



**SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN
ÖZGÜL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜNE İLİŞKİN
BİLGİ DÜZEYLERİ İLE TUTUMLARI
ARASINDAKİ İLİŞKİ VE ÖZGÜL ÖĞRENME
GÜÇLÜĞÜNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİ**

Murat TURAN
Doktora Tezi
Danışman: Prof. Dr. Şaban ORTAK
Temmuz, 2025
Afyonkarahisar

T.C
AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
DOKTORA TEZİ

**SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN ÖZGÜL
ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜNE İLİŞKİN BİLGİ DÜZEYLERİ
İLE TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ VE ÖZGÜL
ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİ**

Hazırlayan
Murat TURAN

Danışman
Prof. Dr. Şaban ORTAK

AFYONKARAHİSAR 2025

ETİK VE BİLİMSEL İLKELER SORUMLULUK BEYANI

Doktora tezi olarak sunduğum “**Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Özgöl Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Bilgi Düzeyleri İle Tutumları Arasındaki İlişki ve Özgöl Öğrenme Güçlüğüne Yönelik Görüşleri**” adlı çalışmanın tüm hazırlanma süreçlerinde bilimsel etik kurallara ve atıf gösterme ilkelerine riayet ettiğimi belirterek aksi bir durumun tespiti hâlinde sorumluluğun tamamen bana ait olduğunu kabul, beyan ve taahhüt ederim.

03/07/2025

İmza

Murat TURAN

T.C.
AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

ENSTİTÜ ONAYI

Öğrencinin	Adı- Soyadı	Murat TURAN
	Numarası	180684101
	Anabilim Dalı	Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı
	Programı	Sosyal Bilgiler Eğitimi
	Program Düzeyi	☐ Yüksek Lisans ☒ Doktora ☐ Sanatta Yeterlik
Tezin Başlığı	Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Özgül Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Bilgi Düzeyleri İle Tutumları Arasındaki İlişki ve Özgül Öğrenme Güçlüğüne Yönelik Görüşleri	
Tez Savunma Sınav Tarihi	03.07.2025	
Tez Savunma Sınav Saati	10.30	

Yukarıda bilgileri verilen öğrenciye ait tez, Afyon Kocatepe Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca jüri üyeleri tarafından değerlendirilerek ☒oy birliği – ☐oy çokluğu ile kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Hacı İbrahim DELİCE
MÜDÜR

Bu tez, Enstitü Müdürlüğünce kontrol edilerek, elektronik imza kullanılarak onaylanmıştır.

ÖZET

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN ÖZGÜL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜNE İLİŞKİN BİLGİ DÜZEYLERİ İLE TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ VE ÖZGÜL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİ

Murat TURAN

**AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**

Temmuz, 2025

Danışman: Prof. Dr. Şaban ORTAK

Bu araştırmanın temel amacı; sosyal bilgiler öğretmenlerinin özgül öğrenme güçlüğüne (ÖÖG) ilişkin bilgi düzeyleri ve tutumları arasındaki ilişkiyi, bilgi düzeyleri ve tutumlarının çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını ve ÖÖG'ye yönelik görüşlerini incelemektir. Bu temel amaç doğrultusunda araştırma nicel ve nitel olmak üzere iki boyutta ele alınmıştır. Bu araştırmanın nicel boyutunda; sosyal bilgiler öğretmenlerinin ÖÖG'ye ilişkin bilgi düzeyleri ile tutumlarının birtakım değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığının ve ÖÖG'ye ilişkin olarak bilgi düzeyleri ile tutumları arasında bir ilişkinin bulunup bulunmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda ise sosyal bilgiler öğretmenlerinin ÖÖG'ye yönelik görüşlerinin ne olduğunun belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, hem nicel hem de nitel boyutun birlikte kullanılması açısından karma bir araştırma özelliği taşımaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim-öğretim yılı, güz ve bahar döneminde, İzmir ilinin 11 merkez ilçesinde (Buca, Karabağlar, Konak, Bornova, Bayraklı, Karşıyaka, Gazimir, Çiğli, Balçova, Narlıdere, Güzelbahçe) bulunan ortaokulların 5., 6., ve 7. sınıflarında sosyal bilgiler dersine giren sosyal bilgiler öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırma verileri; “Öğretmen Bilgi Anketi, Özel Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Soru Listesi, Özgül Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Tutum Ölçeği ve Özgül Öğrenme Güçlüğüne Yönelik Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları” ile toplanmıştır. Toplanan nicel verilerin analizi bilgisayar ortamında istatistiksel paket programı kullanılarak yapılmıştır. Nitel verilerin analizinde ise içerik analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin ÖÖG'ye ilişkin bilgi düzeyi ve tutumları çeşitli değişkenler açısından incelenmiş, bazı değişkenlerin anlamlı bazı değişkenlerin ise anlamsız farklar gösterdiği tespit edilmiştir. Aynı zamanda sosyal bilgiler öğretmenlerinin ÖÖG'ye ilişkin bilgi düzeyleri ile tutumları orta seviyede bulunmuş; öğretmenlerin ÖÖG'ye ilişkin bilgi düzeyleri ile tutumları arasında pozitif yönde, düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Elde edilen sonuçlar değerlendirilmiş ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin orta düzey olan ÖÖG'ye ilişkin bilgi ve tutumlarının artırılmasına yönelik çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler, Sosyal Bilgiler Öğretmeni, Özgül Öğrenme Güçlüğü, Bilgi, Tutum.

ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN KNOWLEDGE LEVELS AND ATTITUDES REGARDING SPECIFIC LEARNING DIFFICULTY OF SOCIAL STUDIES TEACHERS AND SOCIAL STUDIES TEACHERS OPINIONS ON SPECIFIC LEARNING DIFFICULTY

Murat TURAN

**AFYON KOCATEPE UNIVERSITY
THE INSTITUTE OF SOCIAL SCIENCES
DEPARTMENT OF TURKISH AND SOCIAL SCIENCES EDUCATION**

July, 2025

Advisor: Prof. Dr. Şaban ORTAK

The main purpose of this research is; To examine the relation between the knowledge levels and the attitudes of Social Studies Teachers about Specific Learning Disability, whether knowledge level and attitudes differ according to various variables and opinions about SLD. In line with this main purpose, the research was handled in two dimensions, qualitative and quantitative. In the quantitative dimension; It was aimed to determine whether there is a relationship between the knowledge levels of Social Studies Teachers regarding Specific Learning Disability and their attitudes and whether it differs according to several variables. In the qualitative dimension, it was aimed to determine what Social Studies teachers' opinions are about SLD. The paper has a combined searching characteristic in terms of using both qualitative and quantitative dimensions together. The study group of the research consists of the Social Studies Teachers working on in the 5th, 6th and 7th grades of secondary schools in the central districts of İzmir such as Buca, Karabağlar, Konak, Bornova, Bayraklı, Karşıyaka, Gazıemir, Çiğli, Balçova, Narlıdere, Güzelbahçe in the fall and spring semesters of the 2021-2022 academic year. Data were collected with "Specific Learning Disability Attitude Scale, Specific Learning Disability Knowledge Level and Semi-Structured Interview Questions for Specific Learning Disabilities". Package program was used in the analysis of the quantitative data collected. And also descriptive analysis method was used for analyzing qualitative data. According to the research findings; the knowledge level and attitudes of the social studies teachers participating in the research regarding SLD were examined in terms of various variables, and it was determined that some variables showed significant differences and some showed insignificant differences. At the same time, the knowledge level and attitudes of the teachers regarding SLD were found to be at a medium level; it was also seen that there was a positive, low-level significant relationship between the knowledge level and attitudes of the teachers regarding SLD. Considering these assessments; various suggestions were made to increase the knowledge and attitudes of the social studies teachers regarding SLD, which is at a medium level.

Keywords: Social Studies, Social Studies Teacher, Specific Learning Difficulty, Information, Attitude

ÖNSÖZ

Türkiye’de eğitim-öğretim faaliyetlerinin yürütüldüğü sınıflarda ders gören, ÖÖG yaşayan birçok öğrenci bulunmaktadır. ÖÖG yaşayan bu öğrenciler eğitim-öğretim yaşantıları boyunca okuma bozukluğu (disleksi), yazılı anlatım bozukluğu (disgrafi), matematik bozukluğu (diskalkuli), hareket ve koordinasyon bozukluğu (dispraksi) gibi birçok alanda zorluklarla karşı karşıya kalmaktadırlar. Diğer branş öğretmenlerinin yanı sıra sosyal bilgiler öğretmenlerinin de ÖÖG hakkında yeterli bilgi ve donanıma sahip olması ve bu öğrenciler hakkında olumlu görüş ve tutuma sahip olmaları ÖÖG yaşayan öğrencilerin ileriki yaşamları için büyük önem taşımaktadır.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ÖÖG’ye yönelik bilgi düzeyinin düşük ve ÖÖG’ye karşı olumsuz tutumlara sahip olması, sınıflarındaki ÖÖG yaşayan öğrencilere uygun desteği verebilmelerine engel olur. Bu nedenle sosyal bilgiler öğretmenlerin, ÖÖG yaşayan öğrenciler ile ilgili bilgi, tutum ve görüşleri büyük önem kazanmaktadır. Yapılan bu araştırma ile sosyal bilgiler öğretmenlerinin ÖÖG yaşayan öğrencilere yönelik bilgi düzeyleri ve tutumları arasındaki ilişki ile ÖÖG’ye yönelik görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Bu alanda yazılmış olan ilgili literatür araştırılarak, hazırlanan bu çalışmada, tez hazırlama sürecinde önemli desteği olan, değerli tez danışmanım sayın Prof. Dr. Şaban ORTAK’a sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca doktora eğitimim boyunca yardımlarını esirgemeyen değerli hocalarımız Prof. Dr. Nil DUBAN, Doç. Dr. Ceren UTKUGÜN, Doç. Dr. Avşar ARDIÇ’a teşekkür ederim.

Tüm eğitim hayatım boyunca yapmış olduğum çalışmalarda, her zaman yanımda olan annem Gülnaz TURAN ve babam Fethi TURAN’a ayrıca teşekkür ederim.

Murat TURAN
2025, Afyonkarahisar

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ETİK VE BİLİMSEL İLKELER SORUMLULUK BEYANI	ii
ENSTİTÜ ONAYI	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT	v
ÖNSÖZ	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLOLAR LİSTESİ	ix
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ.....	x
GİRİŞ.....	1

BİRİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ LİTERATÜR

1. SOSYAL BİLGİLER VE ÖĞRETİMİ	6
2. SOSYAL BİLGİLER DERSİ VE ÖNEMİ.....	6
3. ÖZGÜL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ	8
3.1. ÖZGÜL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜNÜN TARİHÇESİ.....	10
3.2. ÖZGÜL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜNÜN NEDENLERİ	11
3.2.1. Genetik ve Kalıtım ile İlgili Nedenler	11
3.2.2. Doğum Kaynaklı Nedenler	11
3.2.3. Beyin ile İlgili Nedenler	12
3.3. ÖZGÜL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN ÇOCUKLARIN ÖZELLİKLERİ	12
3.3.1. Bilişsel Özellikler	12
3.3.2. Akademik Özellikler	12
3.3.3. Sosyal, Motor ve Duyuşsal Özellikler	13
3.4. ÖZGÜL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜNÜN ALT TIPLERİ	14
3.4.1. Okuma Güçlüğü (Disleksi).....	14
3.4.2. Yazma Güçlüğü (Disgrafi)	15
3.4.3. Matematik Güçlüğü (Diskalkuli)	16
4. ÖZGÜL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN ÖĞRENCİLERİN ÖĞRETİMİNDE ÖĞRETMENİN ROLÜ.....	17
5. ÖZGÜL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN ÖĞRENCİLER İÇİN SOSYAL BİLGİLER DERSİ ÖĞRETİMİ VE ÖNEMİ	20
5.1. ÖZGÜL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN ÖĞRENCİLERİN SOSYAL BİLGİLERİ ÖĞRENME İHTİYAÇ VE DURUMLARI.....	22
6. TUTUM KAVRAMI	23
6.1. TUTUMUN ÖGELERİ	24
6.2. TUTUMUN İŞLEVLERİ.....	25
6.3. TUTUM DEĞİŞİKLİĞİ	25
7. ÖĞRETMEN TUTUMLARI.....	26
8. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	28
8.1. YURT İÇİNDE YAPILAN ARAŞTIRMALAR.....	28
8.2. YURT DIŞINDA YAPILAN ARAŞTIRMALAR.....	40

İKİNCİ BÖLÜM

AMAÇ VE ÖNEM

1. ARAŞTIRMANIN AMACI	48
2. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	48
3. ARAŞTIRMANIN KAPSAMI, VARSAYIMLARI VE SINIRLILIKLARI	49
3.1. KAPSAM	49
3.2. VARSAYIMLAR	49
3.3. SINIRLILIKLAR	49

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

1. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ	50
1.1. ARAŞTIRMANIN DESENİ	52
1.2. EVREN VE ÖRNEKLEM	52
1.3. VERİLERİN TOPLANMASI VE VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	54
1.3.1. Nicel Veri Toplama Araçları	54
1.3.1.1. Özgül Öğrenme Güçlüğü Tutum Ölçeği	54
1.3.1.2. Özel Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Soru Listesi	55
1.3.1.3. Öğretmen Bilgi Anketi	56
1.3.2. Nitel Veri Toplama Aracı	56
1.3.2.1. Özgül Öğrenme Güçlüğü Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	57
1.4. VERİLERİN ANALİZİ	57
1.4.1. Nicel Verilerin Analizi	58
1.4.2. Nitel Verilerin Analizi	58
1.5. GEÇERLİLİK VE GÜVENİLİRLİK	58
1.5.1. Nicel Çalışmada Kullanılan Ölçeklerin Geçerlilik ve Güvenirliği	59
1.5.2. Nitel Veri Aracının Geçerlilik ve Güvenirliği	61

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

1. NİCEL BULGULAR VE YORUMLAR	63
2. NİTEL BULGULAR VE YORUMLAR	76
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	81
KAYNAKÇA	91
EKLER DİZİNİ	102

TABLÖLAR LİSTESİ

	Sayfa
Tablo 1. Ölçeklerin Güvenirlik Değerleri	63
Tablo 2. Çarpıklık ve Basıklık Değerleri	63
Tablo 3. Örneklem Grubunun Demografik Özelliklere Göre Dağılımı.....	63
Tablo 4. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerin ÖÖG'ye İlişkin Bilgi Düzeyleri	65
Tablo 5. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin ÖÖG'ye İlişkin Tutum Düzeyleri	65
Tablo 6. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Özel Öğrenme Güçlüğü Soru Listesinde Yer Alan Sorulara Verdikleri Cevaplara İlişkin Betimsel İstatistikler.....	66
Tablo 7. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin ÖÖG'ye İlişkin Bilgilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması	67
Tablo 8. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin ÖÖG'ye İlişkin Bilgilerinin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılması	68
Tablo 9. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerin ÖÖG'ye İlişkin Bilgilerinin Sınıfında ÖÖG Olan Öğrenci Bulunma Durumuna Göre Karşılaştırılması	68
Tablo 10. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin ÖÖG'ye İlişkin Bilgilerinin Ailede/Yakın Çevrede ÖÖG Olan Öğrenci Bulunma Durumuna Göre Karşılaştırılması	69
Tablo 11. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin ÖÖG'ye İlişkin Bilgilerinin Aynı Konuda Yeni Bilgiler Edinmeyi İsteme Durumuna Göre Karşılaştırılması	69
Tablo 12. Mesleki Kıdeme Göre Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin ÖÖG'ye İlişkin Bilgileri.....	70
Tablo 13. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin ÖÖG'ye İlişkin Bilgilerinin Mesleki Kıdeme Göre Karşılaştırılması	71
Tablo 14. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin ÖÖGTÖ'ye Verdikleri Cevaplara İlişkin Betimsel İstatistikler.....	71
Tablo 15. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin ÖÖG'ye İlişkin Tutumlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması	73
Tablo 16. Sosyal Bilgiler ÖÖG'ye İlişkin Tutumlarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılması	73
Tablo 17. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin ÖÖG'ye İlişkin Tutumlarının Sınıfında ÖÖG Olan Öğrenci Bulunma Durumuna Göre Karşılaştırılması	74
Tablo 18. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin ÖÖG'ye İlişkin Tutumlarının Ailede/Yakın Çevrede ÖÖG Olan Öğrenci Bulunma Durumuna Göre Karşılaştırılması	74
Tablo 19. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin ÖÖG'ye İlişkin Tutumlarının ÖÖG İle İlgili Olarak Aynı Konuda Yeni Bilgiler Edinmeyi İsteme Durumuna Göre Karşılaştırılması	74
Tablo 20. Mesleki Kıdeme Göre Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin ÖÖG'ye İlişkin Tutumları	75
Tablo 21. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin ÖÖG'ye İlişkin Tutumlarının Mesleki Kıdeme Göre Karşılaştırılması	75
Tablo 22. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin ÖÖG'ye İlişkin Tutumları ve Bilgi Düzeyleri Arasındaki İlişki (N=371).....	76
Tablo 23. Sosyal Bilgiler Öğretmeninin ÖÖG'ye Yönelik Görüşlerine İlişkin Tema, Alt Tema ve Kategoriler	76

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

% : Yüzde
&: ve
ABD: Amerika Birleşik Devletleri
Akt: Aktaran
ANOVA : Analysis of Variance (ANOVA)
APA: Amerikan Psikiyatri Birliği
BEP: Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı
Dr : Doktor
Ed : Editör
F : Frekans
MEB: Milli Eğitim Bakanlığı
N : Gruptaki kişi sayısı
ÖÖG : Özgöl Öğrenme Güçlüğü
ÖÖGSL : Özel Öğrenme Güçlüğü Soru Listesi
ÖÖGTÖ : Özgöl Öğrenme Güçlüğü Tutum Ölçeği
p : Anlamlılık
RAM: Rehberlik ve Araştırma Merkezi
SB: Sosyal Bilgiler
SBDÖP: Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı
SBÖ: Sosyal Bilgiler Öğretmeni
ss : Standart Sapma
t : t değeri
T.C. : Türkiye Cumhuriyeti
vb : Ve benzeri
vd : Ve diğerleri
X: Ortalama

GİRİŞ

Okullarda eğitim-öğretim gören çocukların bir kısmını ÖÖG yaşayan öğrenciler oluşturmaktadır. ÖÖG 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). ÖÖG duygusal bir durumun veya beyinle ilgili işlevsel bozukluğun sebep olduğu psikolojik bir engelden kaynaklanan dil, okuma, konuşma, aritmetik, yazma ve diğer okul konularının bir veya birden fazlasında davranışsal bozukluk veya gecikmiş gelişme olarak nitelendirilebilir. Mevcut bu durum duygusal eksiklik, zihin engeli, eğitim veya kültürün neden olduğu bir sonuç değildir (Kirk ve Bateman, 1962).

ÖÖG terimi ilk kez 1962 yılında Samuel A. Kirk tarafından kullanılmıştır. ÖÖG bireyin yazma ve okuma faaliyetlerinde spesifik ve kalıcı zorlukların yaşandığı bir alandır (Hammill, 1990; Karande & Kulkarni, 2005). Bu zorluklar ÖÖG olan öğrencilerin okul eğitiminin temelini teşkil eden yazma ve okuma alanında güçlük çekmelerine ve beraberinde matematik alanında problemler yaşamalarına neden olmaktadır (Erdal, 2021).

ÖÖG yaşayan öğrenciler normal sınıflarda öğrenim görerek kaynaştırma eğitimine tabi olmaktadır. Türkiye’de normal sınıflarda öğrenim gören bu çocuklar için gerçekleştirilecek düzenlemelerin de normal eğitim kurumlarına göre yapılması gerekir. ÖÖG’yi en aza indirmek, çocuk için gerekli olabilecek tüm becerileri çocuğa kazandırmak, ÖÖG’li çocuğun ailesi ile olan ilişkilerinde yer alarak çocuğa gerekli desteği verebilmek için eğitimci önemli bir konumdadır (Karataş Kır, 2021). ÖÖG’li çocukların ders gördükleri kaynaştırma sınıflarında başarılı olabilmesi için nitelikli öğretim programı, etkili öğretim stratejileri ile sınıf yönetimine ihtiyaç duyulduğu gibi aynı zamanda da tüm bunları başarıyla gerçekleştirebilecek nitelikli öğretmenlere ihtiyaç vardır (Akçin, 2002).

ÖÖG yaşayan öğrencilerin refahı sağlayabilmek için, etkili öğretim teknolojileri kullanımını gerçekleştirmek ve bunun içinde çeşitli eğitim politikaları geliştirmek gereklidir (Karataş Kır, 2021). Gecikmiş bir eğitim veya yanlış eğitim yöntemleri ÖÖG’li bireylerin gerekli gelişimi göstermelerini engelleyerek yaşlıları ile arasındaki akademik becerilerdeki farkın giderek daha da açılmasına sebep olacaktır (Yeşiltepe, 2023). Bu durumun önüne geçebilmek için ise öğretmenlerin belli bir bilgi ve

donanımına sahip olması gerekmektedir. Farklı branşlardan öğretmenler ile yapılan akademik çalışmalar sonucunda, öğretmenlerin ÖÖG ile ilgili bilgi seviyelerinin yetersiz olduğu, ÖÖG'nin belirtileri öğretmenler tarafından fark edilse dahi bu belirtilere yönelik çözümlerin üretilmesinde zorlanıldığı sonucuna ulaşılmıştır (Yiğiter, 2005; Alahmadi & El Keshky, 2019; Coğaltay ve Çetin, 2020; Karataş Kır, 2021; Ertaş, 2022).

Öğretmenlik mesleğinin, çocukların gelişimi ve geleceği ile doğrudan ilişkili bir meslek oluşu bu mesleğin farkını ortaya koymaktadır. Öğretmenlik, mesleki donanımın yanında özveri, hoşgörü, sürekli öğrenme ve gelişime açıklık gibi birtakım özelliklere de sahip olunması gereken bir meslektir (Girgin ve Baysal, 2006). Öğretmenlerin her şeyden önce mesleki bir yeterliliğe sahip olması gerekmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından mesleki yeterlik kavramı, öğretmenlerin mesleği verimli ve aynı zamanda etkili bir şekilde yürütebilmeleri için sahip olmaları gereken tutum, beceri ve bilgiler şeklinde ifade edilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2017). Ortaya konan bu yeterlikler öğretmen adaylarına lisans eğitimlerinde verilmekte, lisans eğitimleri sırasında eğitim alma imkanı bulamamış öğretmenlere ise hizmet içi eğitimler yoluyla verilmesi gerekmektedir (Camadan, 2012). Son yıllarda öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerinin geliştirilmesine yönelik çalışmalar incelendiğinde, "bireysel olarak öğrenci gereksinimlerini karşılayan öğretmen" kavramı dikkati çekmektedir. Öğretmenler öğrencilerin ihtiyaçlarını temel alan eğitim programlarını planlamak ve uygulamak, onları geleceğe hazırlamak ve etkili iş birliği grupları oluşturmakla yükümlü kılınmıştır (Akçamete, 2016)

ÖÖG yaşayan öğrencilerin eğitimleri söz konusu olduğunda eğitim görevi ile sorumlu olan öğretmenlerin ÖÖG hakkında bilgi düzeyleri önemli olmakla beraber diğer önemli bir konuda öğretmenlerin ÖÖG yaşayan öğrencilere karşı tutumlarıdır. Tutumlar, bireylerin bilgiyi elde ederek beceri kazanmalarında önemli bir görev üstlenirler (Yiğiter, 2005). Öğretmen tutumları öğrencilerin sosyal, duygusal ve zihinsel gelişimini sağlamada önemli bir etkiye sahiptir (Lombano, 1980). Öğretmenlerin ÖÖG ile ilgili bilgiye sahip olması aynı zamanda da sınıfta ÖÖG yaşayan öğrenciler ile empati kurup iletişime geçebilme yeteneği kazanmaları, bu öğrencilerin eğitimine büyük katkı sağlayacaktır. Bilgilendirme ve etkileşim halinde olma tutumların değişmesinde son derece etkilidir (Yiğiter, 2005). Öğretmenlerinin ÖÖG hakkındaki bilgi birikimine sahip olması ÖÖG'li öğrencilerin sosyal manada gelişimleri ve aynı

zamanda fiziksel ve akademik gelişimlerinin sağlanması açısından önemlidir. Yapılan bazı araştırmalara göre ÖÖG’li bireylerin öğrenme durumları hakkında yeterli bir bilgi birikimine sahip bulunmayan öğretmenlerin, ÖÖG yaşayan öğrencilere karşı olumsuz tutumlar sergilediklerini görülmüştür (Wadlington, Wadlington & Rupp, 2006 Saravanabhavan & Saravanabhavan, 2010)

Günümüzde her eğitim sınıfında en az bir ÖÖG’li öğrenci bulunmaktadır. Nitekim özel gereksinimli öğrenciler içerisindeki en büyük grubu ÖÖG’li olan bu öğrenciler oluşturmaktadır (Salman, Özdemir, Salman ve Özdemir, 2016). Bu sebeple ÖÖG olan çocukların eğitimi toplumu ilgilendiren bir problem haline dönüşmüştür. Türkiye’de toplumsal bir sorun haline gelen bu konu ile ilgili yapılan araştırmalar ise henüz istenilen düzeyde bulunmamaktadır (Emre, Ulutaş, İnci, Çoşanay, Ayhanoglu, Kaçmaz ve Akif Kay, 2020).

ÖÖG yaşayan öğrencilerin eğitim-öğretim faaliyetleri özel eğitim hizmetlerine göre yürütülmektedir. ÖÖG’li öğrenciler bu süreçte özellikle akademik faaliyet içeren ders konularında, öğrenme ile ilgili birtakım zorluklar yaşayabilmektedir (Melekoğlu, 2017). ÖÖG olan öğrencilerin zorluk yaşadıkları derslerden biri olan sosyal bilgiler dersinde ÖÖG’li öğrencilerin mevcut yetersizlikleri göz önüne alınarak eğitim-öğretimin planlanması ve plana uygun olarak dersin işlenmesi, ÖÖG’li öğrencilerin sosyal bilgiler dersi ile ilgili gereksinimlerini karşılaması açısından büyük önem arz etmektedir.

Birçok disiplinin yer aldığı sosyal bilgiler dersi bu öğrencilerin zorluk yaşadıkları okuma, yazma ve matematiksel işlemlerden oluşan çeşitli konuları bünyesinde barındırmaktadır. Nitekim sosyal bilgiler dersi, içerisinde; Matematik, Ekonomi, Coğrafya, Tarih, Türkçe vb. gibi birçok disiplini barındıran önemli bir derstir. Sosyal bilgiler dersinin kendisine has bu özelliği okuma, yazma ve aritmetik konularda zorluk çeken ÖÖG olan öğrenciler için bu dersi ve bu dersi veren sosyal bilgiler öğretmenlerini daha da önemli bir konuma getirmektedir.

Sosyal bilgiler dersinde sosyal bilgiler dersi kazanımlarının, öğretim yöntemlerinin, materyallerin, ölçme ve değerlendirme çalışmalarının öğrencilerin fırsat eşitliğinden yararlanacağı şekilde düzenlenmesi gerekmektedir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıflarında bulunan ÖÖG tanısı konmuş ÖÖG yaşayan öğrencilere, bu öğrencilerin fiziksel özelliklerine, performanslarına, yeteneklerine, ilgi ve ihtiyaçlarına

uygun olarak öğretim programı, öğretim yöntemi, öğretim grupları, öğretim materyalleri ve ölçme değerlendirme uygulamaları düzenlemeleri oldukça önem arz etmektedir. Bütün bu çalışmaların sosyal bilgiler öğretmenlerince yapılabilmesi için ise öğretmenlerin ÖÖG ile ilgili yeterli bir bilgiye ve aynı zamanda olumlu bir tutuma sahip olmaları gerekmektedir. Nitekim bu öğrencilere nitelikli bilgi ve olumlu tutum sayesinde doğru eğitim yöntemleri ile yeterli destek sağlandığında akademik olarak başarılı oldukları görülmekle birlikte sosyal-duygusal olarak da daha olumlu bir süreç yaşadıkları bilinmektedir (Yılmaz Yenioğlu ve Melekoğlu, 2021).

Yapılan araştırmada karma araştırma yöntemi kullanılmış olup, sosyal bilgiler öğretmenlerinin ÖÖG'ye ilişkin bilgi düzeyleri ile tutumları arasındaki ilişki ve ÖÖG'ye yönelik görüşleri incelenmiştir. Araştırmada karma araştırma desenlerinden birisi olan açılımlayıcı sıralı desen kullanılmış, öncelikli olarak nicel veriler toplandıktan sonra nitel verilerin toplanmasına geçilmiştir. Araştırmanın nicel boyutunda amaçsal örneklem, nitel boyutunda ise aykırı durum örneklemesi kullanılmıştır. Araştırmada nicel veri toplama araçları olarak “Öğretmen Bilgi Anketi, Özel Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Soru Listesi ve Özgül Öğrenme Güçlüğü Tutum Ölçeği” ile nitel veri toplama aracı olarak “Özgül Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” kullanılmıştır. Nicel verilerin toplandığı örneklem grubu İzmir ilinin 11 merkez ilçesinde bulunan MEB'e bağlı ortaokullarda görev yapan 371 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmanın nitel boyutunda gerçekleştirilen görüşme ise İzmir'in Güzelbahçe ilçesinde MEB'e bağlı bir ortaokulda sosyal bilgiler öğretmeni olarak görev yapan tek kişi ile sınırlandırılmıştır.

Gerçekleştirilen literatür taramasında çeşitli branş öğretmenlerinin (sınıf öğretmeni, okulöncesi öğretmeni, Türkçe öğretmeni, matematik öğretmeni, rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmeni) ve öğretmen adaylarının, ÖÖG ile ilgili bilgi düzeyi ve tutumlarına ilişkin yapılmış kaynaklara ulaşılmış olmakla birlikte, alanyazında sosyal bilgiler öğretmenlerinin, ÖÖG'ye ilişkin bilgi düzeyi ve tutumlarının belirlenmesine yönelik bir çalışmanın yapılmadığı görülmüştür. Elde edilen bu bilgiler doğrultusunda; sosyal bilgiler öğretmenlerinin ÖÖG'ye ilişkin bilgi ve tutumlarına yönelik problem ve alt problemler şunlardır:

Problem Cümlesi

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ÖÖG’ye ilişkin bilgi düzeyleri ile tutumları arasında bir ilişki var mıdır? Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ÖÖG’ye yönelik görüşleri nelerdir?

Alt Problemler

1. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ÖÖG’ye ilişkin bilgileri ne düzeydedir?
2. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ÖÖG’ye yönelik tutumları ne düzeydedir?
3. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ÖÖG’ye ilişkin bilgi düzeyleri ve tutumları; “cinsiyet”, “eğitim düzeyi”, “mesleki kıdem”, “ÖÖG ile ilgili yeni bilgiler edinmeyi isteme durumu”, “ailede veya yakın çevrede ÖÖG yaşayan öğrenci bulunma durumu”, “sınıfında ÖÖG yaşayan öğrenci bulunma durumu” değişkenlerine göre istatistiksel olarak farklılaşmakta mıdır?
4. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ÖÖG’ye ilişkin bilgi düzeyleri ile tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir ilişki var mıdır?
5. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ÖÖG’ye yönelik görüşleri nelerdir?

BİRİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ LİTERATÜR

1. SOSYAL BİLGİLER VE ÖĞRETİMİ

Sosyal bilgilerin ne olduğu ile ilgili olarak birçok tanım yapılmakla beraber sosyal bilgiler hakkında en ayrıntılı tanımı MEB, 2005 yılında hazırlamış olduğu ilköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programı ve klavuzunda yapmıştır. MEB'in yapmış olduğu tanıma göre sosyal bilgiler, bireyin toplumsal varoluşunu ortaya koymasına yardımcı olması amacıyla; coğrafya, tarih, sosyoloji, ekonomi, psikoloji, felsefe, hukuk ve siyaset bilimi gibi vatandaşlık ve sosyal bilimleri ile konularını yansıtan; öğrenme alanlarının bir tema ya da ünite altında bir araya getirilmesini içeren, insanın fiziki ve sosyal çevresiyle etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında ele alındığı; toplu öğretim düşüncesiyle ortaya konmuş bir ilköğretim dersidir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2005:46).

Sosyal bilgilerin amacı demokratik bir ülkede vatandaşlık görevini yerine getirmek için öğrencilerin kazanmaları gereken davranış, beceri ve bilgilerin ortaya çıkartmış olduğu vatandaşlık yeteneğini arttırarak öğrencilerin bu ülkede her anlamda etkili bir birey haline gelmelerini sağlamaktır (Kılınç, 2013). Aynı zamanda sosyal bilgilerin insanın içinde yaşadığı toplumla uyum halinde olmasını sağlama ve devletin istediği niteliklerde bir vatandaş olmasını gerçekleştirme gibi bir takım önemli görevleri de bulunmaktadır (Safran, 2008). Dolayısıyla sosyal bilgiler öğretiminin insan hayatında çok önemli bir yeri olduğu söylenebilir.

Sosyal bir varlık olarak nitelendirilen insanın toplumun sağlıklı gelişimi için iyi bir eğitim alması gereklidir. Bunun için de insanın sosyal açıdan daha donanımlı olarak toplumun oluşumuna katkıda bulunması, verilecek olan nitelikli sosyal bilgiler öğretimi ile mümkündür. Nitekim sosyal bilgiler öğretiminin birey ve toplum için en iyisini hedeflemesi gerekmektedir.

2. SOSYAL BİLGİLER DERSİ VE ÖNEMİ

Günlük yaşamımızda sıkça rastladığımız bir söz vardır: hayatta her şey değişir değişmeyen tek şey vardır o da değişimin kendisidir. Gerçekten de değişim kaçınılmazdır. Nitekim insanlığın bundan milyonlarca yıl öncesinde bulunmuş olduğu durumla şimdiki haline baktığımızda değişimin gerçekten de kaçınılmaz bir sonuç olduğunu kolaylıkla farkına varabilir. Yaşamdaki hızlı dönüşüm ve değişim toplumsal

ve bireysel anlamda beklentileri de arttırmaktadır. Nitekim bireylerin temel bilişsel becerilere ve temel düşünme biçimlerine sahip olmaları, eğitimin de bu niteliklere sahip bireylerin ihtiyaç, istek ve ilgilerini karşılayacak özellikte olması önemli bir zarurettir (Gömleksiz ve Kan, 2007).

Her birey çevresini tanımak ve kendini daha iyi anlamak ihtiyacı hisseder. Bu ihtiyaç doğrultusunda sosyal bilgiler dersi bireye bu noktada oldukça yardımcı olur. Nitekim bu ders bireyin çevresini ve kendisini tanıyarak sosyal hayatta kendini gerçekleştirmesine önemli katkılar sunar. Öğrenciler ilköğretim çağında kendi gelecekleri için son derece önemli kazanımlar elde ederler. İlköğretim döneminde kazandırılan davranış, temel bilgi, beceriler ve birtakım özellikler sosyal bilgiler dersinin sunmuş olduğu katkı sayesinde (Ünlüer ve Yaşar, 2012).

Sosyal bilgiler disiplinini ele aldığımızda bu disiplinin tarih veya coğrafya gibi disiplinlerden farklı bir yapıda olduğunu söylenebilir. Ayrıca sosyal bilgiler çeşitli disiplinler arasında bağlayıcı bir rol de üstlenmektedir. Son olarak sosyal bilgiler vatandaşlık becerileri kazandırma özelliği ile de bu iki disiplinden farklılık göstermektedir (Öztürk ve Dilek, 2002).

Öğrencilerin içinde bulundukları olay ve toplumla bağlantı kurarak mevcut toplumsal sorunlara hakim olmalarını, duyarlı ve iyi bir vatandaş olma bilincini elde etmelerini, evrensel ve ulusal bir takım değerlerin önemini idrak etmelerini sağlayan en önemli derslerden birisi de sosyal bilgiler dersi (Polat Zafer, 2019). Aynı zamanda sosyal bilgiler dersi bireylerin üretken bir yapıya sahip olmasını ve toplumla uyum içinde yaşamasını sağlayarak kişinin benlik gelişimini gerçekleştirmesinde önemli bir görevi yerine getirir (Aykaç, 2007).

Sosyal bilgiler dersine genel anlamda bakıldığında bu dersle öğrencilerin ilk olarak ilkokul döneminde karşılaştığı ve hayatının her alanında ihtiyaç duyacağı tutum, davranış, beceri ve temel bilgilerin öğrenilmesinde önemli bir rol üstlendiği görülür. Nitekim farklı dersleri bünyesinde barındıran bu ders öğrencilere, toplum ve birey ile ilgili olarak bütün konularda farklı bir bakış açısı kazandırır (Yaşar, vd., 2015).

Sosyal bilgiler dersi yararlandığı kaynaklar anlamında zengin bir alt yapıya sahiptir. Toplumsal yaşamı meydana getiren her bir öge bu ders açısından bir kaynak niteliği taşımaktadır. Bunun için sınıf haricindeki mekânları, kültürel faaliyetleri,

kaynak kişileri ve edebi ürünleri sosyal bilgiler dersi ile ilişkilendirmemiz gayet olanaklıdır (Çengelci, 2013).

Öğretmen öğrencilerle doğrudan etkileşim içerisinde olduğundan dolayı sosyal bilgiler dersi ile ilgili yapılan çalışmalarını takip edip onlara yardımcı olurken aynı zamanda çocukların ailelerine de çocuklarına nasıl destek vermeleri gerektiği konusunda aydınlatılabilir (Şahin, 2015). Bu anlamda sosyal bilgiler dersi öğretmen için öğrenciyi gözlemleyip ona yön vermesinde yardımcı olan bir kılavuz görevi görür.

3. ÖZGÜL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ

Özgül öğrenme güçlüğü; 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 olamayan 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 bireylerin yaşadıkları ÖÖG'yi daha da ağır hale getirebilmektedir.

ÖÖG tanımı, nedenleri, ÖÖG çeken çocukların özellikleri ve eğitimleri hakkında farklı görüşler öne sürülmektedir (Kavaslıoğlu, 1993). ÖÖG ilk kez 1962'de tanımlandığından bu yana uzmanlar ve ilgili kuruluşlar daha geçerli ve kabul gören bir tanımda uzlaşmak için çalışmalarına devam etmektedirler (Korkmazlar, 1994). 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.

ÖÖG okuma yetersizliği (disleksi), matematik yetersizliği (diskalkuli), yazılı anlatım yetersizliği (dispraksi) ve başka türlü adlandırılmayan öğrenme yetersizliği olarak dört farklı kategoride değerlendirilebilir (Ataman ve Kahveci, 2003).

ÖÖG için geçmişten günümüze birçok farklı terim kullanılmıştır. Öğrenme sorunlarıyla ilgili alan yazında kullanılan terimler şu şekilde sıralanabilir:

- Öğrenme güçlüğü
- Dikkat bozukluğu
- Beyin disfonksiyonu
- Serebral disfonksiyon
- Karakter dürtü bozukluğu
- Kavramsal özürlü
- Diffüz beyin hasarı
- Dürtü kontrolü bozuklukları
- Motor koordinasyon bozuklukları
- Algılama bozuklukları
- Disleksi
- Hiperkinetik davranış bozukluğu
- Hiperkinetik darbe sendromu
- Minimal beyin fonksiyon bozukluğu
- Minimal beyin yaralanması
- Minimal beyin hasarı
- Hafif serebral yaralanma
- Hafif kronik beyin hasarı sendromu
- Hafif beyin hasarı
- Nörolojik özürlü
- Organik davranış bozukluğu
- Beyin hasarı

- Algı engeli
- Algı özrü
- Psikonörolojik öğrenme bozukluğu
- Özel öğrenme bozukluğu
- Özgöl öğrenme güçlüğü

3.1. ÖZGÖL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜNÜN TARİHÇESİ

ÖÖG terimi 1962 yılında Samuel A. Kirk tarafından akademik süreçlerde öğrenmeyle ilgili önemli sorunlar yaşayan kişileri ifade etmek amacıyla kullanılmıştır (Toptaş, 1998). 1975 yılına gelindiğinde ise “Yetersizliği Olan Tüm Çocuklar için Eğitim Hareketi” (Education for All Handicapped Children Act) yasasını çıkararak ÖÖG’ye yasalarında ilk kez yer veren devlet Amerika Birleşik Devletleri (ABD) olmuştur (Sivrikaya, 2023).

ÖÖG’nin tarihçesini kendi içerisinde beş döneme ayırabiliriz. Bu dönemler; Avrupa kuruluş dönemi (1800- 1920); ABD kuruluş dönemi (1920- 1960); acil dönem (1960- 1975); katılma dönemi (1975- 1985) ve çalkantılı dönemdir (1985-2000) (Hallahan, Pullen & Ward, 2014).

Bu dönemler incelendiğinde Avrupa kuruluş döneminde nöroloji alanında çıkır açıldığı için yapılan araştırmalar ÖÖG’yi beyin hasarına dayandırmış ve kelime körlüğü kavramı kullanılmıştır (Hallahan vd., 2014).

Diğer bir dönem olan ABD kuruluş döneminde ise ÖÖG’ye olan ilgi ve araştırmalar artmış olup bu dönemde tanı testleri ortaya çıkmış, algı ve dikkat üzerine araştırmalar yapılmıştır. Özellikle Samuel A. Kirk (1962), tarafından ilk tanımlar yapılmaya başlanmış, bu tanımlarda ise yapılan Stanford- Binet IQ testinden çıkarılan sonuçlara göre ÖÖG’li bireylerin normal ve normal üstü zekaya sahip oldukları vurgulanmıştır (Tutuş, 2022).

Araştırmalar acil dönemde de artarak devam etmiş ve yeni tanımlar ortaya çıkmıştır. Ortaya konulan yeni tanımlarla beraber müdahale programlarının da temelleri atılmaya başlanmıştır. Böylece ÖÖG’de müdahale kavramı kullanılmaya başlanmıştır. Nitekim durumu tanımlamanın yanı sıra iyileştirmenin yolları da aranmıştır. Ayrıca bu dönemde psikolog Samuel A. Kirk tarafından ÖÖG kavramı, çıktığı bir konferansta tanımlanmış ve literatüre sunmuştur (Melekoğlu, 2017).

Dördüncü dönem olan ve 1975-1985 yılları arasını kapsayan katılaşma döneminde ise ÖÖG ile ilgili olarak durumu iyileştirmeye yönelik yapılan müdahalelerin başarısızlığı görülmüştür.

Son dönem olan çalkantılı dönemde ÖÖG'nin sayısı fark edilebilir bir şekilde artmıştır. Bu durum uzmanlar tarafından anlaşmazlığa neden olmuş ve tanılama kriterlerini özelleştirme yoluna gidilmiştir.

3.2. ÖZGÜL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜNÜN NEDENLERİ

ÖÖG çevresel ve sosyal-davranışsal faktörlerin doğrudan neden olduğu bir sonuç olmamakla birlikte bu faktörler öğrenme ile ilgili birtakım sorunlara neden olabilmektedir. Çocuğun özellikleri, kültürel değerler, aile içi ilişkiler, aile genişliği, ailenin öğrenmeye yüklediği değer vb. faktörler öğrenmeye etki eden nedenlerden sayılmaktadır (Yığıter, 2005). ÖÖG'ye neden olduğu düşünülen bir takım faktörler aşağıda sıralanmıştır.

3.2.1. Genetik ve Kalıtım ile İlgili Nedenler

Bazı araştırmacılar ÖÖG olan genç ve çocuklarda %25 ile %60 arası bir oranda, sorunun genetik nedenlerden kaynaklandığını belirtmişlerdir. Ayrıca kardeşlerde, baba, anne ya da diğer akrabalarda da buna benzer problemlerin görüldüğü ve birtakım zorluklarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. İleri sürülen iddialar arasında dominant geçişin 15 nolu kromozomla gerçekleştiği ve çocuklarda bulunan fazladan kromozomun da ÖÖG'ye neden olduğu iddiası da bulunmaktadır (Ersoy ve Avcı, 2001). Araştırmacılardan bir kısmı ise ÖÖG'ye biyo-kimyasal bozuklukların özellikle de bazı boyalı gıdaların ve vitamin eksikliklerinin neden olduğunu ifade etmektedirler (Özyürek, 2001).

ÖÖG ile ilgili olarak tek yumurta ikizleri üzerinde yapılan bir takım çalışmalar bulunmaktadır. Yapılan bu çalışmalarda ÖÖG'nin çift yumurta ikizlerine göre tek yumurta ikizlerinde daha yaygın olarak görülmesi ÖÖG ile genetik faktörler arasında bir bağın olduğunu göstermektedir (Wood & Grigorenko, 2001).

3.2.2. Doğum Kaynaklı Nedenler

ÖÖG'nin nedenlerine ilişkin olarak görülen diğer faktörler; doğum öncesi, doğum esnası ve doğum sonrasında ortaya çıkan problemlere yöneliktir. Bu nedenlere dair açıklamalardan en çok dikkat çeken ise gebelik sürecinde annenin maruz kaldığı

alkol, sigara, uyuşturucu, uygun olmayan ilaç alımı, genetiği ile oynanmış gıdalar vb. kimyasal maddelerin kullanımıyla ilgili olup bu nedenler ÖÖG'ye yönelik olarak kesin olmayan bir şekilde ilişkilendirilmiştir (Bender, 2014).

3.2.3. Beyin ile İlgili Nedenler

Hamilelik, doğum ya da doğum sonrası ilk aylarda bazı risk faktörlerinin gebelik, doğum ve sonrasında merkezi sinir sistemi üzerinde birtakım olumsuzluklara neden olduğu bilinmektedir. Bununla birlikte hafif seviyede gerçekleşen beyin hasarlarının da gelişimsel bazı sapmalara ve ÖÖG'ye neden olabileceği iddialar arasında bulunmaktadır (Demir, 2005).

3.3. ÖZGÜL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN ÇOCUKLARIN ÖZELLİKLERİ

ÖÖG olan öğrencilerin, diğer normal öğrencilere göre okuma ve okuduğunu anlama, matematikte basit işlemleri çözümünü yapma gibi birçok alanda daha fazla zorlandıkları görülmüştür (Kumaş, Dada ve Yıkılmış, 2019). ÖÖG'li çocukların zorlandıkları bu alanlar aslında zeka seviyesi normal olan ÖÖG yaşayan bu çocukların yeteneklerini göstermesine engel olan bir durumu ortaya koymaktadır (Shaywitz, 1996).

ÖÖG yaşayan çocukların kendilerine has bazı özellikleri bulunmaktadır. ÖÖG'li çocuklarda en sık gözlenen bu özellikler aşağıdaki gibi gruplandırılabilir.

3.3.1. Bilişsel Özellikler

- Gecikmiş dil gelişimi.
- Kısa süreli ve dağınık dikkat.
- Dilin gramer yapısına uygun olarak kelimeleri dizip cümle oluşturmada zorlanma.
- Normal ya da normalin üzerindeki zeka düzeyi (IQ>85).
- Kendini ifade etmede güçlük yaşama.

3.3.2. Akademik Özellikler

- Hatalı ve yavaş okuma.
- Verimsiz ve yavaş çalışma.
- Matematiksel işlemlerde öğrenmede güçlük yaşama.

- Dilbilgisi hataları.
- Ters ayna, hayali yazma ve yazmada bozukluk.
- Zamanla ilgili kavramları karıştırma.
- Sabır gösterememe.

3.3.3. Sosyal, Motor ve Duyuşsal Özellikler

- Değişikliklere karşı uyum zorluğu.
- Düşünmeden, hızlı davranma.
- Düşük benlik saygısı.
- Engellenme durumunda öfke nöbetleri geçirme.
- Arkadaş ilişkilerinde uyumsuzluk.
- Okul reddi, baş ve karın ağrısı vb. sekonder davranış bozuklukları.
- Sıkça yaşanan iletişim bozuklukları.
- Yaştlarının gerisinde sosyal rekabet duygusu.
- Duygularda inişli çıkışlı düzensiz durumlar.
- Zamanı verimli kullanmayı becerememe.
- Hiperaktif veya hipoaktif hareketler (çok hızlı veya yavaş hareketler).
- Motor davranışlarda zayıflık.
- Algıda derinlik ve uzaklık bozukluğu.
- Satır ve harf atlama, görsel zemin-figür ayırt etmede zorluk yaşama.
- Harfleri karıştırma ve ters yazma (p,d,b harflerini karıştırma, pek yerine kep yazma gibi).
- Dağınık yaşam tarzı.
- Zayıf görsel hafıza.
- İşitmede bazı harfleri (m-b, v-f) ayırmada güçlük.
- İşitsel kavramada ve hafızada zayıflık.
- Sağını ve solunu karıştırma.

- İşıtsel zemin-figür ayırımında güçlük yaşama (televizyona bakarken telefonun sesini fark etmemek gibi).

- Ölçüm ve mesafede yaşanan güçlük.
- Pozisyon almada ve ortama yönelmede güçlük (top sektirme ve tutma gibi).
- Yer-yön bulmada zorlanma (Korkmazlar Oral, 2003).

ÖÖG yaşayan çocukların her birisinin bilişsel, duyuşsal, motor, akademik ve sosyal alanlarda yaşamış oldukları güçlükler farklı yoğunluk ve sayıda olabilmektedir.

3.4. ÖZGÜL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜNÜN ALT TİPLERİ

ÖÖG, ‘Mental Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı’ (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders’ta), (DSM IV); disgrafi (yazılı anlatım bozukluğu), disleksi (okuma bozukluğu), diskalkuli (matematik bozukluğu), başka türlü adlandırılmayan öğrenme bozuklukları olmak üzere dört kategoride ele alınmaktadır (Salman vd., 2016).

ÖÖG’nin dağılımına bakıldığında disleksinin erkek ve kız çocuklarını eşit oranda; %4–9 oranında etkilediği görülmektedir. Disgrafide ise %6.9-14.7 oranında görülmekle beraber erkek çocuklarda kız çocuklara göre 2-3 kez daha sık görülmektedir. Diskalkuli ise nüfusun yüzde 3-6’sı arasında olduğu tahmin edilmektedir (Kavaslıoğlu, 1993).

3.4.1. Okuma Güçlüğü (Disleksi)

Okuma becerisi önemli bir ihtiyaçtır. Öğrenciler yalnız dil ile ilgili durumlarda değil başka farklı akademik disiplinlerde de başarılı olmak için okuma becerilerine ihtiyaç duyarlar. Örneğin, değişik kaynakları kullanma, bilgi tekrarı, elektronik ve basılı materyallerden yararlanma gibi birçok alanda okuma yeteneklerinden faydalanılmaktadır (Dadandı ve Urfalı Dadandı, 2015).

ÖÖG’li öğrencilerin en fazla zorluk yaşadığı alanların başında okuma konusu gelmektedir. ÖÖG’li öğrenciler akıcı okuma, harfleri heceleme ve kelimeleri tanıma ile ilgili olarak birtakım güçlükler yaşarlar (Raskind, 2001). Okumadan kaynaklı sorunları olan çocuğun bu durumu disleksi olarak adlandırılmaktadır (Şahin, Güven ve Alatlı, 2020). Öğrenmenin ve bilgilenmenin en temel yollarından biri olan okuma kişinin öğrenim ve akademik yaşantısında bu kadar önemli iken, disleksili bireylerde okumada

yaşanan bu zorluk kişinin okul hayatı başta olmak üzere tüm yaşantısı süresince birçok alanda güçlük çekmesine neden olabilmektedir (Sarıpınar, 2006).

Yaşanan disleksi durumu merkezi ve çevresel nedenlerden kaynaklanabilmektedir. Merkezi disleksi anlam gelişimindeki sınırlılıktan kaynaklanırken çevresel disleksi dikkat kontrolündeki yetersizlik ve beyin hasarından kaynaklı olabilmektedir (Jena 2013).

Önemli bir öğrenme sorunu olan disleksi her beş çocuktan birinde görülmektedir (Saraç, 2014). Nitekim ÖÖG’li öğrencilerin %85-90’ı dil ve okuma ile alakalı sorunlar yaşadıklarını belirtilmektedir (Bender, 2014). Okuma ile ilgili olarak ÖÖG’li öğrencilerin çoğunda görülen bu zorluk öğrencinin yazma ve aritmetik işlemler yapma gibi diğer alanlarını da olumsuz yönde etkilemektedir.

3.4.2. Yazma Güçlüğü (Disgrafi)

Öğrencilerin elde ettikleri bilgileri muhafaza etme, karşı tarafla paylaşma, bu bilgileri kendi duygu ve düşünceleri ile özetleyerek iletişimi sağlama gibi birçok konuda yazma becerisine ihtiyaçları vardır (Graham, Schwartz & MacArthur, 1993). Yazma becerisi karmaşık bir süreçtir ve bu karmaşık süreçte birçok ön koşul beceriye ihtiyaç duyulur.

Yazma bozukluğu olarak adlandırılan disgrafi genelde ilkökul döneminde okuma-yazma öğrenme aşamasında öğretmenler tarafından fark edilmektedir. Öğretmen yazma bozukluğu olan çocuğa nasıl yazı yazması gerektiğini doğru olarak öğretse dahi çocuk harflerin yerlerini karıştırarak yanlış yazabilir, hece ayırma, sözcük ekleme ve ardışık yazma gibi bir takım yazım hataları yapabilir (Turgut, Erden ve Karakaş, 2010).

Yazma ile ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında öğrencilerin %10-34 oranında yazma konusunda beceri eksikliği olduğu ve doğru şekilde yazamama durumunu yaşadıkları görülmektedir (Yıldız, 2013). Bu durum öğrencinin sınıf içi etkinliklere katılımına ve ev ödevlerini yapma durumuna olumsuz anlamda yansımaktadır. Yaşanan bu zorluklardan dolayı yazma bozukluğu gözlenen çocuklar akademik manada diğer bireylerden daha geride kalmaktadır (Karataş Kır, 2021).

Yazma bozukluğu olan öğrencilere ilişkin olarak; öğrenciye yazma becerisinin aşamalarını hatırlatıcı materyaller geliştirilmesi, uygulama esnasında geri dönüşlere yer verilmesi, ölçüt temelli yaklaşıma süreden daha fazla önem verilmesi, çocuğun bir şeyleri yapma tutumuna destek verilmesi, harflerin üzerinden gitme çalışmalarına yer

verilmesi ve son olarak da ilk önce geniş aralıktaki satırların kullanılması önerilmektedir (Ülger, 2023).

3.4.3. Matematik Güçlüğü (Diskalkuli)

Latince bir kelime olan “dyscalculia” kelimesi anlam olarak kötü sayma manasına gelmektedir (Kap, 2014). Çok basit anlamda matematik öğrenme bozukluğu, niceliksel ve mekânsal bilgi üretme, anlama ya da tepkide bulunmadaki işlev bozukluğudur (Butterworth, 1999). Diskalkuli ile ilgili daha birçok tanım olmakla beraber genel anlamda bu bozukluk, matematiksel işlemleri yapma ve kavramada, hesap yapma aritmetikle ilgili sembolleri tanıma ve yazmada karşılaşılan bozukluk ve güçlüklerdir (Butterworth, 2003).

Bilişsel bilimler matematik öğrenme bozukluğunun kökenini bulamamasına rağmen bu konuda yapılan birçok çalışma matematik öğrenme bozukluğu ile diğer öğrenme ve psikolojik bozuklukları arasındaki ilişkiyi araştırmaya yöneliktir (Sezer ve Akın, 2011). Matematiksel becerileri zayıf olan bireyin diskalkuliye sahip olma riski belirlenirken bireyin koşulları dikkate alınmalıdır. Uygun eğitim alıp almadığı, dersi dinleyip dinlemediği, dersi dinlemesine engel bir davranış problemi olup olmadığı, matematiğe ilişkin kaygı ve derslere devam durumu ön koşul olarak değerlendirilmelidir (Nurkan ve Yazıcı, 2020).

Diskalkuliye sahip bireylerin tanınması amacıyla kullanılan standart bir yöntem ya da test, heterojen özelliklerin sergilenmesi sebebiyle bulunmamaktadır. Bununla birlikte nokta sayma, sayı karşılaştırma, sayı doğrusu tahmini ve basit aritmetik işlemler yaygın olarak kullanılan tanılama araçlarıdır (Çelikağ, 2015).

Türkiye’de ki okullarda eğitim öğretimlerine devam eden bireylerin %3 ile %4’ünün diskalkuliye sahip olduğu belirtilmiştir (Karadeniz, 2013). Okula giden çocukların %5-8 oranındaki kısmı matematik ile ilgili yöntem ve kavramları öğrenmelerini zorlaştırıp engel koyan, bellek sorunları ya da bilişsel birtakım sorun ve kusurları vardır. Bu sebepten diskalkuli olan çocuklar yaşıtlarına oranla, problem çözme, sayı sayma ve kavrama becerilerinde yaşıtlarına göre daha geride bulunmaktadır (Geary, 2004).

4. ÖZGÜL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN ÖĞRENCİLERİN ÖĞRETİMİNDE ÖĞRETMENİN ROLÜ

Öğretmen eğitim-öğretim sisteminde önemli bir yere sahiptir. Nitekim öğretmen güncel eğitim programlarını takip edip ona göre yapılacak çalışmaları koordine eden, yorumlayan, bunları yaparken de sürekli olarak öğrenci ile iletişim halinde olan bir yapının başında bulunmaktadır (Emre vd., 2020). Aynı zamanda öğretmen öğrencinin ders çalışma alışkanlığını elde ederek derse karşı ilgili olmasında ve dersle ilgili değer yargılarına sahip olmasında önemli bir role sahiptir (Yavuzer, 1990). Öğretmenler toplumdaki bireylerin, üretken ve yaşadığı yeri seven, başarılı ve mutlu vatandaşlar olarak yetiştirilmesinden birinci derecede sorumludurlar (Ünal ve Ada, 2001).

Nitelikli bir öğretmenin sınıfına hakim olabilmesi ve etkili bir öğretim gerçekleştirebilmesi için sınıftaki öğrencilerin öğrenim durumlarına uygun içerikte planlar hazırlaması ve bu öğrencilere uygun öğretim materyallerini sınıfında kullanması gerekir. Ayrıca öğretmen tarafından hazırlanan planların öğrenmenin sağlıklı gerçekleşmesi için etkili öğretim yöntem ve tekniklere uygun olması gerekir. Ancak böylelikle öğretmen farklı düzeylerdeki öğrencilere ulaşarak onlara etkili bir eğitim verme imkanına sahip olabilir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2017).

Eğitimde hedeflere ulaşmak için öğretmenlerin sahip olması gereken birtakım yeterlilikler vardır. Öğretmen yeterliliklerini göz ardı etmek, uygulanmaya çalışılan eğitim programlarının da yetersiz kalmasına ve başarısız sonuçlar elde edilmesine neden olur. Bu yüzden öğretmen yeterliliklerini her zaman önemsenmesi gerekmektedir (Kaçar ve Düzkantar, 2019). Yeterli bir öğretmenin öğrenciye karşı olumlu tutum ve davranışlarına sahip, onunla iletişim içerisinde olan ve sınıf içi demokratik özelliklere sahip bir kişi olması gerekir (Polat Zafer, 2019). Bunun yanısıra öğretmenlik mesleğini yürüten öğretmenlerin alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisi ve genel kültür becerilerine de sahip olması gerekmektedir (Çelebi, 2021).

Öğretmenin öğrencinin güçlü ve zayıf yanlarını bilmesi, öğrenciyi iyi analiz etmesi gerçekleştireceği eğitim-öğretim faaliyetleri açısından önemlidir (Kaçar ve Düzkantar, 2019). Bu yüzden öğretmenlerin aynı zamanda branşlarına ait bilgilere ve öğretim programına hakim olması da gerekir (Küçükahmet, 1999). Öğretmenlerin ders verdikleri öğrencileri iyi tanıması ve öğrencinin güçlü ve zayıf yönlerini tam anlamıyla

ortaya koymasý için, olması gerekli yeterlilikler ile bilgi seviyesi arasında fark olmamalıdır (Güleç Aslan, 2013).

Öğretmenler eğitim verdikleri özel gereksinimli bireyler grubunda olan ÖÖG'li öğrencilerle ilgili olarak da bu konuda gerekli bilgi ve donanıma sahip olması beklenir (Deniz, 2019). Aynı zamanda öğretmenlerin ÖÖG olan öğrencilerin ihtiyacı olan öğrenme süreçlerine hakim olması gerekir. Öğretmen ÖÖG konusuna hâkim olduğu derecede sınıfındaki eğitim verdiği ÖÖG'li öğrencisini tanır ve öğrencisinin de kendini tanımasına yardımcı olur. Böylece öğretmen sınıfındaki ÖÖG olan öğrenciler için gerekli düzenleme ve planları yapabilir (Şahin, Güven ve Alatlý, 2020).

Türk eğitim sistemi içerisinde öğrenimlerini sürdüren ÖÖG'li öğrencilerin fazlalığından dolayı öğretmenlerin bu öğrencileri iyi tahlil etmeleri gerekmektedir (Arabacı, 2018). Öğrencisini tam anlamı ile tanıyamayan bir öğretmenin öğrencisine vereceği eğitim eksik veya hatalı olabilir. Nitekim ÖÖG'li öğrencilerin karşılaştıkları zorluklar ve sahip oldukları yetenekler arasında farklar bulunduğu için öğretmenin ÖÖG'li öğrencilerin özellikleri hakkında bilgisinin bulunması gerekmektedir (Melekoğlu, 2017). Öğretmenler ÖÖG'li öğrencinin farkına varabilmeli, bu öğrencilerin aileleri ile iletişim ve işbirliği içerisinde olmalı ve bu çocuklar için yapılması gereken çalışmaları zamanında yapabilmelidir (Uçgun, 2003).

Öğretmenlerinin ÖÖG olan çocuğun özelliklerini kabul ederek çocukla ilgili pozitif tutum sergilemesi, ÖÖG olan çocuğun eğitimini doğrudan etkilemektedir. Öğretmen sadece bilgi veren bir konumda bulunmamalı aynı zamanda çocuğun bütün gelişimsel sürecini takip edip onu anlayıp tanıyarak ona zorlandığı alanlarda yardımcı olmalıdır (Kottler & Kottler, 1993). ÖÖG olan öğrencilere öğretmen tarafından doğru uygulamaların yapılması öğretilerek yetersizliğini azaltmak, çocuğun okul ile ilgili değer ve becerilerini kazanmasında önemlidir.

Öğretmenlerin ÖÖG olan öğrencilerin içinde bulundukları zor öğrenme sürecinde, ÖÖG'nin nedenlerinin farkında olarak, bu duruma sebep olan faktörlere dair çözüm önerileri getirmeleri gerekir. Öğretmenlerin getirdikleri çözüm önerileri sonrasında ise ÖÖG'li öğrencilerin mevcut potansiyellerini ortaya çıkarmasına yardımcı olarak ÖÖG'li olmayan akranları ile aynı eğitim düzeyine ulaştırmalarını sağlayacak yeterlilik düzeyine getirmeleri beklenmektedir (Avcı ve Beyhan, 2022).

Öğretmenler mevcut rehberlik birimlerinden de yararlanarak özel eğitim gerektirdiğini düşündükleri öğrenciye yönelik olarak eğitsel ve fiziksel ortamı, imkânları ölçüsünde düzenlemeye çalışmalıdırlar (Koç ve Korkmaz, 2016). Bunun için çocuğun var olan performansını anlamalı, güçlü ve güçlendirilmesi gereken özellikleri belirleyip kat ettiği yolu ortaya çıkarmalıdırlar. Öğretmen bu sonuç karşısında çocuğun sergilediği performansla ilgili şüpheleri varsa çocuğu yetkili kişilere yönlendirmelidir (Yiğiter, 2005).

ÖÖG’li çocukların akranları ile bir arada eğitim görmeleri onların sosyal ve psikolojik anlamda yaşam ve öğrenimlerini verimli sürdürebilmeleri için gereklidir. Bunun için de ÖÖG’li öğrencilerin öğrenim gördükleri olumlu sınıf ortamının oluşturulması oldukça önemlidir (Karataş Kır, 2021). Öğretmenler kaynaştırma eğitimi alan ÖÖG’li öğrencilerin ihtiyaçlarını gözeterek öğretim sürecini düzenlemeli, ÖÖG’li öğrencilerle birlikte bu sürece katılmalı ve onların yaptığı çalışmaları desteklediği ortamları oluşturmalıdır (Reid & Valle, 2004).

ÖÖG’li çocuklar yaşadıkları başarısız öğrenme yaşantılarından dolayı cesaretleri kırılmış ve duygusal anlamda kendilerini aşağılarda görebilmektedirler. Nitekim ÖÖG’li çocuklar gerçek potansiyellerinin farkında olmadıkları için bu var olan yeteneklerini tam anlamıyla kullanamazlar. Bundan dolayı ÖÖG’li çocukların kendilerine güvenmelerini ve yeteneklerinin farkına varmalarını sağlamak için etkili ve aynı zamanda doğru öğretim plan ve stratejilerini kullanmak gereklidir (Koç ve Korkmaz, 2016). Bu plan ve stratejilerin kullanımında ise öğretmen önemli bir role sahiptir.

ÖÖG’li öğrencilerin öğrenme konusunda katılmış olduğu etkinliklerde, onların başarısız olduğu alanların ve yaşamış olduğu öğrenme güçlüklerinin tespiti ve bu sorunların giderilerek ÖÖG olan öğrencilere bu konularda yardımcı olunması gerekir. Bir öğretmenin başarılı sayılabilemesi için öğretmenin kendi beceri ve yeteneklerinden dolayı kendine güvenmesi karşısındaki öğrenciye de her öğrencinin başarılı olma potansiyeli vardır duygusuyla yaklaşması gerekir (Jarolimek & Foster, 1989). Nitekim öğretmenin bu yaklaşımı aynı zamanda ÖÖG olan öğrencilerinde kendilerine güven duymalarına yardımcı olacaktır.

Öğretmenler artık teknolojik kaynaklara ağırlık vermekle birlikte, eski dönem kullanılan materyaller içerisinde bulunan kağıt ve kalemin yerini özellikle günümüzde

telefon, tablet, efekt cihazları, projeksiyon, akıllı tahta vb. materyaller almıştır. Yapılan araştırmalarda öğretim araç gereçlerinin uygun ortam ve zaman koşulunu sağlayarak kullanıldığında ÖÖG’li öğrencilerin eğitiminde gözle görülür bir gelişme sağlandığı ortaya konulmuştur (Karataş Kır, 2021). Ayrıca bu araç gereçlerin öğretimi kolaylaştırıcı özelliğinden dolayı ÖÖG olan çocukların olduğu sınıflarda kullanımı daha da önemli hale gelmiştir (Kargın, Güldenoğlu ve Şahin, 2010). Teknolojik imkanların ÖÖG yaşayan öğrencilerin öğreniminde kullanılması dersin sıkıcılığını ortadan kaldıracak ve ÖÖG’li öğrencinin dikkatini o derse yöneltebilecektir.

Türkiye’de genel eğitim öğretmenleri lisans eğitimleri boyunca ÖÖG üzerine yeterli bir eğitim almadan öğretmenlik hayatlarına başlamaktadır (Yiğiter, 2005; Altun ve Uzuner, 2016). Öğretmenler ÖÖG hakkında yetersiz lisans eğitimleri sonrasında da eğer sınıflarında veya yakın çevrelerinde ÖÖG’li öğrencileri yoksa yine ÖÖG ile ilgili yeterli bilgiye sahip olamadan, ÖÖG’li bir öğrenci ile karşılaşana kadar mesleğe devam etmektedirler. Öğretmenler ÖÖG konusunda artık bilgi sahibi olma zorunluluğu hissettiklerinde ise bu bilgiyi daha çok okuldaki ÖÖG konusunda tecrübeli öğretmenler, internet ve kaynak kitaplar yoluyla sınırlı bir şekilde elde etmektedirler (Kaçar, 2017). Bundan dolayı öğretmenlerin ÖÖG’li öğrencilere yeterli olabilmeleri için ilgilerini özellikle bu öğrenciler üzerinde yoğunlaştırmaları, bu öğrencileri tanımaları ve yapılması gerekli çalışmaları hayata geçirmeleri gerekmektedir (Korkut, Keskin ve Can, 2016).

5. ÖZGÜL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN ÖĞRENCİLER İÇİN SOSYAL BİLGİLER DERSİ ÖĞRETİMİ VE ÖNEMİ

Türkiye’de bireylerin eğitim öğretim hakkı Türk Anayasası ve Türk Milli Eğitimi kanun ve ilkeleri ile güvence altına alınmıştır. Okul çağındaki her bireyin bu kanunlar kapsamında temel eğitim hizmetlerinden yararlanması zorunludur. Her birey gibi bazı nedenlerden dolayı özel yetersizlikleri bulunan bireylerin de bu eğitim olanaklarından faydalanma hakları vardır (Gezer Demirdağlı, 2025).

Topluma yararlı, sorumlu bir vatandaş yetiştirmek bütün eğitim-öğretim kurumlarının nihai amaçlarından biridir. Bu amaç doğrultusunda öğrencileri yetiştirmek ve ilk temel bilgilerini vermek için ilköğretim programlarında hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerine yer verilmiştir (Üzümcü, 2007). Bu dersler öğrencilerin gelecekteki yaşantılarına yön vermeleri açısından son derece önemlidir. Sosyal bilgilerin üretime

dayalı etkin bireyler yetiştiren ve aynı zamanda vatandaşlık yeterlilikleri ve insan ilişkilerini ileri seviyelere getirmek amacıyla sosyal bilimleri harmanlayan bir ders olduğu söylenebilir. Nitekim sosyal bilgiler dersi öğretim programı'na (SBDÖP) bakıldığında da bu dersin ÖÖG'li öğrencilerin, değerler, beceriler ve bireysel gelişimine katkı sunan önemli bir ders olduğu anlaşılmaktadır.

Toplumların sağlıklı değer yargılarına ve zengin kişisel donanımlara sahip bireylere ihtiyacı vardır. Bu bireylerin ilk yetiştirme alanı ise ailedir, sonraki dönemlerde ise okul bu görevi devralır. Bireyler okulda verilen değerleri özümser ve bu değerler bireyin davranışlarına yön verir. Özellikle ilköğretim dönemlerinden başlayarak belli başlı değerleri öğrencilere kazandırmak eğitimin önde gelen amaçlarından biridir (Yel ve Aladağ, 2014). Okul ile bireye kazandırılması hedeflenen bütün olumlu davranışlar için eğitim programları hazırlanır ve hazırlanan bu programlar sayesinde devletin yetiştirmek istediği insan modeli ortaya çıkar. Oluşturulmak istenen bu insan modeli toplum yararını sağlayacak, toplumla uyum içerisinde olan ve toplumun ilerlemesini gerçekleştirecek bir yapıdadır (Şimşir ve Çetiner, 2021).

ÖÖG olan öğrenciler için sosyal bilgiler dersini öğrenme alanları, değerler ve kazanımlar açısından değerlendirmek gerekirse yapılan öğretim programıyla öğrencilere pek çok yaşamsal beceriyi kazandırmak hedeflenmektedir (Şimşek, 2014). 2024 yılında hazırlanan SBDÖP'de, öğrencilere kazandırılması hedeflenen toplam yirmi yedi temel beceri bulunmaktadır. Bu beceriler, bütün öğrenciler için önemli olduğu kadar ÖÖG'li öğrenciler için de önemlidir. Örneğin sosyal bilgiler dersinde iletişim becerisi kazanmış ÖÖG'li bir öğrenci kendisini daha rahat ifade edebilir, kendine özgüven duyabilir ve sosyal benlik saygısı gelişebilir. Yine aynı şekilde SBDÖP'de on sekiz değer vardır ve bu değerlerin bireye kazandırılması tüm öğrenciler için olduğu gibi ÖÖG'li öğrenciler için de önemlidir. Nitekim sorumluluk değerini sosyal bilgiler dersinde kazanmış ÖÖG olan bir öğrenci toplumun kendisinden beklediği vazifeleri üstlenir ve aynı zamanda toplumsal disiplin ve düzenin yerine getirilmesinde yardımcı olur.

ÖÖG'li öğrencilerin sosyal beceriler ile ilgili yaşadıkları problemler bu öğrencilerin okul çalışmalarına katılma, arkadaş edinme, benlik kavramı gibi hususlarda olumsuzluk yaşamalarına neden olmaktadır (Özmen, 2010). Öğretmen görüşlerinden ÖÖG olan öğrencilerin en çok yaşadıkları sorunun akranlarıyla olan sosyalleşme sorunu olduğunu anlaşılmaktadır. Aynı zamanda ÖÖG'li öğrenciler sosyalleşme sorunlarının yanında iletişim kurma alanlarında da problemler yaşamaktadırlar (Susam ve Bayrakçı,

2021). Yaşanan bu soruların ÖÖG'den kaynaklı olabileceği ve bu durumun okulda yaşanan sorunlarında kaynağını oluşturabileceği dikkate alınmalıdır. Sosyal bilgiler dersinin iletişimi ve sosyalleşmeyi destekleyici bir ders olma özelliği, iletişim ve sosyalleşme sorunu olan ÖÖG yaşayan öğrenciler için bu dersi önemli bir konuma getirmektedir.

ÖÖG'li öğrenciler kendini ifade etme, anlama, düşünme ve dinleme alanlarında birtakım problemler yaşarlar (Doğmaz ve Girli, 2017). Sosyal bilgilerin içerisinde bulunan öğrenme alanları, normal yaşamı da kapsayan ve aynı zamanda ÖÖG'li öğrencilerinde geçmiş deneyimlerinden hareketle kendilerini kolaylıkla dahil edebilecekleri alanlardır. Bunun için sosyal bilgiler dersi aynı zamanda ÖÖG'li öğrencilerin kendilerini kolayca adapte edebilecekleri bir ders özelliği göstermektedir.

5.1. ÖZGÜL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜ OLAN ÖĞRENCİLERİN SOSYAL BİLGİLERİ ÖĞRENME İHTİYAÇ VE DURUMLARI

ÖÖG yaşayan çocuklar sosyal hayata uyum sağlamakta sıkıntılar yaşayabilmektedirler. Karmaşık ilişkiler ağlarından oluşan bazı toplumlardaki toplumsal kural ve kurumların yer aldığı bu yapı ÖÖG yaşayan çocukları zorlayabilmektedir. ÖÖG'li çocukların karmaşık toplum yapılarında; bireylerin birbirlerinden farklı özellikte olduğunu, toplum içerisinde resmi ve resmi olmayan birçok grubun bulunduğunu, bunların işlevlerini, devlet içerisinde kurumların işleyişini ve toplum içindeki insan ilişkilerini, sadece aile içinde öğrenmeleri zordur (Özmen, 2010). Dolayısıyla ÖÖG yaşayan çocuklar aile içinde öğrenmede zorlandıkları kavramları sosyal bilgiler dersi sayesinde daha rahat kavrama imkanına sahip olabilirler.

ÖÖG'nin öğrenciler üzerinde birçok alanda olumsuz etkileri bulunmaktadır. Olumsuz durumlar sadece öğrencinin akademik yaşantısı ile sınırlı değildir. ÖÖG bireyin, bilişsel, sosyal, duygusal ve motor davranışlarını etkileyebilmektedir (Sakız, Sart ve Ekinci 2020). ÖÖG yaşayan bireylerde sosyal etkileşim, kendini idare etme ve sosyal algılama sorunları görülebilmektedir (Korkmazlar, 1992).

Disiplinler arası bir ders olan sosyal bilgiler dersi ÖÖG yaşayan öğrencilere bilişsel, sosyal ve duygusal manada gelişim süreçlerini yürütebilmelerinde yardımcı olmaktadır. Sosyal bilgiler dersi, kendi kararlarını alarak bunların sonuçlarını göğüsleyebilen bireyleri yetiştirmeyi hedeflemektedir. SBDÖP'de (2015), sosyal bilgiler dersine ilişkin “insanların insani ilişkilerini ve vatandaşlık yeterliklerini

geliştirmek” ifadeleri yer almaktadır. Bu ifadede de dile getirildiği üzere sosyal bilgiler dersi ile birlikte bireylerin bio-psiko-sosyal bir canlı olmalarından dolayı başka bireyler ile olan etkileşimlerinin de güçlendirilmesi amaçlanmaktadır.

Toplumsal kimliğin gelişimini sağlayan sosyal bilgiler aynı zamanda bireyin toplumsal kaynaşmasının sağlandığı ve toplumsal sorunlarla karşı karşıya bırakıldığı bir derstir (Sözer, 2008). Bu ders içerisinde yer alan grup çalışmaları, çoklu proje ödevleri vb. etkinlikler sayesinde ÖÖG yaşayan öğrenciler sınıfta diğer öğrenciler ile kaynaşarak, kendilerini topluluğa adapte eder ve sosyal kişiliklerini geliştirirler. ÖÖG yaşayan öğrenciler bu ders sayesinde sadece sınıf içi değil aynı zamanda çevre ile olan ilişkilerini de güçlendirirler. Nitekim mevcut yürürlükteki sosyal bilgiler ders programı, öğrencilerin çevre ile etkileşim halinde ve değişik kaynaklardan istifade ederek öğrenmelerini destekler niteliktedir (Çengelci, 2013).

6. TUTUM KAVRAMI

Tutum kavramının farklı yönlerine vurgu yapan birçok tanım bulunmaktadır. Tutum; deneyimler vasıtasıyla organize edilen, bireylerin benzer tüm konu ve durumlara yönelik tepkisine ilişkin dolaylı veya doğrudan tesirlerin ve hazır bulunmanın zihinsel ve sinirsel durumudur şeklinde tanımlanabilir (Shapiro 1999). Diğer bir tanıma göre, tutum, olumsuz ya da olumlu duygu ve değerlendirmeleri içeren, nesne ve konularla ilgili bilgiler, inanç ve düşünceler bütünüdür (Hannah & Pliner, 1983). Tutum, bir kişiye atfedilen ve o kişinin bir nesne ile alakalı davranış, duygu ve düşüncelerini düzenli olarak ortaya koyan bir yönelimdir. Tutumun zamanımızda yaygın olan tanımı ise, belli bir fikir, kişi veya nesneye ilişkin bir tutum, duygusal ve bilişsel unsurları olan ve davranışsal yönelime sahip kalıcı bir sistemdir şeklindedir (Garner, 1996).

Tutumlar sonradan kazanılan doğuştan getirilmeyen yapılardır. Tutumlar değişikliklere karşı direnerek zamanla kalıplaşmış hale gelirler. Kalıplaşan tutumlar, belirli bir kişi, düşünce ve nesneye yönelik elde edilen bilgilerin sadeleştirilmiş halidir. Kişi, düşünce ve nesnelere ilişkin yeterli bilgi yoksa diğer unsurlardan elde edilen bilgiler toplanarak kalıplaşmış hale getirilir (Kağıtçıbaşı, 1988).

Tutumlar kişilerin davranış, duygu ve düşüncelerini birbirleriyle ahenkli hale getirerek etki sağlar (Pehlivan, 2008). Tutumların içe dönük olmaları nedeniyle kişilerin bir nesne veya olaya karşı olan durumlarını isabetli gözleme zordur. Tutumlar inanç,

görüş ve sahip olunan değerlerden farklılık gösterebilirler. Bireylerin görüşleri, ölçme yöntemi ve genelleme seviyesi bakımından tutumlardan farklıdır. Görüşler, belli bazı durum veya oluşumlara karşı verilen bireysel tepkilerdir. Tutumlar ise daha büyük insan toplulukları veya olaylara karşı görüşlere nazaran daha geneldir (Üstüner, 2006).

Örgütlenmiş düşünce yapısını içeren tutumları diğer düşünce unsurlarından ve bunların ortaya çıkarttığı davranış kalıplarından ayırmak için altı ölçüt belirlenmiştir. Bu ölçütler şu şekilde ifade edilmektedir.

1. Tutumlar sonradan elde edilirler, doğuştan kazanılmazlar.
2. Tutumlar kısa süreli düşünceler olmayıp, ortaya çıktıktan sonra belirli bir süre devam eden yapıdadırlar.
3. Nesne ve bireyler arasındaki ilişkilere, düzen ve kararlı bir özellik katarlar.
4. Nesne-birey ilişkisinde tutumlar vasıtasıyla bir güdülenme süreci oluşur.
5. Tutumlar, biçimlenmesi ve oluşumunun gerçekleşmesi için birbiriyle kıyaslanabilirler (Şerif & Şerif, 1969).

6.1. TUTUMUN ÖĞELERİ

Tutumlar konusunda, tutumların ne olduğunun anlaşılması ile ilgili kuramsal çalışmalar yapan araştırmacılar, tutumların bilişsel, duyuşsal ve davranışsal boyutunun olduğu görüşünü ileri sürmüşlerdir. Nitekim, belli bir fikir, kişi veya nesneye karşı geliştirilen tutum, bilişsel ve duyuşsal öğeleri olan ve davranışsal bir yaklaşım içinde bulunan kalıcı bir yapıdır. Duygusal unsurlar inanç sistemlerine dayalı duygulardan, bilişsel unsurlar ise tutuma bağlı inanışlardan oluşur ve davranış şekilleri belli özellikte tepki vermeye hazır durumdadır (Freedman, Sears & Carlsmith, 1989). Aynı zamanda, bilişsel boyut; bireyin tutuma yönelik inanç ve bilgilerini, duyuşsal boyut; bireyin nesneye olan hoşlanma durumunu ve duygularını davranışsal boyut ise; bireyin tutuma yönelik niyet veya eylemlerini ifade etmektedir (Yiğiter, 2005). Bu görüşü dile getiren kuramcılara göre her öğe bir diğerinin üzerinde etkiye sahip olup, bu yönüyle karmaşık bir yapıya sahiptirler.

Tutumun üç ögesi olarak bilinen davranışsal, duyuşsal ve bilişsel ögesi birbiri ile karşılıklı tutarlılık göstererek kişilerin çevre ile olan uyumunu kolay hale getirirler. Dolayısıyla bu öğeler devamlı olarak etkileşim halinde ve tutarlılıklarını korumak içinde diğer unsurlarla zincirleme bir dönüşüme sebep olurlar (İnceoğlu, 1993).

Tutumun ögeleri arasında genelde bir tutarlılık görülse de bazen tutumlar arasında tutarsızlık olduğu da görülebilmektedir. Bu tutumlar değişime açık, dengesi olmayan ve durumu sabit olmayan tutumlardır. Erken dönemlerde tutumların yeni yaşanmışlıklar çerçevesinde ve öğrenmeye bağlı olarak değişime uğrayabilme ihtimali varken, önemli bir takım yaşantı ve olay ortaya çıkmadığı sürece tutumların kolayca değişime uğramadığı ve durağan bir hal aldığı görülmüştür (Küçüker, 1997).

6.2. TUTUMUN İŞLEVLERİ

Birçok işlevi olan tutum kişinin belirlemiş olduğu hedeflerine varmasında önemli bir rol alır. Kişilerin bilgi birikimine sahip olmasında yardımcı olan tutumlar bu bilgi birikimiyle kişinin hedeflerine ulaşmasında kolaylık sağlayan yöntemlerin seçilmesinde yardımcı olurlar. Aynı zamanda kişilerin sahip oldukları değerlere uygun seçimler tercih etmelerini sağlar ve kişinin benlik algısının çevrenin tesiri ile bozulmasını engellerler (İnceoğlu, 1993).

Tutumun bireyin kişilik özellikleriyle ilgili bir takım işlevleri bulunmaktadır. Buna göre:

1. Tutumlar, bireylere fayda sağlayan, onlara toplumsal gerçeklik ile belli bir uyum sağlayan bilişsel niteliklere sahip araçsal bir görev görürler.
2. Tutumlar, benliği koruyucu bir savunma mekanizması gibi işlev görürler.
3. Tutumlar, bireyin benlik ve psikolojik kimliğini güçlendirmekte ve tamamlamaktadır (Tolen, İsen ve Batmaz, 1985).

Tüm bu bilgilere karşılık olarak çıkan sonuç ise tutumların bireyin yaşamında çok etkili bir yere sahip olduğudur. Birey ve toplum açısından önemli bir konumda olan tutumların her yönden incelenmesi kaçınılmazdır (Kargın, 1997).

6.3. TUTUM DEĞİŞİKLİĞİ

Tutumla ilgili olarak gerçekleştirilen araştırmalarda tutumla ilgili olan dönüşümün o konuyla alakalı yeterli zaman ve deneyimle sürdürülmesinin sağlanabileceğini göstermektedir. Yoğun bir baskı ödül ile birlikte kullanıldığında tutum değişikliği ortaya çıkar. Nitekim, bireysel tutumların oluşumunda ve gelişiminde davranışların pekiştirilmesi gerekir (Atay, 1995).

Tutumlarla ilgili olarak değişikliğin başarılı olması ancak farklı yöntemler kullanımı ile mümkündür. Tutumlardaki değişiklik başarılı olarak gerçekleştiğinde bu

değişiklik o tutumla aidiyet kazanır, diğer tutumlar ise bu değişimden etkilenmezler (Atay, 1995).

Gösterilen davranışlar üzerinde elde edilen yeni bilgilerin tahminini yapıp etkisini tespit etmek zor bir süreçtir. Kişi kendi tartışma ve sonucunu yine kendisinin yapması için serbest bırakırsa, tutumlarda gerçekleşen değişikliğinin daha kalıcı ve başarılı olacağı görülür. Tutumlardaki değişikliğin kişisel bir takım özelliklerin oluşumunda etkili olduğu bilinmektedir (Atay, 1995).

Tutumların değişmesinde etkileşim ve bilgilendirme önemli bir rol oynar. Etkileşimde bulunma; küme, kişi ve nesnelerle etkileşim içinde bulunularak değişikliğe uğrar. Yeni tür davranışlar gösterme, etkileşimin yanı sıra duygusal tepkilerin kabul edilmesiyle de gerçekleşir (Yiğiter, 2005).

Elde edilen yeni bilgilerin ortaya koyulmasıyla savunulanları etki altına alarak tutumların bilgi şekli değişebilir. İlgilenilen düşüncenin, kişi veya nesnenin olumlu veya olumsuz yanlarına dair bilginin ortaya konulmasıyla tutumların şekli değişir (Yiğiter, 2005). Bilginin sinir sistemine ulaşması ve inandırıcı, güvenilir oluşu tutum değişimini sağlar. İletken, mesaj, dinleyici ve dönüt bilginin öğelerini oluşturur. Tutumların değişmesi için bu öğelerin nitelikleri kontrol etmeye ihtiyaç vardır. Nitekim dinleyicinin tutumların niteliğini bilmek ve buna göre verilen mesajın karşı tarafı ikna edici şekilde sunulması tutumların değişimi için gereklidir (Özyürek, 2010).

Yapılan araştırmalar erken dönemlerde öğrenilen tutumların önemli olay ve tecrübeler gerçekleşmediğinde oldukça durağan bir hal aldığını ve kolaylıkla değişmediğini göstermektedir (Aşkar, 1986). Bazı elde edilen sonuçlara göre de tutumların bireyin elde ettiği yeni öğrenme ve tecrübelerle değişebileceği şeklindedir (Kağıtçıbaşı 1988).

7. ÖĞRETMEN TUTUMLARI

Öğrenci davranış ve başarısını etkileyen önemli faktörlerden biri öğretmenin derslerdeki tutum ve davranışlarıdır. Öğretmenlerin dersleri, düşük öğrenme kapasitesine sahip öğrencilere göre düzenlemesi, onların ilgi ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak dikkatlerini çeken uygulamalar planlaması ve sınıfta ortaya çıkan sorunları demokratik yöntemlerle çözmesi, öğrencilerin akademik anlamda başarı göstermelerine ve daha pozitif davranışta bulunmalarını sağlamaktadır (Dam, 2008).

Eğitimde sürekli olarak fırsat eşitliğinin vurgulandığı ve özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin en az sınırlandırıcı bir ortamda eğitim görmeleri gerektiği dile getirildiği bir zamanda bu bireylerin akademik ve sosyal gelişimlerinin sağlıklı bir şekilde yürütülebilmesinde öğretmen tutumlarının önemi büyüktür (Sarı ve Saygın, 2002).

Tutumlar öğretmenlerin sınıf içerisinde göstermiş olduğu davranışlarını etkilediği gibi aynı zamanda da öğrencilere ilişkin hedef ve beklentilerini etkilemektedir (Shapiro, 1999). Başka bir deyişle öğretmenlerin davranış, beklenti ve sahip oldukları tutumlar öğrencilerin akademik başarılarının yanı sıra kendilerine yönelik algılarını da etkilemektedir (Alexander & Philip, 1978). Bundan dolayı özel eğitime muhtaç çocuklara yönelik negatif öğretmen tutumları gerek kaynaştırma gerekse diğer tür öğretim programlarında bulunan çocukların nitelikli bir öğrenim durumunun önünde engelleyici bir faktör olarak düşünülür (Hannah & Pliner, 1983). Öğretmenin sınıfta yapacağı her davranış ve sergilemiş olduğu tutum öğrenciyi önemli derecede etkilemektedir. Bu sebeple öğretmen sınıf içerisinde eğitim verdiği öğrencilere her zaman saygılı davranarak onlara karşı sevgisini göstermeli, onların kendisini değerlendirmesine ve tanınmasına alan açarak onları bu konuda cesaretlendirmesi gerekmektedir (Yokuş, 2006).

Eğitimin temel ögesi olan öğretmenin sınıfta göstermiş olduğu öğrenciye ilişkin tutum ve davranışları, onlara yaklaşım tarzı, onların bu özel durumuna yönelik hazırladığı öğretim etkinlikleri ile onları her anlamda derse karşı motive etmesi öğrencinin akademik başarısını etkileyen önemli unsurlardandır (Geçer ve Deryakulu, 2004). Özellikle öğrenciler ile okul ve sınıf içindeki çalışmalara karşı geliştirilen öğretmen tutumları, öğrencilerin kişilik gelişimine ve onların öğrenim durumlarına yönelik etkisi oldukça fazladır (Çetinkaya, 2007). Nitekim pozitif öğretmen tutumları öğrenci başarısını arttırdığı gibi negatif öğretmen tutumları ise öğrencinin başarısını olumsuz anlamda etkileyecektir (Kazazoğlu, 2013). Bunun için öğretmenin özel eğitime ihtiyacı olan çocuklarla ilgili konulara hakim, amacına hizmet eden, nitelikli araştırmalara ağırlık vermesi bu manada kendini her açıdan bilgi ve donanıma sahip birisi olarak görmesi gereklidir (Akçay, 2014).

8. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

8.1. YURT İÇİNDE YAPILAN ARAŞTIRMALAR

Öğretmenler ile ilgili alanyazında yapılan çalışmalar incelendiğinde sınıf öğretmenleri çoğunlukta olmakla beraber çeşitli branş öğretmenlerinin ÖÖG'ye ilişkin, farkındalıklarının, yeterliliklerinin, bilgi düzeylerinin, ÖÖG olan çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumlarının, uygulamalarının, algılarının, ÖÖG'li çocukların eğitiminde yaşadıkları zorlukların ve bu çocukların eğitime yönelik görüşlerinin incelenmesi gibi konuların ele alındığı görülmektedir. Alanyazında sosyal bilgiler öğretmenlerinin ÖÖG'ye ilişkin bilgi düzeyleri ve tutumları arasındaki ilişkiyi ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin ÖÖG'ye yönelik görüşlerini inceleyen bir araştırmaya ise rastlanmamıştır. Yapılan araştırma ile bu alandaki boşluğun doldurulması amaçlanmaktadır. Bu araştırma kapsamında incelenen yurtiçi ve yurt dışında yapılan araştırmalar aşağıda sunulmuştur.

Esen ve Çifci (2000), sınıf öğretmenlerinin ÖÖG konusundaki bilgi seviyelerini ortaya koymak amacıyla “Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Yetersizliği ile İlgili Bilgilerinin Belirlenmesi” adlı nitel bir araştırma yapmıştır. Yapılan bu araştırmada örneklem grubunu Bolu ilinde ilköğretim okullarında görev yapan toplam 32 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak sınıf öğretmenlerinin öğrenme yetersizliği ile ilgili bilgilerinin tespiti amacıyla bilgi toplama formu kullanılmıştır. Araştırmanın analizinde betimsel analiz metodu tercih edilmiştir. Araştırma neticesinde, sınıf öğretmenlerinin ÖÖG çeken öğrencilerle ilgili olarak yeterince bilgi sahibi olmadıkları anlaşılmıştır. Araştırmada yer alan eğitimcilerin ÖÖG'yi daha çok problemlili öğrenciler veyahut zihinsel gerikalmışlığı sorunu olan öğrenciler olarak tanımladıkları ifade edilmiştir.

Bingöl (2003), “Ankara'daki İlkokul 2 ve 4. Sınıf Öğrencilerinde Gelişimsel Disleksi Oranı” adlı bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın örneklemini Ankara'da üç ilköğretim okulunda görev yapmakta olan 25 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak anket ve yapılandırılmış programsız görüşme tekniği kullanılmıştır. Yapılan araştırmada eğitimcilerin metot ve bilgi anlamında eksik olduğu ve sonuçta dislektik çocuklarla yüzyüze ilgilenen kişiler öğretmenler olduğu için bunun güçlüğü en çok onların farkında olduğunu ve çoğu zaman aile ve devletten yardım alamadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Yiğiter (2005), 164 sınıf öğretmeni ile yapmış olduğu yüksek lisans çalışmasında sınıf öğretmenlerinin ÖÖG'ye ilişkin olarak ÖÖG yaşayan çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutum ve ÖÖG hakkındaki bilgi düzeylerini ele almıştır. Yiğiter yapmış olduğu tez araştırmasında "özel öğrenme güçlüğüne ilişkin soru listesi" sınıf öğretmenleri hakkında bilgi toplamak amacıyla hazırlanan "öğretmen bilgi anketi" ve "kaynaştırmaya ilişkin görüşler ölçeği"ni kullanmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin analizi SPSS 13 programı ile yapılmıştır. Yapılan araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin ÖÖG'ye ilişkin bilgi düzeyleri ile ÖÖG olan çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumları arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanılmamıştır. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin soru listesinden elde ettikleri puanların orta düzeyde olduğu görülmüştür.

Tok (2010), göçün yoğun olarak yaşandığı mahallelerde öğrenim gören ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin sınıf öğretmeni ve rehber öğretmenlerinin görüşlerine göre öğrenme yetersizliklerinin neler olduğunun tespiti amacıyla "Göç Alan Okullarda İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Rehber Öğretmen ve Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Öğrenme Güçlüklerinin İncelenmesi" adlı bir yüksek lisans tez çalışması yapmıştır. Çalışmada bilgiler, göçün yoğun olarak yaşandığı mahallelerde bulunan 40 ilköğretim okulunda görev yapmakta olan 300 öğretmene uygulanan; anket formu ve kişisel bilgi formundan elde edilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde, tukey HSD testi, tek yönlü varyans analizi ve bağımsız t testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, birtakım değişkenlere göre öğretmenlerin öğrenme güçlükleri algıları arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Aynı çalışmada yine bazı değişkenlere göre anlamlı farklılık olmadığı sonucuna da ulaşılmıştır.

Altuntaş (2010), sınıf öğretmenlerinin disleksiye ilgili olarak varolan bilgileri ve dislektik öğrencilerine ilişkin uygulamalarını araştırmak üzere "Sınıf Öğretmenlerinin Disleksiye İlişkin Bilgileri ve Dislektik Öğrencilere Yönelik Çalışmaları" adlı yüksek lisans tez çalışması yapmıştır. Araştırmanın örneklemini 77 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak; öğretmen bilgi formu, disleksi bilgi testi ve öğretmen görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçme araçlarından ortaya konan bilgilerin analizinde; "eğitici mülakat formu" için içerik analizi "disleksi bilgi testi" için ise SPSS 15.0 paket programı, metodu tercih edilmiştir. Yapılan araştırmanın sonucunda sınıf öğretmenlerinin, dislektik öğrencilerine ilişkin bir

araştırma gerçekleştirmedikleri ve kendilerini disleksili öğrencilerin eğitimleri ile ilgili olarak yetersiz gördükleri sonucuna ulaşmıştır.

Altun, Ekiz ve Odabaşı (2011), sınıf öğretmenlerinin sınıflarda karşılaştıkları okuma zorluklarına yönelik nitel bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Çalışma nitel araştırmalarda kullanılan özel durum araştırması metoduyla gerçekleştirilmiştir. Veriler, Rize, Gümüşhane ve Trabzon, illerinde görev yapan 10 sınıf öğretmeniyle yapılan yarı yapılandırılmış mülakat tekniği ile elde edilmiştir. Verilerin analizinde temel düzey analizi ve içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin birçok disleksili öğrenci ile karşılaştığı ve okuma güçlüklerinin çözümü için çeşitli uygulamalar gerçekleştirdikleri tespit edilmiştir. Yapılan araştırmada sınıf öğretmenlerin yapmış oldukları uygulamaları kısmen de olsa etkili gördükleri fakat yine de kendilerini tam manasıyla yeterli görmedikleri sonucuna ulaşmıştır.

Sezer ve Akın (2011), ilköğretim okullarında görev yapan ilköğretim matematik ve sınıf öğretmenlerinin matematik öğrenme güçlüğü ilgili görüşlerini ortaya koymak için “6-14 Yaş Arası Öğrencilerde Görülen Matematik Öğrenme Bozukluğuna İlişkin Öğretmen Görüşleri” adlı bir çalışma yapmışlardır. Araştırmanın örneklemini 5’i sınıf öğretmeni ve 5’i ilköğretim matematik öğretmeni olmak üzere 10 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış mülakat tekniği kullanmışlardır. Araştırmada elde edilen bilgiler nitel araştırma kapsamında betimsel analiz metodu ile çözümlenmiştir. Yapılan araştırma neticesinde, öğretmenlerin diskalkuli kavramı ile ilgili bilgileri olmadığı, diskalkuli yerine öğrenme bozukluğu kavramını kullandıkları belirlenmiştir.

Baydık, Ergül ve Bahap Kudret (2012), “Okuma Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuma Akıcılığı Sorunları ve Öğretmenlerinin Bu Sorunlara Yönelik Öğretim Uygulamaları” adlı bir çalışma yapmıştır. Bu araştırmaya 96’sı okuma bozukluğu olan, 96’sı okuma güçlüğü olmayan öğrenci ve 39 öğretmen katılmıştır. Araştırma öğretmen-öğrenci anketi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucuna göre; öğretmenlerin en çok okuma metnine dair sorular sorma, tartışma yapma, öğrencinin okuma metnindeki olayları sıralamasını isteme, okuma öncesinde öğrenciye sorular sorma ve öğrencinin okuma öncesinde metnin görsellerine bakarak birtakım tahminlerde bulunmasını isteme, uygulamalarını gerçekleştirdikleri belirlenmiştir. Öğretmenler en az olarak ön bilgileri faaliyete sokma ve akran yardımı alma uygulamalarını gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir.

Koç (2012), 100 sınıf öğretmeni ile; öğretmenlerin sınıflarında bulunan ÖÖG olan öğrencilere ilişkin yapılan uygulamaları inceleyen bir yüksek lisans çalışması yapmıştır. Araştırmanın örneklemini 2011-2012 eğitim öğretim yılında Konya ilinde bulunan 10 okuldan seçkisiz örnekleme yoluyla belirlenen 100 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmada açık uçlu ve yarı yapılandırılmış 7 soruluk mülakat formu kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin, ÖÖG’li öğrenciler ile bireysel olarak ilgilendikleri, birleştirici bir ortam sağladıkları, başarı gösteren akranları veya kendilerine yakın oturttukları, sınıf içi etkinliklerde sorumluluk ve pekiştireçler verdikleri, aileleri bilinçlendirdikleri, göz teması kurdukları ve görsellerden yararlanarak destek eğitim verdikleri belirlenmiştir.

Doğan (2013), 48 Türkçe ve sınıf öğretmenleri ile yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin disleksiye dair bilgi seviyelerinin tespitini yapmıştır. Yapılan araştırmanın metodu karma araştırma yöntemi olup, araştırmanın nicel bölümünü betimsel metot nitel kısmını ise mülakat metodu oluşturmaktadır. Araştırmanın katılımcılarını, Kilis ilinde görevli 48 Türkçe ve sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmada bilgi toplama aracı olarak, öğretmenlerin disleksiye yönelik bilgi seviyelerini tespit etmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen bir bilgi testi ile öğretmenlerin disleksi olan öğrencileri tespit etme seviyelerini belirlemek için açık uçlu mülakat formu kullanılmıştır. Çalışmada nicel bilgiler ise SPSS 17.0 istatistik paket programı ile nitel bilgiler Nvivo 8 programı ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin disleksi olan öğrencileri tespit etmede yetersiz kaldıkları belirlenmiştir.

Akçay (2014), sınıf öğretmenlerinin disleksili çocuklarla ilgili farkındalık düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada öğretmenlerin sınıflarında bulunan disleksili çocuklara eğitim verirken karşı karşıya kaldıkları zorlukların ele alındığı çalışmada tarama modeli kullanmıştır. Yapılan çalışmanın örneklemini, 2013-2014 eğitim öğretim yılında İstanbul’un Üsküdar ilçesinden random olarak tespit edilen devlet okullarında, 1-4 sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmuştur. Veriler, demografik bilgiler formu ve araştırmacı tarafından geliştirilen öğretmen görüşleri anketi ile toplanmıştır. Anket verilerinin çözümlenmesinde SPSS 22 paket programı kullanılmıştır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin disleksi ile ilgili farkındalık seviyelerinin düşük olduğu belirlenmiştir.

Yurdakal (2014), ilkokullarda disleksiyle ilgili sorunlar ile eğitim uygulamalarına yönelik öğrenci ve öğretmen görüşlerini tespit etmek amacıyla bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın örneklemini Denizli ili, merkez ilçe ve dış ilçelerde görev yapan 359 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın nicel kısmında okuma güçlüğüne ilişkin bilgi ölçeği (OGİBÖ) ve okuma güçlüğünde kullanılan eğitsel uygulamalara ilişkin eğitici algıları ölçeği (OGEUİAÖ) kullanılmıştır. Yapılan çalışmanın nitel bölümünde öğrenciler için okuma güçlüğünde kullanılan uygulamalara ilişkin yarı yapılandırılmış mülakat formu ve öğretmenler için disleksiye yönelik açık uçlu soru formu kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler SPSS 15.0 paket programı ile analiz edilmiştir. Öğretmenlerin okuma güçlüğüne yönelik kullandıkları eğitsel uygulamaların cinsiyet ve mezun olunan fakülte boyutlarında farklılaşmasında t-testi, yaş, okutulan sınıf ve kıdem boyutunda farklılaşmada ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Araştırmada dislekside kullanılan eğitsel uygulamalara ilişkin öğretmen algıları ölçeğinden elde edilen neticelere göre, sınıf öğretmenlerinin disleksili öğrenciler için hazırladıkları eğitsel uygulamalara yönelik algılarının yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Dadandı ve Urfalı Dadandı (2015), ÖÖG’li öğrencilerin olduğu sınıflarda derse giren Türkçe öğretmenlerinin karşılaştıkları problemleri ortaya koymaya yönelik bir araştırma yapmıştır. Çalışma, ÖÖG’li öğrencilerin dersine giren 10 Türkçe öğretmeniyle gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanması yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla yapılmıştır. Verilerin çözümünde içerik analizi kullanılmıştır. Yapılan çalışmanın sonucunda Türkçe öğretmenlerinin ÖÖG’li öğrenciler için hazırlanan bireyselleştirilmiş eğitim programlarının uygulanmasında, bu öğrencilerin bulunduğu sınıflarda sınıf içi etkileşimde ve bu öğrencilerin aileleriyle iletişimde ayrıca bu öğrencilere temel dil becerilerinin kazandırılmasında çeşitli sorunlarla karşılaştıkları tespit edilmiştir.

Altun ve Uzuner (2016) yapmış oldukları araştırmada; öğretmenlerin ÖÖG’ye ilişkin bilgi seviyelerini, ÖÖG’li öğrencileri nasıl tespit ettiklerini, ÖÖG’li öğrencilerin özelliklerinin neler olduğu, bu öğrencilere ilişkin eğitim verirken ne tür yardımlar aldıkları, öğretmenlerin bu konudaki yeterlilik seviyeleri ve öğretmenlerin gözüyle ÖÖG olan öğrencilerin velilerinin davranış ve tavırlarının neler olduğunu tespitine çalışmışlardır. Araştırmanın örneklemini amaçlı örnekleme metotlarından kolay ulaşılabilir örnekleme ile rastgele seçilen 10 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma

2014-2015 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde Trabzon ilinde çalışan sınıf öğretmenleri ile yapılmıştır. Yapılan araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış mülakat tekniğini kullanılmıştır. Verilerin analizinde temel düzey analiz çeşitlerinden olan betimsel analiz ve üst düzey analizlerden yorumsal analiz kapsamındaki içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmadan çıkan sonuca göre öğretmenlerin ÖÖG ile ilgili bilgi seviyelerinin düşük olduğu, çözüm üretmeyle ilgili yetersiz oldukları ve veli-öğretmen işbirliğinin zayıf olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin ÖÖG hakkında üniversitede yeterli düzeyde bir bilgi alamadıklarını, yeterli bir hizmet öncesi veya hizmet içi eğitim görmediklerini, ÖÖG ile ilgili bilgi kaynaklarının ise kitaplar, bu konu hakkında deneyimli kişiler ve internet olduğu belirlenmiştir.

Aslan (2016), Sinop ilinde yaptığı nicel çalışmada sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğü hakkındaki bilgi seviyelerini ve okuma bozukluğu olan öğrencilere ilişkin araştırmaları ele almıştır. Araştırmanın örneklemini Sinop'ta görev yapan 32'si erkek 8'i kadın olmak üzere toplamda 113 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak 15 soruluk 5 seçenekli likert tipi form kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizi SPSS 22 programı ile yapılmıştır. Yapılan araştırma neticesinde sınıf öğretmenlerin sınıf ortamında bir problemle yüzyüze geldiklerinde yalnızlık duygusuna kapıldıkları belirlenmiştir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğü ile ilgili konularda bilgi düzeylerinin düşük olmasından dolayı öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılama ve eğitim süreçlerinde hangi metotların kullanılabileceğine ilişkin eğitime ihtiyaç duydukları belirlenmiştir.

Yangın, Yangın, Önder ve Şavlığ (2016), gerçekleştirmiş oldukları çalışmada, sınıf öğretmenliğinde öğrenim gören öğrenciler ve eğitim veren bazı öğretim elemanlarının ÖÖG'ye ilişkin farkındalıklarını ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırmada karma araştırma metodu kullanılmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu sınıf öğretmenliği 4. sınıfta okuyan 122 öğrenci ve aynı programda ders veren 5 akademisyen oluşturmaktadır. Yapılan araştırmada 20 maddelik likert tipi "öğrenme güçlükleri farkındalık ölçeği" ile afazi, aleksi, disleksi, diskalkuli ve disgrafi, gibi öğrenme güçlüklerine dair 6 açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış mülakat formu kullanılmıştır. Araştırmada nicel verilerin analizinde betimsel istatistik teknikleri ile t-testi ve varyans analizi nitel bilgilerin analizinde ise betimsel analiz kullanılmıştır. Gerçekleştirilen araştırma sonucunda, sınıf öğretmeni adaylarının ve öğretim

elemanlarının ÖÖG türlerine ve ÖÖG’li bireylerin eğitimlerine ilişkin bilgilerinin düşük olmasından dolayı ÖÖG ile ilgili kavramlara ilişkin algılarında farklılıklar ve yanlışlıklar olduğu tespit edilmiştir. Yapılan çalışmada aynı zamanda sınıf öğretmeni adaylarının ve öğretim elemanlarının ÖÖG hakkında gerçekleştirilen süreçlerin nasıl ve ne şekilde uygulanması gerektiğini bilmedikleri ortaya konulmuştur.

Kaptanoğlu (2016), sınıf öğretmenlerinin ÖÖG’ye ilişkin bilgi düzeyleri ve tutumlarının belirlenmesi amacıyla bir çalışma yapmıştır. Bu araştırmanın katılımcı grubu Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyetinde görevli 314 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak üç kısımdan oluşan ve araştırmacı tarafından hazırlanan soru formu kullanılmıştır. Araştırmada soru formundan elde edilen verilerinin analizinde SPSS 21 istatistiksel bilgi analizi paket programı kullanılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin tanıtıcı ve mesleki özelliklerine ilişkin elde edilen veriler frekans analizi kullanılarak ortaya konmuş ve sonuçlar frekans dağılım tabloları şeklinde gösterilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin bilgi puanları ile değerlendirme aracı puanları arasındaki korelasyonların belirlenmesinde Pearson korelasyon analizi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda ÖÖG hakkında bilgi sahibi olduğunu düşünen öğretmenlerin, bilgi sahibi olmayan öğretmenlere göre tutumlarının daha olumlu olduğu tespit edilmiştir.

Kuruyer ve Çakıroğlu’nun (2017), sınıf öğretmenlerinin ÖÖG’li öğrencilerin eğitimsel müdahale ve eğitsel değerlendirme sürecinde uygulama ve görüşlerini inceledikleri araştırmalarında nitel araştırma metodu desenlerinden gömülü desen kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 7 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış mülakat soru formu kullanılmış ayrıca deneğin olmadığı yapılandırılmamış gözlem gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda ortaya konan bilgiler sürekli karşılaştırma metodu ile değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin ÖÖG eğitimsel müdahale ve eğitsel değerlendirme programlarının hazırlanmasına ilişkin hem değerlendirmeyi zorlaştıracak kavram-olgu yanlışlarının hem de bilgi eksikliklerinin olduğu belirlenmiştir.

Başar ve Göncü (2018), sınıf öğretmenlerinin ÖÖG ile ilgili kavram yanlışlarını belirleyerek, tespit edilen kavram yanlışlarını ortadan kaldırmak ve öğretmenlerin ÖÖG ile ilgili bilgi seviyelerini yükseltmek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Eşme ilçesinde 3’ü ilçe merkezi, 11’i köylerde müstakil ilkokul ve 3’ü birleştirilmiş sınıflardan oluşan toplam 17 ilkokulda görevli 102 sınıf öğretmeni çalışmanın

örneklemini oluşturmuştur. Çalışmada, bağımlı değişkenlere ilişkin ölçümlerde veri toplama aracı olarak kelime ilişkilendirme testi ve öğrenme güçlüğü bilgi testi kullanılmıştır. Nitel verileri elde etmek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Nitel verilerin analizi için içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Yapılan araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin ÖÖG ile ilgili kavram yanlışlığına sahip olduğu ve kavram yanlışlığını ortadan kaldırma eğitiminin kavram yanlışlığını gidermede etkili olduğu tespit edilmiştir.

Arabacı (2018), sınıf öğretmeni adaylarının ÖÖG'ye ilişkin yeterlilikleri ve bilgi seviyeleri hakkındaki düşüncelerini incelemeye yönelik yüksek lisans tez çalışması yapmıştır. Türkiye'de bulunan dört değişik üniversitenin sınıf öğretmenliği bölümünün sonuncu sınıfında öğrenim gören 151 öğretmen adayı ile tarama yöntemine göre betimsel bir çalışma yapılmıştır. Araştırmada Yiğiter'in (2005), geliştirdiği ÖÖG'ye ilişkin soru listesi kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının açık uçlu sorulara vermiş oldukları yanıtların analizinde içerik analizinden yararlanılmıştır. Yapılan çalışmanın sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının bir çoğunun ÖÖG ile ilgili bilgilerinin orta ve yüksek seviyede olduğu belirlenmiştir.

Akdemir (2018), yapmış olduğu çalışmasında, yeni mezun olan okulöncesi öğretmenlerinin ÖÖG'ye ilişkin görüşlerinin ne olduğu konusunu ele almıştır. Araştırmaya gönüllü olarak katılan 10 yeni mezun öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Çalışma nitel araştırma metotlarından, fenomenolojik metot ile desenlenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak, denek bilgi formu ve yarı yapılandırılmış görüş tekniği soruları kullanılmıştır. Verilerin analizinde tümevarım analiz basamakları kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin ÖÖG'ye ilişkin elde ettikleri bilgilerin yeterli ancak sınırlı bilgiye sahip oldukları belirlenmiştir.

Birol ve Aksoy Zor (2018), gerçekleştirdikleri araştırmada sınıf öğretmenlerinin ÖÖG'li öğrencilerle yaşadıkları sorunları incelemiştir. Araştırmanın örneklemini ÖÖG'li öğrencisi olan 15 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Yapılan bu araştırmada nitel araştırma metotlarından yarı yapılandırılmış mülakat formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel analiz metodu kullanılmıştır. Yapılan araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi, eğitim uygulamaları ve sınıf içi iletişimde çeşitli sorunlarla karşılaştıkları, ÖÖG konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları tespit edilmiştir. Ayrıca bu araştırmada, öğretmenlerin rehabilitasyon merkezlerinde yapılan

eğitimin zorunlu hale getirilmesini istedikleri ve ÖÖG ile ilgili olarak devletten daha fazla maddi destek bekledikleri belirlenmiştir.

Fırat ve Koçak (2018), sınıf öğretmenlerinin ÖÖG'nin tanımı ile ilgili görüşlerini araştırmışlardır. Çalışmada 2016-2017 eğitim yılı bahar yarısında MEB'de görev yapmakta olan toplam 60 öğretmenin öğrenme güçlüğüne ilişkin görüşleri alınmıştır. Sınıf öğretmenlerinin ÖÖG ile ilgili bilgi seviyelerini tespit etmek için nitel araştırma metotlarından durum araştırması yöntemini kullanmışlardır . Veri toplama aracı olarak araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerinin tespiti için yarı yapılandırılmış mülakat tekniği kullanılmıştır. Veri toplama süreci sonunda elde edilen veriler, içerik analizi tekniği analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin yaptıkları tanımların ölçütü tam anlamıyla karşılayamadığı ve genel olarak yüzeysel tanımlar yaptıkları tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin çok az bir kısmı ÖÖG'nin tanımını, okuma ve okuduğunu anlama olarak yaptıkları belirlenmiştir.

Arttırıcı (2018), hazırlamış olduğu yüksek lisans tezinde meslek liselerinde çalışan öğretmenlerin ÖÖG ile ilgili bilgi seviyelerini araştırmıştır. Araştırmanın örneklemini İzmir'de bulunan 180 tane meslek lisesinde görev yapan 250 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma da Yiğit (2005), tarafından geliştirilen özel öğrenme güçlüğü soru listesi kullanılmıştır. Elde edilen verilerin istatistiksel çözümlmeleri SPSS 21 programında yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerinin (cinsiyet, yaş, eğitim durumu, hizmet yılı, bilgi düzeyi) betimsel istatistikleri yapılmıştır. Yapılan araştırmada sonucunda meslek liselerinde çalışan öğretmenlerin ÖÖG hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları tespit edilmiştir.

Ketenoglu Kayabaşı (2019), sınıf öğretmenlerinin disleksi ile ilgili görüş ve uygulamalarının ne olduğunun belirlenmesi üzerine bir doktora çalışması yapmıştır. Bu araştırmanın denek grubunu 2017-2018 eğitim-öğretim yılında sınıf öğretmenliği bölümünün ikinci ve üçüncü sınıflarında okuyan biri pilot uygulamada, altısı ise asıl uygulamada olan toplamda yedi sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Yapılan çalışmada veri toplama aracı olarak, gözlem formu, yarı yapılandırılmış mülakat formu ve öğretmen görüş anketi kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde içerik analizi ve betimsel analiz kullanılmıştır. Yapılan araştırma sonucunda; katılımcıların disleksi kavramına yönelik bilgi ve algı düzeyleri iyi seviyede olmasına rağmen disleksili öğrenciye bu bilgileri uygulama noktasında yetersiz oldukları belirlenmiştir.

Kaçar ve Düzkanar (2019), sınıf öğretmenlerinin ÖÖG'ye ilişkin bilgi seviyelerinin incelenmesi amacıyla yapılmış olan çalışmaları, çeşitli açılardan inceleyen bir araştırma yapmışlardır. Belirlenen anahtar sözcükler; ProQuest , ERIC , YÖKSİS ulusal tez merkezi ve Anadolu Üniversitesi kütüphanesi elektronik bilgi tabanı üzerinden araştırılmıştır. Çalışmaya dâhil edilen çalışmalar tablolastırılmış ve içerik analizi metoduyla analiz edilmiştir. Yapılan araştırma sonucunda ÖÖG ile ilgili olarak çalışmalarda sıklıkla ÖÖG hakkında bilgi düzeylerinin düşük olduğu belirlenmiştir.

Şahin (2019), sınıf öğretmenlerinin okuma bozukluğuna ilişkin bilgi ve tutumlarının incelenmesini amaçlayan çalışmasında, tarama desenlerinden kesitsel tarama deseni kullanmıştır. Araştırmanın örneklemini Tokat merkez ve ilçelerdeki okullardan rastgele örnekleme yolu ile seçilmiş 141'i kadın ve 204'ü erkek 345 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Yapılan çalışmada veri toplama aracı olarak “disleksi bilgi formu, demografik bilgi formu ve disleksi tutum anketi kullanılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde SPSS 21 istatistik programı kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre katılımcıların çoğunun disleksi hakkında yeterince bilgi sahibi olmadıkları belirlenmiştir. Aynı zamanda sınıf öğretmenleri kendilerini okuma bozukluğu sorunu olan öğrencilerinin eğitimi ile ilgili olarak yetersiz buldukları ve bu konuda eğitime ihtiyaç duydukları tespit edilmiştir.

Deniz (2019), ÖÖG'li öğrencilerle çalışan öğretmenler için geliştirilen öğretmen yeterliliği eğitim programının etkililiğini belirlemeye yönelik doktora çalışması yapmıştır. Karma yöntemle yapılan bu çalışmanın örneklemini Konya'nın; Selçulu, Meram ve Karatay merkez ilçelerinde görev yapan ÖÖG öğrencisi olan 28 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Bu çalışmada bilgiler üç bölümde toplanmıştır. Araştırmanın birinci kısmında yarı yapılandırılmış mülakat tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın ikinci kısmında nicel metot, ön test-son test kontrol gruplu deneysel araştırma modeli kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış mülakat tekniği ile elde edilen bilgilerin analizi betimsel analiz tekniği ile yapılmıştır. Araştırmada elde edilen nicel bilgiler ise SPSS 21.0 istatistik programı ile analiz edilmiştir. Yapılan çalışmanın sonucunda, ÖÖG'li öğrencilerle çalışan öğretmenlerin ÖÖG olan öğrencilerle ilgili; sınıflandırma, gelişim özellikleri, tanım, tanımlama ve değerlendirme, yasal hakları, özel öğretim metot ve teknikleri, nedenleri, öğretimi planlama ve uyarlama, , aile eğitimi ve rehberliği, ölçme ve değerlendirme, öğretim teknoloji ve materyal geliştirme, sınıfta problem

davranışlarla baş etme, bireysel eğitim planı (BEP) geliştirme ve uygulama ile Türkiye’deki eğitimleri ile ilgili yeterli derecede bilgi sahibi olmadıkları belirlenmiştir.

Nurkan ve Yazıcı’nın (2020), ortaokul matematik öğretmenlerinin diskalkuli’ye ilişkin görüşlerini tespit etmek amacıyla yaptıkları araştırma, Türkiye’nin Ege bölgesinde bir ilçedeki ortaokulda çalışan iki matematik öğretmeni ile gerçekleştirilmiş bir durum çalışmasıdır. Bu araştırmaya ilişkin bilgiler yüz yüze yapılan mülakatlarla toplanmıştır. Altı adet açık uçlu soruyla oluşturulan yarı yapılandırılmış mülakat formları üç ayrı anket aracılığıyla belirlenen bir araştırma grubuna uygulanmıştır. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşmeler ile toplanan verilerin analizinde, nitel araştırmalarda kullanılan veri analizi yöntemlerinden Miles-Huberman modeli kullanılmıştır. Uygulanan anketler aracılığıyla belirlenen ve diskalkuliye ilişkin ortalamanın üzerinde bir yeterliliğe sahip olduğu düşünülen araştırma grubunun, matematik öğrenme güçlüğü kavramına ilişkin yeterli bir bilgiye sahip olmadıkları fakat diskalkuli tanısı almış öğrencilerin özelliklerine yönelik kısıtlı bir bilgi sahibi oldukları belirlenmiştir.

Çoğaltay ve Çetin (2020), sınıf öğretmenlerinin sahip oldukları ÖÖG yeterlilik düzeylerinin incelenmesi amacıyla Siirt’te bir okulda çalışan 12 sınıf öğretmeni ile bir araştırma gerçekleştirmiştir. Çalışma süreleri 5-24 yıl aralığında olan 6 kadın ve 6 erkek sınıf öğretmeni ile yapılan araştırmada yarı yapılandırılmış mülakat formu tercih edilmiştir. Görüşme formuyla elde edilen verilerin çözümlenmesinde ise içerik analizi kullanılmıştır. Çalışmada elde edilen veriler, içerik analiz türlerinde kategorisel analiz ve frekans analizi teknikleri kullanılıp çözümlenmiştir. Bu araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin ÖÖG’ye sahip öğrencileri tanılama gereğiyle yönlendirme yapmaları konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin ÖÖG alanında yeterlilik düzeylerinin düşük olduğu ortaya konulmuştur.

Oğuz, Ulutaş, İnci, Coşanay, Ayanoğlu, Kaçmaz ve Kay (2020), tarafından, sınıf öğretmenlerinin ÖÖG’ye sahip öğrencilerle ilgili; yeterlilikleri, pozitif eğiticilik becerileri ve öz yeterlilik kaynaklarını belirlemek amacıyla 25 resmi ve 10 özel ilkokulda çalışan 317 sınıf öğretmeniyle, “Öğretmenlerin Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilere Yönelik Yeterlikleri, Özyeterlik Kaynakları ve Pozitif Eğiticilik Becerileri Arasındaki İlişki” adlı bir araştırma yapılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak; pozitif eğitici ölçeği, öz yeterlik kaynakları ölçeği, öğrenme güçlüğü yaşayan

öğrencilere yönelik öğretmen yeterlilikleri ölçeği tercih edilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde betimleyici istatistikler ve Pearson Korelasyon katsayıları tercih edilmiştir. Bu araştırma sonucunda öğretmenlerin olumlu tutumları, dikkat toplama ve derste akış yaşatabilme becerileri arttıkça elde edilen performans başarı düzeylerinin de orta düzeyde arttığı tespit edilmiştir.

Kılıç ve Yangın (2020), tarafından sınıf öğretmenlerinin gelişim bozukluğu türlerine ve ÖÖG'ye ilişkin farkındalık düzeylerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen araştırma, 168 sınıf öğretmenin, bilgi düzeyleri ve öz yeterliliklerinin değerlendirildiği 24 madden oluşan likert tipi değerlendirme aracıyla yapılmıştır. Bu araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları bölüm, cinsiyet, hizmet içi eğitime dahil olup olmama durumları, sınıf mevcutları ve bu mevcutlar dahilindeki ÖÖG'ye sahip öğrenci sayısı gibi durumlar bakımından anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir. Araştırma neticesinde sınıf öğretmenlerinin ÖÖG alanına ilişkin yeterlilik düzeyleri düşük bulunmuştur. Dikkat çekilen bir başka husus ise sınıf öğretmenlerinin meslek süreleri arttıkça ÖÖG' ye dair bilgi yeterliliklerinin azalmakta olduğudur.

Karataş Kır (2021), tarafından sınıf öğretmenlerinin sınıflarındaki ÖÖG'ye sahip olan öğrencilerinin eğitim yaşantıları ile ilgili düşüncelerinin belirlenmesi amacıyla bir araştırma yapılmıştır. ÖÖG yaşayan öğrencilerin eğitime ilişkin görüşlerin belirlenmesinin amaçlandığı bu çalışmada nitel araştırma modeli içerisinde yer alan “temel araştırma metodu” tercih edilmiştir. Verilerin toplanmasında, katılımcıların görüşlerini almak için araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış mülakat formu tercih edilmiştir. Elde edilen bilgiler içerik analizi metodu ile değerlendirilmiş ve araştırma sorularına cevap bulunmaya çalışılmıştır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin ÖÖG alanına ilişkin olan disgrafi ve diskalkuli kavramlarına ilişkin mesleki bilgilerinin yeterli olmadığı sonucuna varılmıştır. Ulaşılan bu sonucun, sınıf öğretmenlerinin daha önce ÖÖG'ye ilişkin hizmet içi eğitimlerden faydalanmadıklarından veya ÖÖG'ye sahip öğrenciler ile ilgili deneyimlerinin olmamasından kaynaklı olabileceği belirtilmiştir.

Alperen ve Beyhan (2022), tarafından sınıf öğretmenlerinin ÖÖG'ye sahip öğrencilerle ilgili olarak yeterliliklerini değerlendirmek amacıyla bir araştırma yapılmıştır. Yapılan çalışmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini ise İzmir'in Karabağlar ilçesinde bulunan ilkokullardan seçkisiz olarak seçilen 20 ilkokulda çalışan sınıf öğretmenleri oluşturmuştur. Yapılan çalışmada veri

toplama aracı olarak Keskin, Korkut ve Can (2016), tarafından geliştirilen, öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciye yönelik öğretmen yeterlilikleri ölçeği kullanılmıştır. 255 öğretmenden elde edilen bilgiler, normal bir dağılım göstermemiş ve buna uygun istatistiksel analizlerle çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin ÖÖG olan öğrencilere yönelik öğretmen yeterlilikleri çok katılıyorum düzeyinde olduğu görülmüş ve yeterliliklerin kıdem, öğrenme güçlüğüne yönelik ders alma, cinsiyet, geçmişte ÖÖG yaşayan öğrencileri olma ve sınıfında ÖÖG yaşayan öğrencisi olma, öğrenim durumu, ÖÖG'ye yönelik hizmet içi eğitim alma, değişkenlerine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Aynı zamanda mesleki kıdemleri 20 yıl ve üstü olan sınıf öğretmenlerinin yeterlilik seviyelerinin daha yüksek olduğu da tespit edilmiştir.

Sivrikaya'nın (2023), okul öncesi öğretmenlerinin ÖÖG hakkındaki öz yeterlilik ve bilgilerini incelediği araştırması nitel ve nicel bilgilerin toplanıp her iki desenin de birlikte kullanıldığı karma metotla gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubu; 2022-2023 eğitim öğretim yılı güz döneminde İstanbul'un Küçükçekmece ilçesindeki iki resmi okul öncesi kurumunda görev yapan 8 okul öncesi öğretmeninden ve bu öğretmenlerin sınıflarındaki 78 çocuktan oluşmaktadır. Araştırmada elde edilen nicel bilgilerinin analizinde, betimleyici istatistiklerden frekans (f), yüzde (%) ve ortalamalar; nitel bilgilerin analizinde betimsel analiz ve içerik analizi tercih edilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre okul öncesi öğretmenlerinin ÖÖG temel bilgilerinin, tanılanma metotlarının ve eğitimlerine ilişkin bilgilerinin eksik olduğu, öğretmenlerin ÖÖG'ye ilişkin kavram yanlışlarının olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte öğretmenlerin ÖÖG öz yeterliklerinin ÖÖG alanı bilgi yeterliği, ÖÖG akademik beceriler öğretim bilgisi yeterliği ve ÖÖG meslek bilgisi yeterliğine yönelik bilgilerinin eksik olduğu bulunmuştur.

8.2. YURT DIŞINDA YAPILAN ARAŞTIRMALAR

Brook, Watemala ve Geva (2000), öğretmenlerin ÖÖG ve dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu hakkındaki bilgi düzeylerinin ve tutumlarının incelenmesine yönelik bir araştırma yapmıştır. Araştırma nicel bir araştırma olup, 21'i özel eğitim, 25'i genel eğitim okulunda görev yapmakta olan toplamda 46 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Yapılan bu araştırmada bilgi toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen 54 soruluk anket tercih edilmiştir. Araştırma sonucunda İsrail'deki araştırmaya katılan öğretmenlerin ÖÖG ve dikkat eksikliği-hiperaktivite bozukluğu hakkındaki bilgi düzeylerinin eksik olduğuna ulaşılmıştır.

Ayrıca yapılan araştırmada öğretmenlerin meslekte bulunma sürelerinin bilgi düzeylerine etki etmediği sonucuna varılmıştır. Son olarak gerçekleştirilen çalışmada, öğretmenlerin bilgi düzeyleri ile tutumları arasında bir ilişkiye ulaşılmamıştır.

Yuen, Westwood ve Wong (2005), Hong Kong'ta kaynaştırma sınıflarında görev yapan ve sınıflarında en az bir tane ÖÖG yaşayan öğrenci bulunan 34 sınıf öğretmeni ile ÖÖG'yi nasıl karşıladıklarını incelemişlerdir. Bu öğretmenler 3 ila 6 yaş arasındaki öğrencilerin temel dersleri olan çince, ingilizce ve matematik derslerinden sorumludurlar. Öğretmenler, öğrenciler için öğretim stratejileri anketine yanıt vermişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler genellikle ÖÖG yaşayan öğrenciler için akran eğitimi seçmektedirler. Bazı durumlarda ise ek süre vermekte ve bireysel ilgilenmektedirler. Nadiren ÖÖG yaşayan öğrencileri için özel öğrenme etkinlikleri tasarlamakta ve öğretim programını adapte etmektedirler.

Al Khatip (2007), öğretmenlerin ÖÖG'ye dair bilgi düzeylerinin belirlenmesi ve bilgi düzeylerine etki eden değişkenlerin belirlenmesine yönelik bir araştırma yapmıştır. Araştırma nicel bir araştırma olup, 405 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Yapılan bu çalışmada bilgi toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen demografik bilgilerin belirlenmesini de kapsayan 40 soruluk bilgi anketi tercih edilmiştir. Araştırma sonucunda Katar'daki araştırmaya katılan öğretmenlerin ÖÖG ile ilgili ortalama bir seviyede bilgiye sahip oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca çalışmada, öğretmenlerin bilgi düzeylerine, tecrübe, yaş ve yeterliliklerin etki etmediği sonucuna varılmıştır.

Saravanabhavan ve Saravanabhavan (2010), öğretmenlerin ÖÖG'ye dair bilgi düzeylerini incelemeye yönelik bir araştırma yapmışlardır. Araştırma nicel bir araştırma olup, iki devlet lisesinde görev yapan 144 ve özel lisede görev yapan 38 öğretmen ve 165 ön hizmet öğretmeni olmak üzere toplamda 347 öğretmen, araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırmada bilgi toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen toplam 25 sorudan oluşan bir anket tercih edilmiştir. Araştırma sonucunda Hindistan'daki araştırmaya katılan öğretmenlerin, öğretmenlik deneyimi ile ÖÖG'li insanları tanıma ve öğretmenlerin bilgi düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca çalışmada, devlet okullarında çalışan öğretmenler ile özel okullarda çalışan öğretmenlerin bilgi düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin bilgi düzeyleri incelendiğinde ortalamanın %66,32

olduğu belirlenmiş olup, bu bilgi öğretmenlerin bilgi düzeyinin eksik olduğu şeklinde yorumlanmıştır.

Washburn, Joshi ve Binks-Cantrel (2011), ortaokul öğretmenlerinin basit dil yapıları ve disleksi hakkındaki bilgi düzeylerini incelemeye yönelik bir araştırma yapmışlardır. Araştırma nicel bir araştırma olup, 185 ortaokul öğretmeni, araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Yapılan bu çalışmada bilgi toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen bilgi düzeyi anketi tercih edilmiştir. Araştırma sonucunda ABD'deki çalışmaya katılan öğretmenlerin ÖÖG'yi fonolojik bir yetersizlikten çok görsel işitmedeki bir yetersizlik olarak gördükleri tespit edilmiştir. Ayrıca çalışmada, öğretmenlerin disleksi ile ilgili temel kavramlarda yanlış bilgilere sahip oldukları sonucuna varılmıştır.

Kakabaraee, Arjmandnia ve Afrooz (2012), öğretmenlerin ÖÖG'ye dair bilgi düzeylerinin ortaya çıkarılmasına yönelik bir araştırma yapmışlardır. Araştırma nicel bir araştırma olup, 291 ilkokul öğretmeni, araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Yapılan bu çalışmada bilgi toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan 45 soruluk bilgi anketi tercih edilmiştir. Araştırma sonucunda İran'daki çalışmaya katılan öğretmenlerin %90'ı ÖÖG'li çocukları tanıma konusunda eksik olduğu tespit edilmiştir.

Bano, Dogar ve Azcem (2012), öğretmenlerin ÖÖG'ye dair algıları, bilgi düzeyleri ve ÖÖG'ye sahip öğrencilerin eğitimlerinde kullandıkları eğitim uygulamalarının neler olduğunu ortaya çıkarmaya yönelik bir araştırma yapmışlardır. Araştırma nicel bir araştırma olup, 300 genel öğretmen ve 300 özel eğitim öğretmeni araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Yapılan bu çalışmada bilgi toplama aracı olarak 5'li likert tipi anket tercih edilmiştir. Araştırma sonucunda Pakistan'daki çalışmaya katılan genel eğitim öğretmenlerinin ÖÖG hakkındaki farkındalıklarının çok düşük olduğu tespit edilmiştir.

Kafonogo ve Bali (2013), sınıf öğretmenlerinin ÖÖG'ye ve sınıflarındaki ÖÖG'li çocukların varlığına dair farkındalıklarını ortaya koymaya yönelik bir araştırma yapmışlardır. Araştırma exploratory desen çalışması olup, 100 ilkokul öğrencisi ve 100 sınıf öğretmeni araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Yapılan bu çalışmada bilgi toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanmış bilgi anketi, mülakat formları, belgelerin incelenmesi ve gözlem formları tercih edilmiştir. Araştırma

sonucunda Tanzanya'daki öğrencilerin %15'inde ÖÖG olduğu ancak öğretmenlerin çok azının bu öğrencilerin varlığından haberdar oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmada öğretmenlerin ÖÖG'li çocuklara yönelik müfredatta yapacakları uyarlamalar hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları sonucuna varılmıştır.

Kamala ve Ramganes (2013), öğretmenlerin ÖÖG'ye dair bilgi düzeylerinin belirlenmesi ve mesleki tecrübe ile bilgi düzeyi arasında bir ilişki olup olmadığını ortaya çıkarmaya yönelik bir araştırma yapmıştır. Araştırma nicel bir araştırma olup, 50'si kadın, 44'ü erkek, toplam 94 öğretim elemanı araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Yapılan bu araştırmada bilgi toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanmış 35 soruluk bir anket tercih edilmiştir. Araştırma sonucunda Hindistan'daki öğretmenlerin ÖÖG'ye ilişkin bilgi düzeyleri ile cinsiyet ve mesleki deneyimleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmada öğretmenlerin ÖÖG'li çocuklara yönelik müfredatta yapacakları uyarlamalar hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları sonucuna varılmıştır.

Pop ve Ciascai (2013), Romanya'daki öğretmenlerin ÖÖG'nin tanılanması, türleri, sebepleri ve ÖÖG ile ilgili yasalar hakkındaki bilgi düzeylerinin incelenmesine yönelik bir araştırma yapmışlardır. Araştırma nicel bir araştırma olup, Romanya'nın 6 bölgesinden 63 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Yapılan bu araştırmada bilgi toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanmış ve internet üzerinden öğretmenlere ulaştırılmış olan bilgi anketi tercih edilmiştir. Araştırma sonucunda Romanya'daki öğretmenlerin ÖÖG'li öğrencilerin fark edilmeleri konusunda yeterli bilgiye sahip oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenler ÖÖG'li öğrencilerin eğitimleri konusunda desteğe ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir.

Alkhateeb (2014), genel eğitim öğretmenlerinin ÖÖG'ye ilişkin bilgi düzeylerini ve ÖÖG'li çocuklarla araştırma becerilerini incelemeye yönelik bir araştırma yapmıştır. Araştırma karma desen araştırması olup, 10 okul müdürü ve 212 kadın öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırmada bilgi toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanmış yarı yapılandırılmış mülakat aracı ve bilgi düzeyini belirlemeye yönelik hazırlanmış ÖÖG'ye ilişkin bilgi anketi tercih edilmiştir. Araştırma sonucunda Arabistan'daki araştırmaya konu olan okullardaki öğretmenlerin ÖÖG ile ilgili bilgi edinmek için Facebook, Twitter ve televizyonu kullandıkları, ortalamanın üzerinde bilgi sahibi olan öğretmenlerin yazılı bilgi kaynaklarına yöneldikleri tespit edilmiştir. Alınan eğitimin, sınıfların mevcudunun, ÖÖG'li bir bireyle daha öncesinden

tanışmış olmanın, öğretmenlerin metot ve teknikler açısından daha bilgili olmalarıyla ilişkili bulunmuştur. Öğretmenlerin ayrıca ÖÖG ve kullanılacak stratejiler açısından yeterli bilgi düzeyine sahip olmadıkları tespit edilmiştir.

Shetty ve Rai (2014), ortaokul öğretmenlerinin disleksi hakkındaki bilgi düzeylerini incelemiştir. Araştırma nicel bir araştırma olup, 214 ortaokul öğretmeni araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Yapılan bu araştırmada bilgi toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanmış bilgi düzeyi anketi tercih edilmiştir. Araştırma sonucunda Hindistan'daki araştırmaya konu olan ortaokullardaki 214 ortaokul öğretmenin disleksi hakkında bilgi sahibi olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin sadece 1/3'ü disleksi ile ilgili yeterli bilgiye sahiptir. Öğretmenlerin disleksi hakkında bilgi edindiği kaynaklar incelendiğinde sırasıyla kitaplar, filmler, iş arkadaşları, televizyon programları ve gazeteler olduğu sonucuna varılmıştır.

Essa ve El-Zeftawy (2015), kırsal kesimde ve şehir merkezinde yaşayan öğretmenlerin ÖÖG'li öğrencileri destekleme ve değerlendirme becerileri ile bilgi düzeyleri açısından değerlendirme ve karşılaştırmaya yönelik bir araştırma yapmıştır. Araştırma nicel bir araştırma olup, ana sınıfı ya da ilkokulda görev yapmakta olan toplam 476 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırmada bilgi toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanmış bilgi anketi ve Opinions Relevant to the Integration of Students with Disabilities (ORI) ölçeği tercih edilmiştir. Araştırma sonucunda Mısır'daki araştırmaya konu olan okullardaki öğretmenlerin yaş ve mesleki deneyimi ile ÖÖG'li çocuklarla gerçekleştirdiği uygulamalar arasında olumlu yönde bir ilişki olduğu ancak bilgi düzeyi ve tutumları arasında olumsuz yönde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca yine araştırmada çalışılan coğrafi bölge ve kurum türünün öğretmenlerin bilgi düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığa yol açmadığı sonucuna varılmıştır.

Padhy, Goel, Das, Sarkar, Sharma ve Panigrahi (2015), öğretmenlerin ÖÖG'ye ilişkin algılarının ne olduğunu ortaya koymaya yönelik bir araştırma yapmıştır. Araştırma nicel bir araştırma olup, 3. ve 4. sınıf kademesindeki derslere giren 80 ilkokul öğretmeni araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırmada bilgi toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen bilgi anketi tercih edilmiştir. Araştırma sonucunda Afganistan'daki araştırmaya konu olan okullardaki öğretmenlerin ÖÖG ile ilgili yeterli bilgi seviyesine sahip olmadıkları tespit edilmiştir. Ayrıca yine araştırmada

öğretmenlerin ÖÖG ile ilgili yetersiz bilgi düzeyine rağmen sadece 25 öğretmen gerçekleştirilecek bir eğitime katılmak istediklerini belirtmiştir.

Shukla ve Agrawal (2015), ilkokul öğretmenlerinin ÖÖG'ye ilişkin bilgi düzeylerinin ne olduğunu ortaya koymaya yönelik bir araştırma yapmıştır. Araştırma nicel bir araştırma olup, 15 okuldan 68 ilkokul öğretmeni araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Yapılan bu çalışmada bilgi toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanmış bir bilgi düzeyi anketi tercih edilmiştir. Araştırma sonucunda Hindistan'daki araştırmaya konu olan okullardaki öğretmenlerin ÖÖG ile ilgili yeterli bilgi seviyesine sahip olmadıkları tespit edilmiştir. Araştırmada öğretmenlerin cinsiyet ve öğretmenlik deneyimi ile bilgi düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır. Ayrıca çalışmada, araştırmaya katılan öğretmenlerin %67'sinin ÖÖG'ye ilişkin hiç bir bilgisinin bulunmadığı sonucuna varılmıştır.

Kocsis (2016), ilkokul öğretmenlerinin ÖÖG'ye ilişkin bilgi düzeylerinin ortaya konulmasına yönelik bir araştırma yapmıştır. Araştırma nicel bir araştırma olup, 143 ilkokul öğretmeni araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Kanada'da yapılan bu çalışmada bilgi toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen ÖÖG'ye ilişkin bir bilgi düzeyi anketi tercih edilmiştir. Araştırma sonucunda Kanada'daki araştırmaya konu olan ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin ÖÖG'ye dair risk faktörleri hakkındaki bilgi düzeylerinin sınırlı olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin ÖÖG'nin karakteristik özellikleri ve sınıf için kullanılacak teknikler ile ilgili yeterli bilgi düzeyine sahip oldukları saptanmıştır.

Menon (2016), ortaokul öğretmenlerinin ÖÖG'ye ilişkin farkındalıklarını ve bilgi düzeylerini ortaya koymaya yönelik bir araştırma yapmıştır. Araştırma nicel bir araştırma olup, 500 ortaokul öğretmeni araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırmada bilgi toplama aracı olarak araştırmacı tarafından öğrenme güçlüğü farkındalık anketi tercih edilmiştir. Araştırma sonucunda Hindistan'daki araştırmaya konu olan ortaokul öğretmenin ÖÖG hakkındaki bilgi düzeylerinin ve farkındalıklarının %14.4'ünün yüksek, %73.8'inin orta ve %11,8'inin ise düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca çalışmada öğretmenlerin, mesleki deneyiminin öğretmenlerin ÖÖG'ye yönelik bilgi düzeyi ve farkındalıklarını etkilemediği saptanmıştır.

Sawhney ve Bansal (2016), ortaokul öğretmenlerinin ÖÖG'ye ilişkin farkındalıklarını ortaya koymaya yönelik bir araştırma yapmıştır. Araştırma nicel bir araştırma olup, 50 ortaokul öğretmeni araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Yapılan bu çalışmada bilgi toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan 20 soruluk öğrenme güçlüğü farkındalık ve bilgi düzeyi anketi tercih edilmiştir. Araştırma sonucunda Afganistan'daki araştırmaya konu olan ortaokul öğretmenlerinin ÖÖG hakkındaki bilgi düzeylerinin eksik olduğu tespit edilmiştir.

Ghimire (2017), ilkökuller öğretmenlerinin ÖÖG'ye ilişkin bilgi düzeylerinin ortaya konulmasına yönelik bir araştırma yapmıştır. Araştırma nicel bir araştırma olup, 150 ilkökuller öğretmeni araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Pakistan'da yapılan bu çalışmada bilgi toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen ÖÖG'ye ilişkin bir bilgi düzeyi anketi tercih edilmiştir. Araştırma sonucunda Pakistan'daki araştırmaya konu olan ilkökullerde görev yapan öğretmenlerin ÖÖG hakkındaki bilgi düzeylerinin eksik olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada öğretmenlerin %52.67'sinin kısmen, %47.33'ünün ise yetersiz bir bilgi düzeyinde oldukları saptanmıştır.

Cornoldi, Capodieci, Diago, Miranda ve Shepherd (2018), İtalya, İspanya ve Amerika Birleşik Devletleri'ndeki sınıf öğretmenlerinin ÖÖG'ye ilişkin farkındalıkları ve tutumlarını incelemeye yönelik bir araştırma yapmışlardır. Araştırma nicel bir araştırma olup, İtalya'dan 240, İspanya'dan 233, ABD'den 84 olmak üzere toplam 557 sınıf öğretmeni araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Yapılan bu çalışmada bilgi toplama aracı olarak Cornoldi (2012) tarafından geliştirilen, öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne yönelik tutumlarına ilişkin anket tercih edilmiştir. Araştırma sonucunda İtalya, İspanya ve Amerika Birleşik Devletleri'ndeki araştırmaya konu olan sınıf öğretmenlerinin ÖÖG hakkındaki bilgi düzeylerinin yeterli olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca çalışmada öğretmenlerin, öğrenme güçlüğü'nün biyolojik ve öğretimsel farklılıklarından haberdar olmalarına rağmen ailenin karakteristik yapısı ve sosyal-duygusal durumuna çok önem vermedikleri saptanmıştır.

Katsarou (2018), okuma güçlüğü sorunları bulunan öğrencileri olan 10 Yunan dili öğretmeni ile mülakatlar içeren nitel bir araştırma yapmıştır. Çalışma sonucunda öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, üniversitede özel pedagojik eğitim almadıkları için zorlandıkları ve okuma güçlüğü bulunan öğrencilerin sayısal olarak artmalarından dolayı endişe duymakta oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenler eğitim eksikliği nedeni ile başarılı bir kaynaştırma uygulaması yapamayacaklarını belirtmişlerdir.

Alahmadi ve El Keshky (2019), ilkokul öğretmenlerinin ÖÖG'ye ilişkin bilgi düzeylerinin değerlendirilmesine yönelik bir araştırma yapmıştır. Araştırma nicel bir araştırma olup, özel okul ve devlet okulunda çalışan ilkokul öğretmenleri, araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Suudi Arabistan da yapılan bu araştırmada bilgi toplama aracı olarak kullanılan anket 40 sorudan oluşmuştur. Araştırma sonucunda Arabistan'daki araştırmaya konu olan ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin ÖÖG hakkında ortalama bir bilgi düzeyine sahip oldukları ve bu bilgi düzeyinin ise eksik olduğu tespit edilmiştir.

Mullikin, Stransky, Tendulkar, Casey ve Kosinski (2021), Amerika'da bir eyaletteki okul öncesi ve birinci sınıf öğretmenlerinin disleksi hakkındaki bilgilerini bir takım değişkenler açısından incelemişlerdir. Araştırmada kendine güven, mesleki deneyim gibi demografik bilgilerin yanı sıra disleksi ile ilgili genel ve tanımlayıcı bilgilere başvurulmuştur. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin disleksi hakkında sahip oldukları bilgilerinde kavram yanlışlarının olduğu, buna karşılık disleksi içerikli öğretim metotlarında olumlu performanslar gösterdikleri ortaya konmuştur. Bununla birlikte öğretmenlerin mesleki deneyimi arttıkça hem disleksi hakkındaki bilgilerinin hem de sınıftaki disleksi içerikli öğretim metotlarında daha etkili oldukları ortaya konmuştur.

İKİNCİ BÖLÜM

AMAÇ VE ÖNEM

Bu bölümde araştırmanın amacı ve önemine yer verilmiştir.

1. ARAŞTIRMANIN AMACI

Bu araştırmanın temel amacı; sosyal bilgiler öğretmenlerinin özgül öğrenme güçlüğüne (ÖÖG) ilişkin bilgi düzeyleri ve tutumları arasındaki ilişkiyi, bilgi düzeyleri ve tutumlarının çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını ve ÖÖG'ye yönelik görüşlerini incelemektir. Araştırmanın alt amaçları ise şu şekildedir:

1. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ÖÖG'ye ilişkin bilgi düzeylerinin incelenmesi.

2. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ÖÖG'ye ilişkin tutum düzeylerinin incelenmesi.

Bu temel amaç doğrultusunda araştırma iki boyutlu olarak planlanmıştır. Bu araştırmanın ilk boyutu nicel boyut olup sosyal bilgiler öğretmenlerinin ÖÖG'ye ilişkin bilgi düzeyleri ile tutumları arasında bir ilişkinin bulunup bulunmadığının ve birtakım değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın ikinci boyutu olan nitel boyutunda ise sosyal bilgiler öğretmenlerinin ÖÖG'ye yönelik görüşlerinin neler olduğunun belirlenmesi amaçlanmıştır.

2. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ÖÖG hakkındaki bilgi ve tutumlarının hangi düzeyde olduğu, bilgi düzeyleri ile tutumları arasında bir ilişkinin bulunup bulunmadığı ve ÖÖG'ye ilişkin görüşleri, merak edilen ve üzerinde durulması gereken önemli bir konudur. ÖÖG'ye ilişkin olarak farklı branşlarda (sınıf öğretmeni, matematik öğretmeni, Türkçe öğretmeni, okul öncesi öğretmeni, rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmenliği) öğretmen ve öğretmen adayları ile yapılan çalışmalara rastlanmakla birlikte sosyal bilgiler öğretmenlerinin ÖÖG hakkındaki bilgi düzeyleri ile tutumları arasındaki ilişkiyi ve ÖÖG'ye ilişkin görüşlerini inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle bu araştırmadan elde edilecek sonuçların bu boşluğu dolduracağına, böylelikle de sosyal bilgiler dersi öğretim programını geliştirenlere de yol göstereceğine inanılmaktadır. Aynı zamanda sosyal bilgiler öğretmenlerinin ÖÖG'ye ilişkin bilgi düzeylerinin ve tutumlarının belirlenmesinin, sosyal bilgiler

öğretmeni yetiştirme görevini üstlenen Eğitim Fakültelerine ve bu fakültelerin ders içeriklerini belirleyen Yüksek Öğretim Kurumu'na öneriler getirmesi beklenmektedir. Son olarak yapılan bu araştırmanın bulgularının daha sonra yapılacak olan yurtiçi ve yurtdışı çalışmalara ışık tutması beklenmektedir.

3. ARAŞTIRMANIN KAPSAMI, VARSAYIMLARI VE SINIRLILIKLARI

3.1. KAPSAM

Yapılan literatür taraması sonucunda ÖÖG'ye ilişkin öğretmenlerin bilgi ve tutumlarını belirlemeye yönelik, çeşitli branş öğretmenleri ve öğretmen adayları ile çeşitli çalışmalar yapıldığı fakat sosyal bilgiler öğretmenlerine yönelik bu konu ile ilgili herhangi bir çalışmanın yapılmadığı görülmüştür. Bu nedenle sosyal bilgiler öğretmenlerinin ÖÖG'ye ilişkin bilgi ve tutum düzeyleri belirlenerek bilgi ve tutumları arasında bir ilişkinin bulunup bulunmadığı, sosyal bilgiler öğretmenlerinin ÖÖG'ye yönelik bilgi ve tutumlarının bazı değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı, son olarak da sosyal bilgiler öğretmenlerinin ÖÖG hakkındaki görüşlerinin neler olduğu konusu, araştırmanın kapsamını oluşturmuştur.

3.2. VARSAYIMLAR

1. ÖÖG'ye ilişkin tutum ölçeğine cevap veren sosyal bilgiler öğretmenlerinin gerçek duygu ve düşüncelerini ölçeğe yansıttıkları varsayılmıştır.

2. ÖÖG'ye ilişkin soru listesindeki sorulara cevap veren sosyal bilgiler öğretmenlerinin soruların tamamını okuyarak ve anlayarak cevap verdikleri varsayılmıştır.

3.3. SINIRLILIKLAR

- Bu araştırma; 2021-2022 eğitim öğretim yılıyla,
- İzmir il merkezine bağlı 11 merkez ilçede Buca, Karabağlar, Konak, Bornova, Bayraklı, Karşıyaka, Gazimir, Çiğli, Balçova, Narlıdere, Güzelbahçe) bulunan 174 ortaokulda görev yapan 371 sosyal bilgiler öğretmeniyle,
- ÖÖG'ye ilişkin yarı yapılandırılmış görüşme yapılan tek kişilik katılımcıyla,
- Sosyal bilgiler öğretmenin araştırmanın nitel boyutunda kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan sorulara ve nicel boyutunda özgül öğrenme güçlüğü tutum ölçeği ile özel öğrenme güçlüğü soru listesinde bulunan sorulara verdikleri cevaplar ile sınırlıdır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

1. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Yapılan araştırma, karma araştırma yönteminde tasarlanmıştır. Araştırma nicel ve nitel boyutta tasarlanmış ve üç safhada gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın birinci safhasında nicel veriler toplanmış ve analizi gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın ikinci safhasında ise çıkan sonuçlar incelenmiş ve ilgili literatür tarandıktan sonra nitel aşamaya geçilmiş, nitel veriler toplanmış ve bunların analizi yapılmıştır. Nitel çalışmada araştırma soruları nicel bulguları takip edecek şekilde konusunda uzman akademisyenlerin de görüşleri alındıktan sonra hazırlanmış ve daha sonra tek kişilik katılımcıya uygulanmıştır. Görüşme öncesinde katılımcıya araştırmanın amacı ve kapsamı hakkında bilgi verilerek görüşme kaydı için rıza onayı alınmıştır. Görüşme soruları yöneltilip cevapları alındıktan sonra katılımcıya cevapları geri dönüt olarak verilmiş ve eklemek istedikleri hususlar belirlenmiştir. Ses kayıtlarının içerik analizi yapılarak raporlaştırılması sağlanmıştır. Nicel çalışma sonucu genel çerçevenin oluşturulduğu araştırma, yapılan içerik analiz sonuçları ile desteklenerek konu ile ilgili daha net bir tablo ortaya konulması amaçlanmıştır.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ÖÖG'ye ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu; iki demografik soru (1. ve 2. sorular), sekiz ana soru (3.,4.,5.,6.,7.,8.,9.,10. sorular) ve sekiz ana soruya ilişkin yedi açıklayıcı alt sorudan oluşmuştur.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ÖÖG konusundaki görüşlerini anlamak amacıyla sorulan yarı yapılandırılmış görüşme soruları şunlardır:

1. Adınız ve mesleğiniz nedir?
2. Kaç yıllık mesleki deneyiminiz var?
3. Meslek hayatınız boyunca sınıfınızda ÖÖG olan bir öğrenciniz oldu mu?
 - a. Olduysa kaç tane öğrenciniz oldu?
 - b. Şu an sınıfınızda ÖÖG olan öğrenciniz var mıdır? Varsa kaç kişidir?
4. ÖÖG olan çocuklara yönelik olarak bu çocuklara sosyal bilgiler öğretimi konusunda herhangi bir özel eğitim aldınız mı?

5. ÖÖG olan çocuklara sosyal bilgiler öğretimi verilmesi noktasında kendinizi yeterli görüyor musunuz? Eğer görmüyorsanız bununla ilgili olarak bilgilendirilmeye ihtiyaç duyuyor musunuz?

6. Sizce ÖÖG olan öğrencileriniz sosyal bilgiler dersinde hangi alanlarda zorlanmaktadır?

a. Bu zorlandığı alanlar okuma, yazma, matematik alanlarından biri midir? Yoksa hepsinde mi zorlanmaktadır?

b. Bu zorlandığı alanlar sosyal bilgiler dersinin öğrenimine ve öğretimine nasıl yansımaktadır?

7. Sınıfınızda ÖÖG olan öğrencilerinize yönelik olarak ne gibi çalışmalar yapmaktasınız?

a. Öğrenci için bireyselleştirilmiş eğitim planı (BEP) hazırlanmakta mıdır? Eğer hazırlanıyorsa siz bu planı nasıl hazırlıyorsunuz, bu planda nelere dikkat ediyorsunuz?

b. Bu öğrencilere yönelik olarak uyguladığınız yöntem, teknik ve stratejiler ile ekstra kullandığınız özel materyaller var mıdır? Varsa neden bunları kullanıyorsunuz? Hangi anlamda bunların katkı getirdiğini düşünüyorsunuz?

c. Öğrenci sınıfta sorun davranışlar sergilemekte midir? Eğer sergiliyorsa bu sorun davranışlara yönelik ne gibi önlemler almaktasınız?

8. Sınıfınızda bulunan ÖÖG olan öğrencilerde sosyal bilgiler dersiyle ilgili olarak size göre geliştirilmesini düşündüğünüz bilgi ve beceriler nelerdir? Değer eğitimi ile ilgili süreç nasıl işlemektedir.

9. Sosyal bilgiler dersinde ÖÖG olan öğrenciler için nasıl bir ölçme ve değerlendirme süreci izliyorsunuz?

10. ÖÖG olan öğrencilere sosyal bilgiler öğretme konusundaki duygu ve düşünceleriniz nelerdir?

Araştırmanın üçüncü ve son safhasında nitel ve nicel bulguların birleştirilmesi gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bu safhasında nitel sonuçların nicel sonuçların açıklanmasına hangi ölçüde dayanak sağladığı ve çalışmanın genel amacına ulaşmasına cevap olacak şekilde bir bütün olarak neler öğrenildiği hakkında yorum yapılmıştır.

Bu bölümde araştırmanın deseni, evren ve örneklem, veri toplama aracı, veri toplama yöntemleri ve elde edilen verilerin analizinde kullanılan yöntemlere yer verilmiştir.

1.1. ARAŞTIRMANIN DESENİ

Nitel veriler, herhangi bir araştırma problemine yönelik olarak daha geniş bir açıdan bakma imkanı sağlarken, nitel veriler mevcut probleme yönelik daha ayrıntılı bir bakış açısı sunmaktadır. Gerek nicel çalışma gerekse nitel araştırma bu anlamda farklı görüş ve bakış açıları ortaya koymaktadır. Karma çalışmada nicel öncelik kullanabilir, bu durumda nicel yöntemlere daha büyük bir vurgu vardır ve nitel yöntemler ikincil bir rol oynar (Creswell & Plano Clark, 2018).

Araştırmada karma araştırma desenlerinden açıklayıcı sıralı desen kullanılmıştır. Bu desen, araştırma sorusuna birincil öncelikle karşılık veren nicel verilerin toplanması ve çözümlenmesiyle başlar. Bu ilk aşamanın ardından nitel verilerin toplanması ve çözümlenmesi gerekir (Creswell & Plano Clark, 2018). Aynı zamanda bu desen, en çok araştırmacının eğilimleri (tutumları) ve ilişkileri nicel veriyle değerlendirmek ve ortaya çıkan eğilimlerin ardındaki mekanizmayı veya sonuçları açıklamak istediğinde de kullanışlıdır (Creswell & Plano Clark, 2018).

Yapılan araştırmada nicel yönetime öncelik ve ağırlık verildiğinden dolayı araştırma problemi ve amacı, ortaya çıkan nicel sonuçlara daha çok önem verilmesini gerekli kılmıştır. Araştırmada ilk olarak nicel verilerin analizi yapılmış, daha sonra nitel verilerin analizine geçilerek çıkan sonuçlar ile nicel verilerden elde edilen sonuçlar desteklenmiştir. Açıklayıcı desende veri toplama işlemleri, ilk olarak gerçekleşen nicel veri toplama, bilgileri analiz etme ve toplanılan nitel bilgilerden çıkarılan sonuçlardan oluşur (Creswell & Plano Clark, 2018). Nicel veri ve sonuçlar araştırma probleminin genel bir resmini çizerken, nitel veri ve analizler, nicel verilerden elde edilen sonuçları sadeleştirmiş ve açıklanmasına katkıda bulunmuştur.

1.2. EVREN VE ÖRNEKLEM

Bu araştırmanın evrenini, İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı ortaokullarda görev yapan sosyal bilgiler öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin ÖÖG'ye yönelik bilgi düzeyleri ile tutumları arasındaki ilişki durumunun ortaya çıkarılması amaçlandığından öğretmenlerin sosyal bilgiler branş öğretmeni olmasına dikkat edilmiştir. Bu bağlamda, araştırmanın nicel boyutunda

seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçsal örneklem tercih edilmiştir. Amaçsal  rneklem, belli kriterleri karşılayan veya belli niteliklere sahip olan bir veya daha fazla özel durumda çalışılmak istenildiğinde tercih edilir ve seçilen durumlar bağlamında doğa ve toplum olaylarını ya da olgularını anlamaya ve bunlar arasındaki ilişkileri keşfetmeye ve açıklamaya çalışır (Büyüköztürk, Kılıç  akmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2015, s.90). Araştırmanın nicel boyuttaki katılımcı grubunu, 2021-2022 eğitim ve  ğretim yılında İzmir'in merkez ilçeleri olan; Buca (63  ğretmen), Karabağlar (61  ğretmen), Konak (60  ğretmen), Bornova (45  ğretmen), Bayraklı (40  ğretmen), Karşıyaka (31  ğretmen), Gaziemir (30  ğretmen), Çiğli (21  ğretmen), Balçova (10  ğretmen), Narlıdere (7  ğretmen), Güzelbahçe'de (3  ğretmen) bulunan 174 ortaokulda görev yapan toplam 371 sosyal bilgiler  ğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini oluşturan 371 sosyal bilgiler öğretmeninin 220'si (%59,3) kadın, 151'i (%40,7) erkektir. Sosyal bilgiler  ğretmenlerinin 336'sı (%90,6) lisans, 35'i (%9,4) yüksek lisans mezunudur. Araştırmanın nitel boyutunda aykırı durum örnekleme kullanılmış ve tek katılımcılı yarı yapılandırılmış bir görüşme gerçekleştirilmiştir.    'ye yönelik görüşleri alınan sosyal bilgiler  ğretmeni, MEB'e bağlı bir ortaokulda görev yapmakta olan     tanılı on iki yıllık meslek deneyimine sahip bir kişidir.

Araştırmanın nitel boyutunda,     tanılı ve on iki yıllık mesleki deneyime sahip, sosyal bilgiler  ğretmeni olan, tek katılımcıya    'ye ilişkin yarı yapılandırılmış görüşme soruları yöneltilmiştir. Seçilen sosyal bilgiler öğretmenin     tanılı bir birey olması ender karşılaşılan bir durumdur. Öğretmenin gerek     tanılı olması gerekse sosyal bilgiler  ğretmeni olarak görev yapması yapılacak olan araştırmanın amacına ilişkin olarak, daha farklı, derinlemesine ve araştırma konusunun geneline ilişkin zengin bir bakış açısı kazandıracadı, aynı zamanda da elde edilen nicel verileri destekleyeceği  ng r lm ştir. Araştırmanın nitel boyutunda bu nedenlerden dolayı aykırı durum örnekleme tercih edilmiştir. Aykırı durum örneklem yönteminde araştırmanın amacına yönelik olarak belirlenen ve araştırma sorularının cevaplanmasına en anlamlı katkıyı yapan örnekler seçilmektedir. Bu yöntemde genellikle başarılı veya başarısız durumlar, paradokslar, sıra dışı veya rastlanılması oldukça zor örnekler seçilmektedir (Marshall & Rossman, 2014'ten akt. Baltacı, 2018:247). Aykırı durumlar, genellikle örneklem olarak seçilen katılımcıların yaşantı ve tecrübeleri hakkında kesitler sunarak araştırma bağlamını katılımcının yaşantısı ile sınırlandırmaktadır. Aykırı durum

örnekleme sadece nitel araştırmalarda değil aynı zamanda karma araştırma yöntemlerinde de, katılımcıların normal dağılımları ile ilgili istatistik yöntemlerle elde edilemeyen farklı bilgilere ulaşmak veya elde edilen istatistik verileri desteklemek amacıyla da kullanılabilir (Marshall, M. N., 1996).

1.3. VERİLERİN TOPLANMASI VE VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Karma yöntem araştırmalarında veri toplama işlemleri, birkaç anahtar kavramdan meydana gelir. Bunlar; örneklem, izin alma, veri toplama, verileri kaydetme ve veri toplama yöntemidir (Creswell & Plano Clark, 2018). Araştırmada hem nicel hem nitel verilerin toplanmasında; İzmir Valiliği, İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğü ve etik kurulunun onayı alındıktan sonra, katılımcıların gönüllü olarak bu çalışmaya katılımına özen gösterilmiştir. Katılımcılardan veri elde edilirken duyarlılık gerektiren konulara dikkat edilmiş, gerekli etik konular araştırmanın hem nicel hem nitel boyutunda göz önünde bulundurulmuştur.

Araştırmada nicel ve nitel olmak üzere iki veri türüne ilişkin veriler toplanmıştır. İlk olarak nicel verilerin elde edilmesi amacıyla 17 maddelik ÖÖG'ye ilişkin tutum ölçeği, 15 maddelik özel öğrenme güçlüğüne ilişkin soru listesi ve 6 soruluk öğretmen bilgi anketi katılımcılara uygulanmıştır. Bir sonraki safhada ise nitel verilerin oluşturulmasında uzman görüşleriyle son şekli verilen, bir katılımcılı, içeriğinde 10 soru bulunan ÖÖG'ye ilişkin yarı yapılandırılmış görüşme formundan faydalanılmıştır. Nicel ve nitel verilerin toplanmasında her iki aşamada da inandırıcı ve titiz bir çalışma yürütülmüştür.

1.3.1. Nicel Veri Toplama Araçları

Araştırmanın nicel boyutunda verilerin toplanması aşamasında Kaptanoğlu (2016), tarafından geliştirilen, geçerlilik ve güvenilirlik testleri yapılmış, 17 maddeden oluşan özgül öğrenme güçlüğü tutum ölçeği (ÖÖGTÖ) ile Yiğiter (2005), tarafından geliştirilen 15 maddelik özel öğrenme güçlüğüne ilişkin soru listesi ve 6 maddelik öğretmen bilgi anketi kullanılmıştır.

1.3.1.1. Özgül Öğrenme Güçlüğü Tutum Ölçeği

Kaptanoğlu (2016), tarafından geliştirilen ÖÖGTÖ yapılan geçerlilik-güvenirlik çalışmasının ardından ortaya çıkan 17 maddeden oluşmuştur. Ölçek oluşturulurken araştırmacı tarafından ilgili literatür taranmış, sonrasında madde havuzu oluşturulmuş, seçilen sorularla ilgili olarak öğretmenlerle görüşülmüş, bu çalışmalar sonrasında son

olarak 5'li likert tipinde 17 maddelik, olumlu ve olumsuz önermelerden oluşan ÖÖGTÖ geliştirilmiştir.

Ölçekte yer alan olumlu önermelere verilen yanıtlar “kesinlikle katılmıyorum=1”, “katılmıyorum=2”, “kısmen katılmıyorum=3”, “biraz katılıyorum=4” ve “katılıyorum=5” olacak şekilde puanlanmıştır. Olumsuz önermelere verilen yanıtlar ise “kesinlikle katılmıyorum=5” “katılmıyorum=4”, “kısmen katılıyorum=3”, “biraz katılıyorum=2” ve “katılıyorum=1” olacak şekilde ters puanlanmıştır. Ölçekten alınan yüksek puan öğretmenlerin olumlu tutum sergilediklerini ifade etmektedir.

1.3.1.2. Özel Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Soru Listesi

Araştırmanın nicel boyutunda verilerin toplanması aşamasında kullanılan bir diğer veri toplama aracı ise, Yiğiter (2005), tarafından sınıf öğretmenlerinin ÖÖG'ye ilişkin bilgi düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilen "Özel Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Soru Listesi" dir. Yiğiter (2005), özel öğrenme güçlüğüne ilişkin soru listesinin geliştirilmesi aşamasında öncelikle ÖÖG alanına ilişkin olarak araçta yer alması düşünülen konuları belirlemiş daha sonra belirlenen bu alanlara ilişkin her alanda ölçülmesi düşünülen hedef davranışları karşılayacak ve aynı zamanda her alanı yeterli ve dengeli derecede yoklayacak sayıda soruya yer verdiğini belirtmiştir. Yiğiter (2005), hazırlamış olduğu özel öğrenme güçlüğüne ilişkin soru listesini, ölçme değerlendirme ve özel eğitim alanı uzmanları olmak üzere iki ayrı uzman grubuna inceletmiş, yapılan bu incelemeler sonucunda gerekli düzenleme ve düzeltmeler yapılarak ölçme aracı hazır bir hale getirilmiştir. Her biri 4 seçenek ve 15 çoktan seçmeli sorudan oluşan özel öğrenme güçlüğüne ilişkin soru listesinde yer alan konular aşağıdaki şekildedir (Yiğiter, 2005):

1. ÖÖG olan bireylerin zekâ düzeyleri
2. ÖÖG'nin genellikle hangi dönemlerde fark edildiği
3. ÖÖG'nin hangi alanları etkilediği
4. ÖÖG'ye neden olabilecek etmenler
5. ÖÖG olan bireylerin özellikleri
6. ÖÖG olan bireyler için uygun eğitim hizmetleri
7. ÖÖG olan bireyler için uygun öğretim yöntemleri

8. ÖÖG olan bireyler için uygun değerlendirme yöntemleri

Yiğiter (2005), tarafından geliştirilen ölçme aracının iki uzman grubu tarafından 10 öğretmen ile ön denemesi yapılmıştır. Ölçme aracının yapılan madde analizi sonucunda 15 maddenin iç tutarlılık katsayısı .59 olarak bulunmuştur. Özel öğrenme güçlüğüne ilişkin soru listesinden alınabilecek en yüksek puan 15, en düşük puan 0'dır. Puanların yüksek olması ÖÖG'ye ilişkin bilginin olduğunu, puanların düşük olması ise ÖÖG'ye ilişkin bilginin olmadığını ifade etmektedir (Yiğiter, 2005).

1.3.1.3. Öğretmen Bilgi Anketi

Yiğiter (2005), tarafından geliştirilen bu ankette öğretmenlerin cinsiyeti, hizmet yılı, öğrenim durumu, ÖÖG yaşayan bir yakınının olup olmadığı gibi sorular yer almaktadır. Anket Yiğiter (2005) tarafından 10 öğretmen ile pilot çalışmada gözden geçirilmiş, uygun olmayan ifadeler değiştirilmiştir.

Yiğiter'in (2005) geliştirmiş olduğu öğretmen bilgi anketinde yer alan örneklem grubunun demografik özellikleri şunlardır;

- a. Cinsiyet
- b. Eğitim Düzeyi
- c. Mesleki Deneyim
- d. Sınıfta ÖÖG'li öğrenci bulunma durumu
- e. Ailede/Yakın çevrede ÖÖG'li öğrenci bulunma durumu
- f. ÖÖG ile ilgili yeni bilgiler edinmeyi isteme durumu

1.3.2. Nitel Veri Toplama Aracı

Araştırmada veriler görüşme tekniği kullanılarak yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Görüşme formunun hazırlanması sürecinde literatür taraması yapılmış, nicel verilerden elde edilen sonuçlar göz önünde bulundurulmuş ve 10 maddelik ÖÖG'ye ilişkin yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Alanında uzman kişilerin görüşlerinin alınmasının ardından yapılan düzenlemeler sonunda; iki demografik soru (1. ve 2. sorular), sekiz ana soru (3.,4.,5.,6.,7.,8.,9.,10. sorular) ve sekiz ana soruya ilişkin yedi açıklayıcı alt sorudan oluşan özgül öğrenme güçlüğüne ilişkin yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır.

1.3.2.1. Özgöl Öğrenme Güçlüğü Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Araştırmacı tarafından ilgili literatür taranmış, nicel verilerden elde edilen sonuçlar gözden geçirilmiştir. Araştırma konusu ile ilgili olarak; sosyal bilimler (2 kişi), özel eğitim(1 kişi) ve eğitim programları ve öğretim (1 kişi) alanındaki uzman kişilerle görüşülerek veri toplama aracına son hali verilmiştir.

Yapılan araştırmada kullanılan sıralı açımlayıcı desen gerek nicel gerekse nitel verilerin kullanılmasını gerekli kıldığı için zaman iyi değerlendirilmeye çalışılmış araştırmının nitel safhası; ÖÖG tanısı almış ve sosyal bilgiler öğretmenini olan, araştırmının iki önemli öznesine sahip olan tek katılımcılı kişiyle gerçekleştirilmiştir.

Uzman görüşleri sonrasında son hali verilen ÖÖG'ye ilişkin yarı yapılandırılmış görüşme soruları, sosyal bilgiler öğretmenini olan aynı zamanda da ÖÖG tanılı, on iki yıllık meslek deneyimine sahip olan sosyal bilgiler öğretmenine uygulanarak nitel veriler toplanmıştır.

Araştırmada yürütölen nitel süreçte; araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenini ile 27.06.2022 tarihinde, Pazartesi günü, saat 10:01'de İzmir ilinin Güzelbahçe ilçesinde, MEB'e bağı görev yaptığı ortaokulda, okulun müsait olan müdür yardımcısı odasında, 29 dakika 45 saniye süren ÖÖG'ye yönelik yarı yapılandırılmış bir görüşme gerçekleştirilmiştir. Sosyal bilgiler öğretmenine yarı yapılandırılmış görüşme soruları yöneltmeden önce araştırmının amacı hakkında bilgi verilmiştir. Ayrıca öğretmene yapılacak olan görüşmeye dair etik kurallar gereğı; araştırmaya katılımın gönüllölük esasına dayandığı, kimlik belirleyici hiçbir bilginin istenmeyeceğı ve elde edilen verilerin sadece araştırmada kullanılacağı, üçüncü kişilerle bu bilgilerin paylaşılmayacağı söylenmiş, araştırmının yapılabilmesi için kurumlardan alınan izinler gösterilerek, ses kaydı için öğretmenden izin alınmıştır.

Sosyal bilgiler öğretmeninin araştırmaya gönüllölük olarak katılmak istediğini beyan etmesi sonrasında, öğretmen ile ÖÖG'ye yönelik yüz yüze yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiş, yapılan görüşmede elde edölen veriler ses kayıt cihazına kaydedilmiştir.

1.4. VERİLERİN ANALİZİ

Bir araştırmının en önemli bölümlerden birisi de verilerin analizi kısmıdır. Veri analizi; veri toplama, düzenleme ve istatistiksel işlemler uygulayarak anlamlı kararlar verebilme ve geçerli sonuçlar çıkarabilme süreci olarak tanımlanabilir

(Büyüköztürk, 2007). Yapılan bu araştırma nicel ve nitel verilere dayanmaktadır. Bu yönüyle yapılan araştırma karma bir araştırma özelliği taşımaktadır. Araştırmanın nicel bölümünün analizinde bilgisayar ortamında istatistiksel paket programından yararlanılırken, nitel verilerin analizinde ise içerik analizden faydalanılmıştır.

1.4.1. Nicel Verilerin Analizi

Nicel verilerin analizinde bilgisayar ortamında istatistiksel paket programı kullanılmıştır. Öğretmenlerin ÖÖG'ye ilişkin tutumlarını ve bilgi düzeylerini belirlemek için frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart değerlerine bakılmıştır. Tutum ve bilgi puanlarının demografik değişkenlere göre farklılaşma durumunu belirlemek için fark analizlerinden yararlanılmıştır. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ile +1 arasında değişmesi (çarpıklık: -,743- ,096 ile basıklık: -,492- ,378 arasında) ve grafiklerin normal dağılımı desteklemesi nedeniyle parametrik testlerden ilişkisiz örneklemeler için bağımsız t testi ve ANOVA testlerine başvurulmuştur. Son olarak, ÖÖG'ye ilişkin tutum ve ÖÖG ile ilgili bilgi düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için “Pearson Çarpım Momentler Katsayısı” kullanılmıştır.

1.4.2. Nitel Verilerin Analizi

Araştırmada ÖÖG ile ilgili olarak, yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilen nitel verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Bu amaçla toplanan verilerin önce kavramsallaştırılması, daha sonra da ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenmesi ve buna göre veriyi açıklayan temaların saptanması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Temel olarak, temalar bir çalışmadaki bulguları açıklar. Temalar kodlardan oluştuğu için kodların göstergesidir. Birçok kod, bir temayı ve temalar da birbiriyle çakışmayan farklı bilgi kategorilerini oluşturur (Creswell, 2017). Yapılan içerik analizi sonucunda elde edilen veriler, önce tema, alt tema ve kategoriler şeklinde tablo haline getirilmiştir. Ortaya çıkan bu tablo açıklanıp yorumlanarak, yapılan görüşme verileri ile ilgili olarak birtakım sonuçlara ulaşılmıştır.

1.5. GEÇERLİLİK VE GÜVENİLİRLİK

Araştırmacıların başvurmak zorunda kaldıkları pek çok veri kaynağı vardır. Bunlardan bazıları insan, hayvan ve bitki gibi canlı objeler bazıları da rapor (belge), “şey” (taş, su, tarihsel kalıntı...) vb. fiziksel nesnelerin oluşturduğu cansız varlıklardır

(Karasar, 2018). Araştırmanın önemli bir unsuru olan bu veri kaynaklarından elde edilen bilgilerin araştırmacıları geçerli ve güvenilir bir sonuca ulaştırması beklenir. Sonuçların inandırıcılığı, bilimsel araştırmanın en önemli ölçütlerinden biri olarak kabul edilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Yapılan her araştırmada, uygulanan testten elde edilecek puanların ölçülmek istenen durumu iyi bir şekilde temsil etmesi amaçlanır. Bu durum, araştırmada kullanılan test maddelerinin, ölçülmek istenen davranışı ölçmede yeterli olmasını gerekli kılar. Bu açıdan bakıldığında bir araştırmanın geçerlilik ölçütlerini karşılaması yapılan araştırma için son derece önemlidir. Geçerlilik, testin bireyin ölçülmek istenen özelliğini diğer özelliklerle karıştırmadan ne derece doğru ölçtüğüyle ilgilidir (Büyüköztürk, vd., 2015).

Nicel araştırmalarda, geçerlilik, iyi temellendirilmiş önlemlerin alınması (yapı geçerliliği), bu önlemlerin ilgili evrendeki iyi ölçümlerin örneklemesini sunması (kapsam geçerliliği), bilginin istatistiksel kullanımının (istatistiksel sonuçsal geçerliliği) ve uygulamalı kullanımının (sonuçsal geçerlik) olması, edinilen çıkarımların anlamlı olması (yapı geçerliliği) ve sonuçların diğer bölgelere ve kitlelere genellenebilir olması (dış geçerlilik) anlamına gelir (Creswell, 2017).

Nitel araştırma da ise geçerlik ve güvenilirlik, araştırmacının araştırdığı olguyu, olduğu biçimiyle ve olabildiğince yansız gözlemesi anlamına gelmektedir (Kirk & Miller, 1986). Nitel araştırmada geçerlik ve güvenilirlik, bulguların doğru (ya da makul) olduğu anlamına gelir. Bu doğruluk, araştırmacı gözüyle, katılımcıların görüşleriyle, okuyucular ve araştırmayı gözden geçiren hakemler aracılığıyla değerlendirilir (Creswell, 2017). Araştırma öncesi gerekli kişi, kurum ve yerlerden izinler alınmış, araştırma öncesi yasal dayanaklar oluşturularak araştırmanın geçerliliği güvence altına alınmıştır.

1.5.1. Nicel Çalışmada Kullanılan Ölçeklerin Geçerlilik ve Güvenirliği

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ÖÖG'ye ilişkin bilgi düzeylerini, tutumlarını ve görüşlerini incelemek amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada; kullanılan ölçeklerin geçerlilik ve güvenirliliğine bakıldığında; yapılan araştırmada kullanılan ve Yiğiter (2005), tarafından geliştirilen öğretmen bilgi anketi, Yiğiter (2005) tarafından, 10 öğretmen ile pilot çalışmada gözden geçirilerek geçerlilik ve güvenilirlik için gerekli çalışması yapılmıştır. Yapılan araştırmada kullanılan bir diğer ölçme aracı ise Yiğiter (2005), tarafından geliştirilen özel öğrenme güçlüğüne ilişkin soru listesidir. Yiğiter

(2005) geliştirmiş olduğu özel öğrenme güçlüğüne ilişkin soru listesini, ölçme değerlendirme ve özel eğitim alanı uzmanları incelemiştir. Yiğiter'in ölçme aracının teknik özellikleri, yani özel öğrenme güçlüğüne ilişkin soru listesinde kullanılan yönergenin, madde köklerinin anlaşılabilirliği, doğru yanıt ve çeldiricilerin uygunluğu, anlaşılabilirlik boyutları, ölçme ve değerlendirme uzmanları tarafından incelenmiştir. Aynı ölçekle ilgili olarak özel eğitim uzmanları tarafından yapılan incelemelerde; soruların ölçmesi hedeflenen davranışları yeterince kapsayıp kapsamadığı ve ölçme aracının uygulanacağı gruba uygun olup olmadığına bakılmıştır. İki uzman tarafından yapılan incelemeler sonucunda maddeler gözden geçirilerek, gerekli düzeltmeler yapılmış ve Yiğiter geliştirmiş olduğu ölçeğini 10 öğretmen ile ön denemesi yapmıştır. Yiğiter'in (2005) geliştirdiği ölçme aracının madde analizi sonucunda 15 maddenin iç tutarlılık katsayısı ,59 olarak bulunmuştur. Yapılan araştırmada; Yiğiter (2005) tarafından geliştirilen ve yukarıda geçerlilik ve güvenilirlik test safhaları yine Yiğiter (2005) tarafından gerçekleştirilen ölçme araçları kullanılmıştır. Yapılan bu araştırmada ölçek, toplamda 423 sosyal bilgiler öğretmenine uygulanmış, ölçek şartlarını karşılamayan 52 anket değerlendirmeye alınmamış ve geriye kalan 371 anket değerlendirilmiştir. Yapılan analiz sonucunda ölçeğin güvenilirlik değeri ,70 olarak bulunmuştur.

Araştırmada, Kaptanoğlu (2016), tarafından geliştirilen ÖÖG tutum ölçeği'de kullanılmıştır. Kaptanoğlu (2016) geliştirdiği ölçeğini, alan uzmanlarınca inceletmesini yapmış, ölçeğin kapsam geçerliliği, yapı geçerliliği ve güvenilirlik konusunda gerekli koşulları sağladığı tespit edilmiştir. Kaptanoğlu (2016) geliştirmiş olduğu ölçeğin güvenilirliğinin saptanması amacıyla iç tutarlılık testini yapmış ve ölçeğine ilişkin cronbach alpha değerini ,82 olarak bulmuştur. Ayrıca Kaptanoğlu (2016), ölçekte yer alan maddelere ait madde-toplam korelasyonları hesaplamış ve bunun sonucunda bazı maddelerin istatistiksel olarak anlamlı olduğu saptamıştır. Kaptanoğlu (2016), yaptığı çalışmalar sonrasında 33 maddelik taslak formun içinden 16 maddeyi atarak, 17 maddelik nihai ölçeğini oluşturmuştur. Yapılan araştırmada Kaptanoğlu'nun (2016) yukarıda geçerlilik güvenilirlik test safhalarının belirtildiği 'özgöl öğrenme güçlüğü tutum ölçeği' kullanılmıştır. Yapılan araştırmada kullanılan ölçek, 423 sosyal bilgiler öğretmenine uygulanmış, ölçek şartlarını karşılamayan 52 anket değerlendirmeye alınmamış, geriye kalan 371 ÖÖG'ye ilişkin tutum ölçeğine ait anketin cronbach alpha değeri ,73 olarak bulunmuştur.

1.5.2. Nitel Veri Aracının Geçerlilik ve Güvenirliği

Bir araştırmanın bilimsel bir nitelik kazanabilmesi için geçerlik ve güvenirlik ölütlerine göre değerlendirilmesi gerekmektedir (Yıldırım ve şimşek, 2011). Araştırmada uzman görüşüne başvurularak hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Nitel veri toplama yöntemlerinden görüşme teknikleri ile yürütlen araştırmalarda, elde edilen verilerin geçerlik ve güvenirliğin sağlanması inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirlik özelliklerinin uygulanmasını gerektirmektedir (Linkoln & Guba, 1985). Nitekim nitel araştırmalarda kullanılan veri toplama araçlarının da geçerlilik ve güvenirliği için bu koşulları sağlayabilmesi gerekmektedir.

Araştırmada nitel veri toplama aracının oluşturulma sürecinde ilk olarak araştırmacı tarafından, ÖÖG'ye yönelik ğretmen görüşlerini almak amacıyla, ilgili literatür incelenmiştir (Koç, 2012; Altun ve Uzuner, 2016; Kuruyer ve akıroğlu, 2017). İlgili literatürün incelenmesinden sonra nicel verilerden elde edilen sonuçlar da göz önünde bulundurularak sosyal bilgiler ğretmenlerin ÖÖG'ye yönelik yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Hazırlanan ÖÖG'ye ilişkin görüşme formu; İzmir ilinde üç farklı üniversitede, ğretim üyesi olarak görev yapmakta olan, (eğitim programları ve ğretimi, 1 kişi), (zel eğitim, 1 kişi), (sosyal bilimler, 2 kişi) alanında uzman, 4 akademisyene görüşleri alınmak üzere sunulmuştur. Alan uzmanlarının incelemesi sonrasında iki demografik soru, sekiz ana sorudan oluşan on maddelik zgl öğrenme güçlüğüne yönelik yarı yapılandırılmış görüşme formu, nitel veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Böylece araştırmanın inandırıcılığını (güvenirliği) sağlamak için bir koşul yerine getirilmiştir

Nitel araştırmada aktarılabilirliği sağlamak üzere detaylı betimleme ve katılımcı seçimi gibi teknikler tercih edilmesi tavsiye edilmektedir (Merriam, 2009). Veri toplama aracında bulunan soruların uzman görüşleri ile detaylı ve temsil gcü yüksek olduğu kanaatine varılması lme aracının aktarabilirlik noktasında yeterli olduğunu göstermektedir. Uzman görüşü aynı zamanda araştırma durumunun kapsam geçerliğini sağlamaya yönelik bir uygulamadır (Çepni, 2012). Hazırlanan nitel veri toplama aracı alanında uzman dört ğretim üyesinin (2 sosyal bilim uzmanı, 1 özel eğitim uzmanı, 1 eğitim programları ve ğretim uzmanı) görüşleri alınarak hazırlanmış ve böylece kapsam geçerliği noktasında da yeterlilik sağlanmıştır.

Bir araştırmada elde edilen veriler, bu verilerin analiz edilmesi ve yorumlanması konusunda başka bir araştırmacının görüşlerinden yararlanılması, amaca uygun bir şekilde veri toplanması için yeterli s renin kullanılması ve araştırma esnasında başka araştırmacıların konuyu irdelemesi yapılan araştırmanın güvenilir olduğunu göstermektedir (Ekiz, 2009). Yapılan araştırmada söz konusu metotlardan, nitel veri aracının geliştirilme ve uygulanmasında sırasıyla yararlanılmıştır. Nitekim sosyal bilgiler  ğretmenlerinin  zg l öğrenme güçlüğüne ilişkin yarı yapılandırılmış görüşme formu, nitel veri toplama aracı olarak kullanılmış olup, veriler,     tanılı, on iki yıllık meslek deneyimine sahip sosyal bilgiler  ğretmeni ile 29 dakika 45 saniye gibi makul bir sürede yüz yüze yapılan görüşme sonrasında elde edilmiştir. Nitel veri toplama aracındaki soruların uygunluk, uyumluluk, başka koşullara transfer edilebilirlik ve araştırmanın amacına hizmet edebilme yeterliliği uzman görüşleri ile açıkça ortaya konularak veri toplama aracının geçerlik ve güvenirliği sağlanmıştır.

Veri toplama aracından elde edilen verilerin analiz ve yorumlama safhası da veri toplama aracının güvenilirliğini de ortaya koymaktadır. Nitel veri aracından elde edilen verilerin analizi ve yorumlanması safhasında, konusunda uzman olan  ğretim üyesinin görüşleri alınmıştır. Verilerin analizi ve yorumlaması ile ilgili olarak alınan olumlu uzaman görüşü, nitel veri toplama aracının yeterli analiz ve yorum yapabilme kabiliyetine sahip olduğunu göstermekte olup aynı zamanda araştırmada kullanılan veri toplama aracının geçerlilik ve güvenilirlik koşullarını sağladığını da teyit etmektedir.

Yapılan görüşme ses kayıt cihazı ile kaydedilmiş ve daha sonra dijital ortamda Microsoft Office Word programında yazılı hale getirilmiştir. Kendisi ile yüz yüze görüşme yapılan sosyal bilgiler öğretmeninden, görüşmenin yazılı kayıtlarını incelemesi, aynı zamanda kendi düşüncelerini yansıtmadığı ifadeleri düzeltmesi ya da çıkarması istenmiştir. Böylelikle, görüşme yapılan öğretmenin rızası olmayan hiçbir görüşü araştırmaya dâhil edilmemiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

1. NİCEL BULGULAR VE YORUMLAR

ÖÖG ile ilgili olarak daha önce yapılan araştırmalarda kullanılan ölçekler ile aynı ölçeklerin yapılan araştırmada kullanımıyla ortaya çıkan güvenirlik katsayılarını karşılaştıran tablo aşağıda verilmiştir.

Tablo 1. Ölçeklerin Güvenirlik Değerleri

	Güvenirlik Katsayısı (Geliştirildiği Araştırma)	Güvenirlik Katsayısı (Mevcut Araştırma)
ÖÖG Bilgi Ölçeği	0.59	0.70
ÖÖG Tutum Ölçeği	0.82	0.73

Yapılan araştırmada ÖÖG bilgi ölçeğinin güvenirlik katsayısı 0,70, ÖÖG tutum ölçeğinin güvenirlik katsayısı ise 0,73 olarak bulunmuştur. Çıkan bu sonuçlara göre araştırmanın nicel boyutunda kullanılan ölçeklerin güvenilir olduğu söylenebilir.

Araştırmada elde edilen çarpıklık ve basıklık değerleri gösteren tablo aşağıda verilmiştir.

Tablo 2. Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

	Çarpıklık	Basıklık
ÖÖG Tutum Ölçeği	,096	-,492
ÖÖG Soru Ölçeği	-,743	,378

Çarpıklık ve basıklık değerlerinin -0,743 ile 0,378 arasında olduğu (-1 ile +1 arasında değişmesi) ve grafiklerin normal dağılımı desteklediği söylenebilir.

Örneklem grubunun demografik özelliklere göre dağılımı aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 3. 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
Sınıfta ÖÖG olan öğrenci bulunması	Var	307	82,7
	Yok	64	17,3

Tablo 3. (Devam) Örneklem Grubunun Demografik Özelliklere Göre Dağılımı

Demografik Özellik		Sayı (N)	Yüzde (%)
Ailede/yakın çevrede ÖÖG olan öğrenci bulunması	Var	92	24,8
	Yok	279	75,2
ÖÖG ile ilgili yeni bilgiler edinmeyi isteme	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 3’de örneklem grubunun “cinsiyet, eğitim düzeyi, sınıfta ÖÖG olma durumu, ailede ya da yakın çevrede ÖÖG olma durumu, ÖÖG ile ilgili yeni bilgiler edinme durumu ve mesleki deneyime” göre sayı ve yüzdelik değerleri verilmiştir. Buna göre; sosyal bilgiler öğretmenlerinin cinsiyete göre dağılımı %59,3’ü kadın (220 kişi), %40,7’si erkek (151 kişi) erkek şeklindedir. Örneklem grubunun eğitim düzeyi durumuna bakıldığında bunlardan %90,6’sının (336 kişi) lisans, %9,4’ünün (35 kişi) lisansüstü mezunu olduğu görülmüştür. Buradan da anlaşıldığı üzere örneklem grubunu çok büyük oranda lisans mezunu sosyal bilgiler öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmada sınıfında ÖÖG yaşayan öğrenci bulunma durumuna bakıldığında ise %82,7’sinin (307 kişi) sınıfında ÖÖG’li öğrenci bulunduğu, %17,3’ünün (64 kişi) ise ÖÖG’li öğrenci bulunmadığı görülmüştür. Tablodaki bu sonuçtan araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin çok büyük bir kısmının sınıfında ÖÖG çeken öğrenci olduğu anlaşılmaktadır. Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğrenmelerinin %24,8’inin (92 kişi) ailesinde veya yakın çevresinde ÖÖG çeken öğrenci bulunduğu %75,2’sinin (279 kişi) ise aile veya yakın çevresinde ÖÖG çeken öğrencinin bulunmadığı görülmüştür. Buna göre araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin büyük bir bölümünde 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 grubunun %90,3’ü (335 kişi) ÖÖG ile ilgili olarak yeni bilgiler edinmek istedikleri, %9,7’si (36 kişi) ise ÖÖG ile ilgili olarak yeni bilgiler edinmek istemedikleri görülmüştür. Buradan

da anlaşılabacağı üzere sosyal bilgiler öğretmenlerinin çok büyük bir kısmı ÖÖG ile ilgili olarak yeni bilgiler istediklerini belirtmişlerdir. Son olarak sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki deneyimleri değerlendirildiğinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin %15,1'inin (56 kişi) 1-10 yıl arasında, %30,7'sinin (114 kişi) 11-20 yıl arasında, %46,9'unun (174 kişi) 21-30 yıl arasında ve %7,3'ünün (27 kişi) ise 31 yıl ve üzerinde mesleki deneyime sahip olduğu görülmüştür. Buradan da anlaşılabacağı üzere örneklem grubunun çoğunluğunu %46,9 ile 21-30 yıl arası oluşturmaktadır. Mesleki deneyim olarak en düşük oran ise %7,3 ile 31 yıl ve üzerinde mesleki deneyime sahip olan sosyal bilgiler öğretmenleri oluşturmaktadır.

Yapılan araştırmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğü soru listesine (ÖÖGSL) göre ortaya çıkan bilgi düzeyleri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerin ÖÖG'ye İlişkin Bilgi Düzeyleri

ÖÖGSL	N	En Düşük	En Yüksek	ÖÖGSL Ortalaması	Derecelendirme Ortalaması	Düzey
ÖÖGSL Toplam	371	0	15	50,1	9,61	Orta Düzey

Tablo 4 incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmenleri ÖÖGSL'ye göre en düşük 0 en yüksek 15 puan aldığı görülmektedir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ÖÖGSL ortalaması 50,1, derecelendirme ortalaması ise 9,61 dir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ÖÖGSL ortalamalarına göre bilgi düzeyleri orta düzey olarak belirlenmiştir. Buna göre sosyal bilgiler öğretmenlerinin ÖÖG'ye ilişkin bilgi düzeylerinin yüksek olmadığı söylenebilir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ÖÖG'ye ilişkin tutum düzeylerini gösteren tablo aşağıda verilmiştir.

Tablo 5. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin ÖÖG'ye İlişkin Tutum Düzeyleri

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

Tablo 5'e bakıldığında sosyal bilgiler öğretmenleri ÖÖGTÖ'den en düşük 31 en yüksek 76 puan aldığı görülmektedir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ÖÖGTÖ ortalaması 51,05, derecelendirme ortalaması ise 3,027 dir. Sosyal bilgiler öğretmenlerin ÖÖGTÖ'ye göre tutum düzeyleri kısmen katılmıyorum düzeyindedir. Ortaya çıkan bu

sonuca göre sosyal bilgiler öğretmenlerinin ÖÖG'ye ilişkin tutum düzeylerinin orta düzeyde olduğu ve çok yüksek olmadığı söylenebilir.

Örneklem grubunun özel öğrenme güçlüğü soru listesinde yer alan sorulara verdikleri cevaplara ilişkin istatistikler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 6. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Özel Öğrenme Güçlüğü Soru Listesinde Yer Alan Sorulara Verdikleri Cevaplara İlişkin Betimsel İstatistikler

Sorular	Doğru		Yanlış	
	N	%	n	%
B1	122	32,9	249	67,1
B2	162	43,7	209	56,3
B3	239	64,4	132	35,6
B4	317	85,4	54	14,6
B5	235	63,3	136	36,7
B6	227	61,2	144	38,8
B7	95	25,6	276	74,4
B8	252	67,9	119	32,1
B9	253	68,2	118	31,8
B10	224	60,4	147	39,6
B11	247	66,6	124	33,4
B12	257	69,3	114	30,7
B13	227	61,2	144	38,8
B14	280	75,5	91	24,5
B15	341	91,9	30	8,1

Tablo 6 incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmenlerinin testte yer alan soruları doğru cevaplandırma oranının %25,6 ile %91,9 arasında değiştiği görülmektedir. Öğretmenlerin en düşük başarı gösterdiği sorular sırasıyla 7. Soru, (Öğrenmenin gelişimsel aşamalarının sırası hangi seçenekte doğru verilmiştir?), (Doğru %25,6 - Yanlış %74,4), 1. Soru, (ÖÖG olan çocukların zeka düzeyleri ile ilgili aşağıda yazılı hangi ifade doğrudur?), (Doğru %32,9 - Yanlış %67,1) ve 2. Soru, (ÖÖG genellikle hangi dönemde fark edilir?), (Doğru %43,7 - Yanlış %56,3) sorular iken; en yüksek başarı gösterdiği sorular 15. Soru, (ÖÖG olan çocuklar için en uygun sınav yöntemi aşağıdakilerden hangisidir?), (Doğru %91,9 - Yanlış %8,1), 4. Soru, (Aşağıdakilerden hangisi ÖÖG'den etkilenen alanlardan biri değildir?), (Doğru %85,4 - Yanlış %14,6), 14. Soru, (Aşağıdaki öğretim tekniklerinden hangisi ÖÖG olan çocuklar için en uygun öğretim tekniğidir?), (Doğru %75,5 - Yanlış %24,5), 12. Soru (Aşağıdakilerden hangisi ÖÖG olan çocukların en sık söz edilen özelliklerinden biri değildir?), (Doğru %69,3-

Yanlış %30,7), 9. Soru (Aşağıdakilerden hangisi ÖÖG olan çocukların en sık söz edilen özelliklerinden biri değildir?), (Doğru %68,2 - Yanlış %31,8), 8. Soru (Aşağıdakilerden hangisi ÖÖG olan çocukların en sık söz edilen özelliklerinden biri değildir?), (Doğru %67,9 - Yanlış %32,1), 11. Soru (Aşağıdakilerden hangisi ÖÖG olan çocukların en sık söz edilen özelliklerinden biri değildir?), (Doğru %66,6 - Yanlış %33,4), 3. Soru (ÖÖG olan çocukların çok büyük bir kısmını okuma güçlüğü olan çocuklar oluşturduğundan, çoğu kaynakta ÖÖG ile eş anlamlı olarak kullanılan terim aşağıdakilerden hangisidir?), (Doğru %64,4 - Yanlış %35,6), 5. Soru (Aşağıdakilerden hangisi ÖÖG'ye neden olabilecek etmenler arasında değildir?), (Doğru %63,3 - Yanlış %36,7), 6. Soru (Aşağıdaki sorunlardan hangisi ÖÖG'ye eşlik etmez?), (Doğru %61,2 - Yanlış %38,8), 13. Soru (ÖÖG olan çocuklar için en uygun eğitim hizmeti aşağıdakilerden hangisidir?), (Doğru %61,2 - Yanlış %38,8) ve 10. Soru (Aşağıdakilerden hangisi ÖÖG olan çocukların en sık söz edilen özelliklerinden biri değildir?), (Doğru %60,4 - Yanlış %39,6) şeklindedir. Soru listesinde ÖÖG ile ilgili olarak sorulan soruların her biri, bir puandır. 0-5 arası puan düşük düzeyi, 6-10 arası puan orta düzeyi, 11-15 arası puan ise yüksek düzeyi ifade etmektedir. Soru listesinden alınan en düşük puan 0 en yüksek puan ise 15'tir. Genel olarak baktığımızda sosyal bilgiler öğretmenlerinin 15 sorunun 12'sine (yüzdelik sırasına ve en yüksekte en aza doğru; 15., 4., 14., 12., 9., 8., 11., 3., 5., 6.=14., 10. sorular) doğru cevap verdiği görülmüştür (%50'den fazlası). Ayrıca araştırmaya katılan 371 sosyal bilgiler öğretmeninin 30'u (%8) 0-5 arası soruyu (düşük düzey), 186'sı (%50,1) 6-10 arası soruyu (orta düzey), 155'i (%41,7) ise 11-15 arası soruyu (yüksek düzey), toplamda ise ortalama 9,61 soruyu doğru cevaplandırmışlardır. Bu sonuca göre sosyal bilgiler öğretmenlerinin çoğunluğunun ÖÖG konusunda orta düzeyde bilgi sahibi olduğu görülmektedir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre ÖÖG'ye ilişkin bilgi düzeyleri arasında fark olup olmadığı bağımsız örneklem t-testi kullanılarak incelenmiştir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre ÖÖG'ye ilişkin bilgi düzeyleri arasında bir farkın bulunup bulunmadığına dair betimsel istatistikler ve bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin ÖÖG'ye İlişkin Bilgilerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

T Testi	Cinsiyet	N	X	Ss	Sd	t	p
ÖÖG'ye İlişkin Bilgi	Kadın	220	9,71	2,83	369	2,595	,010
	Erkek	151	8,89	3,13			

Tablo 7’de yer alan bağımsız örneklem t-testi sonuçları incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmenlerinin ÖÖG’ye ilişkin bilgilerinin cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir ($p<0.05$). Puan ortalamaları dikkate alındığında söz konusu farklılığın kadın öğretmenler lehine olduğu, bir diğer ifadeyle kadın öğretmenlerin bilgi düzeylerinin erkek öğretmenlerin bilgi düzeyinden daha yüksek olduğu söylenebilir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin eğitim düzeyi değişkenine göre ÖÖG’ye ilişkin bilgi düzeyleri arasında fark olup olmadığı bağımsız örneklem t-testi kullanılarak incelenmiştir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin eğitim düzeyi değişkenine göre ÖÖG’ye ilişkin bilgi düzeyleri arasındaki bir farkın olup olmadığına dair betimsel istatistikler ve bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin ÖÖG’ye İlişkin Bilgilerinin Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılması

T Testi	Eğitim Düzeyi	N	X	Ss	Sd	t	p
ÖÖG’ye İlişkin Bilgi	Lisans	336	9,30	2,94	369	-1,547	,123
	Lisansüstü	35	10,11	3,25			

Tablo 8’de yer alan ilişkisiz örneklem t-testi sonuçlarına göre sosyal bilgiler öğretmenlerinin ÖÖG’ye ilişkin bilgileri eğitim düzeyi değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0.05$). Analiz sonucunda lisansüstü eğitim mezunu öğretmenlerin puan ortalaması lisans mezunu öğretmenlerin ortalamasından daha yüksek tespit edilmiş olsa da bu farkın istatistiksel olarak kayda değer olmadığı söylenebilir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıfında ÖÖG olan öğrenci bulunma değişkenine göre, ÖÖG’ye ilişkin bilgi düzeyleri arasında fark olup olmadığı bağımsız örneklem t-testi kullanılarak incelenmiştir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıfında ÖÖG olan öğrenci bulunma değişkeni ile ÖÖG’ye ilişkin bilgi düzeyleri arasında anlamlı bir farkın bulunup bulunmadığına dair betimsel istatistikler ve bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerin ÖÖG’ye İlişkin Bilgilerinin Sınıfında ÖÖG Olan Öğrenci Bulunma Durumuna Göre Karşılaştırılması

T Testi	Öğrenci	N	X	Ss	Sd	t	p
ÖÖG’ye İlişkin Bilgi	Var	307	9,29	2,99	369	-1,248	,213
	Yok	64	9,80	2,92			

Tablo 9’da yer alan bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına göre sosyal bilgiler öğretmenlerinin ÖÖG’ye ilişkin bilgilerinin sınıfında ÖÖG olan öğrenci bulunma değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0.05$).

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ailede/yakın çevrede ÖÖG olan öğrencinin bulunma durumuna göre bilgi düzeylerinin karşılaştırılması, bağımsız örneklem t-testi ile gerçekleştirilmiştir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ailede/yakın çevrede ÖÖG olan öğrencinin bulunma durumlarına göre ÖÖG’ye ilişkin bilgi düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığına dair betimsel istatistikler ve bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin ÖÖG’ye İlişkin Bilgilerinin Ailede/Yakın Çevrede ÖÖG Olan Öğrenci Bulunma Durumuna Göre Karşılaştırılması

T Testi	Ailede/Yakında	N	X	Ss	Sd	t	p
ÖÖG’ye İlişkin Bilgi	Var	92	8,59	3,42	369	-2,956	,003
	Yok	279	9,63	2,77			

Tablo 10’da yer alan bağımsız örneklem t-testi sonuçları incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmenlerinin ÖÖG’ye ilişkin bilgilerinin ailede/yakın çevrede ÖÖG olan öğrencinin bulunma değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir ($p<0.05$). Puan ortalamalarına bakıldığında birbirine yakın ortalamalar olsa da söz konusu farklılığın ailede veya yakın çevrede ÖÖG olan, öğrenci bulunmayan sosyal bilgiler öğretmenleri lehine olduğu, diğer bir ifade ile ailede veya yakın çevresinde ÖÖG olan öğrenci bulunmayan, sosyal bilgiler öğretmenlerinin bilgi düzeylerinin, ailede veya yakın çevresinde ÖÖG olan öğrenci bulunan, sosyal bilgiler öğretmenlerinden daha yüksek olduğu söylenebilir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ÖÖG’ye ilişkin yeni bilgiler edinmeyi isteme durumuna göre bilgi düzeylerinin karşılaştırılması, bağımsız örneklem t-testi ile gerçekleştirilmiştir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ÖÖG’ye ilişkin yeni bilgiler edinmeyi isteme durumuna göre, sosyal bilgiler öğretmenlerinin ÖÖG’ye yönelik bilgi düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığına dair betimsel istatistikler ve bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin ÖÖG’ye İlişkin Bilgilerinin Aynı Konuda Yeni Bilgiler Edinmeyi İsteme Durumuna Göre Karşılaştırılması

T Testi	İstek	N	X	Ss	Sd	t	p
ÖÖG’ye İlişkin Bilgi	Evet	335	9,51	2,91	369	2,763	,006
	Hayır	36	8,08	3,31			

Tablo 11’de yer alan bağımsız örneklem t-testi sonuçları incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmenlerinin ÖÖG’ye ilişkin bilgilerinin aynı konuda yeni bilgiler edinmeyi isteme durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir ($p<0.05$). Puan ortalamaları dikkate alındığında ortaya çıkan farklılığın ÖÖG’ye ilişkin olarak aynı konuda yeni bilgiler edinmeyi isteyen sosyal bilgiler öğretmenleri lehine olduğu görülmektedir. Diğer bir ifade ile ÖÖG’ye ilişkin olarak aynı konuda yeni bilgiler edinmek isteyen sosyal bilgiler öğretmenlerinin bilgi düzeylerinin ÖÖG’ye ilişkin aynı konuda yeni bilgiler edinmek istemeyen sosyal bilgiler öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine (deneyimlerine) göre bilgi düzeylerinin karşılaştırılması, tek yönlü ANOVA testi ile gerçekleştirilmiştir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre, sosyal bilgiler öğretmenlerinin ÖÖG’ye ilişkin bilgi düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığına dair betimsel istatistikler ve tek yönlü ANOVA testi sonuçları Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12. Mesleki Kıdeme Göre Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin ÖÖG’ye İlişkin Bilgileri

	Kıdem	N	X	Ss
ÖÖG’ye İlişkin Bilgi	1-10 yıl	56	10,00	2,67
	11-20 yıl	114	9,58	2,99
	21-30 yıl	174	9,14	3,07
	31 yıl ve üzeri	27	8,74	2,98

Tablo 12 incelendiğinde 1-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip 56 sosyal bilgiler öğretmeninin ÖÖG’ye ilişkin puan ortalamasının 10,00, 11-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip 114 sosyal bilgiler öğretmeninin puan ortalamasının 9,58, 21-30 yıl arası mesleki kıdeme sahip 174 sosyal bilgiler öğretmeninin puan ortalamasının 9,14 ve 31 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip 27 sosyal bilgiler öğretmeninin puan ortalamasının 8,74 olduğu görülmektedir. Bu değerler mesleki deneyimle birlikte puan ortalamalarının düştüğünü göstermektedir.

Mesleki kıdem değişkenine göre sosyal bilgiler öğretmenlerinin ÖÖG’ye ilişkin bilgi düzeyleri arasında fark olup olmadığı tek yönlü ANOVA ile incelenmiştir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre ÖÖG ile ilgili bilgi düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler ve tek yönlü ANOVA sonuçları Tablo 13’te sunulmuştur.

Tablo 13. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin ÖÖG’ye İlişkin Bilgilerinin Mesleki Kıdeme Göre Karşılaştırılması

ANOVA	Varyans kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Fark
ÖÖG’ye İlişkin Bilgi	Gruplar arası	47,258	3	15,753	1,788	,149	
	Gruplar içi	3233,664	367	8,811			
	Toplam	3280,922	370				

Not: 1= 1-10 yıl, 2= 11-20 yıl, 3= 21-30 yıl, 4= 31 yıl ve üzeri

Tablo 13’te yer alan ANOVA testi sonuçlarına göre sosyal bilgiler öğretmenlerinin ÖÖG’ye ilişkin bilgileri mesleki kıdemlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p < 0.05$).

Örneklem grubunun ÖÖGTÖ’ye verdikleri cevaplara ilişkin istatistikler aşağıda verilmiştir.

Tablo 14. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin ÖÖGTÖ’ye Verdikleri Cevaplara İlişkin Betimsel İstatistikler

	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kısmen Katılmıyorum		Biraz Katılıyorum		Katılıyorum			
Tutum Maddeleri	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	X	SS
T1	188	50,7	123	33,2	36	9,7	16	4,3	8	2,2	1,74	,95
T2	27	7,3	69	18,6	142	38,3	73	19,7	60	16,2	3,19	1,13
T3	68	18,3	83	22,4	106	28,6	82	22,1	32	8,6	2,80	1,22
T4	173	46,6	121	32,6	28	7,5	18	4,9	31	8,4	1,96	1,22
T5	88	23,7	111	29,9	73	19,7	70	18,9	29	7,8	2,57	1,25
T6	100	27,0	145	39,1	76	20,5	39	10,5	11	3,0	2,23	1,05
T7	37	10,0	104	28,0	125	33,7	89	24,0	16	4,3	2,85	1,03
T8	22	5,9	106	28,6	153	41,2	71	19,1	19	5,1	2,89	,95
T9	7	1,9	29	7,8	105	28,3	127	34,2	103	27,8	3,78	,99
T10	69	18,6	75	20,2	104	28,0	75	20,2	48	12,9	2,89	1,28
T11	102	27,5	97	26,1	67	18,1	58	15,6	47	12,7	2,60	1,36
T12	10	2,7	11	3,0	25	6,7	51	13,7	274	73,9	4,53	,94
T13	18	4,9	42	11,3	87	23,5	103	27,8	121	32,6	3,72	1,17
T14	32	8,6	75	20,2	116	31,3	87	23,5	61	16,4	3,19	1,18
T15	8	2,2	23	6,2	53	14,3	101	27,2	186	50,1	4,17	1,03
T16	26	7,0	83	22,4	113	30,5	101	27,2	48	12,9	3,17	1,12
T17	16	4,3	62	16,7	114	30,7	130	35,0	49	13,2	3,36	1,04
ÖÖGTÖ Toplam											3,35	,48

Not: Ölçeğin toplamına ilişkin ortalama olumsuz maddeler ters kodlandıktan sonra alınmıştır.

Tablo 14 incelendiğinde araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin ÖÖGTÖ’de yer alan T1 “ÖÖG yaşayan çocuklar öğrenemezler.” ($f=188$, %50,7), T4 “ÖÖG yaşayan öğrencilere özel zaman ayrılmamalıdır.” ($f=173$, %46,6) ve T11 “ ÖÖG yaşayan çocukların tam gün eğitimden faydalanmaları gereksizdir.” ($f=102$, %27,5) önermelerine “kesinlikle katılmıyorum” yanıtını verdikleri saptanmıştır.

Sosyal bilgiler öğretmenleri ölçekte yer alan T5 “ÖÖG yaşayan öğrenciler diğer öğrencilerin performansını olumsuz etkiler”($f=111$, %29,9) ve T6 “ÖÖG yaşayan öğrenciler düşük zekaya sahiptirler” önermelerine “katılmıyorum” yanıtını vermişlerdir.

Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinden bir kısmı ise T2 “Normal sınıfta olmak, ÖÖG yaşayan öğrencilerin gelişimini hızlandırır.” ($f=142$, %38,3), T3 “ÖÖG yaşayan öğrenciye normal sınıfta gösterilecek özel ilgi diğer öğrencileri olumsuz etkiler.” ($f=106$, %28,6) T7 “ÖÖG yaşayan öğrenciler, öğrendiklerini hemen unuturlar/hatırlamazlar.” ($f=125$, %33,7), T8 “ÖÖG yaşayan çocukların benlik saygıları oldukça yüksektir, kendilerine güvenirler.” ($f=153$, %41,2), T10 “ÖÖG olan çocuklar ayrı sınıfta olmalıdırlar.” ($f=104$, %28,0), T14 “ÖÖG yaşayan çocuklar için en uygun eğitim hizmeti normal sınıf eğitimidir.” ($f=116$, %31,3), T16 “ÖÖG yaşayan çocuklar için en uygun sınav yönetimi sözlü sınavlardır” ($f=113$, %30,5), önermelerine “Kısmen Katılmıyorum” yanıtını verdikleri saptanmıştır.

Tablo 14’te sosyal bilgiler öğretmenlerinin T9 “ÖÖG yaşayan öğrenciler görsel dikkat gerektiren becerilerde kendilerini gösterirler” ($f=127$, %34,2) ve T17 “ÖÖG yaşayan çocuklar görev ve sorumluluklarını yerine getirmekte güçlük yaşarlar” ($f=130$, %35,0) önermelerine “Biraz Katılıyorum” şeklinde cevap verdikleri görülmüştür.

Son olarak Tablo 14’te sosyal bilgiler öğretmenlerinin T12 “ÖÖG yaşayan çocuklar özel eğitim desteği almalıdır”(f=274, %73,9), T13 “ÖÖG yaşayan çocuklar için en uygun eğitim hizmeti normal sınıfta kaynaştırma eğitimi ve destek hizmetleridir.” ($f=121$, %32,6), ve T15 “ÖÖG yaşayan öğrenciler 40 dakika boyunca bir derse aktif olarak katılamazlar” ($f=186$, %50,1) önermelerine “Katılıyorum” şeklinde cevap verdikleri saptanmıştır.

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 arasında bir farkın bulunup bulunmadığına dair betimsel istatistikler ve bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15. 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 15'te yer alan bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına göre sosyal bilgiler öğretmenlerinin ÖÖG'ye ilişkin tutumlarının cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0.05$). Analiz sonucunda kadın sosyal bilgiler öğretmenlerinin puan ortalaması erkek sosyal bilgiler öğretmenlerinin ortalamasından daha yüksek tespit edilmiş olsa da bu farkın istatistiksel olarak kayda değer olmadığı söylenebilir.

Eğitim düzeyi değişkenine göre sosyal bilgiler öğretmenlerinin ÖÖG'ye ilişkin tutumları arasında fark olup olmadığı bağımsız örneklem t-testi kullanılarak incelenmiştir. Eğitim düzeyi değişkenine göre sosyal bilgiler öğretmenlerinin ÖÖG'ye ilişkin tutumları arasındaki bir farkın olup olmadığına dair betimsel istatistikler ve bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16. Sosyal Bilgiler ÖÖG'ye İlişkin Tutumlarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılması

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

Tablo 16'da 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 yaşayan öğrenci bulunma değişkenine göre sosyal bilgiler öğretmenlerinin ÖÖG'ye ilişkin tutumları arasında fark olup olmadığı bağımsız örneklem t-testi kullanılarak incelenmiştir. Sınıfında ÖÖG yaşayan öğrenci bulunma değişkeni ile sosyal bilgiler öğretmenlerinin ÖÖG'ye ilişkin tutumları arasında anlamlı bir farkın bulunup bulunmadığına dair betimsel istatistikler ve bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 17'de verilmiştir.

Tablo 17. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin ÖÖG'ye İlişkin Tutumlarının Sınıfında ÖÖG Olan Öğrenci Bulunma Durumuna Göre Karşılaştırılması

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

Tablo 17'de 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 olan öğrencinin bulunma durumuna göre tutumlarının karşılaştırılması, bağımsız örneklem t-testi ile gerçekleştirilmiştir. Ailede/yakın çevrede ÖÖG olan öğrencinin bulunma durumlarına göre, sosyal bilgiler öğretmenlerinin ÖÖG'ye ilişkin tutumlarının farklılaşıp farklılaşmadığına dair betimsel istatistikler ve bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 18'de sunulmuştur.

Tablo 18. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin ÖÖG'ye İlişkin Tutumlarının Ailede/Yakın Çevrede ÖÖG 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 18'de yer alan bağımsız örneklem t-testi sonuçları incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmenlerinin ÖÖG'ye ilişkin tutumlarının ailede/ yakın çevrede ÖÖG olan öğrenci bulunma durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($p > 0.05$).

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ÖÖG'ye ilişkin olarak aynı konuda yeni bilgiler edinmeyi isteme durumuna göre tutumlarının karşılaştırılması, bağımsız örneklem t-testi ile gerçekleştirilmiştir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ÖÖG'ye ilişkin olarak aynı konuda yeni bilgiler edinmeyi isteme durumuna göre, sosyal bilgiler öğretmenlerinin ÖÖG'ye yönelik tutumlarının farklılaşıp farklılaşmadığına dair betimsel istatistikler ve bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 19'da sunulmuştur.

Tablo 19. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin ÖÖG'ye İlişkin Tutumlarının ÖÖG İle İlgili Olarak Aynı Konuda 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 19’da yer alan bağımsız örneklem t-testi sonuçları incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmenlerinin ÖÖG’ye ilişkin bilgilerinin ÖÖG ile ilgili olarak 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 20’de sunulmuştur.

Tablo 20. 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 20 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 öğretmenin puan ortalamasının 3,27 olduğu görülmektedir. Bu değerler mesleki deneyimle birlikte puan ortalamalarının düştüğünü 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 21’de sunulmuştur.

Tablo 21. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin ÖÖG’ye İlişkin Tutumlarının Mesleki Kıdeme Göre Karşılaştırılması

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

Tablo 21’de yer alan bağımsız örneklem t-testi sonuçları incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmenlerinin tutumlarının mesleki kıdem değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($p>0.05$).

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ÖÖG'ye ilişkin tutumları ile bilgi düzeyleri arasında bir ilişkinin olup olmadığı Pearson Çarpım Momentler Katsayısı ile incelenmiştir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ÖÖG'ye ilişkin tutumları ile bilgi düzeyleri arasında bir ilişkinin bulunup bulunmadığına dair betimsel istatistikler ve Pearson Çarpım Momentler Katsayısı sonuçları Tablo 22'de sunulmuştur.

Tablo 22. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin ÖÖG'ye İlişkin Tutumları ve Bilgi Düzeyleri Arasındaki İlişki (N=371)

	Tutum	Bilgi
Tutum	1	,137**
Bilgi	,137**	1

Tablo 22'de görüldüğü üzere, sosyal bilgiler öğretmenlerinin ÖÖG'ye ilişkin tutumları ile ÖÖG'ye ilişkin bilgi düzeyleri arasında pozitif yönde düşük düzeyde ($r<.30$) ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($p<.01$).

2. NİTEL BULGULAR VE YORUMLAR

Sosyal bilgiler öğretmeni (SBÖ) ile ÖÖG'ye yönelik yapılan yarı yapılandırılmış görüşmenin içerik analizi sonrasında ortaya çıkan tema, alt tema ve kategoriler Tablo 23'te gösterilmiştir.

Tablo 23. Sosyal Bilgiler Öğretmeninin ÖÖG'ye Yönelik Görüşlerine İlişkin Tema, Alt Tema ve Kategoriler

TEMA	ALT TEMA	KATEGORİLER
Öğretmen eğitimi	Yeterlik artırma	
Akademik başarıyı etkileyen etmenler	Başarı artırma	Bilgi
		Empati
		Yönlendirme (Rehberlik)
		Bilişsel ve duyuşsal bağlantılar
	Başarı düşüklüğü	Okuma hızındaki düşüklük
		Ders saati yetersizliği
Duyuşsal öğeler	Öğrenilmiş çaresizlik Motivasyon eksikliği Özfarkındalık	
Bireyleri geliştirme	Destek eğitim	Ders çeşitleri
	BEP RAM	Materyaller
Olumsuz yaşantılar	Hiperaktivite bozukluğu	
	Okula uyumsuzluk	

Tablo 23 incelendiğinde araştırmada SBÖ'ye sorulan 10 sorudan elde edilen verilerin içerik analizi sonucunda; öğretmen eğitimi, akademik başarıyı etkileyen etmenler, duyuşsal öğeler, bireyleri geliştirme ve olumsuz yaşantılar teması altında 11 alt tema ve bu 11 alt temaya ait 8 kategori ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan tema, alt temalar ve bunlara ait kategoriler şunlardır; öğretmen eğitimi temasına ait, yeterli artırma alt teması; akademik başarıyı etkileyen etmenler temasına ait başarı artırma ve başarı düşüklüğü alt teması; duyuşsal öğeler temasına ait, öğrenilmiş çaresizlik, motivasyon eksikliği, öz farkındalık alt teması; bireyleri geliştirme temasına ait, destek eğitimi, BEP (bireyselleştirilmiş eğitim planları), RAM (rehberlik ve araştırma merkezi) alt teması; olumsuz yaşantılar temasına ait, hiperaktivite bozukluğu ve okula uyumsuzluk alt temasıdır. Alt temalara ait kategoriler ise sırası ile şöyledir. Başarı artırma alt temasına ait, bilgi, empati, yönlendirme, bilişsel ve duyuşsal bağlantılar kategorisi; başarı düşüklüğü alt temasına ait, okuma hızındaki düşüklük, ders saati yetersizliği kategorisi; destek eğitim alt temasına ait, ders çeşitleri ve materyaller kategorileridir.

Yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilen SBÖ, öğretmen eğitimi teması altında, yeterlilik artırma alt temasına ilişkin görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir *‘Özel öğrenme güçlüğü dışında hafif zihinsel engelli çocuğu Teog’a sokup on altı doğru yaptırıp çıkartabilmişliğim var. O yüzden kendimi yetersiz bulmuyorum ama bir eğitim alsam yeterliliğimin daha fazla artacağını da düşünüyorum’*

SBÖ, akademik başarıyı etkileyen etmenler teması altında, başarı artırma alt teması ile ilgili olarak bilgi ve başarıya ilişkin görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir *‘Daha önceki başarısı çok düşük olan öğrencilerde yüksek başarı elde ettiğim oldu, mesela TEOG sınavında üç sene üst üste ilçede sosyal bilgiler ve inkılap tarihinde birinci oldum. Normalde üç net yapıyordu çocuk, iki net yapıyordu, üzerine biraz gidince, birazcık yönlendirince net sayısı on sekize, yirmiye çıktı, bu durum ilçe başarısına da yansdı bu ve ondan dolayı, iki tane, üç tane başarı belgesi almışlığım var’*

SBÖ, başarı artırma alt temasına ilişkin empati kategorisi ile ilgili olarak görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir *‘Özel öğrenme güçlüğü olan çocuğa ben biraz daha farklı yaklaşıyorum. Empati kurabiliyorum’*

SBÖ, başarı artırma alt temasına ilişkin yönlendirme kategorisi ile ilgili olarak görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir *‘Yönlendirmesini biliyorum, çünkü çocukların desteğe ihtiyacı oluyor, psikolojik olarak başarısızlığa alışmış oluyorlar. Mesela yedinci sınıfta ben normalde aldığı puandan sözlü notlarını yüksek tutup, birazcık destek olduğum zaman çocuklar bir şaşırıyor, yüksek nota alışıyorlar. Mesela başarıya alışmasını sağlıyorum. Kendime göre böyle bir planım var.’*

SBÖ, başarı artırma alt temasına ilişkin bilişsel ve duyuşsal bağlantı kategorisi ile ilgili olarak görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir *‘Çocuğun ilk önce özgüvenini kazanması için, yüksek başarı için puanları olan sınavı bile ona göre hazırlıyorum, kolay sınav hazırlıyorum yeri gelirse. Ardından yükselen puan beraberinde yükselen başarı da getiriyor.’*

SBÖ, akademik başarıyı etkileyen etmenler teması altında, başarı düşüklüğü alt teması ile ilgili olarak okuma hızındaki düşüklüğüne ilişkin görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir *‘Paragraf okumada özel öğrenme güçlüğü olan çocukta da bendeki gibi okuma yavaşlığı problemi oluyor. Biz okuduğumuzu çok iyi anlıyorduk, ama ciddi bir hız problemimiz vardı. Birisinin dört kere okuyup anladığını ben bir kerede okuyup anlıyordum, uzun bir hikaye de olsa oturup çok ayrıntılı özetini çıkarabiliyordum ya da anlatabiliyordum, ama okuma sürelerimiz farklıydı. Çocuklar sınavda hız problemi çekebilirler, çünkü orda bir zaman sınırlaması var, öyle bir sıkıntı çekebiliyorlar.’*

SBÖ, akademik başarıyı etkileyen etmenler teması altında, başarı düşüklüğü alt teması ile ilgili olarak ders saati yetersizliğine ilişkin görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir, *‘Ders saati sıkıntımız var. Dersler nasıl bitiyor bilmiyorum. İster istemez bazı yerleri kısaltıyoruz. Programı birebir uygulamak iyi sonuç doğurmuyor. Çünkü bir de özel eğitim, yani kaynaştırma öğrencilerin varsa, bu özel öğrenme güçlüğü de olabilir, hafif düzey zeka geriliği de olabilir. Onlara da ayrıca bir eğilmemiz gerekiyor. Bunun için hafta da iki saat kesinlikle yeterli olmuyor.’*

SBÖ, duyuşsal öğeler teması altında, öğrenilmiş çaresizlik alt temasına ilişkin görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir *‘Bizim genelde geçmişten gelen bir ben bunu yapamam korkusu oluyor, bu beraberinde farklı şekilde size gözükebiliyor’*

SBÖ, duyuşsal öğeler teması altında, motivasyon eksikliği alt temasına ilişkin görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir *‘Motivasyon sağlandıktan sonra zorlanmıyor. Bu çocuklar için öğrenemeyen çocuklar denmemeli, güzel öğretildiği zaman çok güzel*

öğrenen çocuklar bunlar. Sosyal bilgiler dersi çocuklar için sıkıcı olabilen bir ders, hızlı gidilirse çocuklar birazcık sıkılabiliyor. Biraz daha eğlenceye yönelik, biraz daha güdüsel bir şekilde çocuklarla çalışıldığı zaman güzel sonuçlar elde ediliyor'

SBÖ, duyuşsal öğeler teması altında, öz farkındalık alt temasına ilişkin görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir *'Onların bir şekilde gönlünü çalıp yapabileceğini kanıtladığınız zaman başarı geliyor, ama bu kolay bir süreç değil tabi'*

SBÖ, bireyleri geliştirme teması altında, destek eğitimi alt temasına ilişkin görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir *'Türkçe öğretmenleri destek yaptı, çünkü orta ikinci sınıf çocuğunun Türkçe okuma yazma problemi varsa o dersi takip etmesi normalde doğru değildir. Verdiğimiz destek eğitimle akademik başarılarını artırmaya çalışıyoruz. Bilgisayarla grafiksel animasyon, özellikle beşinci, altıncı sınıflarda, animasyon oyunları üzerinde Türkçe öğretmenimizin ve İngilizce öğretmenimizin çalıştığını gözlemledim.'*

SBÖ, bireyleri geliştirme teması altında, destek eğitimi alt temasının materyaller kategorisine ilişkin görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir *'İngilizce öğretmenimiz animasyonda mesela, çizgi filmi oyunu, bilgisayar oyunu gibi, etkinliklerle İngilizce olarak çalıştırabiliyor. Bunun dışında çeşitli materyaller kullanılıyor'*

SBÖ, bireyleri geliştirme teması altında, destek eğitimi alt temasının ders çeşitleri kategorisine ilişkin görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir *'İngilizce, Türkçe, Matematik ve Fen Bilimlerinden destek eğitim veriyoruz. Sosyal Bilgiler öğretmenimiz bu sene birazcık sağlık sorunları yaşadığı için çocuklarımız sosyal bilgiler dersinden destek eğitimi alamıyorlar'*

SBÖ, bireyleri geliştirme teması altında, BEP (Bireyselleştirilmiş Eğitim Planları) alt teması ilişkin görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir *'BEP hazırlanıyor, okulda rehberlik servisi tarafından hazırlanıyor. O hazırlanma aşamasında RAM' dan gelen rapor doğrultusunda, ders öğretmenleriyle beraber, rehber öğretmen bir plan hazırlıyor. BEP'e bağlı olarak, sınav hazırlıyorum. Onların seviyesine uygun sınav hazırlanıyor. Benim genelde iki özel öğrencim iyi. BEP'liler normal sınav verdiğim zamanda altmış, yetmiş puan alabiliyorlar şu sene sonunda o duruma geldiler. İkisi de geçer not çok rahat alabiliyorlar. Okuma problemleri vardı, destek eğitimle okuma problemleri giderilince verilen derslerden başarı sağlandı.'* Onlara sınıf ortamında utanmasınlar diye, farklı kağıt gelmesin diye normal sınav yapıyorum, onları normal

sınavda yapacaklarını gözlemlemek de istiyorum, onlara ayrıca öğretmenler odasında ya da odamda BEP sınavlarını yapıyorum. '

SBÖ, bireyleri geliştirme teması altında, RAM (Rehberlik ve Araştırma Merkezleri) alt temasına ilişkin görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir *'Mevcut sistemde RAM'lar güzel çalışıyor, RAM'lar bu teşhisleri koyuyor. RAM'ın işleyişini bilmiyorum ama bana gelen raporlar yeterli oluyor. '*

SBÖ, olumsuz yaşantılar teması altında, hiperaktivite bozukluğu alt temasına ilişkin görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir *'Hiperaktivitesi olan bir tane özel öğrenme güçlüğü çeken öğrencimiz var, onda da ciddi sıkıntı çekiyoruz'*

SBÖ, olumsuz yaşantılar teması altında, okula uyumsuzluk alt temasına ilişkin görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir *'Okul ortamında okuma yazma bilmemenin getirdiği, akran zorbalığı, öğretmenlerle anlaşamama, evde eğitim gibi konularda sıkıntı oluyor. Akademik hayatın komple bir probleme dönüşüyor, o da beraberinde davranışsal bozuklukları getiriyor. Öğretmende adlandıramıyor şimdi. Ben bin doküzyüz seksen beş yılında doğdum, yaşlı bir öğretmenim vardı, çok iyi bir öğretmendi, çok severim kendisini ama o konuda kendisini yetiştirdiğini zannetmiyorum. Şey diyordu "çalışmayan çocuk, tembel, tembel, tembel, tembel" ondan sonra o uzun süre gitti. Öğretmenlerle ilişkim düzgün olmadı. Mesela okula gidiyorsun hiç bir öğretmenin senden memnun değil, okuma sırası geldiği zaman zorluk çıkarıyorsun çünkü'*

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmada nicel ve nitel yöntemler sıralı uygulanmış olup, önce nicel veriler elde edilmiş, sonrasında nitel verilerin elde edilmesi safhası gerçekleştirilmiştir. Araştırmada ilk olarak, sosyal bilgiler öğretmenlerinin ÖÖG'ye ilişkin bilgi düzeylerinin ve tutumlarının; 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 kıdem gibi değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakılmıştır. Daha sonra sosyal bilgiler öğretmenlerinin bilgi düzeyleri ile tutumları arasında bir ilişkinin olup olmadığı eğer bir ilişki varsa ne yönde bir ilişki olduğuna bakılmıştır. Araştırmanın son safhasında ise sosyal bilgiler öğretmenlerinin ÖÖG'ye yönelik görüşleri ortaya konmuştur.

Yapılan araştırmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğüne ilişkin soru listesinde yer alan sorulara verdikleri doğru cevap oranı %25,6 ile %91,9 arasında değişmektedir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin özel öğrenme güçlüğüne ilişkin soru listesinde yer alan sorulara verdikleri yanlış cevap oranı %8,1 ile %74,4 arasında değiştiği görülmektedir. Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenleri minimum “0” maksimum “15” puan almışlardır. Araştırmaya katılan 371 sosyal bilgiler öğretmenin 30'u (%8) 0-5 arası soruyu (düşük düzey), 186'sı (%50,1) 6-10 arası soruyu (orta düzey), 155'i (%41,7) ise 11-15 arası soruyu (yüksek düzey) doğru cevaplamışlardır. Öğretmenlerin bilgi düzeylerinin ortalaması 15 tam puan üzerinden 9,61'dir. Bu ortalama öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne dair orta düzeyde bir bilgi birikimine sahip oldukları göstermektedir.

Araştırmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin ÖÖG'ye ilişkin tutumları ‘kısmen katılmıyorum’ (orta düzey) şeklinde tespit edilmiştir. Öğretmen tutumlarının öğrencinin motivasyonu, öğrenme isteği ve derse karşı ilgisi üzerinde etkisi vardır. Olumsuz öğretmen tutumları, öğrencinin başarısını olumsuz etkileyebilmekte öğrencinin derse karşı negatif düşünceler geliştirmesine neden olabilmektedir. Yapılan araştırmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin ÖÖG'ye ilişkin tutumları çok yüksek olmadığı tespit edilmiştir.

İstenilen yüksek nitelikte bir eğitim verebilmenin yolu öğretmenlerin bilgi düzeylerinin yüksek olmasından geçer. Öğretmenlerin bilgi düzeylerini belirlemeye çalışan araştırmaların %86,3'ünde öğretmenlerin çok düşük, yanlış veya yetersiz bilgi

düzeyine sahip oldukları, %13,7'sinde ise öğretmenlerin bilgi düzeylerinin yeterli olduğu tespit edilmiştir (Pop & Ciascai, 2013; Kocsis, 2016; Cornoldi vd., 2018). Yapılan araştırmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin ÖÖG'ye yönelik bilgi ve tutum düzeylerinin orta düzey şeklinde olduğu ortaya konulmuştur.

Öğretmenlerin bilgi düzeyleri; eğitim verdikleri öğrencilerine yönelik inaçlarına isteklerine, tutum ve algılarına etki edebilmektedir. Nitekim alanyazında bu durumu destekleyen çalışmalar mevcuttur (Forlin, 2004; Landers, 2017). Yapılan araştırmada da sosyal bilgiler öğretmenlerinin ÖÖG'ye ilişkin bilgi düzeyleri ile tutumları arasında düşük düzeyde pozitif yönde bir ilişki tespit edilmiştir. Bilgi düzeyinin, tutumlar üzerinde olumlu veya olumsuz etkiye sahip olduğunu gösteren birçok araştırmanın yanı sıra bazı araştırmalarda da bilgi düzeyleri ve tutumlar arasında anlamlı bir ilişkinin bulunmadığı tespit edilmiştir (Jenkins Craig, 1983; Hagen, Thoresen, Stovner & John Anker, 2009).

ÖÖG olan öğrencilerin akademik, fiziksel ve sosyal gelişimlerini sağlıklı bir şekilde devam ettirebilmeleri için öğretmenlerin ÖÖG hakkındaki bilgi seviyelerinin değerlendirilmesi gerekir. Nitekim bilgi düzeyleri inanç, beklenti, tutum ve algılarımızı direk veya dolaylı olarak etkilediği için öğretmenlerin belirli konulardaki bilgi düzeyleri oldukça önemlidir. ÖÖG'nin nedenleri hakkındaki yanlış bilgiler, bu yetersizliğe sahip bireylerin eğitim öğretim hayatlarında olumsuz sonuçlar doğurabilmektedir.

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin ÖÖG'ye İlişkin Bilgi Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi

Yapılan araştırmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin ÖÖG yaşayan öğrencilere ilişkin bilgi düzeylerinin; cinsiyet, eğitim düzeyi, sınıfında ÖÖG olan öğrenci bulunma durumu, ailesinde veya yakın çevresinde ÖÖG olan öğrenci bulunma durumu, ÖÖG ile ilgili yeni bilgiler edinmek isteme durumu ve mesleki kıdem gibi değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakılmıştır.

Nicel boyuta ilişkin sonuçlara göre; eğitim düzeyi, sınıfında ÖÖG yaşayan öğrenci olma durumu ve mesleki kıdem değişkenlerinin, sosyal bilgiler öğretmenlerinin ÖÖG'ye ilişkin bilgi düzeyleri üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür. Esen ve Çifci (2000), sınıf öğretmenlerinin öğrenme yetersizliği konusundaki bilgilerini incelemek amacıyla yaptıkları “Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Yetersizliği ile İlgili Bilgilerinin Belirlenmesi” adlı çalışmasında eğitim düzeyi ile ÖÖG'ye ilişkin bilgi

düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulamamıştır. Yiğiter (2005), sınıf öğretmenlerinin ÖÖG'ye ilişkin bilgi düzeyleri ile ÖÖG olan çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmada; eğitim düzeyi ve sınıfında ÖÖG'li öğrenci bulunma durumu ve mesleki kıdem değişkenlerinin sınıf öğretmenlerinin ÖÖG'ye ilişkin bilgi düzeyleri üzerinde anlamlı bir farklılığa yol açmadığı sonucuna ulaşmıştır. Altuntaş (2010), sınıf öğretmenlerinin disleksiye ilişkin bilgileri ve dislektik öğrencilere yönelik yapmış olduğu araştırmasında öğretmenlerin ÖÖG'ye ilişkin bilgi düzeyleri ile sınıfında disleksili öğrencilerin bulunup bulunmama durumu ile alakalı anlamlı bir fark bulamamıştır. Kaptanoğlu da (2016), sınıf öğretmenlerinin ÖÖG'ye yönelik tutumlarını ve bilgi düzeylerinin tespitine yönelik yaptığı çalışmada; eğitim düzeyi ve sınıfında ÖÖG'li öğrenci bulunma durumu ve mesleki kıdem değişkenlerinin sınıf öğretmenlerinin bilgi düzeyleri üzerinde anlamlı bir farklılığa yol açmadığını bulmuştur. Kılıç ve Yangın'ın (2020), "Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Güçlüğü ve Yaygın Gelişimsel Bozukluk Türlerine İlişkin Farkındalıklarının İncelenmesi" adlı çalışmada eğitim düzeyi ile ÖÖG'ye ilişkin bilgi düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulamamıştır. Alperen ve Beyhan (2022), sınıf öğretmenlerinin ÖÖG'li öğrencilere yönelik öğretmen yeterliliklerini inceledikleri çalışmada; sınıf öğretmenlerinin eğitim düzeyi ve mesleki kıdemleri ile ÖÖG'ye ilişkin bilgi düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulamamıştır. Bütün bu araştırmaların sonuçları ile yaptığımız araştırmanın sonuçları paralellik göstermektedir.

Araştırmada cinsiyet değişkeni ile sosyal bilgiler öğretmenlerinin bilgi düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İstatiksel analiz sonuçlarına bakıldığında, cinsiyet değişkeninin araştırmaya katılan kadın öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmüştür. Kadın öğretmenlerin bilgi düzeyleri erkek öğretmenlere göre daha yüksek bulunmuştur. Bu durumun nedeni olarak kadın öğretmenlerin araştırma grubunun çoğunluğu oluşturduğu değerlendirilebilir. Al Khatib (2007) tarafından Ürdün'deki öğretmenlerin ÖÖG hakkındaki bilgilerini belirlemek amacıyla yapılan "A Survey of General Education Teachers' Knowledge of Learning Disabilities in Jordan" adlı çalışmada ve Uluçınar Sağır ve Bozgün (2018) tarafından öğretmen yeterliliklerini farklı değişkenler açısından incelemek amacıyla yapılan "Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilere Yönelik Yeterliliklerinin Farklı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi" adlı çalışmada, kadın öğretmenlerin ÖÖG'ye dair bilgilerinin erkek öğretmenlere göre anlamlı derecede

farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Artırıcı'nın (2018) yapmış olduğu çalışmada da cinsiyet değişkeninin ÖÖG'ye ilişkin bilgi düzeyi ile ilgili anlamlı bir fark oluşturduğu ve bu farkın kadınlar lehine olduğu bilinmektedir. Yiğiter'de (2005) yapmış olduğu çalışmada benzer bir sonuca ulaşmıştır. Bununla birlikte cinsiyetin öğretmenlerin ÖÖG'li öğrencilere ilişkin bilgi düzeylerine etkisi konusunda yapılan araştırmalar incelendiğinde farklı sonuçlar da görülmektedir. Bazı araştırmacılar cinsiyet değişkeni ile bilgi düzeyi arasında anlamlı bir farka rastlamamışlardır. Kargın (1997), Akçay (2014), Shukla ve Agrawal (2015) ve Kaptanoğlu (2016) yapmış oldukları çalışmalarında cinsiyet ile öğretmenlerin ÖÖG'ye ilişkin bilgi düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlamamışlardır. Kılıç ve Yangın (2020) tarafından sınıf öğretmenlerinin gelişim bozukluğu türlerine ve ÖÖG'ye ilişkin farkındalık düzeylerini belirlemek amacıyla yapılan “Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Güçlüğü ve Yaygın Gelişimsel Bozukluk Türlerine İlişkin Farkındalıklarının İncelenmesi” adlı çalışmasında ve Alperen ve Beyhan (2022) tarafından sınıf öğretmenlerinin ÖÖG'ye sahip öğrencilerle ilgili olarak yeterliliklerini değerlendirmek amacıyla yapılan “Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilere Yönelik Öğretmen Yeterliliklerinin İncelenmesi” adlı çalışmasında, cinsiyet ile ÖÖG'ye ilişkin bilgi düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Araştırmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin bilgi düzeylerinin, ailede veya yakın çevrede ÖÖG'li öğrencinin bulunma durumu değişkenine göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Ortaya çıkan bu fark aile veya yakın çevrede ÖÖG'li öğrenci bulunmayanların lehine bir farktır. Aile ya da yakın çevrede ÖÖG'li öğrencinin olmayışı değişkeni lehine çıkan bu farkın, sosyal bilgiler öğretmenlerinin, meslek hayatında gerekli olabileceği düşüncesinden hareketle, kendilerini bu alanda geliştirmek için basılı yayın, internet ve görsel medya takibi vb. unsurlara daha çok yönelmesinden kaynaklı olduğu söylenebilir. Kaptanoğlu (2016) yapmış olduğu çalışmasında öğretmenlerin ÖÖG ile ilgili edindiği bilgi kaynaklarını; %12,27 sosyal medya, %29,96 akademik yazılar, %35,02 özel eğitim öğretmenleri, %20,22 meslektaşlar ve %2,53 diğerleri olarak bulmuştur. Altun ve Uzuner (2016) yapmış oldukları çalışmada öğretmenlerin, ÖÖG ile ilgili olarak bilgi amaçlı en fazla yararlandıkları kaynakların internet ve kitap olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Arabacı (2018), “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Özel Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Bilgi Düzeylerinin ve Yeterlilikleri Hakkındaki Düşüncelerinin İncelenmesi” adlı çalışmasında; öğretmen adaylarının ÖÖG

hakkındaki bilgi kaynaklarının 26'sını kişiler, 48'ini internet, 31'ini kitap ve 26'sını video/film olarak açıklamıştır. Arabacı'nın aynı çalışmasında öğretmen adaylarına uygulanan anket sonucunda, ÖÖG konusunda kendini yeterli görme sebepleri arasında ÖÖG'li bireylerin ailede bulunması durumu en düşük seviyede çıkmıştır. Kılıç ve Yangın (2020), yapmış oldukları çalışmada sınıf öğretmenlerinin ÖÖG hakkındaki bilgi kaynakları arasında en yüksek oranı internet (%19,4), meslektaşlar (%16,9) ve kitaplar (%15,1) oluşturmaktadır. Sosyal yaşam ve kişisel yaşam ise son sıralarda bulunmaktadır. Araştırma bulgumuzun aksine; Yiğiter (2005), öğretmenlerin ÖÖG'ye ilişkin bilgi düzeylerinin, aile veya yakın çevrede ÖÖG'li öğrencinin bulunma durumu değişkenine göre anlamlı bir fark oluşturmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Uluçınar Sağır ve Bozgün (2018) “Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilere Yönelik Öğretmen Yeterliliklerinin İncelenmesi” adlı çalışmasında; öğretmenlerin yeterliliklerinin, ailede veya yakın çevrede ÖÖG'li öğrencinin bulunma durumu değişkenine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin bilgi düzeylerinin ÖÖG ile ilgili yeni bilgiler edinmek isteme durumu değişkenine göre anlamlı bir fark oluşturduğu görülmüştür. Çıkan sonuca göre ÖÖG hakkında yeni bilgiler edinmeyi isteyen sosyal bilgiler öğretmenlerin bilgi düzeyleri, yeni bilgiler edinmek istemeyen sosyal bilgiler öğretmenlerinden daha yüksektir. Bu sonuçtan ÖÖG hakkında bilgi edinmeye istekli öğretmenlerin bu yönde daha çok araştırma yaptıkları ve ÖÖG hakkında bilgi edinmeye açık oldukları anlaşılmaktadır. Aynı zamanda çıkan bu sonuç, Kaptanoğlu'nun (2016), yapmış olduğu çalışmada çıkan sonuçla da benzerlik göstermektedir. Çıkan bu sonucun aksine, Kargın, (1997) ve Yiğiter'in (2005) çalışmalarında ise sosyal bilgiler öğretmenlerinin bilgi düzeylerinin ÖÖG ile ilgili yeni bilgiler edinmeyi isteme durumu değişkenine göre anlamlı bir farka rastlanılmamıştır.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ÖÖG'ye ilişkin görüşlerini anlamaya yönelik yapılan görüşmede; katılımcı öğretmenin ÖÖG konusunda akademik anlamda bir eğitim almadığı, ÖÖG ile ilgili olarak bilgisinin olduğu, bu konu üzerinde yapmış olduğu bireysel çalışmalar olduğu ama yine de ÖÖG ile ilgili olarak akademik bir eğitim alırsa, ÖÖG konusunda yeterliliğinin daha fazla artacağı tespit edilmiştir. Bu tespit sonucunda katılımcı öğretmenin ÖÖG konusunda da bilgisinin olduğu ve bu bilgisinin öğrencilerin başarılarına yansıdığı fakat yine de ÖÖG ile ilgili olarak yeni bilgiler almaya açık olduğu söylenebilir. Nitekim araştırmanın nicel boyutunda ortaya konan sonuç

araştırmanın nitel kısmında ortaya çıkan öğretmen eğitimi alt teması altında yeterlilik artırma kategorisi ile de desteklenmektedir.

Yapılan araştırmada mesleki kıdem (hizmet yılı) değişkeni ile sosyal bilgiler öğretmenlerinin ÖÖG hakkındaki bilgi düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Kargın (1997), Brook, Watember & Geva (2000), Yiğiter (2005), Saravanabhavan & Saravanabhavan (2010), Kamala & Ramganes (2013), Akçay (2014), Shukla & Agrawal (2015), Kaptanoğlu (2016) ve Menon (2016) yapmış oldukları çalışmada, mesleki kıdem ile ÖÖG bilgi düzeyi arasında anlamlı bir farka rastlamamışlardır. Yapılan bu araştırmalar ile yaptığımız araştırmanın sonucu arasında benzerlik görülmektedir. Araştırmada çıkan sonucun aksi yönde sonuca ulaşan çalışmalar da mevcuttur. Uluçınar Sağır ve Bozgün (2018) ve Arttırıcı'nın (2018) yaptıkları çalışmalarda, Kılıç ve Yangın (2020) ve Alperen ve Beyhan'ın (2020) yaptıkları çalışmalarda, Ülger'in (2023) "Sınıf Öğretmenlerinin Özel Öğrenme Güçlüğü Alanına İlişkin Yeterlilik Düzeylerinin Belirlenmesi ve Diskaskuliye İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi" adlı çalışmasında öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile bilgi düzeyleri arasında anlamlı bir farka rastlanmıştır.

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin ÖÖG'ye İlişkin Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi

Araştırmada ikinci olarak, sosyal bilgiler öğretmenlerinin ÖÖG olan öğrencilere karşı tutumlarının; 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 kıdem gibi değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakılmıştır.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ÖÖG olan öğrencilere karşı tutumları ile 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 kıdem gibi değişkenler arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Jameson (1984) tarafından Amerika'daki çalışmalar baz alarak yaptığı çalışmada; cinsiyet ve mesleki kıdem (hizmet yılı) direk olarak tutumları etkilemediği sonucuna ulaşmıştır. Temel (2000) yapmış olduğu çalışmada; öğretmenlerin tutumlarının, özel gereksinimli bir yakınlarının bulunma durumuna göre, anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Yiğiter (2005) yapmış olduğu

çalışmasında mesleki kıdem değişkeninin öğretmenlerin tutumları üzerinde etkisinin olmadığını tespit etmiştir. Kaptanoğlu (2016), sınıf öğretmenlerinin ÖÖG’li öğrencilere tutumlarına yönelik çalışmasında; öğretmenlerin tutumlarının; mesleki kıdem, eğitim düzeyi, ailede veya yakın çevrede ÖÖG’li birey bulunma durumu değişkenine göre anlamlı farka ulaşmamıştır. Söğüt ve Baldemir de (2016) öğretmenlerin engellilere yönelik tutumlarını inceledikleri araştırmalarında, cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin engellilere yönelik tutumlarında anlamlı bir fark yaratmadığı sonucuna varmıştır. Bu sonuçlar araştırmamızın sonucuyla paralellik göstermektedir.

Yapılan araştırmanın aksi yönde sonuçlara ulaşan çalışmalarda bulunmaktadır. Harasymiw & Horne, (1976); Winzer, (1987); Hanrahan, Goodman & Papagna, (1990); Lampropolou & Padelidi, (1997); yaptıkları çalışmalarda meslekte çalışma süreleri (hizmet yılı) ve eğitim düzeylerinin tutumları etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Alghazo & Naggat Gaad (2004) yapmış oldukları çalışmada erkek öğretmenlerin ÖÖG’li öğrencilere karşı tutumlarının kadın öğretmenlere göre daha fazla olumsuz olduğu sonucuna varmışlardır. Kaptanoğlu (2016) yaptığı çalışmada öğretmenlerin tutumu ile cinsiyet ve ÖÖG ile ilgili yeni bilgiler edinmeyi isteme değişkenleri arasında anlamlı farka ulaşmıştır. Şahin de (2019), sınıf öğretmenlerinin disleksiye yönelik bilgi ve tutumlarını incelediği çalışmasında cinsiyet değişkeni ile öğretmen tutumları arasında anlamlı bir farka ulaşmıştır. Alperen ve Beyhan (2022) yapmış oldukları çalışmada ÖÖG’li öğrencilere yönelik olumlu tutum alt boyutunda 15-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin daha yüksek bir ortalamaya sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır.

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin ÖÖG’ye İlişkin Bilgi Düzeyleri İle Öög Yaşayan Öğrencilere Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki

Araştırmada son olarak, Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ÖÖG’ye ilişkin bilgi düzeyleri ile ÖÖG yaşayan öğrencilere yönelik tutumları arasındaki ilişki incelenmiş ve istatistiksel açıdan; sosyal bilgiler öğretmenlerinin özgül öğrenme güçlüğüne ilişkin tutumları ile özgül öğrenmeye ilişkin bilgi düzeyleri arasında pozitif yönde düşük düzeyde ($r<.30$) ve anlamlı bir ilişki bulunduğu saptanmıştır ($p<.01$). Bilgi düzeyleri yeterli bulunmayan öğretmenlerin tutumlarının, bilgi düzeyleri yeterli bulunan öğretmenlere nazaran daha olumsuz olması; bilgi düzeyi ile tutumlar arasında olumlu bir ilişki olduğunu göstermektedir. Bu sonuca göre sosyal bilgiler öğretmenlerinin ÖÖG’ye ilişkin bilgi düzeyleri arttıkça bu durumun öğretmenlerin ÖÖG’li öğrencilere

karşı geliştirdikleri tutumları pozitif anlamda etkilediğini söyleyebiliriz. Bir başka deyişle öğretmenlerin ÖÖG'li öğrencilerin özellikleri, gelişimleri ve eğitimleri hakkında yeterli bilgiye sahip olmaları öğretmenlerin tutumlarını da olumlu yönde etkilemektedir.

Öğretmenlerin ÖÖG konusunda bilgilerinin eksik ve yanlış olması bu çocuklara karşı olan tutumlarını da çoğu zaman olumsuz yönde etkileyebilmektedir. ÖÖG'li öğrencilere karşı öğretmenleri tarafından geliştirilen bu olumsuz tutumlarda bu öğrencilerin okul ve öğrenmeye karşı olumsuz tutum ve davranışlar geliştirmesine neden olabilmektedir. Saravanabhavan & Saravanabhavan (2010) yaptıkları çalışmada yetersiz bilgi düzeyinin, yetersizliği olan bireylere karşı olumsuz tutum gelişmesine yol açtığını ortaya koymuştur. Bu çalışma bilgi-tutum ilişkisi bakımından yapılan çalışma ile benzerlik göstermektedir.

Araştırmanın nicel boyutunda ortaya konan bilgi-tutum ilişkisini, araştırmanın nitel boyutunda tespit edilen olumsuz yaşantılar alt teması altında yer alan okula uyumsuzluk kategorisi desteklemektedir. Nitekim ÖÖG tanımlı katılımcı öğretmen ile yapılan görüşmede, öğretmenin kendi öğretmeni ile ilgili olarak; ÖÖG hakkında bilgisinin olmadığını ve bu durumun onun kendisine karşı olan tutumuna da etkide bulunduğunu belirtmiştir. Nitekim öğretmenin ÖÖG ile ilgili bilgisinin olmamasından kaynaklı olarak kendisini tembel ve çalışmayan öğrenci olarak gördüğünü, bunu sözleri ile kendisine ifade ettiğini, bu durumundan dolayı da arkadaşları ve öğretmenleri ile sorunlar yaşadığını ve bu durumun kendisinde okula karşı bir isteksizlik yarattığını belirtmiştir.

ÖÖG'li öğrenciye karşı öğretmenin olumlu tutum göstererek o öğrencinin akademik başarısına etki eden öğrenilmiş çaresizlik duygusunu ortadan kaldırması ve öğrencinin motivasyonunu sağlayabilmesi, öğretmenin öğrenciyi yeterince tanınması ve öğrencinin öğrenme gücünü hakkında bilgi birikimine sahip olmasıyla mümkündür. Katılımcı öğretmen ile yapılan görüşme sonucunda, öğretmenin ÖÖG hakkında bilgisinin olmamasından dolayı kendisine karşı olumsuz tutum gösterdiği, buna karşın kendisinin bireysel çabaları ile ÖÖG'li öğrenciler hakkında bilgi sahibi olduğu, özellikle sosyal bilgiler dersine girdiği ÖÖG'li öğrencilerinin öğrenilmiş çaresizlik yaşadığı bilgisine sahip olduğu, bu durumun giderilmesi için ise ÖÖG'li öğrencilerine karşı onların motivasyonlarını yüksek tutmaya yönelik olumlu bir tutum sergilediği anlaşılmaktadır. Katılımcı öğretmenle yapılan görüşmede ortaya konan duyuşsal öğeler alt teması, öğrenilmiş çaresizlik ve motivasyon kategorileri adı altında ortaya çıkan

nitel sonuç, araştırmanın nicel boyutunda tespit edilen bilgi-tutum ilişkisini destekler niteliktedir.

Kaptanoğlu (2016) yapmış olduğu çalışma da, ÖÖG konusunda bilgi sahibi olan öğretmenlerin, bilgi sahibi olmayan öğretmenlere göre tutumlarının daha olumlu yönde olduğunu belirlemiştir. Seaton (1982), yapmış olduğu deneysel çalışmada bilgi düzeyinin tutumlar üzerindeki etkisini incelemiş ve bilgi düzeyinin tutumlar üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kaptanoğlu (2016) ve Seaton'un yaptıkları çalışmalarda ortaya koymuş oldukları bu durum yapılan çalışma da çıkan sonuçla paralellik göstermektedir.

Katılımcı öğretmen ile yapılan görüşmede, öğretmenin ÖÖG'li öğrencilerinin akademik alanda başarı sağlayabileceklerine ilişkin olumlu tutum sergilediğini ve bunun sonucunda da kendilerini başarısız olarak gören ÖÖG'li öğrencilerini başarı ile tanıtırarak onların bu düşüncelerinin değişmesini sağladığı anlaşılmaktadır. Katılımcı öğretmen ÖÖG'li öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal özelliklerine ilişkin sahip olduğu bilgi sayesinde ÖÖG'li çocukların başarılı olmalarını destekleyici bir tutum sergilediği görülmektedir. Araştırmanın nitel boyutunda akademik başarıyı etkileyen etmenler alt teması altında, başarı artırma kategorisi ile bilişsel ve duyuşsal bağlantılar kategorisi araştırmanın nicel boyutunda ortaya konan bilgi-tutum ilişkisi ile benzerlik göstermektedir.

Katılımcı öğretmen ile yapılan görüşmeden, bilginin tutumları etkilediği yönünde bir sonucuna ulaşıyoruz. Bu sonuç yaptığımız nicel çalışmada; ÖÖG bilgi düzeyi ile ÖÖG'ye yönelik tutum ilişkisinde bilgi düzeyi arttıkça tutumların olumlu yönde geliştiği sonucu ile paralellik göstermektedir.

Yapılan araştırma sonuçlarını göre çalışmayla ilgili olarak şu önerilerde bulunulmuştur:

1. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ÖÖG konusunda bilgi ve tutum düzeylerinin artırılmasına yönelik olarak belli zamanlarda, zümreleri ile birlikte, ÖÖG'li öğrencilere eğitim veren özel eğitim kurumlarına ziyaret etmeleri teşvik edilerek, buradaki özel eğitim öğretmenleri ile görüş alış verişinde bulunmaları sağlanabilir.

2. Ailede veya yakın çevresinde ÖÖG'li öğrenci bulunan sosyal bilgiler öğretmenlerinin ÖÖG ile ilgili olarak eksik ve yanlış bilgilerinin tespiti ve bilgi

düzeylerinin artırılmasına yönelik olarak rehberlik ve araştırma merkezinde bulunan psikolog ve özel eğitim uzmanları ile görüşmeleri için gerekli çalışmalar yapılabilir.

3. ÖÖG ile ilgili olarak yeni bilgiler edinmeye kapalı olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin ÖÖG hakkında bilgi edinmeye açık hale getirilmesine yönelik motivasyon düzeylerinin artırılması için hizmet içi eğitim ve çeşitli seminer çalışmaları yapılabilir.

4. Sosyal bilgiler öğretmenlerine ÖÖG yaşayan öğrencilerin eğitim öğretimi ile ilgili olarak her yıl yayımlanan tez, makale ve kitaplar konusunda bilgilendirme yapılarak öğretmenlerin bu kaynaklardan faydalanması sağlanabilir.

5. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ÖÖG'ye ilişkin tutum düzeylerini artırmak için okulların rehberlik servislerince sosyal bilgiler öğretmenlerine ÖÖG ile ilgili olarak gerekli bilgilendirmeler yapılarak sevgi, saygı, sabır ve hoşgörü temalarının işlendiği toplantılar düzenlenebilir.

6. MEB'in ÖÖG ile ilgili olarak sosyal bilgiler ders kitaplarında bu konuya yer vermesi ve bunun bir veya iki ders saatinde sosyal bilgiler öğretmenlerince öğrencilerine aktarılması sağlanabilir Böylece öğretmenlerin, ÖÖG ile ilgili ders konusunu öğretirken öğrenmesi, bilgilenmesi gerçekleştirilerek ÖÖG'ye ilişkin olumlu tutum geliştirmesi için bir imkan sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- Akçamete, G. (2016). Özel Eğitim Alanında Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Gereksinimleri. III. *Elmıs (TT and VES) Uluslararası Özel Eğitim Kongresinden Yansımalar*, 12-15 Mayıs 2016, Konya, Türkiye, ss. 19-22.
- Akçay, D. (2014). *İlkokul 1-4. Sınıf Öğretmenlerinin Disleksi İle İlgili Farkındalık Düzeylerinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Akçın, N. (2002). *Tüm Dil Yaklaşımlarına Göre Öğretim Programı Düzenleyen Bir Öğretmenin Betimsel Yazı Çalışmasında Kullandığı Stratejilerin Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencinin Yazmasını Etkilemesi Açısından Betimlemesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Akdemir, Y. (2018). Öğrenme Güçlüğü: Yeni Mezun Okul Öncesi Öğretmenlerinin Görüşlerinin İncelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Al Khatib, J. M. (2007). A Survey of General Education Teachers' Knowledge of Learning Disabilities in Jordan. *International Journal of Special Education*, 22(1), 72-76.
- 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).
- Alexander, C. & Philip S. S. (1978). A Review of Educators' Attitudes Toward Handicapped Children and the Concept of Mainstreaming. *Psychology in the Schools*, 15, 390-396.
- 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.
- Alkhateeb, N. A. (2014). *Female General Education Teachers' Knowledge of and Perceived Skills Related to Learning Disabilities in the Qassim Region, Kingdom of Saudi Arabia*. (Unpublished Doctoral Thesis). Washington State University, Washington
- Alperen, A. ve Beyhan, N. (2022). Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilere Yönelik Öğretmen Yeterliliklerinin İncelenmesi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 43-59.
- Altun, T., Ekiz, D. ve Odabaşı, M. (2011). Sınıf Öğretmenlerinin Sınıflarında Karşılaştıkları Okuma Güçlüklerine İlişkin Nitel Bir Araştırma. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 80-101.
- 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.
- Altuntaş, F. (2010). *Sınıf Öğretmenlerinin Disleksiye İlişkin Bilgileri ve Dislektik Öğrencilere Yönelik Çalışmaları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Arabacı, Ö. (2018). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Özel Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Bilgi Düzeylerinin ve Yeterlilikleri Hakkındaki Düşüncelerinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Arttırıcı, A. (2018). *Meslek Liselerinde Çalışan Öğretmenlerin Öğrenme Güçlüğü Konusundaki Bilgi Düzeylerinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Okan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Aşkar, P. (1986). Matematik Dersine Yönelik Tutumu Ölçen Likert Tipi Bir Ölçeğin Geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 11(62), 31 -36.
- Aslan, Y. (2016). Sınıf Öğretmenlerinin Disleksiye İlişkin Bilgileri ve Dislektik Öğrencilere Yönelik Çalışmaları, *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(3), 237-254.
- Ataman, A. ve Kahveci, G. (2003). Özel Eğitime Giriş. İçinde; *Öğrenme Yetersizliği ya da Özgül Öğrenme Güçlüğü* (Ed: A. Ataman), ss.154-161. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Atay, M. (1995). *Özürlü Çocukların Normal Yaşıtları İle Birlikte Eğitim Aldıkları Kaynaştırma Programına Karşı Öğretmen Tutumları Üzerine Bir İnceleme*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Avcı, A. ve Beyhan, N. (2022). Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilere Yönelik Öğretmen Yeterliliklerinin İncelenmesi. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 43-59.
- Aykaç, N. (2007). İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Eğitim-Öğretim Programına Yönelik Öğretmen Görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(22), 46-73.
- Baltacı, A. (2018). Nitel Araştırmalarda Örneklem Yöntemleri ve Örnek Hacmi Sorunsalı Üzerine Kavramsal Bir İnceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Bano, I., Dogar, A. H. & Azeem, M. (2012). General and special Teachers' Perception of Learning Disabilities. *International Journal of Humanities and Social Science*, 2(3), 113-118.
- Başar, M. ve Göncü, A. (2018). Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Güçlüğü İle İlgili Kavram Yanılgılarının Giderilmesi ve Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 185-206.
- Baydık, B., Ergül, C. ve Bahap Kudret, Z. (2012). Okuma Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuma Akıcılığı Sorunları ve Öğretmenlerinin Bu Sorunlara Yönelik Öğretim Uygulamaları. *İlköğretim Online*, 11(3), 778-789.
- Bender, W. N. (2014). *Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler ve Eğitimleri* (6. Baskı). (Çev: H. Sarı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Bingöl, A. (2003). Ankara'daki İlkokul 2. ve 4. Sınıf Öğrencilerinde Gelişimsel Disleksi Oranı. *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası*, 56(2), 67-82.
- Birol, Z. N., ve Aksoy Zor. (2018). Sınıf Öğretmenlerinin Özel Öğrenme Güçlüğü Tanılı Öğrencileriyle Yaşadıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF)*, 38(3), 887-918.
- 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.
- Butterworth, B. (1999). *The Mathematical Brain*. London: Macmillan.
- Butterworth, B. (2003). *Dyscalculia Screener: Highlighting Pupils with Specific Learning Difficulties in Maths*. London: Nelson Publishing Company.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı* (7. Baskı), Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, E. Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (18. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Çakıroğlu, O. ve Melekoğlu, M. A. (Ed.). (2018). *Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Çocuklar* (6. Baskı). Ankara: Vize Akademik Yayınları.

- Camadan, F. (2012). Sınıf Öğretmenleri ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kaynaştırma Eğitimine ve BEP Hazırlamaya İlişkin Öz Yeterliklerinin Belirlenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(39), 128-138.
- Creswell, J. W. (2017). *Nitel Araştırmalar İçin 30 Temel Beceri* (Çev: H. Özcan). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2018). *Karma Yöntem Araştırmaları Tasarımı ve Yürütülmesi* (3. Baskı). (Çev: Y. Dede ve S. B. Demir). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çelebi, N. (2021). Bir Meslek Olarak Öğretmenlik. İçinde; *Eğitim Bilimine Giriş* (3. Baskı), (Ed: Bakıoğlu, A.), ss. 117-149. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Çelikağ, İ. (2015). *Matematik Öğrenme Güçlüğü (Diskalkuli) Hastaları ve Sağlıklı Kontrollerde Sayı İşleme Performansının Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çengelci, T. (2013). Sosyal Bilgiler Dersinde Yararlanılan Toplumsal ve Küresel Kaynakların Belirlenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(43), 219-236.
- Çepni, S. (2012). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş* (6. Baskı) Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Çetinkaya, R. (2007). *Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yeterlilik Algıları ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Çoğaltay, N., ve Çetin, İ. (2020). Sınıf Öğretmenlerinin Özel Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Yeterlilikleri: Nitel bir araştırma. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 126-140.
- 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.
- 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.
- Dam, H. (2008). Öğrencinin Okul Başarısında Aile Faktörü. *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 7(14), 75-99.
- Demir, B. (2005). *Okul Öncesi ve İlköğretim I. Sınıfa Devam Eden Öğrencilerde Özel Öğrenme Güçlüğü'nün Belirlenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Deniz, S. (2019). *Özel Öğrenme Güçlüğüne Sahip Öğrencilerle Çalışan Öğretmenler İçin Geliştirilen Öğretmen Yeterliği Eğitim Programının Etkililiği*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Doğan, B. (2013). Türkçe ve Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Güçlüğüne İlişkin Bilgileri ve Okuma Güçlüğü Olan Öğrencileri Belirleyebilme Düzeyleri. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1(1), 20-33.
- Doğmaz, S. ve Girli, A. (2017). Özel Öğrenme Güçlüğü ve Zihin Kuramı İlişkisi. *Journal of International Social Research*, 10(51), 684-593.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel Araştırmalarda Yöntemler* (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Emre, O., Ulutaş, A., İnci, R., Çoşanay, B., Ayanoğlu, M., Kaçmaz, C., Akif Kay, M. (2020). Öğretmenlerin Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilere Yönelik Yeterlilikleri, Öz Yeterlik Kaynakları ve Pozitif Öğretmenlik Becerileri Arasındaki İlişki. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 205-218.
- Erdal, K., D. (2021). *Özel Öğrenme Güçlüğüne Sahip Öğrencilerin Bulunduğu Kaynaştırma Sınıflarında Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Sınıf İçi Uygulamalarının İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Ersoy, Ö. ve Avcı, N. (2001). *Özel Gereksinimi Olan Çocuklar ve Eğitimleri*. Ankara: YA-PA Yayınları.
- Ertaş, H. C. (2022). *Okul Öncesi Öğretmenlerin Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Bilgi Düzeylerinin Belirlenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Esen, A. ve Çıfci, İ. (2000). Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Yetersizliği İle İlgili Bilgilerinin Belirlenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(8), 85-90.
- Essa, H.A.E.E. & El-Zeftawy, A. (2015). Teachers' Knowledge, Attitudes and Reported Strategies to Assess and Support the Students with Learning Difficulties. *Journal of Nursing and Health Science*, 4(2), 79-92.
- Fırat, T., ve Koçak, D. (2018). Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Güçlüğü'nün Tanımına İlişkin Görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 915-931.
- Forlin, C. (2004). Promoting inclusivity in Western Australian schools. *International Journal of Inclusive Education*, 8(2), 185-202.
- Freedman, J. L., Sears, O. D. & Carlsmith, J. M. (1989). *Sosyal Psikoloji* (Çev: A. Dönmez). Ankara: Ara Yayıncılık.
- Garner, P. (1996). Students' Views on Special Educational Needs Courses in Initial Teacher Education. *British Journal of Special Education*, 23(4), 176-79.
- Geary, D. C. (2004). Mathematics and Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 37 (1), 4-15.
- Geçer, A. ve Deryakulu, D. (2004). Öğretmen Yakınlığının Öğrencilerin Başarıları, Tutumları ve Güdülenme Düzeyleri Üzerindeki Etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 40, 518-543.
- Gezer Demirdağlı, Ş. (2025). Özel Eğitimde Sosyal Bilgiler Eğitimi ve Önemi. İçinde; *Özel Eğitimde Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi* (4. Baskı), (Ed: M. Sönmez Kartal ve Ö. Toper), ss. 126-147. Ankara: Pegem Akademi.
- Ghimire, S. (2017). Knowledge of Primary School Teacher Regarding Learning Disabilities in School Children. *Journal of Nobel Medical College*, 6(1), 29-35.
- Girgin, G., Baysal, A. (2006). Zihinsel Engelli Öğrencilere Eğitim Veren Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeyi ve Bazı Değişkenler (İzmir örneği). *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(6), 1-10.
- Gömlüksiz, M. N. ve Kan, A. Ü. (2007). Yeni Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Araştırma, İletişim ve Türkçeyi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma Becerilerini Kazandırmadaki Etkililik Düzeyine İlişkin Öğrenci Görüşleri (Diyarbakır İli Örneği). *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(2), 135-162.
- Graham, S., Schwartz, S. S. & MacArthur, C. A. (1993). Knowledge of Writing and the Composing Process, Attitude toward Writing and Writing Self-Efficacy for Students with and Without Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 26 (4), 237-249.
- Güleç Aslan, Y. (2013). A Training Programme for a Teacher Working with a Student with ASD: An Action Research. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13(4), 2229-2246.
- Hagen K, Thoresen K, Stovner LJ & John-Anker Z. (2009). High Dietary Caffeine Consumption is Associated With a Modest Increase in Headache Prevalence: Results From the Head-HUNT Study. *The Journal of Headache and Pain*, 10, 153-159.
- Hallahan, DP., Pullen, PC. & Ward, D. (2014). A Brief History Of The Field Of Learning Disabilities. In H. L. Swanson, K. R. Harris, & S. Graham, (Eds.), pp. 15–32. *Handbook of Learning Disabilities*, New York: The Guilford Press.

- Hammill, D. D. (1990). On Defining Learning Disabilities: An Emerging Consensus. *Journal of Learning Disabilities*, 23, 76.
- Hannah, M. E. & Pliner, P. (1983). Teacher Attitudes Toward Handicapped Children: A Review And Synthesis. *School Psychology Review*, 12, 12-25.
- Hanrahan, J., Goodman, W. & Papagna, S. (1990). Preparing Mentally Retarded Students for Mainstreaming: Priorities of Regular Class and Special School Teachers. *American Journal of Mental Retardation*, 94(5), 470-474.
- Harasymiw, S, J. & Horne, M.D. (1976). Teacher Attitudes toward Handicapped Children and Regular Class Integration. *The Journal of Special Education*, 10(4), 393-399.
- İnceoğlu, M. (1993). *Tutum Algı İletişimi*. Ankara: Verbo Yayıncılık.
- Jameson, F. (1984). Postmodernism or the Cultural Logic of Late Capitalism. *New Left Review*, 146, 53-92.
- Jarolimek, J. & Foster, C. (1989). *Teaching and Learning in the Elementary School*. New York: Macmillan.
- Jena, S.P.K. (2013). Learning Disability Theory to Practice. *Journal of Research on Computing in Education*, 32(4), 467-478.
- Jenkins Craig J. (1983). Resource Mobilization Theory And The Study Of Social Movements. *Annual Reviews Of Sociology*, 9, 527-553.
- Kaçar, E. (2017). *Meslek Lisesi Öğretmenlerinin Öğrenme Güçlüğü Hakkındaki Bilgi Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kaçar, E., ve Düzkantar, A. (2019). Öğretmenlerin Öğrenme Güçlüğü Hakkındaki Bilgi Düzeylerine İlişkin Yapılan Araştırmalar. *Journal of International Social Research*, 12(65), 804-819.
- Kafonogo, F. M. & Bali, T. A. (2013). Exploring Classroom Teachers' Awareness of Pupils With Learning Disabilities: Focusing on Public Primary Schools in Tanzania. *Journal of Education and Practice*, 4(24), 58-66.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1988). *İnsan ve İnsanlar* (8. Baskı). İstanbul: Evrim Basım Yayım.
- 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.
- Kamala, R. & Ramganes, E. (2013). Knowledge of Specific Learning Disabilities among Teacher Educators in Puducherry, Union Territory in India. *International Review of Social Sciences and Humanities*, 6(1), 168-175.
- Kap, S. (2014). *Öğrenme Bozukluğu Olan Çocukların Ruhsal ve Bilişsel Süreçlerinin Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kaptanoğlu, H. (2010). *Sınıf Öğretmenlerinin Özgül Öğrenme Güçlüğüne Yönelik Tutumlarının İncelenmesi ve Bilgi Düzeylerinin Saptanması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). KKTC Yakın Doğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Lefkoşa.
- Karadeniz, M. H. (2013). Diskalkuli Yaşayan Öğrencilere İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Education Sciences*, 8(2), 193-208.
- Karande, S. & Kulkarni, M. (2005). Specific Learning Disability: The Invisible Handicap. *Indian Paediatrics*, 42(4), 315-319.
- Karasar, N. (2018). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (33. Basım). Ankara: Nobel Yayınları.

- Karataş, Kır, D. (2021). *Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Eğitimi Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ordu.
- Kargın, T. (1997). *Farklı Eğitim Özgeçmişlerine Sahip Öğretmenlerin İşitme Engeline İlişkin Bilgi Düzeyleri ile İşitme Engelli Çocuklar ve Anne- Babalarına Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kargın, T., Güldenoğlu, B. ve Şahin, F. (2010). Genel Eğitim Sınıflarındaki Özel Gereksinimli Öğrenciler İçin Yapılması Gereken Uyarlamalara İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(4), 2431-2464.
- Katsarou, D. (2018). Teachers' Views on Inclusive Education of Children With Dyslexia Regarding Greek Language:a Pilot Study. *European Journal of Education Studies*, 5(1), 122-128.
- Kavashioğlu, Z. S., (1993). Öğrenme Güçlüğü Gösteren Çocuklar. *Ankara Üniversitesi Dergisi*, 26(2), 601-607.
- Kazazoğlu, S. (2013). Türkçe ve İngilizce derslerine yönelik tutumun akademik başarıya etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 38(170), 294-306.
- Ketenioğlu Kayabaşı, E. Z. (2019). *Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Güçlüklerine İlişkin Görüş ve Uygulamaları*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kılıç, G. ve Yangın, S. (2020). *Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Güçlüğü ve Yaygın Gelişimsel Bozukluk Türlerine İlişkin Farkındalıklarının İncelenmesi*. *Education Sciences*, 15(2), 11-33.
- Kılınç, E. (2013). Sosyal Bilgiler Öğretmen Eğitiminde Güncel Tartışmalar. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(4), 75-93.
- Kirk, S. A. & Bateman, B. (1962). Diagnosis and Remediation of Learning Disabilities. *Excpntional Children*, 29(2), 73-78.
- Kirk, J. & Miller, M. L. (1986). *Reliability and Validity in Qualitative Research*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Kocsis, J. (2016). *Primary Teachers' Knowledge About Learning Disabilities* (Unpublished PhD Thesis). University of Nipissing, Nipissing.
- Koç, B. (2012). *Sınıf Öğretmenlerinin Sınıflarındaki Öğrenme Güçlüğü Çeken Öğrencilerine Yönelik Uygulamalarının İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Koç, B. ve Korkmaz, İ. (2016). Öğrenme Güçlüğü. İçinde; *Eğitim ve Psikolojiden Yansımalar* (Ed: N. Sargın, S. Avşaroğlu ve A. Ünal), ss. 151-162. Konya: Çizgi Kitapevi.
- Korkmazlar Oral, Ü. (2003). Öğrenme Bozukluğu ve Özel Eğitim. İçinde; *Farklı Gelişen Çocuklar* (3. Baskı), (Ed: A. Kulaksızoğlu), ss.147-171. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Kormazlar, Ü. (1992). *6-11 Yaş İlkokul Çocuklarında Özel Öğrenme Bozukluğu ve Tanı Yöntemleri*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Korkmazlar, Ü. (1994). *Özel Öğrenme Bozukluğu*. İstanbul: Taç Ofset Yayınları.
- Korkmazlar Oral, Ü. (2003). Öğrenme Bozukluğu ve Özel Eğitim. İçinde; *Farklı Gelişen Çocuklar* (Ed: A. Kulaksızoğlu), ss.147-171. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Korkut, A., Keskin, İ. ve Can, S. (2016). Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilere Yönelik Öğretmen Yeterlilikleri Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 133-155.

- 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 İlişkiler. *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.
- Küçükahmet, L. (1999). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Küçüker, S. (1997). *Bilgi Verici Psikolojik Danışmanlık Programının Zihinsel Engelli Kardeşlerinin Özürle İlgili Bilgi Düzeylerine ve Engelli Kardeşlerinin Tutumlarına Etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- 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.
- Landers, A. J. (2017). *Teachers' Educational Beliefs about Students with Learning Disabilities*. (Unpublished PhD Thesis). University of Fordham, Fordham.
- Lincoln, S. Y. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. CA: Sage Publications InElo.
- Lombana, J. H. (1980). Fostering Positive Attitudes Toward Handicapped Students: A Guidance Challenge. *Journal Article*, 27(3), 176-182.
- Marshall, M. N. (1996). Sampling For Qualitative Research. *Family Practice*, 13(6), 522-526.
- MEB, (2005). *İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB, (2017). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Melekoğlu, M. A., (2017). Özel Öğrenme Güçlüğü'nün Nedenleri ve Özellikleri. İçinde; *Öğrenme Güçlüğü ve Özel Yetenek*. (Ed: M. A. Melekoğlu ve U. Sak), ss. 24-53. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Menon, K. P. (2016). Awareness on Learning Disabilities Among Elementary School Teachers. *Asian Journal of Education and Training*, 2(2), 78-83.
- Merriam, S. B. (2009). *Nitel araştırma: Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber* (Çev: S. Turan). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Mullikin, K., Stransky, M., Tendulkar, S., Casey, M., & Kosinski, K. (2021). Informal Preparation and Years of Experience: Key Correlates of Dyslexia Knowledge Among Massachusetts Early Elementary Teachers. *Dyslexia*, 27(4), 510-524.
- Nurkan, M. A., ve Yazıcı, E. (2020). Matematik Öğretmenlerinin Matematik Öğrenme Güçlüğü (Diskalkuli) Farkındalıklarının Belirlenmesine İlişkin Bir Durum Çalışması. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 95-109.
- Oğuz, E., Ulutaş, A., İnci, R., Coşanay, B., Ayanoglu, M., Kaçmaz, C. ve Kay, M. A. (2020). Öğretmenlerin Öğrenme Güçlüğü Yaşayan Öğrencilere Yönelik Yeterlikleri, Öz Yeterlik Kaynakları ve Pozitif Öğretmenlik Becerileri Arasındaki İlişki. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 205-218.
- Özmen, C. (2010). *Sosyal Bilgiler ve Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersine İlişkin Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Öztürk, C. ve Dilek, D. (2002). *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Özyürek, M. (2001). *Öğrenme Güçlüğü Gösteren Çocuklar*. İstanbul: Nobel Yayınevi.

- Özyürek, M. (2010). *Engellilere Yönelik Tutumların Değiştirilmesi* (2. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.
- Padhy, S. K., Goel, S., Das, S. S., Sarkar, S., Sharma, V. & Panigrahi, M. (2015). Perceptions of Teachers About Learning Disorder in a Northern City of India. *Journal of Family Medicine and Primary Care*, 4(3), 432.
- Pehlivan, K. B. (2008). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sosyo-Kültürel Özellikleri ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Üzerine Bir Çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 151-168.
- 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.
- Polat, Zafer, S., S. (2019). *Velilerin Sosyal Bilgiler Dersinin Önemine İlişkin Görüşleri, Sosyal Bilgiler Dersinde Öğretmen Akademik Katılımına İlişkin Algıları ve Sosyal Bilgiler Dersinde Akademik Katılımları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Pop, C. F. & Ciascai, L. (2013). What do Romanian Teachers Know about Learning difficulties. *Acta Didactica Napocensia*, 6(3), 11.
- Raskind, W.H. (2001). Current Understanding of the Genetic Basis of Reading and Spelling Disability. *Learning Disability Quarterly*, 24, 141- 157.
- Reid, D. K. & Valle, J. W. (2004). Learning Disability as the Intersection of Competing Discourses: Implications for Classrooms, Parents and Research. In B. Wong, (Ed.), pp. 513-534. *Learning about Learning Disabilities*, New York: Elsevier.
- Safran, M. (2008). Sosyal Bilgiler Öğretimine Bakış. İçinde; *Özel Öğretim Yöntemleriyle Sosyal Bilgiler Öğretimi* (1. Baskı), (Ed: B. Tay ve A. Öcal), ss. 2-17. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Sakız, H., Sart, Z. H. ve Ekinci, A. (2020). Öğrenme Güçlüğünde Yaşanan Zorlukların Eğitsel Çerçeve İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(40), 240-256.
- Salman, U., Özdemir, S., Salman, A. B. ve Özdemir, F. (2016). Özel Öğrenme Güçlüğü "Disleksi". *İstanbul Bilim Üniversitesi Florence Nightingale Tıp Dergisi*, 2(2), 170-176.
- Saraç, S. (2014). Okuma Güçlükleri ve Disleksi. *Psikolojik Çalışmalar Dergisi*, 34(1), 71-77.
- Saravanabhavan, S., & Saravanabhavan, R. (2010). Attitudes Toward Disabilities Across Cultures. *Educational Practice & Theory*, 23(2), 49-60.
- Sarı, H. ve Saygın, F. (2002). Üniversite Öğrencilerinin Özel Eğitim Dersi Almalarına Yönelik İhtiyaçlarının Analizi. *XI. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Bildirileri*, 11-13 Kasım 2001, Konya, Türkiye, ss. 61-79.
- Sarıpınar, E. G. (2006). *Özgül Öğrenme Güçlüğü: Okuma Güçlüğünde Akademik Beceri ve Duyusay-Motor İşlevleri Değerlendirme Testlerinin Kullanabilirliği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Sawhney, N. & Bansal S. (2016). Awareness on Learning Disabilities among Elementary School Teachers. *Asian Journal of Education and Training*, 2(2), 78-83.
- Seaton, A. S. (1982). Head Start Teacher Attitudes Toward Mainstreaming As Related To Knowledge. *Dissertation Abstract International*, 43(6), 1921-A.

- Sezer, S., ve Akin, A. (2011). 6-14 Yaş Arası Öğrencilerde Görülen Matematik Öğrenme Bozukluğuna İlişkin 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.
- Shapiro, A. (1999). *Everybody Belongs: Changing Negative Attitudes toward Classmates with Disabilities*. New York: RoutledgeFalmer
- Shaywitz, S. E. (1996). Dyslexia. *Scientific American*, 275(5), 98-104.
- Shukla, P. & Agrawal, G. (2015). Awareness of Learning Disabilities Among Teachers of Primary School. *Online Journal of Multidisciplinary Research*, 1(1), 33-38.
- Sivrikaya, O. (2023). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Özgül Öğrenme Güçlüğü Hakkındaki Bilgi ve Öz Yeterliliklerinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trakya.
- Söğüt, D., A. ve Baldemir, E. (2016). Öğretmenlerin Engellilere Yönelik Tutumları: Kavaklıdere Örnekleme. III. *Elmus (TT and VES) Uluslararası Özel Eğitim Kongresinden Yansımalar*, 12-15 Mayıs 2016, Konya, Türkiye, ss. 100-109.
- Sözer, E. (2008). Sosyal Bilgiler Dersinin Tanımı, Kapsamı ve İlköğretim Programındaki Yeri. İçinde; *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi* (Ed: Ş. Yaşar), ss.41-55. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- 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, Ş. (2015). *Sosyal Bilgiler Dersinde Performans Ödevlerine İlişkin Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Şahin, R. (2019). *Sınıf Öğretmenlerinin Disleksiye Yönelik Bilgi ve Tutumlarının İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Şahin, R., Güven, S. ve Alatl, B. (2020). Sınıf Öğretmenlerinin Disleksiye Yönelik Bilgi ve Tutumlarının İncelenmesi. *Turkish Studies-Education*, 15(4), 2355-2372.
- Şerif, M. & Şerif, C. (1996). *Sosyal Psikolojiye Giriş II* (Çev: Atakay, M. ve Yavuz, A.). İstanbul: Sosyal Yayınlar.
- Şimşek, A. (2014). İlköğretim Öğrencilerinde Tarihsel Zaman ve Kronoloji Becerileri. İçinde; *Sosyal Bilgiler Öğretimi* (4. Baskı), (Ed: M. Safran), ss.94-117. Ankara: Pegem Akademi.
- Şimşir, M. ve Çetiner, A. (2021). Sosyal Bilgilerde İdeal Vatandaşlık Eğitimi Üzerine Kavramsal Bir Değerlendirme. *Medeniyet ve Toplum Dergisi*, 5(1), 35-48.
- Temel, Z. F. (2000). Okul Öncesi Eğitimcilerinin Engellilerin Kaynaştırılmasına İlişkin Görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(18), 148-155.
- Tok, N. (2010). *Göç Alan Okullarda İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Rehber Öğretmen ve Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Öğrenme Güçlüklerinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Tolen, B., İsen, G. ve Batmaz, V. (1985). *Ben ve Toplum; Sosyal Psikoloji 1*. Ankara: Teori Yayınları.
- Toptaş, S. (1998). Özel Eğitim. İçinde; *Öğrenme Güçlüğü Gözlenenler* (Ed: S. Eripek), ss. 54-64. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

- Turgut, S., Erden, G., ve Karakaş, S. (2010). Özgül Öğrenme Güçlüğü (ÖÖG) Dikkat Eksikliği Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB) Birlikteliği ve Kontrol Gruplarının ÖÖG Bataryası ile Belirlenen Profilleri. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 17, 13-25.
- Tutuş, E. İ. (2022). *Özgül Öğrenme Güçlüğü Olan 6-10 Yaş Arası Çocukların Okuma, Yazma ve Dil Becerilerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Üsküdar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Uçgun, D. (2003). Türkçe Öğretimi Açısından Özel Öğrenme Güçlüğü. *Türklük Bilim Araştırmaları Dergisi*, 13, 203-217.
- Uluçınar Sağır Ş. ve Bozgün K. (2018). Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilere Yönelik Yeterliliklerinin Farklı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. *SETSCI Conference Indexin System*, 3, 1116-1119.
- Ülger, M. (2023). *Sınıf Öğretmenlerinin Özel Öğrenme Güçlüğü Alanına İlişkin Yeterlilik Düzeylerinin Belirlenmesi ve Diskalkuliye İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Ünal, S. ve Ada, S. (2001). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş* (2. Baskı). İstanbul: Marmara Üniversitesi Yayınları.
- Ünlüer, G. ve Yaşar, Ş. (2012). Sosyal Bilgiler Dersinde Gazete Kullanımına İlişkin Öğrenci Görüşleri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1, 43-57.
- Üstüner, M. (2006). Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 45(45), 109-127.
- Üzümcü, O. N. (2007). *İlköğretim 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Harita Okuma Becerisinin Aktif Öğrenme Yöntemiyle Kazandırılması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Wadlington, E. M., Wadlington, P. L., & Rupp, D. E. (2006). Teachers With Dyslexia and Dyscalculia: Effects on life. *Academic Exchange Quarterly*, 10, 110-123.
- Washburn, E. K., Joshi, R. M. & Binks Cantrell, E. S. (2011). Teacher Knowledge of Basic Language Concepts and Dyslexia. *Dyslexia*, 17(2), 165-183.
- Winzer, M. (1987). Mainstreaming Exceptional Children: Teacher Attitudes and the Educational Climate. *The Alberta Journal of Educational Research*, 33(1), 33-42.
- Wood, F.B. & Grigorenko, E.L. (2001). Emerging Issues In The Genetics of Dyslexia: A methodological preview. *Journal of Learning Disabilities*, 34(6), 503-511.
- Yangın, S., Yangın, N., Önder, V. ve Şavlıg, A. (2016). Sınıf Öğretmeni Adaylarının ve Öğretim Elemanlarının Çeşitli Öğrenme Güçlüklerine Yönelik Farkındalıkları. *Education Sciences*, 11(4), 243-266.
- Yaşar, Ş., Çengelci Köse, T., Göz, N. L. ve Gürdoğan Bayır, Ö. (2015). Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrenci Merkezli Öğretme-Öğrenme Süreçlerinin Etkililiği: Bir Meta Analiz Çalışması. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 1, 38-56.
- Yavuzer, H. (1990). *Çocuk Psikolojisi* (5.Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yel, S. ve Aladağ, S. (2014). Sosyal Bilgilerde Değerlerin Öğretimi. İçinde; *Sosyal Bilgiler Öğretimi* (4. Baskı), (Ed: M. Safran), ss.120-150. Ankara: Pegem Akademi.
- Yeşiltepe, İ. (2023). *Özel Öğrenme Güçlüğü Gösteren Öğrencilerin Sosyal-Duygusal Gelişimleri İle Akademik Profillerinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Doğu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

- Yıldız, M. (2013). Yazma Güçlüğü (Disgrafi) Olan Bir İlkokul 2. Sınıf Öğrencisinin El Yazısı Okunaklığının Geliştirilmesi: Eylem Araştırması. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(4), 281-310.
- Yılmaz Yenioğlu, B., ve Melekoğlu, M. A. (2021). Öğrenme Güçlüğü ve Özel Yeteneği Olan İki Kere Farklı Bireylere Yönelik Yapılan Çalışmaların Gözden Geçirilmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 22(4), 999-1024.
- Yığiter, S. (2005). *Sınıf Öğretmenlerinin Özel Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Bilgi Düzeyleri ile Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Kaynaştırılmasına Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yokuş, T. (2006). Sınıf Ortamında Güven. *İlköğretmen Eğitimci Dergisi*, 42-44.
- Yuen, M., Westwood, P. & Wong, G. (2005). Meeting the Needs of Students With Specific Learning Difficulties in the Mainstream Education System: Data From Primary School Teachers in Hong Kong. *The International Journal of Special Education*, 20(1), 67-76.
- Yurdakal, İ. H. (2014). *İlkokullarda Okuma Güçlüğünde Yaşanan Sorunlar İle Eğitim Uygulamalarına İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

EKLER DİZİNİ

	Sayfa
Ek 1: Araştırma İzin Belgesi.....	103
Ek 2: Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimleri Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu Kararı.....	107
Ek 3: Afyon Kocatepe Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu Bilgilendirilmiş Gönüllü Onam Formu	108
Ek 4: Özel Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Soru Listesi	111
Ek 5: Öğretmen Bilgi Anketi	115
Ek 6: Özgül Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Tutum Ölçeği	116
Ek 7: Özgül Öğrenme Güçlüğü Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu.....	117
Ek 8: Özel Öğrenme Güçlüğü Soru Listesi Kullanım İzni	118
Ek 9: Özgül Öğrenme Güçlüğü Tutum Ölçeği Kullanım İzni.....	119
Ek 10: Özgül Öğrenme Güçlüğü Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu Uzman Görüşleri.....	120

Ek 1: Araştırma İzin Belgesi

Evrak Tarih ve Sayısı: 02.02.2022-76833



T.C.
AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : E-70813604-100-76833
Konu : Araştırma İzni - Murat TURAN

02.02.2022

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : a) 10.01.2022 tarihli ve 31709271-300-E.71333 sayılı yazı.
b) 28.01.2022 tarihli ve E-12018877-604.01.02-42291983 sayılı yazı.

Enstitünüz Sosyal Bilgiler Eğitimi Doktora Programı öğrencisi Murat TURAN'ın, "Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Özgöl Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Bilgi Düzeyleri İle Tutumları Arasındaki İlişki ve Özgöl Öğrenme Güçlüğüne Yönelik Görüşleri" konulu tez çalışmasına ilişkin İzmir Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nün ilgi (b) sayılı yazısında belirtilen belgeleri tamamlayarak gönderilmesi halinde izin verileceğine ilişkin yazı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof.Dr. Murat PEKER
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek:İlgi (b) Sayılı Yazı (15 Sayfa)

Ek 1 (Devam): Araştırma İzin Belgesi

AKÜ Evrak Tarih ve Sayısı: 31.01.2022-76599



T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-12018877-604.01.02-42291983
Konu : Araştırma İzni

28.01.2022

DAĞITIM YERLERİNE

- İlgi :a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 81576613-10.06.02-E.1563890 sayılı yazısı (Genelge 2020/2).
b) Afyon Kocatepe Üniversitesinin 11.01.2022 tarihli ve 71692 sayılı yazısı.
c) Valilik Makamının 27.01.2022 tarihli ve 42144389 sayılı Onayı.

Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilgiler Eğitimi Bölümü Doktora Programı öğrencisi Murat TURAN ile birlikte yapılması planlanan "Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Özgül Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Bilgi Düzeyleri ile Tutumları Arasındaki İlişki ve özgül Öğrenme Güçlüğüne Yönelik Görüşleri" konulu çalışmasını İlimizde faaliyet gösteren tüm Ortaokullarda yapma talebi Valilik Makamının ilgi (c) Onayı ile uygun görülmüştür.

Söz konusu ölçeklerin ekli listede belirtilen okullarda 2021-2022 eğitim öğretim yılında, eğitim öğretimi aksatmayacak ve eğitim kurumu yöneticilerinin uygun gördüğü şekilde, araştırma yapılmadan önce araştırmanın yapılacağı okullar tarafından "Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Her Tür Okul ve Kurumlarda Yapılmasına İzin Verilen Araştırma Uygulamasında, Olabilecek Zararları Karşılama Taahhüdü" adlı ek' in araştırmacı tarafından doldurulacaktır.

Araştırmacı tarafından yapılan araştırmanın tamamlanmasından itibaren en geç iki hafta içinde Araştırmanın Teslimine İlişkin Taahhütname Tutanağı doldurulup araştırmanın CD' ye aktarılması sağlanarak Müdürlüğümüze gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini arz/rica ederim.

İlker ERARSLAN
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

Ek:

- 1- Valilik Onayı (1 Sayfa)
- 2- Araştırma Değerlendirme Formu (1 Sayfa)
- 3- Anket Formları (6 Sayfa)
- 4- Taahhüt Formu (1 Sayfa)
- 5- Fiziki Zararları Karşılama Taahhütname (1 Sayfa)

Dağıtım:

Afyon Kocatepe Üniversitesi
30 İlçe Millî Eğitim Müdürlüğüne

Ek 1 (Devam): Araştırma İzin Belgesi



T.C.
İZMİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-12018877-604.01.02-42144389
Konu : Araştırma İzni

27/01/2022

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 81576613-10.06.02-E.1563890 sayılı yazısı (Genelge 2020/2).
b) Afyon Kocatepe Üniversitesinin 11.01.2022 tarihli ve 71692 sayılı yazısı.

Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilgiler Eğitimi Doktora Programı öğrencisi Murat TURAN' ın, "Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Özgül Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Bilgi Düzeyleri ile Tutumları Arasındaki İlişki ve Özgül Öğrenme Güçlüğüne Yönelik Görüşleri" konulu tez çalışmasını İlimiz ilçelerine bağlı ortaokullarda uygulama isteği ilgi (b) yazısında belirtilmektedir.

Söz konusu ölçeklerin uygulanmasının, İlimiz ilçelerine bağlı ortaokullarda 2021-2022 eğitim öğretim yılında eğitim öğretimi aksatmayacak ve eğitim kurumu yöneticilerinin uygun gördüğü şekilde yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Dr. Murat Mücahit YENTÜR
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
Mustafa YILDIZ
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:
1-Araştırma Değerlendirme Formu (1 Sayfa)
2-Anket Formları (10 Sayfa)

Ek 1 (Devam): Araştırma İzin Belgesi



Ek 2: Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimleri Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu Kararı

Evrak Tarih ve Sayısı: 23.11.2021-60624

T.C. AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLERİ BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU KARARLARI	
TOPLANTI SAYISI:12	KARAR TARİHİ: 19.11.2021
KARAR 2021/371	
Üniversitemiz Eğitim Fakültesi öğretim elemanı Prof. Dr. Şaban ORTAK tarafından yürütülen (Diğer Araştırmacılar: Üniversitemiz Sosyal Bilimler Enstitüsü öğrencisi Murat TURAN), "Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Özgül Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Bilgi Düzeyleri İle Tutumları Arasındaki İlişki ve Özgül Öğrenme Güçlüğüne Yönelik Görüşleri" başlıklı doktora tezi kapsamında kullanılacak veri toplama araçlarının, etik açıdan sakıncalı olmadığına, katılanların oy birliği ile karar verildi.	
ASLI GİBİDİR	
e-imzalıdır	
Prof. Dr. İsa SAGBAŞ	
Sosyal ve Beşeri Bilimleri Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurul Başkanı	

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Evrak Doğrulaması <https://www.turkiye.gov.tr/afyon-kocatepe-universitesi-ebys?eD=BSR5HEUPR0&eS=60624> adresinden y

Ek 3: Afyon Kocatepe Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu Bilgilendirilmiş Gönüllü Onam Formu

Afyon Kocatepe Üniversitesi
Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu
BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ ONAM FORMU

Sizi aşağıda künyesi belirtilen araştırmaya davet ediyoruz.

Araştırmanın Başlığı: Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Özgül Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Bilgi Düzeyleri İle Tutumları Arasındaki İlişki ve Özgül Öğrenme Güçlüğüne Yönelik Görüşleri

Araştırmanın Yürüttücüsü/Sorumlusu veya Danışmanının Adı Soyadı: Prof. Dr. Şaban ORTAK

Diğer Araştırmacıların veya Öğrencinin/Öğrencilerin Ad(lar)ı Soyad(lar)ı: Murat TURAN

Araştırmada sizden tahminen ayırmanız istenen tahmini süre: 365 gün

Araştırmaya sizinle birlikte katılacak tahmini kişi sayısı : 400

Bu araştırmanın temel amacı; Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Özgül Öğrenme Güçlüğüne ilişkin bilgi düzeylerini, tutumlarını ve görüşlerini incelemektir. Bu temel amaç doğrultusunda araştırma iki boyutlu olarak planlanmıştır. Bu araştırmanın ilk boyutu nicel boyut olup Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Özgül Öğrenme Güçlüğüne ilişkin bilgi düzeyleri ile tutumları arasında bir ilişkinin bulunup bulunmadığının ve bir takım değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın ikinci boyutu olan nitel boyutunda ise Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Özgül Öğrenme Güçlüğüne yönelik görüşlerinin ne olduğunun belirlenmesi amaçlanmıştır.

Bu çalışmaya katılmak tamamen **gönüllülük** esasına dayanmaktadır. Çalışmanın amacına ulaşması için sizden beklenen, bütün soruları eksiksiz, kimsenin baskısı veya telkini altında olmadan, size en uygun gelen cevapları içtenlikle verecek şekilde cevaplamanızdır. Bu formu okuyup onaylamanız, araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz anlamına gelecektir. Ancak, çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmayı bırakma hakkına da sahipsiniz. Bu çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak olup kişisel bilgileriniz **gizli tutulacaktır**; ancak verileriniz yayın amacı ile kullanılabilir. İletişim bilgileriniz ise sadece izninize bağlı olarak ve farklı araştırmacıların sizinle iletişime geçebilmesi için "ortak katılımcı havuzuna" aktarılabilir. Eğer araştırmanın amacı ile ilgili verilen bu bilgiler dışında şimdi veya sonra daha fazla bilgiye ihtiyaç duyarsanız araştırmacıya şimdi sorabilir veya ..murat.turan.8181@hotmail.com e-posta adresi ve 0 553 604 75 86 numaralı telefondan ulaşabilirsiniz. Araştırma tamamlandığında genel/size özel sonuçların sizinle paylaşılmasını

Ek 3 (Devam): Afyon Kocatepe Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu Bilgilendirilmiş Gönüllü Onam Formu

Kişî ve kurumları aşağılayan, rencide eden veya hakaret içeren cevaplar değerlendirmeye alınmayacaktır. Yukarıda yer alan ve araştırmadan önce katılımcıya verilmesi gereken bilgileri okudum ve katılmam istenen çalışmanın kapsamını ve amacını, gönüllü olarak üzerime düşen sorumlulukları anladım. Çalışma hakkında yazılı ve sözlü açıklama aşağıda adı belirtilen araştırmacı/araştırmacılar tarafından yapıldı. Bana, çalışmanın muhtemel riskleri ve faydaları sözlü olarak da anlatıldı. Kişisel bilgilerimin özenle korunacağı konusunda yeterli güven verildi.

Bu koşullarda söz konusu araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve telkin olmaksızın katılmayı kabul ediyorum.

Katılımcılar İçin:

Katılımcının²:

Adı-Soyadı:

İmzası: İletişim Bilgileri: e-posta:

Telefon:

Velayet veya Vesayet Altında Bulunanlar İçin:

Veli veya Vasisinin

Adı Soyadı:

İmzası:

Araştırmacının

Adı-Soyadı: Murat TURAN

İmzası:

¹Bu cümle yalnızca bir örnek olup bu cümlede araştırmanın amacının ve gerekiyorsa nasıl yapılacağını (örneğin psikometrik test mi, öyle ise kaç soru sorulacağı veya kaç ölçekten oluştuğu; ses kaydı, görüntü alımı, gözlem gibi işlemleri mi içerdiği ve ne kadar süreceği gibi) üç cümleyi geçmeyecek şekilde kısaca anlatılması beklenilmektedir.

²İmza bölümünde ideal olan katılımcının kendisinin imzasının alınmasıdır. Bu durumda onam formunu katılımcı ve araştırmacı imzalar.

Verilerin yüz yüze iletişim içermeyen; a) İnternet ortamında toplanması durumunda katılımcıların uygulama materyallerine erişebilmesi için, online sistemde sunulan bilgilendirilmiş onam formunu okuyup araştırmaya katılmayı onayladıklarına dair ilgili kutucuğu işaretlemeleri gerekmektedir. Bu işaretleme katılımcıların onam imzaları yerine geçer. Katılımcılar onam formunun sonundaki "araştırmaya katılmayı kabul ettiklerine dair" ilgili kutucuğu işaretlemedikleri takdirde onay vermemiş sayılırlar ve bu durumda araştırmaya devam edilmez. b) Telefonla uygulamalarda ise araştırmacı araştırma sorularına geçmeden önce Bilgilendirilmiş Onam Formundaki bilgileri katılımcıya sesli olarak okur. Bu durumda katılımcının sözlü onayı imza yerine geçer. Telefonda bu sözlü onay alınmadığı takdirde uygulamaya geçilmez. Hem İnternet, hem telefon hem de benzeri yüz yüze iletişimin olmadığı ortamlarda yapılan uygulamalarda katılımcı onay vermediği takdirde bir şahidin onayına başvurulmaksızın uygulamaya devam edilmez.

Eğer veriler okullarda, kurumlarda vb. ortamlarda aynı anda birden fazla kişiden grup uygulaması şeklinde toplanacaksa, yine tercihen tüm katılımcıların onam formlarını bireysel olarak imzalamaları istenir. Ancak katılımcı sayısının fazlalığı ve bununla birlikte zamanın kısıtlılığı gibi durumlar söz konusu olduğunda araştırmacı tüm gruba onam formundaki bilgileri tek seferde sözlü olarak okumayı ve bir imza listesi dolayarak katılımcıların araştırmaya katılmayı kabul ettiklerine dair bu listeye imza atmalarını tercih edebilir. Grup çalışmasında da tercih edilen katılımcının kendisinin imzasıdır, ancak araştırmacının etik kurula tanınması gereken ender durumlarda ise şahit, grup adına da imza atabilir. Fakat grup ortamında herkes çalışmaya katılmayı kabul etmeyebilir. Bu durumda sadece araştırmaya katılmayı isteyenlerin çalışmaya alınması ve bu kişiler adına toplu imza alınması

**Ek 3 (Devam): Afyon Kocatepe Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği
Kurulu Bilgilendirilmiş Gönüllü Onam Formu**

NOT: Araştırmacıdan, onam formunun imza kısmında bulunan ikili seçenekten çalışmasına uygun olan alternatif yazması ve formda yer alan boşlukları çalışmasına uyarlamak yoluyla onam formuna son halini vermesi ve bu şekilde formu göndermesi beklenilmektedir.

Ek 4: Özel Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Soru Listesi

Özel Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Soru Listesi

Bu soru listesi, siz değerli öğretmenlerimizin deneyimlerinden yararlanarak özel öğrenme güçlüğüne ilişkin bilgi toplamak amacıyla oluşturulmuştur. Lütfen size en uygun seçeneği işaretleyiniz.

1. Özgül Öğrenme Güçlüğü olan çocukların zeka düzeyleri ile ilgili, aşağıdaki yazılı ifadelerden hangisi doğrudur?

- a) Zeka düzeyleri normalin altındadır.
- b) Zeka düzeyleri normal ya da normalin üzerindedir.
- c) Zeka düzeyleri önemli bir faktör değildir.
- d) Zeka düzeylerini belirlemek mümkün değildir.

2. Özgül Öğrenme Güçlüğü genellikle hangi dönemde fark edilir?

- a) İlkokula başlayınca
- b) Okulöncesi dönemde
- c) Bebeklik döneminde
- d) Doğum öncesi dönemde

3. Özgül Öğrenme Güçlüğü olan çocukların çok büyük bir kısmını okuma güçlüğü olan çocuklar oluşturduğundan, birçok kaynakta Özgül Öğrenme Güçlüğü ile eş anlamlı olarak kullanılan terim aşağıdakilerden hangisidir?

- a) Dikkat eksikliği
- b) Asperger sendromu
- c) Disleksi
- d) Hiperaktivite

4. Aşağıdakilerden hangisi Özgül Öğrenme Güçlüğünden etkilenen alanlardan biri değildir?

- a) Okuma
- b) Yazma
- c) Temel öz bakım becerileri
- d) Aritmetik

Ek 4 (Devam): Özel Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Soru Listesi

5. Aşağıdakilerden hangisi Özgül Öğrenme Güçlüğüne neden olabilecek etmenler arasında değildir?

- a) Beyin yarım kürelerindeki fonksiyon bozukluğu.
- b) Genetik kalıtsal etmen.
- c) Algısal bozukluklar.
- d) Aile etmeni.

6. Aşağıdaki sorunlardan hangisi Özgül Öğrenme Güçlüğüne eşlik etmez?

- a) Uyum güçlüğü
- b) Dikkat eksikliği
- c) Zihin engeli
- d) Algısal kusurlar

7. Öğrenmenin gelişimsel aşamalarının sırası hangi seçenekte doğru verilmiştir?

- a) Algısal öğrenme-ayrıt edici birleştirici öğrenme- özümleme-uyum- sembolik öğrenme.
- b) Özümleme-uyum-sembolik öğrenme- algısal öğrenme-ayrıt edici birleştirici öğrenme.
- c) Ayrıt edici birleştirici öğrenme- özümleme-uyum- sembolik öğrenme- algısal öğrenme.
- d) Uyum- sembolik öğrenme- algısal öğrenme-ayrıt edici birleştirici öğrenme- özümleme.

8. Aşağıdakilerden hangisi Özgül Öğrenme Güçlüğü olan çocukların en sık söz edilen özelliklerinden biri değildir?

- a) Görsel sembolleri karıştırmaktadırlar (b-d, m-n, u-n, 6-9).
- b) Sözcükleri ve sayıları ters çevirirler (en-ne, ev-ve, tak-kat, 12-21), harflerin sırasını karıştırırlar (orman -roman, için-çini).
- c) Okumayı sökeme, yavaş hatalı okuma, okurken satır atlama ve okuduğunu anlayamama görülür.
- d) Okula karşı oldukça isteklidirler, okul reddi görülmez.

Ek 4 (Devam): Özel Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Soru Listesi

9. Aşağıdakilerden hangisi Özgül Öğrenme Güçlüğü olan çocukların en sık söz edilen özelliklerinden biri değildir?

- a) Benlik saygıları oldukça yüksektir, kendilerine güvenirlir.
- b) Dikkatleri kısa sürelidir, kolayca dağılır ve konsantrasyon güçlüğü yaşarlar.
- c) İşitsel algı sorunları vardır (Harflerin seslerini karıştırırlar b-m, f-v gibi).
- d) Yönergeleri unutar ve dinlemiyor gibi davranırlar.

10. Aşağıdakilerden hangisi Özgül Öğrenme Güçlüğü olan çocukların en sık söz edilen özelliklerinden biri değildir?

- a) Sağ- sol ve yönlerini karıştırırlar.
- b) Her biri farklı sayıda ve yoğunlukta bu belirtileri gösterir.
- c) Spastisite sıklıkla görülür.
- d) Matematikte güçlükler görülür (çarpım tablosunu ezberleyememek, işlem sembollerini karıştırmak gibi).

11. Aşağıdakilerden hangisi Özgül Öğrenme Güçlüğü olan çocukların en sık söz edilen özelliklerinden biri değildir?

- a) Yazı bozuklukları, ters ayna hayali yazma, imla noktalama hataları görülür.
- b) Başarısızlık yaşadıkları alanlarda daha fazla çaba gösterirler.
- c) Sakarlık becerisizlik görülür, top oynama, ip atlama zorluğu yaşarlar.
- d) Büyük bir kısmında hiperaktivite görülürken bazıları aksine çok yavaş hareket ederler.

12. Aşağıdakilerden hangisi Özgül Öğrenme Güçlüğü olan çocukların en sık söz edilen özelliklerinden biri değildir?

- a) Yavaş ve verimsiz çalışırlar.
- b) Sabırsızdırlar, engellendiklerinde öfke nöbeti geçirirler.
- c) Saati zor öğrenirler, zamanı karıştırırlar (dün-bugün, önce-sonra, şimdi-sonra).
- d) Algılama bozuklukları görülmez.

Ek 4 (Devam): Özel Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Soru Listesi

13. Özgül Öğrenme Güçlüğü olan çocuklar için en uygun eğitim hizmeti aşağıdakilerden hangisidir?

- a) Özel eğitim sınıfı.
- b) Özel eğitim okulu.
- c) Normal sınıfta eğitim.
- d) Normal sınıfta kaynaştırma eğitimi ve destek hizmetler.

14. Aşağıdaki öğretim tekniklerinden hangisi Özgül Öğrenme Güçlüğü olan çocuklar için en uygun öğretim tekniği hangisidir?

- a) Çok duyuya dayalı öğretim.
- b) Altı şapkalı düşünme tekniği.
- c) Örnek olay incelemesi.
- d) Gezi –gözlem.

15. Özgül Öğrenme Güçlüğü olan çocuklar için en uygun sınav yöntemi aşağıdakilerden hangisidir?

- a) Ç oktan seçmeli test.
- b) Yazılı sınav.
- c) Proje- ödev hazırlatma.
- d) Çocuğun bireysel özelliklerine göre belirlenen değerlendirme yöntemi.

Ek 5: Öğretmen Bilgi Anketi

ÖĞRETMEN BİLGİ ANKETİ

Saygı değer öğretmenim,

Özgül Öğrenme Güçlüğü yaşayan öğrenciler ile meslek hayatımız boyunca hepimiz karşılaşmaktayız. Özgül Öğrenme Güçlüğü yaşayan öğrencilere ve ailelerine, onlarla çalışan siz değerli Sosyal Bilgiler Öğretmenlerine yardımcı olmak ve karşılaşılan sorunlarla ilgili olarak ortak çözümler üretmek amacıyla bu çalışmayı hazırladık. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerimiz için hazırladığımız, öğretmenlerimizin Özgül Öğrenme Güçlüğüne ilişkin bilgi düzeyleri tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemede yardımcı olacak olan öğretmen bilgi anketini doldurarak bu çalışmanın amacına ulaşmasını sağlayacağınız için şahsım ve Özgül Öğrenme Güçlüğü yaşayan öğrenci ve aileleri adına sizlere teşekkür ederiz.

Sizlerin önemli katkıları ve deneyimleri olmadan bu konu ile ilgili araştırmalar yapmak mümkün değildir. Lütfen her soruyu dikkatle okuyarak, size en uygun olan seçeneği işaretleyiniz. Kimlik bilgilerinizi (adınızı, soyadınızı) belirtmeniz gerekmemektedir. Paylaşılan bilgiler kesinlikle gizli tutulacak ve araştırmanın amacı dışında kullanılmayacaktır.

Özverili katkılarınız ve içten yardımlarınızla araştırmamı desteklediğiniz için teşekkür ederiz.

Tez Danışmanı

Prof. Dr. Şaban ORTAK

Murat TURAN

Afyon Kocatepe Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Doktora Öğrencisi

1. Cinsiyetiniz	Kadın ()	Erkek ()
2. Eğitim Düzeyi	Lisans ()	Lisansüstü ()
3. Sınıfınızda Özgül Öğrenme Güçlüğü olan öğrenci var mı?	Var ()	Yok ()
4. Ailenizde/yakın çevrenizde Özgül Öğrenme Güçlüğü olan öğrenci var mı?	Var ()	Yok ()
5. Özgül Öğrenme Güçlüğü ile ilgili yeni bilgiler edinmek ister misiniz?	Evet ()	Hayır ()
6. Mesleki kıdeminiz	1-10 yıl ()	11-20 yıl ()
	21-30 yıl ()	31 yıl ve üzeri ()

Ek 6: Özgöl Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Tutum Ölçeği

ÖZGÖL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜNE İLİŞKİN TUTUM ÖLÇEĞİ

Aşağıdaki ankette her biri 5 seçenekten oluşan 17 ifade bulunmaktadır. Lütfen size uygun seçeneği, ilgili ifadenin karşısında bulunan kutucuğa X işareti koyarak belirtiniz.

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum	Biraz Katılmıyorum	Katılmıyorum
1.Özgöl Öğrenme Güçlüğü yaşayan çocuklar öğrenemezler.	()	()	()	()	()
2.Normal sınıfta olmak, ÖÖG yaşayan öğrencinin gelişimini hızlandırır.	()	()	()	()	()
3.ÖÖG yaşayan öğrenciye normal sınıfta gösterilecek özel ilgi diğer öğrencileri olumsuz etkiler.	()	()	()	()	()
4.ÖÖG yaşayan öğrencilere özel zaman ayrılmamalıdır.	()	()	()	()	()
5.ÖÖG yaşayan öğrenciler diğer öğrencilerin performansını olumsuz etkiler.	()	()	()	()	()
6.ÖÖG yaşayan öğrenciler düşük zekaya sahiptirler.	()	()	()	()	()
7.ÖÖG yaşayan öğrenciler, öğrendiklerini hemen unuturlar/hatırlamazlar.	()	()	()	()	()
8.ÖÖG yaşayan çocukların benlik saygıları oldukça y düşüktür, kendilerine güvenirler.	()	()	()	()	()
9.ÖÖG yaşayan öğrenciler görsel dikkat gerektiren becerilerde kendilerini gösterirler.	()	()	()	()	()
10.ÖÖG yaşayan çocuklar ayrı sınıfta olmalıdırlar.	()	()	()	()	()
11.ÖÖG yaşayan çocukların tam gün eğitimden faydalanmaları gereksizdir.	()	()	()	()	()
12.ÖÖG yaşayan çocuklar özel eğitim desteği almalıdır.	()	()	()	()	()
13.ÖÖG yaşayan çocuklar için en uygun eğitim hizmeti normal sınıfta kaynaştırma eğitimi ve destek hizmetleridir.	()	()	()	()	()
14.ÖÖG yaşayan çocuklar için en uygun eğitim hizmeti normal sınıf eğitimidir.	()	()	()	()	()
15.ÖÖG yaşayan öğrenciler 40 dakika boyunca bir derse aktif olarak katılamazlar.	()	()	()	()	()
16.ÖÖG yaşayan çocuklar için en uygun sınav yöntemi sözlü sınavlardır.	()	()	()	()	()
17.ÖÖG yaşayan çocuklar görev ve sorumluluklarını yerine getirmekte güçlük yaşarlar.	()	()	()	()	()

Ek 7: Özgöl Öğrenme Güçlüğü Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

ÖZGÖL ÖĞRENME GÜÇLÜĞÜNE İLİŞKİN YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME SORULARI

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Özgöl Öğrenme Güçlüğüne İlişkin Bilgi Düzeyleri ile Tutumları Arasındaki İlişki ve Özgöl Öğrenme Güçlüğüne Yönelik Görüşleri” başlıklı Doktora tezini için sizinle bir yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştireceğiz. Bu görüşme sırasında ses kayıtlarını alacağız ve kayıtlardaki bilgiler bilimsel amaçlar doğrultusunda etik sınırlar içerisinde kullanılacaktır. İsmi ve diğer bilgileriniz kesinlikle gizli tutulacaktır. Bu çalışmadan istediğiniz zaman çekilme hakkına sahipsiniz. Eğer çalışmamıza katılmayı kabul ediyorsanız bir kere de sesli onay vermenizi sizden rica ediyoruz.

1. Adınız ve mesleğiniz nedir?
2. Kaç yıllık mesleki deneyiminiz var?
3. Meslek hayatınız boyunca sınıfınızda Özgöl Öğrenme Güçlüğü olan bir öğrenciniz oldu mu?
 - a. Olduysa kaç tane öğrenciniz oldu?
 - b. Şu an sınıfınızda ÖÖG’si olan öğrenciniz var mıdır? Varsa kaç kişidir?
4. ÖÖG’si olan çocuklara yönelik olarak bu çocuklara sosyal bilgiler öğretimi konusunda herhangi bir özel eğitim aldınız mı?
5. ÖÖG’si olan çocuklara sosyal bilgiler öğretimi verilmesi noktasında kendinizi yeterli görüyor musunuz? Eğer görmüyorsanız bununla ilgili olarak bilgilendirilmeye ihtiyaç duyuyor musunuz?
6. Sizce Özgöl Öğrenme Güçlüğü olan öğrencileriniz sosyal bilgiler dersinde hangi alanlarda zorlanmaktadır?
 - a. Bu zorlandığı alanlar okuma, yazma, matematik alanlarından biri midir? Yoksa hepsinde mi zorlanmaktadır?
 - b. Bu zorlandığı alanlar sosyal bilgiler dersinin öğrenimine ve öğretimine nasıl yansımaktadır?
7. Sınıfınızda ÖÖG’si olan öğrencilerinize yönelik olarak ne gibi çalışmalar yapmaktasınız?
 - a. Öğrenci için bireyselleştirilmiş eğitim planını (BEP) hazırlanmakta mıdır? Eğer hazırlanıyorsa siz bu planı nasıl hazırlıyorsunuz, bu planda nelere dikkat ediyorsunuz?
 - b. Bu öğrencilere yönelik olarak uyguladığınız yöntem, teknik ve stratejiler ile ekstra kullandığınız özel materyaller var mıdır? Varsa neden bunları kullanıyorsunuz? Hangi anlamda bunların katkı getirdiğini düşünüyorsunuz?
 - c. Öğrenci sınıfı sorun davranışlar sergilemekte midir? Eğer sergiliyorsa bu sorun davranışlara yönelik ne gibi önlemler almaktasınız?
8. Sınıfınızda bulunan ÖÖG’si olan öğrencilerde Sosyal Bilgiler dersiyle ilgili olarak size göre geliştirilmesini düşündüğünüz bilgi ve beceriler nelerdir? Değer eğitimi ile ilgili süreç nasıl işlemektedir.
9. Sosyal Bilgiler dersinde ÖÖG’si olan öğrenciler için nasıl bir ölçme ve değerlendirme süreci izliyorsunuz.?
10. ÖÖG’li öğrencilere sosyal bilgiler öğretme konusundaki duygu ve düşünceleriniz nelerdir?

Ek 8: Özel Öğrenme Güçlüğü Soru Listesi Kullanım İzni



Ek 9: Özgöl Öğrenme Güçlüğü Tutum Ölçeği Kullanım İzni



Ek 10: Özgöl Öğrenme Güçlüğü Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu Uzman Görüşleri



Ek 10 (Devam): Özgöl Öğrenme Güçlüğü Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu
Uzman Görüşleri



Ek 10 (Devam): Özgöl Öğrenme Güçlüğü Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu
Uzman Görüşleri



Ek 10 (Devam): Özgöl Öğrenme Güçlüğü Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu
Uzman Görüşleri

