖÖG en az bir öğrenme alanında önemli bir gecikme ile karakterize edilen, ortalama ve ortalama üstü zekâya sahip bir kişinin temel akademik becerileri edinmede yaşadığı, görünüşte açıklanamayan zorlukları belirtmek için kullanılan bir kavramdır (Dapudong, 2013; Selikowitz, 2012). Bu kavram zayıf okuryazarlık, davranışsal problemler dâhil olmak üzere öğrenmeye yönelik her türlü engele atıfta bulunur (Mølster ve Nes, 2018). ÖÖG diğer öğrenme zorluklarından farklıdır; çünkü genellikle sosyal uyumsuzluk, motivasyon eksikliği, yetersiz öğretim, zihinsel kısıtlılık veya çevresel, kültürel ya da ekonomik faktörlerden kaynaklanmaz. (Uduigwome, 2020).

Öğrenmenin beyindeki yüksek ve karmaşık bilişsel işlevi nedeniyle, birçok çocuğun okuma, yazma ve matematiğin temellerini edinme konusunda problem yaşaması kaçınılmazdır (Lagae, 2008). Bazı yetişkinler bu terimi sıkıntılarını ifade etmek için kullanmayı tercih etseler de, ÖÖG çoğunlukla okullarda kullanılır (Porter ve Lacey, 2005). ÖÖG çoğu ülkede okul müfredatında, özellikle dil, okuryazarlık ve matematiksel beceri alanlarında yeterli ilerleme kaydedemeyen öğrenciler için kullanılır (Westwood, 2004). ÖÖG yaşayan öğrenciler yaşam boyu öğrenmelerini etkileyen ve genellikle gizli olan çeşitli zorluklara sahiptir (Learning, 2002). Bu zorluklar Amerikan Psikiyatri Birliği tarafından hazırlanan el kitabında (DSM IV); yazılı anlatım bozuklukları (disgrafi), okuma bozuklukları (disleksi), matematiksel bozukluklar (discalculi), başka türlü adlandırılmayan öğrenme bozuklukları şeklinde dört grupta sınıflandırmıştır. Dapudong (2013) bu sınıflandırmaya; motor koordinasyonlarla ilgili bozukluklar (dispraksi), merkezi işitsel işleme bozuklukları, yüz ifadesi veya vücut dili gibi sözel olmayan öğrenme bozuklukları, görsel algı bozuklukları ve konuşma bozukluklarını (afazi/disfazi) da dâhil ederek yeni bir sınıflandırma yapmıştır. Çeşitli davranışsal ve ruhsal bozukluklar, fiziksel yetersizlikler, görme veya işitme kayıpları ise öğrenme güçlükleri kapsamında değerlendirilmemektedir (Karlıdağ ve Ertürk, 2003).

ÖÖG'nin neden kaynaklandığı tam olarak bilinmese de, ÖÖG olan öğrencilerin hangi özellikleri taşıdıkları konusunda bilgi edinilebilmektedir (Altun ve Uzuner, 2016). Gonen ve Grinberg (2016) ÖÖG olan öğrencilerin; okuma, yazma, imla, yazılı anlatım, dil ve konuşma bozuklukları, matematiksel düşünme veya hesaplamada zorluk, hiperaktivite, algı ve hafıza problemleri, dikkat dağınıklığı gibi özellikler gösterdiklerini; Korkmazlar (1999) dikkat sürelerinin kısa olduğunu, el-göz ve motor koordinasyonlarının zayıf olduğunu, görsel ve işitsel algı sorunları yaşadıklarını, dağınık olduklarını; Learning (2002) ise genellikle düşük özgüvenli olduklarını ve öğrenilmiş çaresizlik duygusu yaşadıklarını belirtmiştir. ÖÖG, belirli bir öğrenme engelini sonucu olabilir, ancak sosyal sorunlar, uygun olmayan müfredat, yetersiz öğretim veya öğrenmeye olumlu destek olamama gibi nedenlerden dolayı olma ihtimali daha yüksektir (Westwood, 2008). Her ne kadar ÖÖG'ye yönelik belirtiler belirgin olsa da ÖÖG olan çocukların biri diğerine göre farklılık gösterebilmektedir. Bir çocuk yazım ile ilgili güçlük yaşarken bir başka çocuk matematiksel akıl yürütmede güçlük yaşayabilmektedir. Bu öğrencilerin sorunları yalnızca bir derste olabileceği gibi bütün derslerde de olabilmektedir.

Yıllar boyunca, ÖÖG olan öğrenciler öğretmenleri tarafından “donuk”, “eğitsel olarak normalin altında”, “yavaş öğrenenler”, “düşük başarılı”, “risk altında”, “öğretilmesi zor” ve “öğrenme özürsüz” gibi etiketlenmiştir (Westwood, 2004). Oysa ÖÖG olan öğrenciler okuma, yazma, konuşma, dil, matematiksel işlemler gibi akademik alanlarda yaşlılarına göre zayıf olsalar bile, genel bilişsel yetenekler açısından farklı değildir. Fiziksel, ruhsal, zihinsel ve duyuşsal sorunlardan kaynaklanmayan ÖÖG, akademik alanların yanı sıra bireylerin sosyal uyumunu da olumsuz etkileyebilmektedir. ÖÖG olan çocuk akademik başarısızlıkla baş etmek zorunda kalacağı için öğrenme probleminin çocuğun sosyal ve kişisel gelişimi üzerindeki etkisi göz ardı edilmemelidir. Öğrenme becerilerindeki sınırlılıklar, akademik, aile hayatı ve günlük hayat dâhil olmak üzere yaşamın birçok yönünü etkileyen yaşam boyu devam edebilen bir durum olabilir. Örgün öğretimde zorlanan, kendini akranlarından farklı hisseden, ebeveynleri ve öğretmenleri ile ilişkileri bozulan öğrencilerin kimlik gelişimlerinde de olumsuzluklar söz konusu olabilir (Deniz vd., 2009). Thomas ve Uthaman (2019) ÖÖG olan öğrencilerin bütünleştirme ortamlarına dâhil edilmesinin en önemli sebebini, öğretmenlerin ÖÖG olan öğrencilere yönelik olumlu tutumları olduğunu ifade etmiştir.

Birçok öğretmen ÖÖG'ye yönelik davranışlar sergileyen öğrencilerinin ihtiyaçlarını karşılamak için kendinden emin veya yetkin değildir ve öğrencilerini öğrenme güçlüklerinden dolayı sürekli suçlarlar (Westwood, 2008). Yapılan bir araştırma, sınıf öğretmenlerinin ÖÖG olan öğrencilere yönelik eğitimsel müdahale programlarının hazırlanmasında ve öğrencilerin eğitsel değerlendirmelerinde bilgi eksikliklerinin ve kavramsal yanlışlarının olduğunu ortaya koymuştur (Kuruyer ve Çakıroğlu, 2017). Yine Özkubat ve diğerleri (2021) tarafından yapılan benzer bir çalışmada, ÖÖG'ye yönelik öğrenme öğretme süreci, dersi planlama ve ölçme ve değerlendirme konularına ilişkin uyarlamalarda sınıf öğretmenlerinin sınırlı bilgiye sahip oldukları görülmüştür. Diğer taraftan, ÖÖG hakkında bilgisi olan öğretmenlerin, bilgisi olmayanlara göre, ÖÖG olan öğrencilere karşı tutumlarının daha olumlu olduğunu gösteren araştırmalar (Avramidis vd., 2000; Carroll vd., 2003; Ekinci vd., 2022; Shari ve Vranda, 2016) bulunmakla birlikte, ÖÖG'ye ilişkin bilgi düzeyi ile öğretmen tutumları arasında herhangi bir ilişki olmayan araştırmalar da bulunmaktadır (Yiğiter, 2005). Nitekim öğretmenlerin ÖÖG olan öğrencilere yönelik tutumlarının onların performans ve akademik başarısı üzerinde etkisinin olduğu ve öğretmen tutumlarının, ÖÖG olan öğrencilerin hayat kalitesini artırma veya ciddi biçimde zarar verme gücüne sahip olduğu söylenebilir. Çünkü öğretmen tutumları, öğretmenlerin hem sınıfta öğrencilerle olan ilişkilerine hem de öğrencilerine olan davranışlarına yansımaktadır (Leatherman ve Niemeyer, 2005). Alexander ve Strain (1978) öğretmenlerin davranışlarının, beklentilerinin ve tutumlarının öğrencilerin hem sosyal hem de bilişsel becerilerine etkide bulunduğunu ifade etmiştir. Bu bağlamda, ÖÖG olan öğrencilere ilişkin öğretmen tutumları bu öğrencilerin gelecekteki başarılarını önemli ölçüde etkilediği için öğretmenlerin ÖÖG olan öğrencilere karşı tutumlarını anlamak son derece önemlidir.

Tutumlar; insanlar, nesnelere, yerler veya faaliyetlere ilişkin olumlu veya olumsuz değerlendirmeleri ifade eden psikolojik yapılardır (Scior ve Werner, 2015). Tutumun konusu, birey veya bireyler grubu ya da bir amaç olabileceği gibi adalet, savaş, özgürlük gibi duyular aracılığıyla algılanamayan bir kavram da olabilir (Baysal, 1981). İnsan davranışlarını anlama noktasında önemli bir kavram olan tutumlar, başta sosyal davranış olmak üzere çeşitli insan davranışlarını açıklamak için sıklıkla kullanılır (Gonen ve Grinberg, 2016). Tutumun, bir hazırlık ve hazır olma durumu anlamına geldiğini belirten Allport (1935), tutumların bireylerin deneyimlerinin, bu tepkileri tetikleyen tüm konulara ve durumlara verdikleri tepkiler üzerinde yönlü ve dinamik bir etkiye sahip olan etkiler olduğunu ifade etmiştir. Zekâ, güdü vb. pek çok psikolojik değişken gibi tutum da doğrudan gözlenemeyen, bileşik, gözlenen birtakım davranışsal işaretlerle yordandabilen kuramsal bir değişkendir (Erkuş, 2012). Tutumun üç bileşenden oluştuğu konusunda fikir birliği vardır. Bunlar: duyuşsal bileşen (nesnenin, kişinin, konunun veya olayın sizi nasıl hissettirdiği), bilişsel bileşen (konuyla ilgili düşünceleriniz ve inançlarınız) ve davranışsal bileşendir

(tutumun davranışınızı nasıl etkilediği) (Shari ve Vranda, 2016). Bu üç bileşen birbiriyle ilişkilidir. Bir kişinin bir konu hakkındaki düşünceleri ondan hoşlanmasını gerektiriyorsa (bilişsel), bu durumda duygusal olarak ondan hoşlanır ve bunu davranışları veya ifadeleriyle (davranışsal) gösterir (Baysal, 1981). Doğrudan gözlenmesi mümkün olmayan bu üç bileşen sözlü ifadeler ya da davranışsal belirtilerle ölçülür. Örneğin, bilişsel bileşen ölçümleri her zaman sözel olarak rapor edilmeye olanaklı iken, duygusal bileşen otonom sinir sisteminin reaksiyonları (kalp atışı, galvanik deri tepkisi vb.) ile, davranışsal bileşen ise, bizzat açık sergilenen davranışlarla ölçülürse, bileşenlere ilişkin hemen hemen doğrudan ölçümler sağlanmış olur (Erkuş, 2012).

Bu bağlamda, öğretmenlerin ÖÖG'ye sahip öğrencilere yönelik tutumları, üzerinde durulması gereken bir konu olmasına rağmen konuya ilişkin olarak yurt içinde yapılan çalışmalar incelendiğinde, öğretmenlerin ÖÖG'ye yönelik tutumlarını doğrudan ölçmek amacıyla geliştirilen herhangi bir ölçme aracının bulunmadığı, öğretmen tutumlarının daha çok görüşme tekniği kullanılarak belirlendiği (Ekinci vd., 2022; Karataş Kır, 2021) anlaşılmıştır. Ancak benzer nitelikte sayılabilecek Keskin ve diğerleri (2016) tarafından ÖG olan öğrencilere yönelik öğretmen yeterlilikleri ölçeği geliştirilmiştir. Yine öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere (Atik ve Düzdemir, 2023; Kösterelioğlu, 2013; Süngü, 2012; Süngü vd., 2020; Yaralı, 2015) ve kaynaştırma öğrencilerine (Bayar vd., 2015) yönelik tutumlarını ölçen çeşitli ölçme araçları bulunmaktadır. Atik ve Düzdemir (2023) öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumlarını ölçen; davranış ve uyum, sorumluluk ve uyarlamalar, duygu ve farkındalık boyutlarından oluşan 12 maddeli bir ölçme aracı geliştirmiştir. Yaralı (2015) ise özel gereksinimli öğrencilere yönelik öğretmen adaylarının tutumlarını ölçmek amacıyla; beğeni, duyarlılık ve olumsuz tutum boyutlarından oluşan 13 maddeli bir ölçme aracı geliştirmiştir. Bu çalışmaların herhangi bir engeli nedeniyle özel gereksinimi bulunan bireylere yönelik olması nedeniyle doğrudan ÖÖG'ye sahip bireylere yönelik öğretmenlerin tutumlarını ölçebilecek nitelikte ölçme aracı oldukları söylenemez. Bu nedenle bu araştırmada, ilköğretim öğretmenlerinin ÖÖG olan öğrencilere yönelik tutumları ölçeğinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu ölçek literatüre, öğretmenlere, öğrencilere ve araştırmacılara çeşitli yönlerden katkı sağlayacağı gibi ÖÖG olan öğrencilerin akademik hayatlarının iyileştirilmesi için bir bilgi tabanı olarak hizmet edeceğinden önem arz etmektedir.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu araştırmada, var olan herhangi bir durumu olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan (Karasar, 2014) tarama modeli kullanılmıştır. Tarama araştırmaları, ilgilenilen kitlenin davranışlarının bazı yönlerini anlamak ve/veya tahmin etmek amacıyla katılımcılardan sistematik olarak bilgi toplanmasına dayanır ve bir örneklemden elde edilen ve nüfusun tamamıyla belirli bir kesinlik derecesinde ilişkilendirilebilen tahminler yapılabilmesini sağlar (Sukamolson, 2007). Tarama araştırmalarında örneklem sayısı genellikle diğer araştırmalara göre daha büyüktür ve katılımcıların bir olaya ya da konuya yönelik görüşleri, tutumları, yetenekleri, ilgileri, becerileri vb. özelliklerinin belirlenmesi amaçlanır (Büyüköztürk vd., 2008).

Evren ve Örneklem

ÖÖG'nin genellikle temel derslerdeki akademik başarıyı olumsuz etkilediği düşünüldüğünde bu çalışmanın örneklemini, Türkiye'de özel veya devlet okullarında görev yapan Sınıf, Sosyal Bilgiler, İngilizce, Fen Bilimleri, Matematik, Türkçe ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenleri oluşturmaktadır. Nitekim ortaöğretime geçiş için yapılan merkezi sınavda (LGS) da başarıyı ölçmek için Türkçe, Fen Bilimleri, Matematik, Yabancı Dil (İngilizce), Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ve T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük derslerine ilişkin sorular yer almaktadır.

Bu kapsamda 512 öğretmene ulaşılmıştır. Öğretmenlerin %62'si kadın (316), %38'i (196) erkektir. Öğretmenlerin 311'i ilkökul sınıf öğretmeni, 201'i ise ortaokul branş öğretmenidir. Ölçeğin 38 maddelik taslak formu 512 öğretmene uygulanmış, öğretmenlerden toplanan veriler üzerinde Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. AFA'nın 19 madde, 2 boyutlu yapısının uygun olup olmadığını incelemek amacıyla 512 öğretmenden random yoluyla seçilen 256 öğretmenden toplanan veriler üzerinde doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır.

Veri Toplama Araçları

İlköğretim Öğretmenlerinin Özel Öğrenme Güçlüğü (ÖÖG) Olan Öğrencilere Yönelik Tutumları Ölçeğinin Geliştirilme Süreci

Ölçekteki maddelerin oluşturulma sürecinde ilk olarak öğretmenlerin ÖÖG olan öğrencilere yönelik tutumlarıyla ilgili literatürde yer alan yayınlanmış (makale, bildiri, rapor vb.) ve yayınlanmamış (yüksek lisans tezi, doktora tezi vb.) bütün çalışmalar taranmıştır. Tarama için; Education Resources Information Center (ERIC), DergiPark Akademik, ProQuest Digital Dissertations, SAGE Journals Online, Springer LINK, Taylor & Francis, Ulusal Tez Merkezi kaynaklarından ve benzer ölçeklerden (Keskin vd., 2016; Kösterelioğlu, 2013; Süngü vd., 2020; Yaralı, 2015) faydalanılmıştır. Tarama sırasında “öğrenme güçlüğü”, “learning disability” anahtar kelimeleri kullanılmış çıkan sonuçlarda ÖÖG olan bireyler ile öğretmen ilişkileri gözden geçirilerek taslak madde havuzu oluşturulmuştur.

Bu çalışmada ilköğretim öğretmenlerinin ÖÖG olan öğrencilere yönelik tutumu ele alındığından maddeler yazılırken tutumun bileşenleri temel alınmıştır. Literatürde tutumun alt bileşenlerinin; duyuşsal, davranışsal ve bilişsel olarak ele alındığı belirtilmektedir. Duyuşsal bileşen duygusal tepkileri (örn: öfke, nefret, mutluluk vb.) içerirken, davranışsal bileşen eylemleri içermekte ve bilişsel bileşen ise inançları ve düşünceleri içermektedir (Albuam ve Oppenheim, 1993; Breckler, 1984). Bu kapsamda tutumun bileşenlerini içerecek şekilde 54 taslak madde oluşturulmuştur. Maddelerin kapsam geçerliğinin sağlanması adına ölçme ve değerlendirme alanındaki bir uzmandan, ÖÖG alanındaki bir uzmandan ve Türkçe eğitimi alanındaki bir uzmandan uzman görüşü alınmıştır. Alınan görüşler doğrultusunda açık, anlaşılır ve net olmayan, birden fazla yargı bildiren, tutum ifadesi içermeyen 17 madde çıkartılmış, Türkçe cümle yapısı bakımından uygun olmayan 5 madde ise revize edilmiştir. Uzman görüşleri sonucunda 37 maddelik nihai taslak form elde edilmiştir. Araştırma verileri yüz yüze ve Google Form çevrimiçi anket uygulaması aracılığıyla online olarak toplanmıştır. Ölçekteki maddeler 5’li likert tipi kullanılarak derecelendirilmiştir. AFA ve DFA’den sonra 1 ve 5 arasında puanlanan 19 maddelik ekte sunulan ölçek elde edilmiştir. Ölçeğin tamamından elde edilebilecek minimum puan 19 iken, maksimum puan 95’tir.

Veri Analizi

Verilerin analizinde SPSS 25 ve Amos 22 programları kullanılmıştır. Ölçeğin faktör yapısı AFA ile yapı geçerliği ise DFA ile analiz edilmiştir. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizine başlanmadan önce tamamlanmamış veya uç değer almış veriler kontrol edildikten sonra herhangi bir verinin çıkartılmasına gerek olmadığı görülmüştür. AFA için verilerin uygun olup olmadığının belirlenmesi amacıyla “Kaiser Meyer Olkin (KMO)” katsayısı ve “Barlett Sphericity Testi” uygulanmış daha sonra ölçekteki maddelerin hangi faktörler ile ilişkisi olduğu ortaya konmaya çalışılmıştır. Faktörlerin birbirleriyle ilişkili olabilmeye ihtimaline karşı “Varimax Döndürme” tekniği kullanılmıştır (DeVellis, 2012; Tabachnick ve Fidell, 2013). Bu şekilde ölçeği oluşturan faktörlerin ve bu faktörlerin altındaki maddelerin belirlenmesi sağlanmıştır. AFA ile ortaya konan modelin uygunluğunun test edilmesi amacıyla DFA uygulanmıştır. Ölçeğin iç güvenilirliği ölçeğin tamamına ve alt faktöre ait Cronbach α değerleri ile hesaplanmıştır. Ardından alt ve üst %27’lik grupların puan ortalamaları arasındaki fark “Bağımsız (İlişkisiz) Örneklemeler İçin t Testi” ile hesaplanmıştır.

Araştırmanın Etik İzinleri

Araştırma için Hasan Kalyoncu Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Kuruluna başvuru yapılmıştır. 2023/15 etik kurul kararı ve E-97105791-050.01.01-33740 sayılı yazı ile 06.04.2023 tarihinde etik kurul izni alınmıştır.

BULGULAR

Ölçeğe ilişkin AFA yapılmadan önce KMO ve Bartlett testi yapılmıştır. Ölçekten elde edilen verilerin KMO değeri 0.93, Bartlett testi sonucu ise 7493.93 ($p=0.00$) olarak bulunmuştur. Tabachnick ve Fidel (2013), faktör analizinin yapılabilmesi için KMO değerinin minimum 0.60 ve Bartlett testinin anlamlı çıkması gerektiğini belirtmiştir. Buna göre, yapılan KMO değerinin 0.93 ve Bartlett testinin anlamlılık seviyesinin 0.00 çıkması verilerin AFA’ya uygun olduğunu göstermektedir.

Ölçeğin faktör yüklerini ortaya koymak amacıyla dik döndürme yöntemlerinden varimax (maksimum değişkenlik) yöntemi uygulanmıştır. Yapılan döndürme işlemi sonucunda ölçeğin özdeğerinin 1’den yüksek 6 faktör altında toplandığı, bu faktörlerin ölçeğe ilişkin açıkladığı varyansın ise %66.20 olduğu görülmüştür. Hiçbir faktöre yük vermeyen (0.30’un altı) ve binişik maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Faktör sınırlamasına gidilmeden geriye kalan 19 madde üzerinden analiz tekrarlanmıştır. Yapılan analizde

faktör yüklerinin özdeğeri 1'den yüksek 2 faktörde toplandığı görülmüştür. Tablo 1'de faktör yükleri, ortak faktör varyansları ve ölçek maddelerinin hangi faktörler altında toplandığı gösterilmiştir.

Tablo 1.

Faktör yük değerleri ve ortak faktör varyansı

	Maddeler	F 1	F 2	Ortak Varyansı	Faktör
Kabullenme ve Öğretim	M8	ÖÖG olan öğrenci ile konuşurken kendimi rahat hissedirim.	.61		.39
	M10	Sınıfımda ÖÖG olan öğrencinin olması beni motive eder.	.54		.29
	M11	ÖÖG olan öğrencilerle empati kurarım.	.73		.55
	M16	ÖÖG olan öğrencilerin topluma faydalı olacağına inanırım.	.68		.48
	M18	ÖÖG olan öğrencilere yönelik etkinliklere katılırım.	.70		.49
	M19	ÖÖG olan öğrenciye konuyu anlayana kadar tekrar ederim.	.76		.62
	M23	ÖÖG olan öğrencilere rehberlik yapmaya çalışırım.	.77		.63
	M24	ÖÖG olan öğrencileri anlamaya çalışırım.	.79		.63
	M29	ÖÖG olan öğrencime ders anlatırken farklı yöntem ve teknikler uygulayırım.	.78		.63
	M31	ÖÖG olan öğrencileri eğitmeyi önemli bulurum.	.77		.62
	M34	ÖÖG olan öğrencilere karşı hassasım.	.73		.53
	M37	ÖÖG olan öğrencinin sorunlarına çözüm yolları ararım.	.82		.69
	Duygu ve İnanç	M4	ÖÖG olan öğrenci ile uğraşmanın zaman kaybı olduğunu düşünürüm.		.86
M7		ÖÖG olan öğrenciye ders esnasında ayrı bir ilgi göstermem.		.71	.54
M22		ÖÖG olan öğrencileri umursamam.		.92	.85
M25		ÖÖG olan öğrenciye katlanamam.		.91	.86
M26		Sınıfımda ÖÖG olan öğrenci gördüğümde mutsuz olurum.		.83	.70
M28		Okulumda ÖÖG olan öğrencinin olması fikrine tahammül edemem.		.95	.90
M30		ÖÖG olan öğrenciyle aynı yerde olmak beni huzursuz eder.		.94	.89
	Özdeğer:	6.47	5.57		
	Açıklanan Varyans:	34.05	29.31		
	Açıklanan Toplam Varyans:		63.36		

* 0.40'ın altındaki yük değerleri tabloda gösterilmemiştir.

AFA sonucunda, bir maddenin bir faktör altında belirtilmesi için faktör yükünün minimum 0.40 olması (Field, 2005) ve faktörlerin açıkladığı toplam varyansın %50 ve üzerinde olması (Thompson, 2004) gerekmektedir. Buna göre, Tablo 1 incelendiğinde, birinci faktörün yükü .54 ile .82 arasında değişen 12 maddeden; ikinci faktörün yükü .71 ile .95 arasında değişen 7 maddeden oluştuğu görülmektedir. Tüm faktörlerin toplam varyansın %63.36'sını açıkladığı görülmüştür. Birinci faktör toplam varyansın %34.05'ini oluştururken, ikinci faktör toplam varyansın %29.31'ini açıklamaktadır.

Açımlayıcı faktör analizi sonrasında 19 madde ve iki faktörden oluşan modelin, yapı geçerliğini değerlendirmek için DFA yapılmıştır. DFA'da veriler arasındaki uyumun yeterliliği farklı uyum indeksleri kullanılarak belirlenmektedir. En sık kullanılan uyum indeksleri arasında; Chi-Square/Degree of Freedom [χ^2/df], Standardized Root Mean Square Residual [SRMR], Root Mean Square Error of Approximation [RMSEA], Adjusted Goodness of Fit Index [AGFI], Comparative Fit Index [CFI], Normed Fit Index [NFI], ve Goodness of Fit Index [GFI] yer almaktadır. Bu bağlamda bu çalışma kapsamında ortaya çıkan modelin uyum indeksleri değerlendirilmiş ve Minimum Ki-kare değerinin ($\chi^2 = 618.07$, $n=151$, $p < .05$) istatistiksel

olarak anlamlı olduğu görülmüştür. Uyum indeksi değerleri ise RMSEA=0.07, NFI=0.91, CFI=0.93, GFI=0.85 ve AGFI=0.85 olarak bulunmuştur.

Tablo 2.

Standart uyum indeks değer aralıkları ile ölçüğe ilişkin uyum indeks değerleri

Uyum İndeksleri	Mükemmel Uyum	İyi Uyum	Saptanan Değer
RMSEA	$0 \leq \text{RMSEA} \leq 0.05$	$0.05 < \text{RMSEA} \leq 0.08$	0.07
CFI	$0.90 \leq \text{CFI} < 1$	$0.80 \leq \text{CFI} < 0.90$	0.93
GFI	$0.90 \leq \text{GFI} < 1$	$0.80 \leq \text{GFI} < 0.90$	0.85
AGFI	$0.90 \leq \text{AGFI} < 1$	$0.80 \leq \text{AGFI} < 0.90$	0.85
NFI	$0.90 \leq \text{NFI} < 1$	$0.80 \leq \text{NFI} < 0.90$	0.91
χ^2/df	$0 \leq \chi^2/\text{df} \leq 3$	$3 \leq \chi^2/\text{df} \leq 5$	4.09

Tablo 2 incelendiğinde; ölçüğün χ^2 / df (4.09), RMSEA (0.07), GFI (0.85) ve AGFI (0.85) uyum indeks değerlerinin “iyi uyum”; CFI (0.93) ve NFI (0.91) uyum indeks değerlerinin “mükemmel uyum” aralığında yer aldığı görülmektedir. Bu uyum indeks değerleri modelin uyumlu olduğunu ortaya koymaktadır. Buna göre, ölçme aracının uyum ölçütlerinin standart değer aralığında olduğu söylenebilir.

Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin bilgi toplama amacıyla ölçüğe ve faktörlere ilişkin Cronbach α güvenilirlik katsayıları ve madde toplam korelasyonları hesaplanmıştır. Buna göre, 19 maddenin madde-toplam korelasyonları ve Cronbach α güvenilirlik katsayıları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3.

Ölçek maddelerine ilişkin madde-toplam korelasyonları ile cronbach (α) güvenilirlik katsayıları

Faktörler/ Maddeler	\bar{X}	S	Madde-Toplam Korelasyonu	Madde Çıkarıldığında Cronbach (α)
Faktör 1= Kabullenme ve Öğretim (0.91)				
M8	3.92	1.15	.55	.91
M10	2.86	1.26	.46	.92
M11	4.16	1.01	.68	.90
M16	4.13	.96	.63	.91
M18	3.72	1.15	.62	.91
M19	3.90	1.11	.73	.90
M23	4.10	1.10	.73	.90
M24	4.28	.97	.72	.90
M29	4.11	1.03	.72	.90
M31	4.44	.92	.71	.90
M34	4.08	1.03	.66	.91
M37	4.24	.90	.77	.90
Faktör 2 = Duygu ve İnanç (0.95)				
M4	3.68	1.63	.83	.94
M7	3.53	1.38	.65	.96
M22	3.73	1.61	.89	.94
M25	3.62	1.60	.89	.94
M26	3.32	1.60	.77	.95
M28	3.82	1.63	.92	.93
M30	3.77	1.59	.91	.94

Ölçeğin madde toplam korelasyonları incelendiğinde, birinci faktörde 0.46 ve 0.77; ikinci faktörde 0.65 ve 0.92 arasında değerler aldıkları görülmektedir. Madde toplam korelasyonlarının 0.30 ve daha fazla olması ölçek maddelerinin geçerliğinin bir kanıtıdır (Nunnally ve Bernstein, 1994). Buna göre, bütün ölçek maddelerinin madde toplam korelasyonlarının 0.30 ve üzerinde olduğu görülmektedir.

Cronbach α güvenilirlik katsayısının yüksek olması, ölçüğün aynı özelliğin öğelerini ölçebilen maddelerden meydana geldiğini ve ölçek maddelerinin birbiriyle tutarlı olduğunu göstermektedir (Tavşancıl, 2006). Buna göre, Cronbach α güvenilirlik katsayısı ölçüğün tamamı ve birinci faktör için 0.91, ikinci faktör için 0.95 bulunmuştur.

Diğer taraftan, toplam ölçek puanlarına göre hesaplanmış olan alt ve üst %27’lik grupların puan ortalamaları arasındaki fark t Testi ile incelenmiş olup, veriler Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4.

Ölçeğin %27'lik alt ve üst gruplar (n=138) için t değerleri

Madde No		\bar{X}	S	df	t	p
M4	Alt Grup	1.97	1.35	274	-22.34	.00*
	Üst Grup	4.78	.60			
M7	Alt Grup	2.32	1.21	274	-17.88	.00*
	Üst Grup	4.54	.80			
M8	Alt Grup	3.17	1.30	274	-9.83	.00*
	Üst Grup	4.49	.88			
M10	Alt Grup	2.31	.94	274	-9.55	.00*
	Üst Grup	3.56	1.20			
M11	Alt Grup	3.60	1.20	274	-11.74	.00*
	Üst Grup	4.86	.34			
M16	Alt Grup	3.60	1.18	274	-9.51	.00*
	Üst Grup	4.68	.63			
M18	Alt Grup	3.08	1.30	274	-11.13	.00*
	Üst Grup	4.49	.69			
M19	Alt Grup	3.06	1.27	274	-13.55	.00*
	Üst Grup	4.69	.59			
M22	Alt Grup	1.95	1.27	274	-27.22	.00*
	Üst Grup	4.94	.22			
M23	Alt Grup	3.27	1.15	274	-14.97	.00*
	Üst Grup	4.83	.39			
M24	Alt Grup	3.67	1.30	274	-10.84	.00*
	Üst Grup	4.90	.29			
M25	Alt Grup	1.76	1.04	274	-32.26	.00*
	Üst Grup	4.87	.44			
M26	Alt Grup	1.78	1.03	274	-22.12	.00*
	Üst Grup	4.53	1.02			
M28	Alt Grup	1.96	1.34	274	-25.90	.00*
	Üst Grup	4.96	.18			
M29	Alt Grup	3.37	1.23	274	-13.07	.00*
	Üst Grup	4.82	.41			
M30	Alt Grup	2.00	1.29	274	-26.58	.00*
	Üst Grup	4.96	.18			
M31	Alt Grup	3.80	1.30	274	-9.63	.00*
	Üst Grup	4.92	.40			
M34	Alt Grup	3.45	1.23	274	-11.22	.00*
	Üst Grup	4.76	.58			
M37	Alt Grup	3.54	1.10	274	-13.85	.00*
	Üst Grup	4.89	.30			

* p<.001

Ölçeğin t değerlerinin -32.26 ile -9.51 arasında değiştiği ve tamamının anlamlı olduğu ($p < .01$) görülmektedir. Buna göre, ölçeğin tüm maddelerinin alt ve üst gruplar açısından ayırt edici olduğu söylenebilir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, ilköğretim öğretmenlerinin ÖÖG olan öğrencilere yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla iki faktörlü, 19 maddeden oluşan bir ölçme aracının geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğinin sağlanması amacıyla yapılan analizlerde birinci faktörün (kabullenme ve öğretim) toplam varyansın %34.05'ini, ikinci faktörün (duygu ve inanç) toplam varyansın %29.31'ini açıkladığı görülmüştür. Elde edilen yapının doğrulanması amacıyla DFA uygulanmış ve uyum indeks değerleri incelenmiştir. Uyum indeks değerlerine göre yapının verilerle kabul edilir bir uyum içinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin toplam güvenilirliği için Croanbach α katsayısına bakılmış ve bu değer 0.91 olduğu görülmüştür. Alt faktörlere ilişkin Cronbach α güvenilirlik katsayıları ise; birinci faktör (kabullenme ve

öğretim için 0.91, ikinci faktör (duygu ve inanç) için 0.95 bulunmuştur. Ölçeğin tamamı ve alt faktörlerin katsayıları ele alındığında yapının güvenilirliğinin çok iyi düzeyde olduğu söylenebilir (DeVellis, 2012).

Yapılan bu çalışma, ilköğretim öğretmenlerinin ÖÖG olan öğrencilere yönelik tutumları ölçeğinin iyi doğrulanmış bir araç olduğunu ortaya koymuştur. Alan yazında benzer nitelikte geliştirilen ölçekler incelendiğinde bu çalışmada elde edilen ölçekle ortak maddelerinin bulunduğu söylenebilir. Konuya ilişkin olarak, Atik ve Düzdemir (2023) tarafından geliştirilen öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumu ölçeğinin duygu ve farkındalık boyutunda yer alan maddelerin ölçeğin duyuşsal boyutuyla, yine Kösterelioğlu (2013) tarafından geliştirilen engellilerin eğitilmesine yönelik tutum ölçeğinin gönüllü katılım boyutunda yer alan maddelerin ölçeğin davranışsal boyutunda yer alan maddelerle uyduğu söylenebilir. Süngü ve diğerleri (2020) tarafından geliştirilen zihinsel engelli öğrencilere yönelik beden eğitimi öğretmen adaylarının tutumları ölçeğinde yer alan maddelerin de bu çalışma ile elde edilen ölçeğin maddeleriyle uyduğu söylenebilir.

Çoğu araştırmacının tutumun bir hazırlık durumu olduğunu ve belirli uyaranlarla karşı karşıya kaldığında belirli bir şekilde tepki verme eğilimi olduğunu kabul ettikleri söylenebilir (Albuam ve Oppenheim, 1993). Bu tepki tutum nesnesine karşı olumlu olabileceği gibi olumsuz da olabilmektedir (Edwards, 1957; Thurstone, 1931). Özellikle öğretmenlerin öğrenme güçlüğü olan öğrencilere karşı olumlu tutumun öğrencilerin performansını artırdığı görülürken olumsuz tutumlarının öğrenme güçlüğü olan çocuklarda düşük performans göstermelerine sebep olduğu söylenebilir (Cornoldi vd., 2018; Woodcock, 2013). Bu kapsamda öğretmenlerin tutumlarının belirlenmesi ve olası olumsuz tutumlara karşı müdahalelerde bulunulması için öğretmen tutumlarını belirleyecek bir ölçeğe ihtiyaç duyulmaktadır. Okullarda özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin sayıca fazla olması nedeniyle öğretmenlerin bu öğrencilere yönelik tutumlarının belirlenmesi açısından bir ölçme aracının geliştirilmesi önemlidir.

Geliştirilen bu ölçek aracılığıyla ilköğretim öğretmenlerinin ÖÖG olan öğrencilere yönelik tutumları genel olarak belirlenebileceği gibi, öğretmen tutumlarının ÖÖG olan öğrencilerin performansları üzerindeki etkisi, özel gereksinimli öğrencisi olan ve olmayan öğretmenlerin tutumları arasındaki ilişkiler, branş öğretmenlerinin ÖÖG olan öğrencilere yönelik tutumları arasındaki farklılıklar gibi değişkenler kullanılarak bilimsel çalışmalar yapılabilir. Özellikle ilkokullarda ÖÖG olan öğrencilerin yaygın olması nedeniyle sınıf öğretmenlerinin tutumları incelenebilir. İlgili literatür incelendiğinde, Ross-Hill (2009) tarafından Amerika Birleşik Devletleri'nde özel gereksinimli ve kaynaştırma öğrencilerine yönelik ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin tutumları arasında bir fark olup olmadığına ilişkin yapılan çalışmada, her iki gruptaki öğretmenlerin tutumlarının da olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Endonezya'da yapılan anaokulu, ilkokul, ortaokul ve lise seviyelerinde öğretmenlerin dâhil edildiği bir çalışmada öğretmenlerin ÖÖG'ye sahip öğrencilerin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumunun genel anlamda olumlu olduğu, okul öncesi öğretmenlerinin diğer okul düzeylerindeki öğretmenlere göre daha olumlu tutum gösterdiği, kaynaştırma okullarında öğretmenlik deneyiminin tutumu olumlu etkilediği ve kaynaştırma eğitiminde eğitim programlarına katılan öğretmenlerin henüz eğitime katılmayan öğretmenlere göre tutumlarının daha olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Ediyanto ve Kawai, 2023). Diğer taraftan, Shari ve Vranda (2016) tarafından Hindistan'da yapılan çalışmada ilkokul öğretmenlerinin ÖÖG olan öğrencilere yönelik tutumlarının olumlu olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yine MacCarthy (2010) tarafından yapılan ÖÖG'ye sahip öğrencilerin bulunduğu bir sınıfta öğretmenlik yapmış ve yapmamış öğretmenlerin tutumlarının incelendiği çalışmada, her iki grubun tutumlarının da olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmanın aksine Rakap ve Kaczmarek'in (2010) çalışmasında, sınıflarında ÖÖG'ye sahip öğrencisi olan öğretmenlerin olmayanlara nazaran daha olumlu tutum gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmen tutumlarının yaş, cinsiyet, öğretmenlik deneyimi, özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle deneyim gibi öğretmen özelliklerinden; öğrenme güçlüğü türü, düzeyi gibi öğrenci özelliklerinden; sınıf mevcudu, sınıf seviyesi gibi okulun özelliklerinden ve ülkelerin gelişmişlik düzeyi, kültürel farklılıklar gibi sosyolojik özelliklerden etkilendiği söylenebilir. Öğretmen tutumları birtakım faktörlerden etkilense bile öğretmenlerin özel öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilere yönelik tutumlarının incelenmesi önem arz etmektedir. Bu nedenle öğretmen tutumlarını ölçen iyi doğrulanmış bir ölçme aracı özel öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin eğitiminin iyileştirilmesi noktasında da etkili bir güç olabilecektir.

KAYNAKÇA

- Albuam, G., & Oppenheim, A. N. (1993). Questionnaire design, interviewing and attitude measurement. *Journal of Marketing Research*, 30(3), 393. <https://doi.org/10.2307/3172892>
- Alexander, C., & Strain, P. S. (1978). A review of educators' attitudes toward handicapped children and the concept of mainstreaming. *Psychology in the Schools*, 15(3), 390-396. [https://doi.org/10.1002/1520-6807\(197807\)15:3<390::AID-PITS2310150316>3.0.CO;2-S](https://doi.org/10.1002/1520-6807(197807)15:3<390::AID-PITS2310150316>3.0.CO;2-S)
- Allport, G. W. (1935). Attitudes. In: Murchison, C., Ed., *A handbook of social psychology*. Worcester, MA: Clark University Press. 798-844.
- Altun, T., ve Uzuner, F. G. (2016). Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eğitimine yönelik görüşleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 44(33-49). <https://doi.org/10.9761/JASSS3366>
- Atik, S. ve Düzdemir, M. (2023). Teachers' attitudes towards students with special needs scale: A validity and reliability study, *E-International Journal of Educational Research*, 14(2), 310-332. <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1180828>
- Avramidis, E., Bayliss, P., & Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational Psychology*, 20(2), 191-211. <https://doi.org/10.1080/713663717>
- Barron, A. B., Hebets, E. A., Cleland, T. A., Fitzpatrick, C. L., Hauber, M. E., & Stevens, J. R. (2015). Embracing multiple definitions of learning. *Trends in Neurosciences*, 38(7), 405-407. <https://doi.org/10.1016/j.tins.2015.04.008>
- Bayar, A., Öztaşkın, A. G., ve Bardak, Ş. (2015). Kaynaştırma eğitimi ile ilgili duygular, tutumlar ve kaygılar ölçeği'nin Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(3), 175-186. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.7556>
- Baysal, A. C. (1981). *Sosyal ve örgütsel psikolojide tutumlar*. Yalçın Ofset Matbaası.
- Breckler, S. J. (1984). Empirical validation of affect, behaviour and cognition as distinct components of attitudes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47(October), 1191-1205. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.47.6.1191>.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cornoldi, C., Capodieci, A., Colomer Diago, C., Miranda, A., & Shepherd, K. G. (2018). Attitudes of primary school teachers in three western countries toward learning disabilities. *Journal of learning disabilities*, 51(1), 43-54. <https://doi.org/10.1177/0022219416678408>
- Carroll, A., Forlin, C., & Jobling, A. (2003). The impact of teacher training in special education on the attitudes of australian preservice general educators towards people with disabilities. *Teacher Education Quarterly*, 30, 65-79.
- Dapudong, R. C. (2013). Knowledge and attitude towards inclusive education of children with learning disabilities: The case of thai primary school teachers. *Academic Research International*, 4(4), 496. <https://doi.org/10.5296/ijld.v4i4.6116>
- De Houwer, J., Barnes-Holmes, D., & Moors, A. (2013). What is learning? On the nature and merits of a functional definition of learning. *Psychonomic Bulletin & Review*, 20, 631-642. <https://doi.org/10.3758/s13423-013-0386-3>
- Deniz, M. E., Yorgancı, Z., ve Özyeşil, Z. (2009). Öğrenme güçlüğü görülen çocukların sürekli kaygı ve depresyon düzeylerinin incelenmesi üzerine bir araştırma. *İlköğretim Online*, 8, 3, 694-708.
- DeVellis, R. F. (2012). *Scale development: Theory and applications (3rd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

- Ediyanto, & Kawai, N. (2023). The measurement of teachers' attitudes toward inclusive education: An empirical study in East Java, Indonesia. *Cogent Education*, 10(2), 2229014. DOI: 10.2478/dcse-2021-0014
- Edwards, A. (1957). *Techniques of attitude scale construction*. Ardent Media.
- Ekinci, H., Çavdar, M., Ekinci, Ş. ve Reşitoğlu Çavdar, H. (2022). İlkokul öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü çeken öğrencilere yönelik tutumlarının değerlendirilmesi, *Uluslararası Akademik Yönetim Bilimleri Dergisi*, 8 (12): 84-100. <https://doi.org/10.51947/yonbil.1081420>
- Erkuş, A. (2012). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme*. Pegem Akademi Yayınları.
- Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS (2nd ed.)*. Sage
- Gonen, A., & Grinberg, K. (2016). Academic students' attitudes toward students with learning disabilities. *Journal of Education and Training Studies*, 240-246. <https://doi.org/10.11114/jets.v4i9.1709>
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi "kavramlar ilkeler teknikler"*. Nobel Akademik.
- Karataş Kır, D. (2021). *Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eğitimi hakkındaki görüşlerinin incelenmesi*. (Tez Numarası: 699522) [Yüksek lisans tezi, Ordu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Karlıdağ, F. ve Ertürk, S., (2003). Öğrenme güçlüğü olan çocuklar. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*. 4 (1).
- 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. doi:10.17539/aej.43261
- Korkmazlar, Ü. (1999) Özel öğrenme bozukluğu (öğrenme güçlükleri). A. Ekşi (Ed.), *Ben hasta değilim, çocuk sağlığı hastalıklarının psikososyal yönü* içinde (ss. 285-299). Nobel Tıp Kitabevleri.
- Kösterelioğlu, İ. (2013). Engelli bireylerin eğitilmesine yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (3), 211-226.
- Kuruyer H. G., ve Çakıroğlu, A. (2017). Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eğitimsel değerlendirme ve eğitimsel müdahale sürecinde görüş ve uygulamaları. *Turkish Studies*, 12(28), 539- 555. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12494>
- Lachman, S.J. (1997). Learning is a process: toward an improved definition of learning. *J. Psychol.* 131, 477-480. <https://doi.org/10.1080/00223989709603535>
- Lagae, L. (2008). Learning disabilities: definitions, epidemiology, diagnosis, and intervention strategies. *Pediatric Clinics of North America*, 55(6), 1259-1268. <https://doi.org/10.1016/j.pcl.2008.08.001>
- Learning, A. (2002). *Career and Life Management: Guide to Implementation*. Alberta Learning.
- Leatherman, J. M., & Niemeyer, J. A. (2005). Teachers' attitudes toward inclusion: Factors. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 23-36. <https://doi.org/10.1080/10901020590918979>
- MacCarthy, N. P. (2010). *Attitudes towards inclusion of general education teachers who have and have not taught in an inclusive classroom*. Minneapolis, MN: Walden University Scholar Works.
- Mølster, T., & Nes, K. (2018). To what extent does information and communication technology support inclusion in education of students with learning difficulties? *Universal Journal of Educational Research*, 598-612. <https://doi.org/10.13189/ujer.2018.060403>
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric testing*. McGraw-Hill.
- Özkubat, U., Sanır, H. ve Özmen, E. R. (2021). Öğrenme güçlüğü olan öğrencilere yönelik yapılan öğretimsel uyarlamalara ilişkin öğretmen görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(3), 881-900. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.979746>
- Porter, J., & Lacey, P. (2005). *Researching learning difficulties: A guide for practitioners*. Paul Chapman Publishing.
- Rakap, S., & Kaczmarek, L. (2010). Teachers' attitudes towards inclusion in Turkey. *European Journal of Special Needs Education*, 25(1), 59-75. <https://doi.org/10.1080/08856250903450848>

- Ross-Hill, R. (2009). Teacher attitude towards inclusion practices and special needs students. *Journal of research in special educational needs*, 9(3), 188-198. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2009.01135.x>
- Scior, K., & Werner, S. (2015). *Changing Attitudes to Learning Disability: A review of the evidence*. Mencap, London.
- Selikowitz, M. (2012). *Dyslexia and other learning difficulties*. Oxford University Press.
- Shari, M., & Vranda, M. N. (2016). Attitude of primary school teachers towards children with learning disabilities. *Journal of Indian Association for Child & Adolescent Mental Health*, 323-335. <https://doi.org/10.1177/0973134220160404>
- Soysal, A., Koçkar, A., Erdoğan, E., Şenol, S., ve Gücüyener, K. (2001). Öğrenme güçlüğü olan bir grup hastanın WISC-R profillerinin incelenmesi. *Klinik Psikiyatri*, 4, 225-231. <https://www.aylinildenkockar.com/wp-content/uploads/2019/03/OOG-makalesi.pdf>
- Sukamolson, S. (2007). Fundamentals of quantitative research. *Language Institute Chulalongkorn University*, 1(3), 1-20.
- Süngü, B. (2012). *Beden eğitimi ve spor öğretmen adaylarının zihinsel engelli çocuklara yönelik tutumlarıyla ilgili bir ölçek geliştirme çalışması*. (Tez Numarası: 340788) [Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Süngü, B., Özer, D. ve Hamarat, B. (2020). Beden eğitimi öğretmen adaylarının zihinsel engelli çocuklara yönelik tutumlarıyla ilgili bir ölçek geliştirme çalışması. *SDÜ Sağlık Yönetimi Dergisi*, 2 (1), 11-26.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics*. *PsycCRITIQUES* (6th baskı, C. 28). Pearson. <https://doi.org/10.1037/022267>
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Thomas, E., & Uthaman, S. (2019). Knowledge and attitude of primary school teachers towards Inclusive Education of children with specific learning disabilities. *Journal of Social Work Education and Practice*, 4(2), 23-32.
- Thompson, B. (2004). *Exploratory and confirmatory factor analysis: Understanding concepts and applications*. Washington DC: American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10694-000>
- Thurstone, L. L. (1931). The measurement of social attitudes. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 3(26), 249-269. <https://doi.org/10.1037/h0070363>
- Uduigwome, G. (2020). Specific learning disabilities: reading, spelling, and writing strategies. In *Accessibility and Diversity in Education: Breakthroughs in Research and Practice* (pp. 320-355). IGI Global.
- Westwood, P. (2004). *Learning and learning difficulties: A handbook for teachers*. ACER Press.
- Westwood, P. (2008). *What teachers need to know about learning difficulties*. ACER Press.
- Woodcock, S. (2013). Trainee teachers' attitudes towards students with specific learning disabilities. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(8), 16-29. <https://doi.org/10.14221/ajte.2013v38n8.6>
- Yaralı, D. (2015). Özel gereksinimli bireylere yönelik bir tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(3).
- Yiğiter, S. (2005). *Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeyleri ile özel öğrenme güçlüğü olan çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez Numarası: 158642) [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

EK

İlköğretim Öğretmenlerinin Özel Öğrenme Güçlüğü (ÖÖG) Olan Öğrencilere Yönelik Tutumları Ölçeği

Boyut	Ölçek Maddeleri	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Karasızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
Kabullenme ve Öğretim	1. ÖÖG olan öğrenci ile konuşurken kendimi rahat hissedirim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	2. Sınıfımda ÖÖG olan öğrencinin olması beni motive eder.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	3. ÖÖG olan öğrencilerle empati kurarım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	4. ÖÖG olan öğrencilerin topluma faydalı olacağına inanırım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	5. ÖÖG olan öğrencilere yönelik etkinliklere katılırım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	6. ÖÖG olan öğrenciye konuyu anlayana kadar tekrar ederim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	7. ÖÖG olan öğrencilere rehberlik yapmaya çalışırım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	8. ÖÖG olan öğrencileri anlamaya çalışırım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	9. ÖÖG olan öğrencime ders anlatırken farklı yöntem ve teknikler uygulardım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	10. ÖÖG olan öğrencileri eğitmeyi önemli bulurum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	11. ÖÖG olan öğrencilere karşı hassasımdır.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	12. ÖÖG olan öğrencinin sorunlarına çözüm yolları ararım.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Duygu ve İnanc	13. ÖÖG olan öğrenci ile uğraşmanın zaman kaybı olduğunu düşünürüm.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	14. ÖÖG olan öğrenciye ders esnasında ayrı bir ilgi göstermem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	15. ÖÖG olan öğrencileri umursamam.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	16. ÖÖG olan öğrenciye katlanamam.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	17. Sınıfımda ÖÖG olan öğrenci gördüğümde mutsuz olurum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	18. Okulumda ÖÖG olan öğrencinin olması fikrine tahammül edemem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	19. ÖÖG olan öğrenciyle aynı yerde olmak beni huzursuz eder.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>