

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Özgül Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilere Yönelik Tutumlarının İncelenmesi

Searching the Attitudes of the Social Studies Teachers towards Students with Spesific Learning Difficulties

Murat Turan*^{1b}; Şaban Ortak**^{1b}

Öz

Bu araştırmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin, özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilere yönelik tutumlarının ne düzeyde olduğunu ve bu tutumlarının “cinsiyet, eğitim düzeyi, sınıfta özgül öğrenme güçlüğü olan öğrenci bulunma durumu, ailesinde veya yakın çevresinde özgül öğrenme güçlüğü olan öğrenci bulunma durumu, özgül öğrenme güçlüğü ile ilgili yeni bilgiler edinmeyi isteme durumu ve mesleki deneyim” değişkenleri açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Genel tarama deseninde tasarlanan araştırma, 371 sosyal bilgiler öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Veriler, Kaptanoğlu (2016) tarafından geliştirilen “Özgül Öğrenme Güçlüğü Tutum Ölçeği” aracılığı ile toplanmış, normallik testine dayalı olarak betimsel analizler, t testi ve anova testleri uygulanarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, sosyal bilgiler öğretmenlerinin özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilere yönelik tutumlarının orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte, sosyal bilgiler öğretmenlerinin özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilere yönelik tutumlarının; “cinsiyet”, “eğitim düzeyi”, “sınıfta özgül öğrenme güçlüğü olan öğrenci bulunma durumu”, “ailesinde veya yakın çevresinde özgül öğrenme güçlüğü olan öğrenci bulunma durumu”, “özellikle öğrenme güçlüğü ile ilgili yeni bilgiler edinmeyi isteme durumu” ve “mesleki deneyim” değişkenleri açısından anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: sosyal bilgiler öğretmeni, özgül öğrenme güçlüğü, tutum.

Abstract

This paper is to aim to survey what level the attitudes of social studies teachers are at towards students with specific learning disabilities and the these manners in terms of variables such as gender, level of education, having these students in the classroom, family or relatives, the acquisition of new information about specific learning disabilities and professional experience. For this aim, the research in which the general screening desing used, was conducted with 371 social studies teachers. Data were collected by using ‘ Spesific Learning Difficulty Attitude Scale’ enhanced by Kaptanoglu (2006) and descriptive analyses based on normality tests were investigated using t-test and anova tests. In result of the study, it was specified that the attitudes of social studies teachers towards the mentioned students were at a moderate level. Additionally, it was determined that the attitudes of the aforementioned teachers haven’t shown differences with regard to the preceding variables.

Keywords: Social studies teachers, spesific learning disability, attitude.

* Sorumlu yazar & Corresponding author & Afyon Kocatepe Üniversitesi  murat.turan.8181@hotmail.com

** Afyon Kocatepe Üniversitesi  sortak@aku.edu.tr

Araştırma Makalesi / Research Article & Benzerlik / Similarity: 12

Bu çalışma, Prof. Dr. Şaban Ortak danışmanlığında hazırlanan "Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Özgül Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Bilgi Düzeyleri ile tutumları Arasındaki İlişki ve Öğrenme Güçlüğüne Yönelik Görüşleri" başlıklı doktor tezinden türetilmiştir.

Yapılan bu çalışma için Afyon Kocatepe Üniversitesi Etik Komisyonu, 19.11.2021 tarihli 2021/371 nolu karar ile gerekçe, amaç ve yaklaşım yöntemleri açısından etik sakınca bulunmadığına karar vermiştir.

Başvuru / Submitted: 17 Nisan 2025 & Kabul & Accepted: 2 Haziran 2025

Atıf / Citation: Turan, M; Ortak, Ş. “Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Özgül Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilere Yönelik Tutumlarının İncelenmesi”, *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 23 (2025): 159-181.



Giriş

Toplumda saygın bir birey olarak yer alabilmek, toplumla bütünleşerek toplumun var olan ihtiyaçlarına cevap verebilmek için insanın öğrenmeye ihtiyacı vardır. Bu açıdan bakıldığında öğrenme insanın kendini gerçekleştirebilmesi için önemli bir unsurdur. Nitelikli öğrenme geçmişi olan bireylerin varlığı toplumun sağlıklı gelişimi için önemlidir. Bu öğrenme yaşantısını ortaya koymak ise kolay bir süreç değildir. Nitekim öğrenme kişinin doğumu ile başlayıp ölümüne kadar devam eden, kişinin bireysel farklılıklarına ve gelişim seviyesine göre şekil alan kapsamlı ve bir o kadar da karmaşık bir süreçtir (Demir, 2005). Dolayısıyla öğrenme, insandan insana farklı olarak şekillenen ve aynı zamanda farklı bir gelişim gösteren zorlu bir yapıdır.

Öğrenme yeteneği insanları diğer canlılardan ayıran ve sosyal anlamda insanlara değer kazandıran en önemli özelliktir. Bu önemli özelliğe sahip insanoğlu doğduğu anda hiçbir bilinçli davranış göstermez. Doğuştan getirdiği yetenek ve çevrenin katkısı sayesinde öğrenir (Selvi, 2018). Öğrenme ile ilgili olarak çok farklı düşünce ve tanımlar olsa da birçok eğitimci ve psikolog öğrenmenin insanın çevresiyle münasebeti sonrasında oluştuğunu ve insanın davranışlarında belirgin bir değişikliğe neden olduğunu dile getirmektedir (Fidan ve Erden, 1991). Bu değişikliği her öğrenci, farklı şekilde davranışlarına yansıtmaktadır. Çünkü düşünce ve öğrenme kapasitesi olarak her öğrenci bir diğerinden farklıdır.

Öğrenme işlemi her çocukta farklı özelliklere sahip olmakla birlikte bazı çocuklarda bu süreç daha zor ve karmaşık olabilmektedir. Öğrenmedeki bu farklılık, bu çocuklarda özgül öğrenme güçlüğü (ÖÖG) olarak karşımıza çıkmaktadır. ÖÖG, öğrenme kavramı bilginin elde edilmesi şeklinde değerlendirildiğinde, bireyin bu bilgiyi elde ederken yaşamış olduğu zorluklar ile ortaya çıkan problemler olarak tanımlanabilir (Pekel, 2010). ÖÖG yaşayan bireyler, akademik açıdan karşı karşıya geldikleri güçlükleri çözme yeteneğine sahip olmayan ve kendilerinde bulunan yeteneklerden istenilen şekilde istifade edemeyen, becerilerine güvenemeyen ve öğrenmesi için kendisine uygun yöntemleri belirleyemeyen kişilerdir (Uçgun, 2003). Normal veya normalin üzerinde bir zeka düzeyine sahip olan ÖÖG yaşayan öğrenciler öğrenme ile ilgili olarak karşılaştıkları problemlere bağlı olarak kendi yaşıtlarına göre akademik anlamda düşük bir başarı ortaya koyarlar (Korkmazlar Oral, 2003). Genelde bu kişilerin öğrenme süreçlerine eşlik eden dikkat eksikliği ve hiperaktivite yaşadıkları bu ÖÖG'yi daha da ağır hale getirebilmektedir.

ÖÖG yaşayan öğrenciler, 19. yüzyılın başlarından 1960'lara kadar okuma bozukluğu ve beyin özürlü gibi farklı şekillerde değerlendirilmişlerdir. ÖÖG terimi 1963 yılına gelindiğinde Kirk tarafından akademik süreçlerde öğrenmeyle ilgili önemli sorunlar yaşayan kişileri ifade etmek amacıyla kullanılmıştır (Toptaş, 1998). Zaman içerisinde anlaşılmaya başlanan ÖÖG ile ilgili olarak yasal düzenlemelere gidilmiştir. Nitekim 1975 yılına gelindiğinde Amerika Birleşik Devletleri "Yetersizliği Olan Tüm Çocuklar için Eğitim Hareketi" (Education for All Handicapped Children Act) yasasını çıkararak ÖÖG'ye yasalarında ilk kez yer vermiştir (Sivrikaya, 2023). Daha sonra ilerleyen

zamanlarda Amerika dışında da bazı avrupa ülkeleri de ÖÖG ile ilgili olarak yasalarında bazı düzenlemeler yapmışlardır.

ÖÖG teriminin kullanılış tarihi 1963 yıllarına kadar gitmekle beraber ÖÖG'nin günümüzde hala tek bir tanımı yapılamamıştır. Bu durumun asıl sebebi ÖÖG'nin nedenlerinin tam olarak belirlenememesinden kaynaklıdır. ÖÖG ile ilgili olarak yürütülen araştırmalar, ÖÖG'nin nörolojik ve genetik nedenlerden ve aynı zamanda da biyokimyasal reaksiyonlar nedeniyle ortaya çıkabileceğini göstermektedir (Korkmazlar Oral, 2003). Bu alanda yapılan son zamanlardaki araştırmalarda ise beyin ile ilgili bozuklukların ve genetik faktörlerin değerlendirildiği söylenebilir (Pellerone, 2013). Araştırmacılar elde ettikleri veriler ışığında karmaşık bir yapıya sahip olan ÖÖG'nin nedenlerini günümüzde hala araştırmaktadırlar.

Alanyazındaki çalışmalara bakıldığında özgül ÖÖG 3 alt kategoriye ayrılmıştır. Diskalkuli (matematik bozukluğu), disgrafi (yazma bozukluğu) ve disleksi (okuma bozukluğu) ÖÖG'ye ait kategorilerdir (Aslan, 2015). Diskalkuli (matematik bozukluğu) yaşayan bireyler, rakamları yazmakta, basit işlemleri yapmakta, problemleri anlamada ve problemin çözümünde güçlük çekerler, dört işlem yaparken zorlanırlar (Pekel, 2010). Bazı matematiksel sembolleri, işaretleri ve terimleri anlamakta güçlük çekerler. Çarpım tablosunu ezberlemek onlar için güçtür (Arabacı, 2018). Disleksi (okuma bozukluğu) olan bireyler, harfleri olduğu gibi yazamayabilir, şekil, derinlik ve uzaklık ile ilgili kavramları anlamakta güçlük yaşayabilir aynı zamanda harflerin bazılarını karıştırabilir (Layıkbaş, 2015). Bu bireyler bir metni okudukları sırada, hece, satır ve kelime atlatabilir veya bunların yerini kaybedip sonrasında yine aynı yeri okuyabilirler (Pekel, 2010). Disgrafi (yazma bozukluğu) ise kişide yazmada yavaşlık, el yazısında bozulmalar, harflerde bozulmalar ve harflerin çizim biçimini karıştırma şeklinde görülebilmektedir (Arabacı, 2018; Pekel, 2010).

ÖÖG yaşayan öğrencilerin, ÖÖG olmayan, kendi yaşlarındaki arkadaşlarına göre okuduğu yazıyı anlamada daha fazla güçlük yaşadıkları, aritmetik konularda yaptıkları işlemlerin daha uzun sürdürdükleri, nicelik olarak daha az sayıda matematiksel konuları doğru olarak çözümledikleri belirlenmiştir (Kumaş, Dada ve Yıkılmış, 2019). Bunun yanı sıra ÖÖG yaşayan öğrencilerin % 85-90'ının gerek dil ile ilgili gerekse okuma ile ilgili olarak bir takım sorunlar yaşadığı ve bu öğrencilerde tespit edilen en büyük problemin okuma ile ilgili olduğu dile getirilmektedir (Bender, 2014). Bu öğrencilere okuması için çok sayıda kelime ve harf verildiğinde bu kelime ve harfleri okumakta güçlük çekerler. Korkmazlar Oral'a (2003) göre bu çocuklar zeka düzeyi normal veya normalin üzerindedir fakat bu çocuklar, aynı zamanda matematikte güçlükler, çarpım tablosunu öğrenememe, sembolleri karıştırma gibi bir takım aritmatiksel sorunları vardır.

ÖÖG günümüzde oldukça sık karşılaştığımız eğitim ve öğretim süreçlerinde aksamalara sebep veren erken tanı ve müdahale ile aşama kaydedilebilen bir olgudur (Kuruyer ve Çakıroğlu, 2017). ÖÖG yaşayan öğrencilerin eğitimi diğer normal öğrenci gruplarına göre daha farklıdır. Bu yüzden bu çocukların eğitimi çok yönlü bir çalışma gerektirmektedir. Nitekim, ÖÖG olan öğrencilere yönelik öğretim etkinliklerinde

duyuşsal, işitsel ve aynı zamanda görsel eğitim materyalleri ile öğretimin somut hale getirilmesi, ÖÖG yaşayan bu öğrencilerin öğrenmelerini daha kalıcı ve basit hale getirdiği düşünülmektedir (Karataş Kır, 2021). Bu çalışmaları gerçekleştirecek öğretmenin ise ÖÖG ile ilgili bilgi düzeyinin yeterince yüksek ve bir o kadar da ÖÖG’li öğrencilere karşı tutumunun pozitif olması gerekir. Aksi taktirde öğretmenin ÖÖG’li öğrenciler üzerinde başarılı olması oldukça zordur.

Öğretmenleri sevilen, sevilmeyen ve nötr öğretmen şeklinde üç grupta ele almak mümkündür. Öğrencilerinin mutluluklarını ve motivasyon düzeylerinin arttırabilen, onların pozitif durumlarını yükseltebilen öğretmenler pozitif öğretmenlerdir (Eryılmaz, 2014). Bu tür öğretmenlerin ÖÖG olan öğrencilerle iyi yönde iletişim kuracağı ve öğrenme sürecinde bu öğrencilerin öğrenme yeteneklerinin artması için gerekli olan yöntem, materyal ve teknolojik araçları kullanacağı düşünülmektedir (Emre vd., 2020).

Öğretmenler özel eğitim ile ilgili olarak planlanan etkinliklerde öğrencinin başarı için önemli bir rol üstlenmektedirler. Bu nedenle öğretmenlerin tutumlarının incelenerek belirlenmesi çok önemlidir. Öğretmen, öğrencinin yalnız öğrenmede yaşadığı zorlukları ve bir takım farklı ihtiyaçlarını belirlemekte kalmamalı, aynı zamanda ÖÖG olan öğrencilere yönelik olumlu tutum geliştirip, bireysel güçlüklerini fark ederek, bu öğrencilerin içinde bulundukları bu güç durumu çözebilmesinde katkısı olmalıdır. ÖÖG ile ilgili olarak; öğretmenlerin ÖÖG hakkındaki bilgi düzeyi, konuya ilişkin genel uyarılmışlık durumu, okulun ve sınıfın fiziki durumu, öğrenci sayıları, mevcut materyal durumu gibi birçok dikkat edilmesi gerekli husus bulunmakla beraber diğer önemli bir hususta öğretmenlerin ÖÖG ile ilgili tutumlarıdır. Öğretmen tutumlarının ÖÖG olan öğrencilerin öğrenimi üzerinde çok önemli sonuçlar doğurduğu alanda yapılan araştırmalar da ortaya koymuştur (Brook, Watember ve Geva, 2000; Sarı ve Bozgeyikli, 2003; Yiğiter, 2005; Kaptanoğlu, 2016; Şahin, 2019).

Öğretmenlerinin özel gereksinimi olan öğrencinin bu durumunu kabullenmesi ve çocuğa karşı pozitif bir tutum içerisinde olması ÖÖG olan çocuğun eğitimini doğrudan etkilemektedir. Öğretmen sadece bilgiyi aktaran kişi değil, aynı zamanda da çocuğun gelişimsel dönemlerinde onun yanında olan, onu anlayıp, tanıyabilen ve ona ihtiyaçları ile ilgili olarak yardım eden bir kişi de olmalıdır (Kottler ve Kottler, 1993). Öğretmen tarafından ÖÖG’li öğrenciye yapması gereken uygun ve doğru uygulamaların yapılmasını öğretmek, onun yetersiz kaldığı alanları en aza indirmek, çocuğa gerekli olabilecek becerileri ve davranışları kazandırmak, ÖÖG’li öğrencilerin toplum ve aile ile olan ilişkilerinde hazır hale gelmesini sağlamak açısından önemlidir.

Sınıf içerisinde öğretmenin ortaya koyduğu davranış ve tutumlar zaman zaman öğrenciyi etkileyebilmektedir. Bu nedenle öğretmen öğrencilere karşı daima saygılı hareket etmeli, dürüst olmalı, öğrencinin kendisine cesaret duymasına ve kendisini tanımasına fırsat verecek imkanlar sağlamalıdır (Yokuş, 2006). Öğretmenin öğrenciye yönelik olan tavrı, ders içindeki tutumu, ve öğrencilerin bireysel farklılıklarının bilincinde olarak hazırladığı etkinlikler, öğrencinin derse karşı motivasyonunu sağlaması ve öğrencinin başarısı için önemlidir (Geçer ve Deryakulu, 2004). Öğretmenin verimli ve

amacına ulaşır şekilde konu ile ilgili araştırmaları yapması ve bu anlamda kendini yeterli bilgiye sahip, donanımlı hissetmesi gerekir (Akçay, 2014).

Okuma, yazma ve matematik konularında ÖÖĞ yaşayan öğrenci sayısı oldukça fazladır. Özgül öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler, özel gereksinimli öğrencilerin %40,7'sini; devlet okullarında öğrenim gören toplam öğrenci sayısının ise yaklaşık olarak %5'ini, oluşturmaktadır (Çakıroğlu ve Melekoğlu, 2018). Giderek artan bu öğrenci sayıları aynı zamanda öğretmenlerin ÖÖĞ öğrencilere ilişkin öğretme yeteneğinin artırılmasına yönelik ihtiyaçları da beraberinde getirmektedir. ÖÖĞ'li öğrencilere yönelik öğretme yeteneğinin artırılması gereken branş öğretmenlerinden biri de sosyal bilgiler öğretmenleridir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin bir çok disiplini (Türkçe, Matematik, Coğrafya vb.) içerisinde barındıran sosyal bilgiler dersini ÖÖĞ yaşayan; disleksi, disgrafi, diskalkuli gibi bir takım öğrenme güçlükleri olan bu öğrencilere etkili ve nitelikli bir şekilde verebilmeleri, onların bu konudaki bilgi ve tutumlarıyla yakından ilgilidir.

Literatür incelendiğinde, ÖÖĞ ile ilgili olarak alanyazında yerli ve yabancı birçok çalışmanın olduğu görülmektedir. Bu çalışmalar genellikle sınıf öğretmenlerinin ÖÖĞ'ye ilişkin bilgi, görüş, yeterlilik ve farkındalıklarına yönelik olarak gerçekleştirilmiştir (Ülger, 2023; Dymock ve Nicholson, 2023; Makgato vd., 2022; Avcı ve Beyhan, 2022; Karataş Kır, 2021; Çoğaltay ve Çetin, 2020; Kılıç Yılmaz ve Yangın, 2020; Susam ve Bayrakçı, 2021; Alahmadi ve el Keshky, 2019; Ketenoğlu Kayabaşı, 2019; Cornoldi vd., 2018; Başar ve Göncü, 2018; Arabacı, 2018; Birol ve Aksoy Zor, 2018; Kaçar, 2018; Sağır ve Bozgün; Öztürk, 2019; Ghimire, 2017; Kuruyer ve Çakıroğlu, 2017; Kocsis, 2016; Altun ve Uzuner, 2016; Shukla ve Agrawal, 2015; Shetty ve Rai, 2014; Yurdakal, 2014; Akçay, 2014; Kakabaraee vd. 2012; Koç, 2012; Sezer ve Akın, 2011; Tok, 2010; Altuntaş, 2010; Esen ve Çifci, 2000). Öğretmenlerin ÖÖĞ'ye yönelik tutumlarını inceleyen çalışmalar ise çok az sayıdadır (Brook, Watember ve Geva, 2000; Kaptanoğlu, 2016; Altun ve Uzuner, 2016; Cornoldi vd., 2018; Şahin, 2019; Şahin, Güven ve Alatlı, 2020).

Brook, Watember ve Geva (2000), öğretmenlerin ÖÖĞ, hiperaktivite ve dikkat eksikliği hakkındaki tutumlarının ve bilgi düzeylerinin incelenmesine yönelik bir çalışma yapmışlardır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin tutumları ile bilgi düzeyleri arasında bir ilişkiye rastlanmamıştır. Aynı zamanda öğretmenlerin ÖÖĞ'li öğrencilere karşı tutumları değerlendirilmiş ve özel okullarda çalışan öğretmenlerin ÖÖĞ'li öğrencilere karşı olan tutumlarının resmi okullarda çalışan öğretmenlere göre daha anlayışlı ve hoşgörülü olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Cornoldi vd. (2018), ABD, İspanya ve İtalya'da görev yapan sınıf öğretmenlerinin ÖÖĞ'ye ilişkin tutumlarını incelemişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre; İspanyol ve İtalyan sınıf öğretmenlerinin ÖÖĞ'ye sahip çocukların duygusal ve davranışsal olarak bazı sorunlar yaşayabileceği yönünde tutum sergiledikleri ancak ABD'li sınıf öğretmenlerinin ise ÖÖĞ'nin duygusal ve davranışsal sorunlara neden olmadığı yönünde tutum sergiledikleri belirlenmiştir.

Yiğiter (2005) 164 sınıf öğretmeniyle gerçekleştirmiş olduğu çalışmasında sınıf öğretmenlerinin ÖÖĞ'ye ilişkin bilgi düzeyleri ve ÖÖĞ olan öğrencilerin kaynaştırılmasına ilişkin tutumlarını ele almıştır. Araştırmadan elde edilen verilerden çıkan

sonuçlara göre; öğretmenlerinin ÖÖG'ye yönelik bilgi düzeyleri ile ÖÖG olan çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Kaptanoğlu (2016), sınıf öğretmenlerinin ÖÖG'ye ilişkin tutumlarının incelenmesi ve bilgi düzeylerinin saptanması üzerine bir çalışma yapmıştır. Araştırmanın sonucunda ÖÖG konusunda bilgisinin olduğunu düşünen öğretmenlerin, ÖÖG hakkında bilgisinin olmadığını düşünen öğretmenlere göre, ÖÖG'ye yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Şahin (2019), sınıf öğretmenlerinin disleksiye (okuma güçlüğü) ilişkin tutum ve bilgilerini incelemeye yönelik araştırma yapmıştır. Yapılan çalışmada örneklem grubunun ÖÖG ile ilgili sorulara verdikleri cevapları incelenmiştir. Araştırmada öğretmenlerin kendilerini okuma bozukluğu olan öğrencilerinin eğitimi ile ilgili olarak yeterli görmedikleri ve bu konu ile ilgili olarak da eğitime ihtiyaçları sonucuna ulaşılmıştır. Aynı zamanda araştırma sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin yaşa göre tutumlarının, istatistiksel olarak anlamlı farklılık ortaya çıkma durumuna bakılmış, bu farklılık durumunun ankette verilen her madde de değiştiği tespit edilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin ÖÖG'li öğrencilere yönelik çalışmaları çoğunlukta olmakla beraber; okul öncesi öğretmenlerinin (Apak, 2022; Ertaş, 2022; Konuk Er, Arslantaş ve Kurnaz, 2023; Sivrikaya, 2023), Türkçe öğretmenlerinin, (Dadandı ve Urfalı Dadandı, 2015), okul rehber öğretmenlerinin (Urfalı Dadandı ve Şahin., 2018; Oral ve Karakurt, 2020) ve matematik öğretmenlerinin, (Kasap Erdal, 2021; Nurkan ve Yazıcı, 2020) ÖÖG hakkındaki bilgi, sorun, farkındalık ve öz yeterliliklerini incelemeye yönelik çalışmaları da mevcuttur.

1972 yılından bu zamana kadar yurt içinde ÖÖG ile ilgili olarak yapılan çalışmalar incelendiğinde; çalışmaların büyük bölümünün öğrencilere yönelik yapıldığı (% 54), öğretmenlerle ilgili, ÖÖG'ye ilişkin olarak yapılan araştırmaların oranının, öğrencilerle yapılan araştırmalara göre daha düşük düzeyde kaldığı (%15), öğretmenlerin branşlarına göre değerlendirildiğinde ise ÖÖG ile ilgili olarak en fazla çalışmanın sınıf öğretmenleri ile ilgili olarak yapıldığı, öğretmenlerin ÖÖG'li öğrencilere yönelik tutumlarını ele alan araştırmaların çok az sayıda bulunduğu, İzmir gibi Türkiye'nin üçüncü büyük şehrinde ÖÖG ile ilgili yapılan araştırmaların % 2,90 gibi çok düşük bir oranda kaldığı görülmüştür (Özkardeş, 2013; Görgün ve Melekoğlu, 2019; Deveci ve Koç, 2020; Şahin ve Koca, 2024).

Sosyal bilgiler dersi birçok ders disiplini (tarih, coğrafya, türkçe, matematik vb.) içerisinde barındıran önemli bir derstir. Bu önemli dersin ÖÖG'li öğrencilere öğretilmesinde ise sosyal bilgiler öğretmenlerinin ÖÖG'li öğrencilere karşı tutumu, üzerinde durulması gereken önemli bir husustur. Bu zamana kadar ÖÖG'li öğrencilere ilişkin yapılan çalışmalar incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin, ÖÖG'ye yönelik tutumlarının ele alındığı akademik bir çalışmaya rastlanmamıştır. Yapılan bu çalışma ile alanyazındaki bu boşluğun doldurularak sosyal bilgiler dersini veren sosyal bilgiler öğretmenlerine bu noktada katkı sağlanması hedeflenmektedir. Yapılan çalışmanın özellikle sosyal bilgiler öğretmenlerine, ÖÖG ile ilgili olarak kendi branşlarına ilişkin bir farkındalık yaratması, pozitif yönde tutum geliştirmeye ve bu tutumlarını arttırmaya yardımcı olması, aynı zamanda ÖÖG'li öğrencilere yönelik olarak sosyal bilgiler ders öğretimine ilişkin ÖÖG'ye yönelik yapacakları çalışmalarda niteliği arttırması,

üniversitelerde sosyal bilgiler öğretmenliği bölümünde okuyan, sosyal bilgiler öğretmen adaylarına rehber olması amaçlanmaktadır.

Bu çalışmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin ÖÖG'ye yönelik tutumlarının ne düzeyde olduğu ve bu tutumlarının; "cinsiyet, eğitim düzeyi, sınıfında ÖÖG olan öğrenci bulunma durumu, aile ve yakın çevrede ÖÖG olan öğrenci bulunma durumu, ÖÖG ile ilgili yeni bilgiler edinmeyi isteme durumu ve mesleki deneyim" değişkenleri açısından farklılık gösterip göstermediğini incelemek amaçlanmıştır. Bu genel amaca bağlı olarak araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ÖÖG olan öğrencilere yönelik tutumları ne düzeydedir?
2. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ÖÖG olan öğrencilere yönelik tutumları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
3. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ÖÖG olan öğrencilere yönelik tutumları eğitim düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
4. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ÖÖG olan öğrencilere yönelik tutumları sınıfında ÖÖG olan öğrenci bulunma durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
5. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ÖÖG olan öğrencilere yönelik tutumları aile/yakın çevrede ÖÖG olan öğrenci bulunma durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
6. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ÖÖG olan öğrencilere yönelik tutumları ÖÖG ile ilgili yeni bilgiler edinmeyi isteme durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
7. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ÖÖG olan öğrencilere yönelik tutumları sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki deneyimlerine göre farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Araştırma modeli

Yapılan bu çalışmada genel tarama modeli kullanılmıştır. Bu model, var olanları, hali hazırda yaşayanları ve yaşananları betimleyip açıklamak için kullanılan bir araştırma türüdür (Sönmez ve Alacapınar, 2011). Anket, ölçek gibi veri toplama araçlarının kullanıldığı bu modelde asıl amaç elde edilen verilerin araştırmanın hedefine ulaştırması ve mevcut değişkenler arasında bulunan ilişkinin ortaya konulmasıdır (Karasar, 2018; Hocaoglu ve Akkaş Baysal, 2019). Bu araştırmada veriler, Özgül Öğrenme Güçlüğü Tutum Ölçeği (ÖÖGTÖ) aracılığıyla toplanmış ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin ÖÖG olan öğrencilere yönelik tutumlarının düzeyi ve bu tutumlarının bazı değişkenler açısından farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

Araştırma örneklemini

Yapılan araştırmanın örneklemini, 2021-2022 eğitim ve öğretim yılında İzmir'in merkez ilçeleri olan; Buca (63 öğretmen), Karabağlar (61 öğretmen), Konak (60 öğretmen), Bornova (45 öğretmen), Bayraklı (40 öğretmen), Karşıyaka (31 öğretmen), Gazimir (30 öğretmen), Çiğli (21 öğretmen), Balçova (10 öğretmen), Narlıdere (7 öğretmen), Güzelbahçe'de (3 öğretmen) bulunan, 174 ortaokulda görev yapan 371 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Yapılan araştırmada örnekleme yöntemlerinden,

basit rastgele örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Kullanılan bu yöntem, her bir örnekleme birimine aynı seçilme olasılığı tanıyan, evrendeki bütün birimlerin örnekleme seçilme olasılığı eşit olan ve evreni temsil etme gücü yüksek olan bir yöntemdir (Büyüköztürk vd., 2018). Gönüllülük esasına göre toplanan veriler için katılımcıların izni alınmıştır. Yapılan bu çalışma için ayrıca Afyon Kocatepe Üniversitesi Etik Komisyonu, 19.11.2021 tarihli 2021/371 nolu karar ile gerekçe, amaç ve yaklaşım yöntemleri açısından etik sakınca bulunmadığına karar vermiştir Katılımcılara ilişkin demografik bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Örneklem Grubunun Demografik Özelliklere Göre Dağılımı

Demografik Özellik		Sayı (N)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	220	59,3
	Erkek	151	40,7
Eğitim Düzeyi	Lisans	336	90,6
	Lisansüstü	35	9,4
Sınıfınızda ÖÖG olan öğrenci var mı?	Var	307	82,7
	Yok	64	17,3
Ailenizde/yakın çevrenizde ÖÖG olan öğrenci var mı?	Var	92	24,8
	Yok	279	75,2
ÖÖG ile ilgili yeni bilgiler edinmek ister misiniz?	Evet	335	90,3
	Hayır	36	9,7
Mesleki Deneyim	1-10 yıl	56	15,1
	11-20 yıl	114	30,7
	21-30 yıl	174	46,9
	31 yıl ve üstü	27	7,3
TOPLAM		371	100

Tablo 1’de görüldüğü üzere örneklem grubunun “cinsiyet, eğitim düzeyi, sınıfta ÖÖG olan öğrenci bulunma durumu, ailede ya da yakın çevrede ÖÖG olan öğrenci bulunma durumu, ÖÖG ile ilgili yeni bilgiler edinme durumu ve mesleki deneyime” göre sayı ve yüzdelik değerleri verilmiştir. Buna göre; araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin cinsiyete göre dağılımına bakıldığında kadınların çoğunlukta olduğu görülmektedir. Yine araştırmaya katılan örneklem grubunun eğitim düzeyi durumuna bakıldığında lisans mezunu öğretmenlerin çoğunlukta olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin çok büyük bir kısmının sınıfında ÖÖG yaşayan öğrenci olduğu anlaşılmaktadır. Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin büyük bir bölümünde, ailede veya yakın çevresinde ÖÖG yaşayan öğrencinin bulunmadığı anlaşılmıştır. Araştırmada ortaya çıkan diğer bir sonuç ise sosyal bilgiler öğretmenlerinin ÖÖG ile ilgili olarak yeni bilgiler isteyip istememe durumuyla ilgilidir. Çıkan sonuca göre örneklem grubunu oluşturan sosyal bilgiler öğretmenlerinin çok büyük bir orandaki kısmı ÖÖG ile ilgili olarak yeni bilgiler istediklerini belirtmişlerdir. Son olarak araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki deneyimlerine baktığımızda araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki deneyim olarak çoğunluğunu %46,9 ile 21-30 yıl arasında mesleki deneyime sahip olan sosyal bilgiler

öğretmenleri oluşturmaktadır. Mesleki deneyim olarak en düşük oran ise %7,3 ile 31 yıl ve üzerinde mesleki deneyime sahip olan sosyal bilgiler öğretmenleri oluşturmaktadır.

Veri toplama araçları

Yapılan araştırmada veri toplama aracı olarak Kaptanoğlu (2016) tarafından sınıf öğretmenlerinin ÖÖG'ye yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla geliştirilen ÖÖGTÖ kullanılmıştır. Ölçeğin kapsam geçerliliği ile ilgili olarak; araştırmacı tarafından literatür taraması yapılarak hazırlanan soru havuzu uzmanların görüşlerine sunulmuş ve uzmanların görüş ve tavsiyeleri sonucunda düzenlemeler yapılarak 33 maddelik taslak form oluşturulmuştur. Ölçeğin taslak formu, görüşleri alınan uzmanlar tarafından onaylanmış ve öğretmenlerin ÖÖG'ye yönelik tutumlarının saptanmasına uygun olacağı kanısına varılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliğinin sağlanmasında açımlayıcı faktör analizi kullanılmıştır. Temel bileşenler analizi ve varimax dönüşümü yapılarak uygulanan açımlayıcı faktör analizi sonuçlarında, faktörlerin açıkladığı varyanslar incelenmiş faktör yükleri 0,5'in altında olan maddeler ölçekten atılarak açımlayıcı faktör analizi tekrarlanmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda 33 maddelik taslak ölçekten 16 madde atılmıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda ölçeğin 17 madde ve toplam varyansın %46,13'ünü açıklayan tek boyuttan oluştuğu saptanmıştır (Kaptanoğlu, 2016). Açımlayıcı faktör analizi neticesinde oluşan nihai ölçeğin faktör yükler 0,51 ile 0,78 arasında değişmektedir. Ölçeğe ait madde-toplam korelasyon katsayıları 0,24 ile 0,43 arasında olup tamamının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde olduğu saptanmıştır ($p < 0,05$). Ölçeğin güvenilirliğinin tespiti için yapılan cronbach alfa değeri ve iç tutarlılık testi 0,82 bulunmuştur. Bu araştırma kapsamında ise ölçek, 371 sosyal bilgiler öğretmenine uygulanmış, ÖÖG ile ilgili tutum ölçeğine ilişkin cronbach alpha değeri ,73 olarak bulunmuştur. ÖÖGTÖ'nün bu araştırma kapsamında kullanımı için yazardan izin alınmıştır.

Araştırma da ayrıca kişisel bilgi formuna yer verilmiştir. Kişisel bilgi formunda; “cinsiyet”, “eğitim düzeyi”, “sınıfında ÖÖG olan öğrenci bulunma durumu”, “ailesinde veya yakın çevresinde ÖÖG olan öğrenci bulunma durumu”, “ÖÖG ile ilgili yeni bilgiler edinmeyi isteme durumu” ve “mesleki deneyim” e yönelik sorular yer almıştır.

Verilerin toplanması ve analizi

Araştırma verileri; İzmir iline bağlı 11 merkez ilçede bulunan (Buca, Karabağlar, Konak, Bornova, Bayraklı, Karşıyaka, Gaziemir, Çiğli, Balçova, Narlıdere, Güzelbahçe) 174 ortaokulda görev yapmakta olan ve gönüllü olarak bu çalışmaya katılmak isteyen 423 sosyal bilgiler öğretmenlerine birebir ön görüşmeler ve ölçeğin nasıl doldurulacağına ilişkin bilgilendirmeler yapıldıktan sonra, ders verdikleri sınıf ortamında dağıtılarak yaklaşık 10-15 dakikalık süreler zarfında uygulanıp, toplanmıştır. Toplanan verilerin 52'si eksik veya hatalı olduğu için değerlendirmeye alınmamıştır. Analizler öncesinde verilerle ilgili olarak normal dağılım belirleyebilmek için incelenen değişkenlere, ÖÖGTÖ toplamına ve boyutuna göre verilerin basıklık ve çarpıklık değeri tespit edilmiştir. ÖÖGTÖ toplam puana göre; basıklık değeri -,492 , çarpıklık değeri ise ,096 bulunmuştur. İncelenen değişkenlere ve boyuta göre elde edilen basıklık ve çarpıklık değerlerinin de -1.96 ve +1.96 arasında olduğu görülmüştür. Basıklık ve çarpıklık değerlerinin +1,96 ile -1,96 arasında olması, verilerin normal dağıldığını

göstermektedir (Corder ve Foreman, 2009). Bu nedenle verilerin analizi yapılırken parametrik testlerden betimsel istatistik testleri; t testi ve tek yönlü anova testleri uygulanmıştır. Aynı zamanda analizler .05 anlamlılık düzeyinde uygulanmıştır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ÖÖGTÖ'den elde ettikleri puanların ortalamaları, Tablo 2'deki karşılık geldikleri düzey ile ifade edilmiştir.

Tablo 2. Araştırma Verilerinin Puan Aralığı

İfadeler	Verilen Puanlar	Puan Aralığı
Kesinlikle katılmıyorum	1	1.00-1.80
Katılmıyorum	2	1,81-2.60
Kısmen katılmıyorum	3	2.61-3.40
Biraz katılıyorum	4	3.41-4.20
Katılıyorum	5	4.21-5.00

Bulgular

Araştırmada, yapılan analizler sonucunda elde edilen bulgular alt problemler doğrultusunda aşağıda sunulmuştur.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ÖÖG olan öğrencilere yönelik tutumlarını belirlemek için betimsel istatistik değerleri hesaplanmıştır buna göre elde edilen bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin ÖÖGTÖ'ye İlişkin Tutum Düzeyleri

ÖÖGTÖ	N	En Düşük	En Yüksek	ÖÖGTÖ Ortalaması	SS	Derecelendirme Ortalaması	Düzyey
ÖÖGTÖ-Toplam	371	31	76	51,05	6,83	3,027	Kısmen Katılmıyorum

Tablo 3'te görüldüğü üzere sosyal bilgiler öğretmenlerinin ÖÖG'ye ilişkin olarak ÖÖGTÖ' den aldıkları toplam puan ortalaması 51,05'tir. Bu değer ölçekteki madde sayısına bölündüğünde derecelendirmeye ilişkin ortalama 3,027 bulunmuştur. Buna göre sosyal bilgiler öğretmenlerinin ÖÖG'ye ilişkin tutumları toplamı orta düzeyde (kısmen katılmıyorum düzeyi) olduğu görülmektedir.

Cinsiyet değişkenine göre sosyal bilgiler öğretmenlerinin ÖÖG'ye ilişkin tutumları arasında fark olup olmadığı bağımsız örneklem t-testi kullanılarak incelenmiştir. Cinsiyet değişkenine göre sosyal bilgiler öğretmenlerinin ÖÖG'ye ilişkin tutumları arasındaki bir farkın olup olmadığına dair betimsel istatistikler ve bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin ÖÖG'ye İlişkin Tutumlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

T Testi	Cinsiyet	N	X	Ss	Sd	t	p
ÖÖG'ye İlişkin Tutum	Kadın	220	3,35	,47	369	,125	,901
	Erkek	151	3,36	,50			

Tablo 4'te yer alan bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına göre sosyal bilgiler öğretmenlerinin ÖÖG'ye ilişkin tutumlarının cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak

anlamli bir farklılık göstermemektedir ($p>0.05$). Dolayısıyla her ne kadar yapılan analiz sonucunda kadın sosyal bilgiler öğretmenlerinin puan ortalaması erkek sosyal bilgiler öğretmenlerinin ortalamasından daha yüksek olduğu tespit edilmiş olsa da bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Eğitim düzeyi değişkenine göre sosyal bilgiler öğretmenlerinin ÖÖG'ye ilişkin tutumları arasında fark olup olmadığı bağımsız örneklem t-testi kullanılarak incelenmiştir. Bunun için betimsel istatistikler ve bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin ÖÖG'ye İlişkin Tutumlarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılması

T Testi	Eğitim Düzeyi	N	X	Ss	Sd	t	p
	Lisans	336	3,35	,49			
ÖÖG'ye İlişkin Tutum	Lisansüstü	35	3,41	,38	369	,698	,486

Tablo 5'te yer alan ilişkisiz örneklem için t-testi sonuçları incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmenlerinin ÖÖG'ye ilişkin tutumlarının eğitim değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($p>0.05$).

Sınıfında ÖÖG olan öğrenci bulunma değişkenine göre sosyal bilgiler öğretmenlerinin ÖÖG'ye ilişkin tutumları arasında fark olup olmadığı bağımsız örneklem t-testi kullanılarak incelenmiştir. Araştırmanın 3. alt problemi doğrultusunda betimsel istatistikler ve bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin ÖÖG'ye İlişkin Tutumlarının Sınıfında ÖÖG Olan Öğrenci Bulunma Durumuna Göre Karşılaştırılması

T Testi	Öğrenci	N	X	Ss	Sd	t	p
	Var	307	3,33	,49			
ÖÖG'ye İlişkin Tutum	Yok	64	3,44	,43	369	-1,700	,090

Tablo 6'da yer alan ilişkisiz örneklem için t testi sonuçları incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmenlerinin ÖÖG'ye ilişkin tutumlarının sınıfında ÖÖG olan öğrenci bulunma değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($p<0.05$).

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ailede/yakın çevrede ÖÖG yaşayan öğrenci bulunma durumuna göre tutumlarının karşılaştırılması, bağımsız örneklem t-testi ile gerçekleştirilmiştir. Ailede/yakın çevrede ÖÖG yaşayan öğrenci bulunma durumlarına göre, sosyal bilgiler öğretmenlerinin ÖÖG'ye ilişkin tutumlarının farklılaşıp farklılaşmadığına dair betimsel istatistikler ve bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin ÖÖG'ye İlişkin Tutumlarının Ailede/Yakın Çevrede Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan öğrenci Bulunma Durumuna Göre Karşılaştırılması

T Testi	Ailede/Yakında	N	X	Ss	Sd	t	p
ÖÖG'ye İlişkin Tutum	Var	92	3,38	,50	369	,752	,452
	Yok	279	3,34	,47			

Tablo 7'de yer alan bağımsız örneklem t-estisi sonuçları incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmenlerinin ÖÖG'ye ilişkin tutumlarının ailede/ yakın çevrede ÖÖG olan öğrenci bulunma değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($p>0.05$).

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ÖÖG konusunda yeni bilgiler edinmeyi isteme durumlarına göre tutumlarının karşılaştırılması, bağımsız örneklem t-testi ile gerçekleştirilmiştir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ÖÖG konusunda yeni bilgiler edinmeyi isteme durumlarına göre, sosyal bilgiler öğretmenlerinin ÖÖG'ye ilişkin tutumlarının farklılaşp farklılaşmadığına dair betimsel istatistikler ve bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerin ÖÖG'ye İlişkin Tutumlarının ÖÖG Konusunda Yeni Bilgiler Edinmeyi İsteme Durumuna Göre Karşılaştırılması

T Testi	İstek	N	X	Ss	Sd	t	p
ÖÖG'ye İlişkin Tutum	Evet	335	3,36	,47	369	1,639	,102
	Hayır	36	3,23	,50			

Tablo 8'de yer alan bağımsız örneklem t-testi sonuçları incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmenlerinin ÖÖG'ye ilişkin tutumlarının aynı konuda yeni bilgiler edinmeyi isteme durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($p>0.05$).

Mesleki kıdem değişkenine göre sosyal bilgiler öğretmenlerinin ÖÖG'ye ilişkin tutumları arasında fark olup olmadığı tek yönlü ANOVA ile incelenmiştir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre ÖÖG ile ilgili tutumlarına ilişkin betimsel istatistikler ve tek yönlü ANOVA sonuçları Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9. Mesleki Kıdeme Göre Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin ÖÖG'ye İlişkin Tutumları

	Kıdem	N	X	Ss
ÖÖG'ye İlişkin Tutum	1-10 yıl	56	3,43	,47
	11-20 yıl	114	3,41	,49
	21-30 yıl	174	3,30	,47
	31 yıl ve üzeri	27	3,27	,48

Tablo 9 incelendiğinde 1-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip 56 sosyal bilgiler öğretmenin ÖÖG'ye ilişkin puan ortalamasının 3,43, 11-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip 114 sosyal bilgiler öğretmenin puan ortalamasının 3,41 21-30 yıl arası mesleki kıdeme sahip 174 sosyal bilgiler öğretmenin puan ortalamasının 3,30 ve 31 yıl ve

üzeri mesleki kıdeme sahip 27 sosyal bilgiler öğretmeninin puan ortalamasının 3,27 olduğu görülmektedir. Bu değerler mesleki deneyimle birlikte puan ortalamalarının düşüğünü göstermektedir.

Mesleki kıdem değişkenine göre Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ÖÖG'ye ilişkin tutumları arasında fark olup olmadığı tek yönlü ANOVA ile incelenmiştir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre ÖÖG ile ilgili tutumlarına ilişkin betimsel istatistikler ve tek yönlü ANOVA sonuçları Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin ÖÖG'ye İlişkin Tutumlarının Mesleki Kıdeme Göre Karşılaştırılması

ANOVA	Varyans kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	f	p
ÖÖG'ye İlişkin Tutum	Gruplar arası	1,331	3	,444	1,912	,127
	Gruplar içi	85,158	367	,232		
	Toplam	86,490	370			

Tablo 10'da yer alan bağımsız örneklem t-testi sonuçları incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmenlerinin ÖÖG'ye ilişkin tutumlarının mesleki kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($p>0.05$).

Tartışma ve Sonuç

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin, ÖÖG olan öğrencilere ilişkin tutumlarının “cinsiyet, eğitim düzeyi, sınıfında ÖÖG olan öğrenci bulunma durumu, aile/yakın çevrede ÖÖG olan öğrenci bulunma durumu, ÖÖG ile ilgili yeni bilgiler edinmeyi isteme durumu ve mesleki deneyim” değişkenleri açısından incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada, 371 sosyal bilgiler öğretmeninden ÖÖGTÖ aracılığıyla veri toplanmıştır. Verilerin analiz edilmesi sonucunda şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ÖÖGTÖ'den aldıkları en düşük puan ortalaması, 31; en yüksek puan ortalaması, 76; derecelendirmeye ilişkin ortalama, 3,027 ve toplam puan ortalaması, 51,05 olarak belirlenmiştir. Buna göre, sosyal bilgiler öğretmenlerinin ÖÖG olan öğrencilere ilişkin tutumlarının orta düzeyde, (Kısmen katılmıyorum) olduğu belirlenmiştir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin, ÖÖG olan öğrencilere ilişkin tutum düzeylerinin ortalamasına (51,05) bakıldığında orta düzeyde, yüksek olmayan bir düzeyde olduğu söylenebilir. Yapılan bu çalışmaya benzer şekilde, Kaptanoğlu da (2016), sınıf öğretmenlerinin ÖÖG olan öğrencilere yönelik tutumlarını incelediği çalışmasında, kullanmış olduğu ÖÖGTÖ toplam puanı 58,78; derecelendirmeye ilişkin ortalama puanı, 3,27 orta düzey (kısmen katılmıyorum) şeklinde tespit etmiştir.

Yapılan bu çalışmada, sosyal bilgiler öğretmenlerinin ÖÖG yaşayan öğrencilere yönelik tutumlarının, “cinsiyet, eğitim düzeyi, sınıfında ÖÖG olan öğrenci bulunma durumu, aile/yakın çevrede ÖÖG olan öğrenci bulunma durumu, ÖÖG ile ilgili yeni bilgiler edinmeyi isteme durumu ve mesleki deneyim” değişkenleri açısından farklılaşmadığı görülmüştür.

“Cinsiyet” değişkeni açısından incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmenlerinin ÖÖG olan öğrencilere ilişkin tutumlarının anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bu sonuca benzer olarak Sarı ve Bozgeyikli (2003), içerisinde ÖÖG olan öğrencilerini de kapsayan, özel eğitime yönelik öğretmen adaylarının tutumlarını inceledikleri çalışmalarında cinsiyet durumunun, öğretmen adaylarının özel eğitime yönelik tutumlarında herhangi bir farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bir diğer benzer çalışma da Yiğiter’in (2005), sınıf öğretmenlerinin ÖÖG olan öğrencilerin kaynaştırma eğitimine karşı tutumlarını incelediği çalışmasıdır. Yiğiter (2005), yapmış olduğu çalışma sonucunda cinsiyet, değişkeni ile ÖÖG olan öğrencilerin kaynaştırılmasına yönelik tutumları arasında anlamlı bir farka rastlamamıştır. Cinsiyet değişkeni ile ilgili olarak; cinsiyet ile öğretmen tutumları arasında bir ilişkinin olmadığını gösteren başka çalışmalar da mevcuttur (Ringlaben ve Price, 1981; Graffi ve Minnes, 1988; Polat, 1993). Ancak, bu sonucun aksi yönünde çıkan çalışmalarda mevcuttur (Fenton, 1975; Thams, 1975; Donaldson ve Martinson, 1977; Foley, 1978; Lake, 1978; Pietroski, 1980; Crawford, 1983). Bu çalışmadaki sonucun aksi yönde çıkan araştırma sonuçları da vardır. Örneğin; Alghazo ve Naggar Gaad (2004), yaptıkları çalışmada öğretmen tutumlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca Alghazo ve Naggar Gaad (2004), Birleşik Arap Emirlikleri’nde yaptıkları çalışmada, ilkokulda hizmet veren, 150 öğretmenin ÖÖG ile alakalı tutumlarını değerlendirmişlerdir. Yapılan bu çalışmada erkek sınıf öğretmenlerinin ÖÖG olan öğrencilere karşı kadın öğretmenlerden daha yoğun bir şekilde olumsuz tutum içinde oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

“Eğitim düzeyi” değişkeni açısından incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmenlerinin ÖÖG olan öğrencilere ilişkin tutumlarının anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca benzer bir çalışma da Ringlaben ve Price (1981), tarafından yapılmıştır. Ringlaben ve Price (1981), sınıf öğretmenlerinin tutumları ile eğitim düzeyi arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Araştırmaya 101 sınıf öğretmeni alınmıştır. Araştırma bulguları sınıf öğretmenlerinin tutumları ile eğitim düzeyi değişkeni arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığını göstermiştir. Öğretmen tutumları ile eğitim düzeyi arasında bir ilişkinin olmadığını ortaya koyan çalışmalar olduğu gibi, bunun tam tersi sonuca ulaşan çalışmalar da mevcuttur. Örneğin; Hanrahan, Goodman ve Papagna, (1990); Harasymiw ve Horne, (1975) ve Söğüt ve Baldemir, (2016), yaptıkları çalışmada, eğitim düzeyinin tutumları etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca, Söğüt ve Baldemir (2016), yaptıkları çalışmada eğitim düzeyinin artması ile engellilere yönelik tutum arasında negatif yönlü korelasyon olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

“Sınıfında ÖÖG’li öğrenci olma durumu” değişkeni açısından incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmenlerinin ÖÖG olan öğrencilere ilişkin tutumlarının anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bu çalışmada ortaya çıkan sonuca benzer olarak, Yiğiter de (2005), yapmış olduğu çalışma sonucunda, sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunma durumu değişkeni ile ÖÖG olan öğrencilerin kaynaştırılmasına yönelik tutumları arasında anlamlı bir farka rastlamamıştır. Öğretmen tutumları ile sınıfında ÖÖG’li öğrenci bulunma durumu arasında bir ilişkinin olmadığını ortaya koyan çalışmalar olduğu gibi, tam tersi sonuca ulaşan çalışmalarda mevcuttur. Örneğin;

Alrubaian (2014), Arabistan’da 278 erkek genel öğretmeninin ÖÖG’ye ilişkin tutumlarını incelediği araştırmasında, öğretmen tutumlarını; sınıfında ÖÖG’li öğrenci bulunma durumunun etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Kaptanoğlu (2016), yapmış olduğu çalışmada, sınıflarında ÖÖG yaşayan öğrencisi olmayan öğretmenlere göre, ÖÖG yaşayan öğrencisi olan öğretmenlerin tutumlarının daha olumlu olduğu sonucuna ulaşmıştır.

“Aile/yakın çevrede ÖÖG olan öğrenci bulunma durumu” değişkeni açısından incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmenlerinin ÖÖG olan öğrencilere ilişkin tutumlarının anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Nitekim Sarı ve Bozgeyikli de (2003), ÖÖG olan öğrencilerini de içine alan, özel eğitime yönelik öğretmen adaylarının tutumlarını inceledikleri çalışmalarında, ailede engelli bir bireyin olma durumunun öğretmen adaylarının özel eğitime yönelik tutumlarında herhangi bir farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca, Temel de (2000) yapmış olduğu çalışmada; öğretmenlerin tutumlarının özel gereksinimli bir yakınlarının bulunma durumuna göre, anlamlı olarak farklılaşmadığını tespit etmiştir. Temel (2000), ve Sarı ve Bozgeyikli’nin (2003), yapmış oldukları çalışmada ortaya çıkan sonuçlar ile bu çalışmadaki ortaya çıkan sonuçlar benzerlik göstermektedir. Bu araştırma da ortaya konan sonuçların tam tersi sonuçlara ulaşan çalışmalar da mevcuttur. Örneğin; Crawford, (1983) ve Kaptanoğlu, (2016) yapmış oldukları çalışmalarda farklı sonuçlara ulaşmışlardır. Crawford, (1983), yapmış olduğu çalışmada; ailesi ve yakın çevresinde engelli çocuk bulunan öğretmenlerin aile ve yakın çevresinde engelli çocuk bulunmayan öğretmenlere göre daha olumlu tutumlar gösterdiği sonucuna ulaşmıştır.

“ÖÖG ile ilgili yeni bilgiler edinmeyi isteme durumu” değişkeni açısından incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmenlerinin ÖÖG olan öğrencilere ilişkin tutumlarının anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Yiğiter (2005), yapmış olduğu çalışmada, ÖÖG hakkında daha çok bilgi edinmeyi isteme durumu değişkeni ile ÖÖG olan öğrencilerin kaynaştırılmasına yönelik tutumları arasında anlamlı bir farka rastlamamıştır. Yiğiter’in (2005), yapmış olduğu çalışmadan elde edilen bulgular ile bu çalışmadan elde edilen bulgular birbiriyle paralellik göstermektedir. Yapılan bu çalışmadan elde edilen sonucun aksine sonuç elde edilen çalışmalarda mevcuttur. Örneğin; Kaptanoğlu (2016), yapmış olduğu çalışmada sınıf öğretmenlerinin tutumları ile ÖÖG ile ilgili yeni bilgiler edinmeyi isteme durumu arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır.

“Mesleki deneyim” değişkeni açısından incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmenlerinin ÖÖG olan öğrencilere ilişkin tutumlarının anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca benzer şekilde; Crawford (1983), Jamieson (1984), Yiğiter (2005) ve Kaptanoğlu da (2016), yapmış oldukları çalışmalarda mesleki deneyim ile öğretmenlerin tutumları arasında anlamlı bir farka rastlamamışlardır. Örneğin; Jamieson’un (1984), yapmış olduğu literatür çalışmada, ABD’deki çalışmalar örnek alınarak, öğretmenlik mesleki deneyiminin direk olarak tutumları etkilemediği sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmada ortaya çıkan sonucun aksine; Winzer (1987), Lampropoulou ve Padeliadu (1997), Alrubaian (2014) ve Avcı ve Beyhan (2022), ise mesleki deneyim ile öğretmen tutumları arasında anlamlı bir fark olduğu sonucuna

ulaşmışlardır. Nitekim Alrubaian (2014), Arabistan’da 278 erkek genel öğretmeninin ÖÖG’ye ilişkin tutumlarının incelediği araştırmasında, öğretmen tutumlarını, mesleki deneyimin (hizmet yılı) etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

Öneriler

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ÖÖG olan öğrencilere ilişkin tutumlarını orta düzeylerden üst düzeylere çıkarmaya yönelik çalışmalar artırılabilir ve bu çalışmaların verimliliği değerlendirilebilir.

Lisans ve yüksek lisans ders programlarında, ÖÖG olan öğrencilerle ilgili olarak, bilgi ve farkındalığı arttıracak şekilde sosyal bilgiler öğretmen adaylarına dönük, mevcut ders saatleri artırılabilir. Ayrıca bu derslerin niteliğini geliştirici planlamalar yapılabilir.

Sınıflarında ÖÖG’li öğrenci bulunan veya bulunmayan sosyal bilgiler öğretmenlerinin ÖÖG’li öğrencilere yönelik tutumlarını üst düzeye çıkarabilmek için ÖÖG olan öğrencilere yönelik tutumlarını destekleyici ve yol gösterici nitelikte okul rehberlik birimince yönlendirme ve hizmetlerin verilmesi sağlanabilir.

Ailesinde ve yakın çevresinde ÖÖG’li öğrenci bulunan sosyal bilgiler öğretmenlerine, kendi yaşadıkları sorunlar ve çözüm yolları noktasında rehberlik ve psikolojik danışmanlık merkezlerince, rehberlik hizmeti sunulabilir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerini ÖÖG konusunda yeni bilgiler elde etmeye teşvik edici mahiyette hizmet içi eğitimlere ağırlık verilebilir. Zümre toplantıları yapılarak, ÖÖG konusunda bilim alanında elde edilen yeni bilgilerin paylaşımı yapılarak, ÖÖG olan öğrencilere yönelik pozitif tutumların artırılması sağlanabilir.

Mesleki deneyim açısından, meslekte uzun süre görev yapmış sosyal bilgiler öğretmenleri ile mesleğe yeni başlamış veya meslekte birkaç yılını doldurmuş sosyal bilgiler öğretmenleri biraraya getirilerek ÖÖG’li öğrenciler konusunda bilgi, deneyim ve tutum paylaşımı yapmaları sağlanabilir. Böylece eksik ve yanlış bilgi ve tutumların ortaya çıkması sağlanarak konu ile ilgili olarak gerekli düzenlemeler yapılabilir.

Çıkar çatışması: Yazarlar tarafından herhangi bir çıkar çatışması beyan edilmemiştir.

Yazar katkı beyanı: Birinci Yazar: %50, İkinci Yazar: %50.

Araştırma yayın etiği: Bu çalışmanın hazırlanma ve yazım sürecinde “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirisi gerçekleştirilmemiştir. Uygulamalar gerçekleştirilmeden önce katılımcılara araştırmanın amacı ve kapsamı hakkında bilgi verilmiş ve etik anlamda herhangi bir ihlalde bulunulmadığı beyan edilmektedir. Bu araştırmanın veri toplama araçları ile ilgili olarak 2021 yılında etik kurulundan onay alınmıştır.

Kaynakça

- Akçay, D. (2014). İlkokul 1-4. Sınıf öğretmenlerinin disleksi ile ilgili farkındalık düzeylerinin incelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Alahmadi, N. A. & El Keshky, M. E. S. (2019). Assessing primary school teachers's knowledge of specific learning disabilities in the Kingdom of Saudi Arabia. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 9(1).
- Alghazo, M. E., & Naggar Gaad, E. (2004). General education teachers in the United Arab Emirates and their acceptance of the inclusion of students with disabilities. *British Journal of Special Education*, 31(2), 94-100.
- Alrubaian, A. A. (2014). General education teachers' attitudes, knowledge and strategies related to teaching wtudents with learning disabilities in Saudi Arabia. (Yayımlanmamış doktora tezi). Washington State University. Washington.
- Altuntaş, F. (2010). Sınıf öğretmenlerinin disleksiye ilişkin bilgileri ve dislektik öğrencilere yönelik çalışmaları. (Tamamlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- 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, 33-39.
- Apak, Ö. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü hakkında farkındalıkları. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Arabacı, Ö. (2018). Sınıf öğretmeni adaylarının özel öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeylerinin ve yeterlilikleri hakkındaki düşüncelerinin incelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Arttırıcı, A. (2018). Meslek liselerinde çalışan öğretmenlerin öğrenme güçlüğü konusundaki bilgi düzeylerinin incelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aslan, K. (2015). Özgül öğrenme güçlüğüünün erken dönem belirtileri ve erken müdahale uygulamalarına dair derleme. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1(2), 577-588.
- Avcı, A. ve Beyhan, N. (2022). Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik öğretmen yeterliliklerinin incelenmesi. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1). 43-59.
- Başar, M. ve Göncü, A. (2018). Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü ile ilgili kavram yanlışlarının giderilmesi ve öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 185-206.

- Bender, W. N. (2014). *Öğrenme güçlüğü olan bireyler ve eğitimleri*. (H. Sarı, çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Birol, Z. N. ve Zor, E. A. (2018). Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü tanımlı öğrencileriyle yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)*, 38(3), 887-918.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2018). Bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.
- Brook, U., Watemberg, N. & Geva, D. (2000). Attitude and knowledge of attention deficit hyperactivity disorder and learning disability among high school teachers. *Patient Education and Counseling*, 40(3), 247-252.
- Çakıroğlu, O. ve Melekoğlu, M. A. (Edt.) (2018). *Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklar*. Ankara: Vize Akademik Yayınları.
- Çoğaltay, N. ve Çetin, İ. (2020). Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğüne ilişkin yeterlilikleri: Nitel bir araştırma. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 126-140.
- Corder, G. W., & Foreman, D.I. (2009). Nonparametric statistics: A step-by-step approach. New Jersey: John Wiley & Sons.
- 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.
- Creswell, J. W. (2017). Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları. S. B. Demir (Edt.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Crawford, M. J. (1983). Attitudes of preservice teachers toward disabled children. *Dissertation Abstracts International*, 44(4), 1983.
- Dadandı, i. ve Urfalı Dadandı, P. (2015). Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Bulunduğu Sınıflarda Derse Giren Türkçe Öğretmenlerinin Yaşadıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(5), 509-532.
- Donaldson, J., & Martinson, M.C. (1977). Modifying attitudes toward physically disabled persons. *Exceptional Children*, 43, 337-341.
- Demir, B. (2005). Okul öncesi ve ilköğretim birinci sınıfa devam eden öğrencilerde özel öğrenme güçlüğü'nün belirlenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Deveci, M. ve Koç, E. S. (2020). Öğrenme güçlüğü konusunda yayınlanmış makalelerin karşılaştırmalı olarak incelenmesi, WOS ve TR dizin örneği. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 9(5), 4088-4120.
- Dymock, S., & Nicholson, T. (2023). Dyslexia Seen Through the Eyes of Teachers: An Exploratory Survey. *Reading Research Quarterly*, 58(2), 333-344.

- Emre, O., Ulutaş, A., İnci, R., Çoşanay, B., Ayanoğlu, M., Kaçmaz, C., Akif Kay, M. (2020). Öğretmenlerin öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik yeterlikleri, öz yeterlik kaynakları ve pozitif öğretmenlik becerileri arasındaki ilişki. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1), 205-218.
- Ertaş, H. C. (2022). Okul öncesi öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeylerinin belirlenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Eryılmaz, A. (2014). Perceived personality traits and types of teachers and their relationship to the subjective well-being and academic achievements of adolescents. *Educational Sciences: Theory & Practice* 14(6), 2049-2062.
- Esen, A. ve Çıfci, İ. (2000). Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Yetersizliği ile İlgili Bilgilerinin Belirlenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(8), 85-90.
- Fenton, T. R. (1975). The effects of inservice training on elementary classroom teachers' attitudes toward and knowledge about handicapped children. *Dissertation Abstracts international*, 55(9), 5966A.
- Fidan, N. ve Erden, M. (1991). *Eğitime giriş*. Ankara: Feryal Matbaacılık.
- Foley, J. (1978). Teacher attitudes toward the handicapped and placement preferences for exceptional students. *Dissertation Abstract International*, 39(2). 773-A.
- Geçer, A. ve Deryakulu, D. (2004). Öğretmen yakınlığının öğrencilerin başarıları, tutumları ve güdülenme düzeyleri üzerindeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 40, 518-543.
- Ghimire, S. (2017). Knowledge of primary school teacher regarding learning disabilities in school children. *Journal of Nobel Medical College*, 6(1), 29-35.
- Graffi, J. & Minnes, M. P. (1988). Attitudes of primary school children towards the physical appearance and labels associated with down syndrome. *American Journal of Mental Retardation*, 93(1), 28-35.
- Görgün, B. ve Melekoğlu, M. A. (2019). Türkiye’de özel öğrenme güçlüğü alanında yapılan çalışmaların incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 9(1), 83-106.
- Güngörmüş Özkardeş, O. (2013). Türkiye’de özel öğrenme güçlüğüne ilişkin yapılan araştırmaların betimsel analizi, *Bogazici University Journal of Education*, 30(2), 123-153.
- Hanrahan, J., Goodman.W. & Rapagna, S. (1990). Preparing mentally retarded students for mainstreaming: Priorities of regular class and special education teachers. *American Journal On Mental Reterdation*. 10(4), 393-400.
- Harasymiw, S. J. & Horne, M. D. (1976). Teacher attitudes toward handicapped children and regular class integration. *The Journal of Special Edication*,

- Hocaoğlu, N. ve Akkaş Baykal, E. (2019). Nicel araştırma modelleri-desenleri. G. Ocak (Edt.). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri içinde* (s. 65-123). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Jamieson, J. D. (1984). Attitudes for educators towards handicapped. R. L. Jones (Eds.). *Attitudes and attitude change in special education: Theory and practice in* (s. 206-222). ERIC: The Council for Exceptional Children.
- Kaçar, H. (2018). İlkokul öğrencilerinin matematik öğrenme güçlüğüne sınıf öğretmenlerinin gözlem ve deneyimlerine göre incelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Kakabaraee, K., Arjmandnia, A. A., & Afrooz, G. A. (2012). The study of awareness and capability of primary school teachers in identifying students with learning disability in the province of Kermanshah. *Procedia-Social and behavioral sciences*, 46, 2615-2619.
- Kaptanoğlu, H. (2016). Sınıf öğretmenlerinin özgül öğrenme güçlüğüne yönelik tutumlarının incelenmesi ve bilgi düzeylerinin saptanması. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). KKTC Yakın Doğu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Lefkoşa.
- Karasar, N. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Karataş Kır, D. (2021). Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eğitimi hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ordu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ordu.
- Kasap Erdal, D. (2021). Özel öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerin bulunduğu kaynaştırma sınıflarında ortaokul matematik öğretmenlerinin sınıf içi uygulamalarının incelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ketenoglu, Kayabaşı, E. Z. (2019). Sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüklerine ilişkin görüş ve uygulamaları. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kılıç, Yılmaz, G. ve Yangın, S. (2020). Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü ve yaygın gelişimsel bozukluk türlerine ilişkin farkındalıklarının incelenmesi. *Education Sciences*, 15(2), 11-33.
- Koç, B. (2012). Sınıf öğretmenlerinin sınıflarındaki öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerine yönelik uygulamalarının incelenmesi, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Kocsis, J. (2016). Primary Teachers' Knowledge About Learning Disabilities. (Doctoral dissertation). Nipissing University, Faculty of Education.
- Konuk Er, R., Arslantas, S. ve Kurnaz, A. (2023). Examination of Pre-School Teachers' Knowledge Levels of the Symptoms of Learning Disability According to Different Variables. *International Journal of Educational Methodology*, 9(1), 215-226.

- Kormazlar Oral, Ü. (1999). Özel öğrenme bozukluğu. A. Ekşi. (Edt.). *Ben hasta değilim, çocuk sağlığı hastalıklarının psikososyal yönü* içinde (s. 285-299). İstanbul: Nobel Tıp Kitapevleri.
- Korkmazlar Oral, Ü. (2003). Öğrenme bozukluğu ve özel eğitim. A. Kulaksızoğlu (Edt.). *Farklı gelişen çocuklar* içinde (s.147-171). İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Kottler, J. A. & Kottler, E. (1993). Teacher as a counselor: Developing the helping skills you need. Newbury Park, CA:Corwin Press.
- Kumaş, Ö. A., Dada, Ş. D. ve Yıkılmış, A. (2019). Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin sözel problem çözme ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiler. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 542-554.
- Kuruyer, H. G. ve Çakıroğlu, A. (2017). Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin eğitsel değerlendirme ve eğitimsel müdahale sürecinde görüş ve uygulamaları. *Turkish Studies*, 12(28), 539-555.
- Lake, M. E. (1978). Attitudes (oward and knowledge of mildly handicapped students held by middle school general educators. *Dissertation Abstracts International*, 39(2), 814A.
- Lampropoulou, V. & Padelidu, S. (1997). Teachers of the deaf as compared with other groups of teachers. *American Annals of the Deaf*, 142(1), 26-33.
- Layıkbaş, Z. E. (2015). Özel öğrenme güçlüğü olan çocuklarda santral işitsel işleme fonksiyonlarının araştırılması. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Turgut Özal Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Makgato, M. M., Leseyane-Kgari, M., Cekiso, M., Mandende, I. P., & Masha, R. (2022). Evaluating the awareness and knowledge of dyslexia among primary school teachers in Tshwane District. *African Journal of Disability*, 11, 807.
- Nurkan, M. A. ve Yazıcı, E. (2020). Matematik öğretmenlerinin matematik öğrenme güçlüğü (diskalkuli) farkındalıklarının belirlenmesine ilişkin bir durum çalışması. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 95-109.
- Oral M. ve Karakurt, N. (2020). Psikolojik danışman ve rehber öğretmenlerin dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu ve özgül öğrenme güçlüğü hakkındaki bilgi ve farkındalık düzeyleri. *Turk J Child Adolesc Ment Health*, 27(1),20-26.
- Özkardeş, O. G. (2012). Türkiye’de özel öğrenme güçlüğüne ilişkin yapılan uygulamalar. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21, 25-37.
- Öztürk, Ş. (2019). Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik uygulama yeterliliklerinin incelenmesi (Afyonkarahisar Örneği). (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Pekel, D. (2010). Özel öğrenme güçlüğü olan ve olmayan çocukların üst bilişsel özelliklerinin karşılaştırılması. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Pellerone, M. (2013). Time perception in children with developmental dyscalculia. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 103, 1220-1227.
- Pietroski, M. S.(1980). An analysis ot background variables associated with classroom teachers' altitudes toward mainstreaming. *Dissertation Abstracts International*, 40(9), 5004-A.
- Polat, F. (1993). Rehber öğretmenlerin özürlü bireylere yönelik tutumlarının değiştirilmesi. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Ringlaben, R. P. & Price, J. R. (1981). Regular classroom teachers perceptions of mainstreaming effects. *Exceptional Children*, 47(4), 302-304.
- Sarı, H. ve Bozgeyikli, H. (2003). Öğretmen adaylarının özel eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi: Karşılaştırmalı bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9, 183-204.
- Sağır, Ş. U., ve Bozgün, K. (2018). Sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü olan öğrencilere yönelik yeterliklerinin farklı değişkenler açısından değerlendirilmesi. In *2nd International Symposium on Innovative Approaches in Scientific Studies, ISAS2018-winter, Samsun, Türkiye*.
- Selvi, H. (2018). Sosyal bilgiler dersi 2005 ve 2018 öğretim programlarının karşılaştırılması. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Sezer, S., ve Akın, A. (2011). 6-14 yaş arası öğrencilerde görülen matematik öğrenme bozukluğuna ilişkin öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*, 10(2),757-775.
- Shetty, A., & Rai, B. S. (2014). Awareness and knowledge of dyslexia among elementary school teachers in India. *Journal of Medical Science and Clinical Research*, 2(5), 1135-1143.
- Shukla, P., & Agrawal, G. (2015). Awareness of learning disabilities among teachers of primary schools. *Online Journal of Multidisciplinary Research*, 1(1), 33-38.
- Sivrikaya, O. (2023). Okul öncesi öğretmenlerinin özgül öğrenme güçlüğü hakkındaki bilgi ve öz yeterliliklerinin incelenmesi.(Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Söğüt, D., A. ve Baldemir, E. (2016). Öğretmenlerin Engellilere Yönelik Tutumları: Kavaklıdere Örneklemleri. III. *Elmıs (TT and VES) Uluslararası Özel Eğitim Kongresinden Yansımalar*, 12-15 Mayıs 2016, Konya, Türkiye, ss. 100-109.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. (2011). Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Susam, B. ve Bayrakçı, M. (2021). Sınıf öğretmenlerinin özgül öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin özelliklerine ve eğitimlerine yönelik görüşleri, *Akdeniz Eğitim Dergisi*, 4(2), 45-56.

- Şahin, R. (2019). Sınıf öğretmenlerinin disleksiye yönelik bilgi ve tutumlarının incelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Şahin, R., Güven, S. ve Alatl, B. (2020), Sınıf öğretmenlerinin disleksiye yönelik bilgi ve tutumlarının incelenmesi. *Turkish Studies-Education*, 15(4), 2355-2372.
- Şahin, Ö. N. ve Koca, F. (2024). Öğretmenlerin öğrenme güçlüğü hakkındaki farkındalık ve bilgi düzeyleri. *Uygulamada Eğitim ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 81-105.
- Temel, Z. F. (2000). Okul öncesi eğitimcilerinin engellilerin kaynaştırılmasına ilişkin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(18), 148-155.
- Thams, G.M. (1975). The effects of a professional development seminar on the attitudes, knowledge, and behavioral strategies of counselors toward handicapped students. *Dissertation Abstracts International*, 36(5). 2651-A
- Toptaş, S. (1998). Özel eğitim. S. Eripek (Edt.). *Öğrenme güçlüğü gözlenenler içinde* (s. 54-64). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Tok, N. (2010). Göç alan okullarda ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin rehber öğretmen ve sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre öğrenme güçlüklerinin incelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Uçgun, D. (2003). Türkçe öğretimi açısından özel öğrenme güçlüğü. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 13, 203-217.
- Urfalı Dadandı, P. ve Şahin, M. (2018). Özgül Öğrenme Güçlüğü Tanısı Olan ve Normal Gelişim Gösteren Çocukların Benlik Kavramları, Öz-Yeterlilik İnaçları ve Sosyal Becerilerinin Karşılaştırılması. *Elementary Education Online*, 17(2), 532-545.
- Ülger, M. (2023). Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü alanına ilişkin yeterlilik düzeylerinin belirlenmesi ve diskalkuliye ilişkin görüşlerinin incelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Winzer M., (1987). Mainstreaming exceptional children: teacher attitudes and the educational climate. *The Alberta Journal of Educational Research*, 33 (1);33-42.
- Yokuş, T. (2006). Sınıf ortamında güven. *İlköğretmen Eğitimci Dergisi*, 42-44.
- Yiğiter, S. (2005). Sınıf öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi düzeyleri ile özel öğrenme güçlüğü olan çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yurdakal, İ. H. (2014). İlkokullarda okuma güçlüğünde yaşanan sorunlar ile eğitim uygulamalarına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.