

YIL/YEAR: 2023 | CİLT/VOLUME: 5 | SAYI/ISSUE: 1 | ISSN: 2687-6213

# TRSPED

Turkish Journal of  
Special Education  
Research and Practice

[www.trsped.com](http://www.trsped.com)  
[info@trsped.com](mailto:info@trsped.com)

## **EDİTÖRLER KURULU/EDITORIAL TEAM**

### **EDİTÖRLER/EDITORS**

Salih Rakap, Ondokuz Mayıs University  
Şerife Yücesoy-Özkan, Osmangazi University  
Dilek Erbaş, Marmara University  
Binyamin Birkan, Biruni University

### **YARDIMCI EDİTÖRLER/ASSOCIATE EDITORS**

Veysel Aksoy, Anadolu University  
Hasan Gürgür, Anadolu University  
Macid Ayhan Melekoğlu, Osmangazi University  
Pınar Şafak, Gazi University

### **DANIŞMAN EDİTÖRLER/CONSULTING EDITORS**

Yusuf Akamoğlu, Düzce University  
Avşar Ardiç, Ege University  
M. Bahadır Ayas, Anadolu University  
Güliden Bozkuş-Genç, Anadolu University  
Orhan Çakiroğlu, Karadeniz Technical University  
Arzu Doğanay-Bilgi, Gazi University  
Müzeyyen Eldeniz-Çetin, Abant İzzet Baysal University  
Buket Ertürk, Ordu University  
Derya Genç-Tosun, Eskişehir Osmangazi University  
Emrah Gülboy, Ondokuz Mayıs University  
İsa Birkan Güldenoğlu, Ankara University  
Ömür Gürel-Selimoğlu, Akdeniz University  
Sinan Kalkan, Onsekiz Mart University  
Güzin Karasu, Anadolu University  
Feyat Kaya, Hakkari University  
Özlem Kaya, Sakarya University  
Nilay Kayhan, Hasan Kalyoncu University  
Buket Kısaç, Bulent Ecevit University  
Nuray Öncül, Anadolu University  
Onur Özdemir, Marmara University  
Pelin Piştav-Akmeşe, Ege University  
Halis Sakız, Mardin Artuklu University  
Adile Emel Sardohan-Yıldırım, Akdeniz University  
Ayşe Dolunay Sarıca-Kesiktaş, Dokuz Eylül University  
Canan Sola-Özgüç, Sakarya University  
Özlem Toper-Korkmaz, Uludağ University  
Gökhan Töret, Hacettepe University  
Meryem Vural-Batık, Ondokuz Mayıs University  
Pınar Yaşar, Trabzon University

**ULUSLARARASI DANIŞMAN EDİTÖRLER/INTERNATIONAL CONSULTING EDITORS**

Serra Acar, University of Massachusetts  
Fahad Alnaim, King Faisal University  
James Basham, University of Kansas  
Peggy Gallagher, Georgia State University  
Stephanie Gerow, Baylor University  
Judith Hebron, University of Leeds  
Susan Johnston, University of Utah  
Louise Kaczmarek, University of Pittsburgh  
Hedda Meadan-Kaplansky, University of Illinois at Urbana-Champaign  
Alicia Mrachko, Bowling Green State University  
Robert E. O'Neill, University of Utah  
Shireen Pavri, California State University  
Maria Reraki, University of Birmingham  
Yasemin Turan, San Diego State University  
Stanley Zucker, Arizona State University

**İSTATİSTİK/DANIŞMAN EDİTÖRLER/CONSULTING EDITORS OF STATISTICS**

Oktay Cem Adıgüzel, Anadolu University  
Yavuz Akbulut, Anadolu University  
Burak Aydın, Ege University

**EDİTÖR YARDIMCILARI/EDITORIAL ASSISTANTS**

Ahmet Turan Acungil, Ankara University  
Dilara Ecem Altun, Anadolu University  
Kadir Ceng, Samsun University  
Sima Kırkgöz, Anadolu University  
Esin Pektaş Karabekir, Anadolu University  
Volkan Şahin, Anadolu University

## Editörlerden/Editorial

Değerli Okurlarımız,

Turkish Journal of Special Education Research and Practice dergisinin beşinci yıl birinci sayısı ile karşınızda olmaktan mutluluk duymaktayız. İlk sayısı 2019 yılı Aralık ayında yayımlanan dergimiz 2020 ve 2021 yıllarında da birer sayı yayımlanmış; ancak, 2022 yılı ile birlikte dergimiz, Ocak-Haziran arasında bir sayı ve Temmuz-Aralık arasında bir sayı olmak üzere yılda iki sayı yayımlanmaya başlamıştır. 2022 yılı ile birlikte dergimize gönderilen ve yayına kabul edilen makaleler, erken görünüm kısmında, yayına kabul edilmiş sırasına göre cilt, sayı ve sayfa numarası verilerek elektronik olarak yayımlanmaktadır.

Amacı, akademisyenlere, klinisyenlere, eğitimcilere, ailelere, bakıcılara, yöneticilere ve politika belirleyicilere özel eğitim hakkında güncel bilgiler sunmak olan dergimizin 2023 yılı birinci sayısında, iki araştırma, iki derleme ve bir kitap incelemesi olmak üzere beş makale yer almaktadır. Bu makaleler, yedi farklı kurumda görev yapan dokuz araştırmacı tarafından kaleme alınmıştır.

Bu sayıda yer alan ilk makale, Seyhan Soğancı ve Ewa Maria Kulesza tarafından İngilizce olarak kaleme alınan “Disleksinin Öğrenciler, Ebeveynler ve Okul Üzerindeki Psikososyal Etkileri – İlgili Araştırmaların Derlemesi” başlıklı derleme çalışmasıdır. Bu sayıda yer alan ikinci makale, Mustafa Karnas tarafından hazırlanan “Eğitim Politikaları Oluştururken Belirlenen Hedefler Arasında Denge Kurma: IDEA’nın Eşitlik ve Refah Hedefleri” başlıklı derleme makalesidir. Bu sayıda üçüncü makale olarak yayımlanan “Görme Yetersizliği Olan Lise Öğrencilerinin Genişletilmiş Çekirdek Müfredat Becerileri ile İlgili Öz Yeterlilik Düzeyleri” başlıklı makale, Kübra Akbayrak, Mert Bilgin, Mehmet Akif Cihan tarafından İngilizce olarak kaleme alınmış bir araştırma makalesidir. Bu sayıda yer alan bir diğer araştırma makalesi ise Hasan Hüseyin Selvi ve Serkan Buğra Yıldırım tarafından hazırlanan “Türkiye’de İşaret Dili Eğitimine Yönelik Güncel Sorunlar” başlıklı makaledir. Bu sayının beşinci ve son makalesi ise, Kübra Sayar’ın hazırladığı “Yayımlayın, Geliştirin ve Fark Yaratın: Eğitim Alanında Başarılı Yazma Rehberi” başlıklı kitap incelemesidir.

Siz çok değerli okurlarımıza, yazarlarımıza ve hakemlerimize Turkish Journal of Special Education Research and Practice dergisine sunmuş olduğunuz katkılarınız için teşekkür ediyor, 2023 yılında yayımlanacak bir sonraki sayıda buluşma dileğiyle saygılarımızı sunuyoruz.

Editörler Kurulu adına,  
Doç. Dr. Salih Rakap  
Prof. Dr. Şerife Yücesoy-Özkan

**İÇİNDEKİLER**

<i>Sayfa</i>	<i>Makale Türü, Başlığı, Yazarı</i>
1-17	Derleme - Disleksinin Öğrenciler, Ebeveynler ve Okul Üzerindeki Psikososyal Etkileri – İlgili Araştırmaların Derlemesi <b>Seyhan Soğancı, Ewa Maria Kulesza</b>
18-28	Derleme - Eğitim Politikaları Oluştururken Belirlenen Hedefler Arasında Denge Kurma: IDEA'nın Eşitlik ve Refah Hedefleri <b>Mustafa Karnas</b>
29-39	Araştırma - Görme Yetersizliği Olan Lise Öğrencilerinin Genişletilmiş Çekirdek Müfredat Becerileri ile İlgili Öz Yeterlilik Düzeyleri <b>Kübra Akbayrak, Mert Bilgin, Mehmet Akif Cihan</b>
40-57	Araştırma - Türkiye'de İşaret Dili Eğitimine Yönelik Güncel Sorunlar <b>Hasan Hüseyin Selvi, Serkan Buğra Yıldırım</b>
58-63	Kitap İncelemesi - Yayınlayın, Geliştirin ve Fark Yaratın: Eğitim Alanında Başarılı Yazma Rehberi <b>Kübra Sayar</b>

**CONTENT**

<i>Page</i>	<i>Article Type, Title, Author</i>
1-17	Review - Psychosocial Effects of Dyslexia in Terms of Students, Parents, and School Community– Research Review <b>Seyhan Soğancı, Ewa Maria Kulesza</b>
18-28	Review - Trade-off between Goals When Making Educational Policy Decision: Providing Equity and Welfare through "IDEA" <b>Mustafa Karnas</b>
29-39	Research - Perceived Self-Competence of Youths with Visual Impairment in the Expanded Core Curriculum Skills <b>Kübra Akbayrak, Mert Bilgin, Mehmet Akif Cihan</b>
40-57	Research - Current Issues in Sign Language Education in Turkey <b>Hasan Hüseyin Selvi, Serkan Buğra Yıldırım</b>
58-63	Book Review - Publish, Flourish, and Make a Difference: A Guide to Successful Writing in Education <b>Kübra Sayar</b>

## Psychosocial Effects of Dyslexia in Terms of Students, Parents, and School Community- Research Review

Turkish Journal of Special Education  
Research and Practice  
2023, Volume 5 Number 1, p 1-17  
<https://dergipark.org.tr/trsped>  
DOI:10.37233/TRSPED.2023.0134

## Disleksinin Öğrenciler, Ebeveynler ve Okul Üzerindeki Psikososyal Etkileri – İlgili Araştırmaların Derlemesi

**Article History:**  
Received 16 January 2023  
Revised 18 February 2023  
Accepted 2 March 2023  
Available online 12 March 2023

Seyhan Soğancı <sup>1</sup>, Ewa Maria Kulesza <sup>2</sup>

### Abstract

This study examined the studies conducted between 2010-2022 related to secondary school dyslexic students in Türkiye and discussed them in terms of content. In the current study, studies involving dyslexic students, their parents and teachers, and examining psychological processes of the participants, such as perception, attitude, quality of life, anxiety, depression, and coping skills, were included. The systematic review method was used in the study. A database search was carried out using the electronic database of Ondokuz Mayıs University including ERIC, EBSCO, YOK Thesis Center, and Google Scholar. A total of 11 theses and 10 articles met the inclusion criteria. These studies were discussed under three categories based on the participant groups. Results of this study showed that there are limited studies on the psychological and social effects of dyslexia. We also found that research on dyslexia is mainly done with students in primary school and focuses more on academic skills. Our findings shows that further research planned from an interdisciplinary perspective is needed to better understand the psychosocial effects of dyslexia on students, parents, and school community.

**Keywords:** *Specific learning disability, dyslexia, psychosocial effects of dyslexia.*

### Öz

Bu çalışma, Türkiye'de ortaokul çağındaki disleksili öğrencilerle ilişkili, 2010-2022 yıllarında gerçekleştirilen araştırmaları inceleyerek içerik açısından tartışmıştır. Araştırmada disleksili öğrenciler, aileleri ve öğretmenlerinin katılımları ile gerçekleşen, katılımcıların algı, tutum, yaşam kalitesi, kaygı, depresyon ve başa çıkma becerileri gibi psikolojik süreçlerini içeren çalışmalara yer verilmiştir. Araştırmada sistematik derleme yöntemi kullanılmıştır. Ondokuz Mayıs Üniversitesi elektronik veri tabanında yer alan ERIC, EBSCO, YOK Tez Merkezi ve Google Scholar kullanılarak tarama gerçekleştirilmiş ve araştırmaya dâhil edilme ölçütlerini karşılayan 11 tez ve 10 makaleye ulaşılmıştır. Ulaşılan çalışmalar katılımcı gruplara göre üç kategoriye ayrılarak tartışılmıştır. Araştırma sonucunda disleksinin psikolojik ve sosyal etkilerine yönelik çalışmaların yeterli olmadığı görülmüştür. Disleksi ile ilgili araştırmaların ağırlıklı olarak ilkökuldaki çocuklarla yapıldığı ve daha çok akademik becerilere odaklandığı görülmüştür. Türkiye'de disleksinin psikososyal etkileri ile ilgili literatürün geliştirilmesi için disiplinler arası bir bakış açısıyla planlanan bilimsel çalışmalara ihtiyaç vardır.

**Anahtar Sözcükler:** *Özgül öğrenme güçlüğü, disleksi, disleksinin psikososyal etkileri.*

**Önerilen Atıf Şekli (Suggested Citation):** Soğancı, S. & Kulesza, E. M. (2023). Psychosocial effects of dyslexia in terms of students, parents, and school community- Research review. *Turkish Journal of Special Education Research and Practice*, 5 (1), 1-17. <https://doi.org/10.37233/TRSPED.2023.0134>

<sup>1</sup> Ondokuz Mayıs University, Faculty of Education, Department of Special Education, Samsun, Türkiye, e-posta: [seyhan.soganci@omu.edu.tr](mailto:seyhan.soganci@omu.edu.tr), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7133-6033>

<sup>2</sup> Maria Grzegorzewska University, Institute of Special Education, Department of Pedagogical Therapy, Warszawa, Poland, e-posta: [ekulesza@aps.edu.pl](mailto:ekulesza@aps.edu.pl), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2915-878X>

## Introduction

Dyslexia is a disorder encountered in children and adults, regardless of culture or language. According to the International Dyslexia Association, approximately 9-12% of the population is affected by dyslexia. In The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders 5 (DSM-5), dyslexia is addressed under the specific learning disability (SLD), and its prevalence is 5-15% among school-age children and approximately 4% among adults (American Psychiatric Association, 2013). Dyslexia, used synonymously with specific learning difficulties or reading difficulties, is a learning disorder that causes difficulties in reading, spelling, and writing skills and in acquiring and using other social skills. Dyslexic students need help with spelling, word recognition, reading fluency, correct decoding, and reading comprehension skills despite their average intelligence level adequate for learning (Lyon et al., 2003). These difficulties usually occur in the first years of formal education and continue into adulthood. The common belief is that these difficulties are due to disorders in phonological processing (Lyon et al., 2003). The International Dyslexia Association states that, despite the mental abilities and motivation of dyslexic students, they cannot learn like typical development students without proper support.

Studies have emphasized that dyslexic students can learn and make progress in the areas they have difficulties when they are offered systematic and evidence-based instruction following an early diagnosis (McLoughlin & Leather, 2013; Perelmutter et al., 2017). Determining dyslexia at an early age and providing the necessary interventions also alleviates the difficulties they may encounter in adulthood as dyslexia continues for life. According to Lum et al. (2014), the symptoms of dyslexia become evident in areas that change with age, so dyslexic students may experience learning difficulties continuously throughout life in varying areas and degrees of difficulty. Difficulties in decoding, spelling, fluency, and word recognition skills in childhood cause limitations in skills such as fluent reading, reading comprehension, story summary, written expression, memorization, and foreign language learning in adolescence (Law et al., 2014; Lum et al. 2014).

When the studies on dyslexia in Türkiye are examined, it is seen that the focus of the research is to determine the academic difficulties experienced by dyslexic students (Arabacı, 2017; Dada & Ergül, 2020; Ergül, 2012; Gündoğdu et al., 2020; Özmen, 2005) and to intervene to eliminate these difficulties (Çayır & Balcı, 2017; Dağ, 2010; Fırat, 2019; Rasmussen & Cora, 2017; Yılmaz, 2021; Yüksel, 2010). Moreover, the studies are often carried out with primary school children (Görgün & Melekoğlu, 2019; Özkardeş, 2013). The psychological and social effects of dyslexia on dyslexic students, their families, and school community are not addressed. Difficulties experienced by dyslexic students are not limited to academic areas. Academic failure and accompanying frustration often cause emotional and behavioral problems (Mayes et al., 2000). Al-Yagon (2010) states that emotional and behavioral difficulties experienced by dyslexic students include peer rejection, low self-esteem, withdrawal, low coping skills, depression, and anxiety especially in early adolescence. These difficulties can be seen in three primary levels: individual, family members, and school community. It is thought that it is crucial to examine the dyslexia-induced psychosocial conditions of dyslexic students and their close circles to provide guidance for future studies to be conducted in this area. Therefore, this study examined research studies in Türkiye that examined the psychological and social impact of dyslexia on dyslexic students, their parents, and the school community. This study aims to determine the current state of research in this area by compiling studies conducted between 2010 to 2022 in Turkish literature.

## Method

### Inclusion Criteria

The following criteria were used for the selection of the studies:

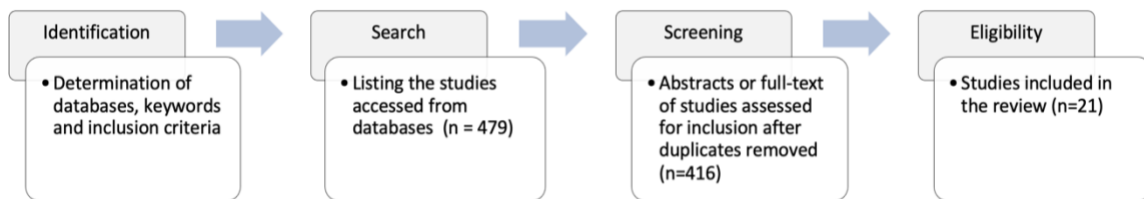
1. The research was carried out in Türkiye between 2010 – 2022.
2. Participants of the studies were students between the ages of 10-15 diagnosed with dyslexia, their parents, teachers, or peers.
3. Studies were published in peer-reviewed journals or available in recognized databases in the form of masters and doctoral theses in pedagogy, psychology, and medicine.

### Search Process

To identify studies to be included in this current review, the following keywords were used "dyslexia", "special learning difficulties", "learning difficulties", "learning disabilities", "reading disabilities", "reading difficulties" in Ondokuz Mayıs University electronic databases, ERIC, EBSCO, YOK Thesis Center, and Scholar Google (Google Scholar). The keywords were written separately in the search boxes of the databases using "or." Studies identified through database search were downloaded to be screened according to the inclusion criteria.

### Screening and Coding Process

As a result of the database search, 479 studies were identified and screened based on the inclusion criteria (publication year, subject, peer-reviewed or thesis) The screening process resulted in 21 studies to be analyzed within the scope of this study. These included 11 theses 10 articles. The studies were grouped under three categories according to the participant groups (dyslexic students, parents, teachers/school community) for coding and analysis. Each of the qualifying studies were coded to determine study characteristics and findings. Figure 1 shows the procedures used to identify studies that were included in this review.



**Figure 1.** Flow chart of procedures used to identify studies.

A secondary researcher independently completed the search and screening process using the same procedures and categories the qualifying articles for reliability purpose. Results of the reliability check showed that the secondary observer also identified the same studies. In categorizing the studies, the first author and secondary researcher read the studies independently and placed them into categories. The inter-coder reliability agreement score was calculated using Miles and Huberman's (1994) formula [Agreement / (agreement + disagreement) \* 100]. The inter-coder reliability coefficient was found to be 100% for screening and categorizing the studies.



## Results

### Research with Dyslexic Students

Turkish laws and regulations have regularly been updated to provide equal education opportunities for students with disabilities since the 1990s (Aksoy ve Safak, 2020). As a result of these changes, enrollment rates of students with special needs in Türkiye has increased gradually over the years. During the 2018-2019 academic year a total of 388,816 students with special needs were enrolled in schools. While some portion of these students attend special education classrooms or schools, approximately 73.9% of them are enrolled in inclusive classroom or schools (Ministry of National Education, 2018). One of the largest groups of students in the inclusive environments is students with SLD or dyslexia (Education Research and Development Department, 2010).

Despite increased access to inclusive settings, dyslexic students still have some difficulties in relation to academic and social skills in school. Until today, researchers have mostly worked to solve academic problems and have developed various techniques and interventions for this purpose. However, dyslexic students also have to deal with socio-emotional and behavioral difficulties besides their academic limitations. The ability of dyslexic students to cope with difficulties in various areas and solve their problems positively affect their psychological and mental health and increases their quality of life. Kap (2014) states that the difficulties experienced in the learning activities cannot be explained only by cognitive processes and mental problems the students have might have impact on their cognitive abilities. In this context, the author investigated the effect of mental problems on cognitive impairments, which are the basis of SLD. The study involved 30 students with SLD and 30 students with typical development who attended primary and secondary schools. Psychological functioning of children was evaluated using Children's Appreciation Test, Thematic Appreciation Test, and Rorschach Test and cognitive functioning by using Bender Gestalt Visual-Motor Perception test. Findings of this study showed that children with SLD have difficulties thinking during the test process. Thinking and responding by thinking is challenging for students with SLD, unlike students with typical development. Comparisons between experimental and control groups showed that there are differences in terms of both cognitive and mental processes between students with and without SLD. In students with SLD, cognitive impairment, anxiety of intense object loss, and impulsive inhibition/overflow were observed. In other words, problems that exist in the mental functioning of students with SLD can disrupt their cognitive processes.

Dyslexic students can be labeled as unsuccessful and incompetent by people around them due to their limitations in academic skills. Akıncı (2011), based on the idea that this situation develops a negative self-concept in students with SLD, examined the possible relationship between perceived social support and self-concepts of students with SLD. A total of 100 students aged 8-12 years diagnosed with SLD participated in the study. Social Support Assessment Scale for Children and Adolescents, and Piers Harris Self-Concept Scale for Children were used. Findings showed that the social support perceived by students with SLD did not differ according to the situation of having problems in one or more areas. Class level and age variables did not affect perceived social support. In addition, the parents of students with SLD were asked if their children were compatible. Children who qualify as compatible by their parents achieved higher scores in terms of social support scores. Because children who are socially compatible communicated better with their family members and perceived more social support. Similarly, students who

were qualified as compatible by their teachers had higher social support scores from teachers. Findings also showed that the social support and self-concepts of students with SLD were related. As perceived social support increased, self-concept and associated sub-dimensions (happiness-satisfaction, anxiety, social acclaim, popularity, behavior and conformity, physical appearance, mental and school status) increased.

In a similar study, Yavuz (2020) examined the relationship between the sense of belonging to the school and their fear of negative evaluation in academic environments among students with SLD. A total of 220 secondary school students with SLD participated in the study. Results showed that there was a significant difference between the "Sense of Belonging" sub-dimension and the state of self-perception. It was also found that the average score of the students who perceived themselves as assertive/talkative was higher than those who perceived themselves as shy. In addition, the cognitive effect of fear of negative evaluation decreased as the sense of belonging to the school increased. Moreover, female students were uncomfortable with the feeling of being unsuccessful and being evaluated negatively. They experienced more anxiety, and their average score for sense of belonging to the school was lower.

Dyslexia also affects the quality of relationships that children establish with their peers. Zengin and Öksüz (2022) conducted examined the peer relationships of students with SLD. A total of 89 students with SLD and 95 with typical development (8-14 ages) participated in the study. According to the study's results, SLD negatively affected students' relationships. In another study, Bulanık-Özdemirci (2019) investigated the prevalence of peer bullying in students with SLD; 114 students (7-12 ages) participated in the study. Findings showed that 50% of the students participated in peer bullying (in the roles of victim, bully, or bully-victim).

Kılıç (2018) examined the relationship between a diagnosis of SLD and secure attachment, emotional intelligence, and parental attitudes. A total of 94 students (aged 8-13) were included in the study, 36 with SLD and 58 without SLD. Findings showed that there was a statistically significant difference between students with and without SLD in interpersonal skills. Students without SLD had better abilities to establish and maintain a satisfying relationship with the environment and develop a shared understanding and expectation with other people. In addition, the study found a statistically significant difference between students with and without SLD in terms of adaptation, meaning that students without SLD can find practical solutions to their problems, have an objective and realistic perspective, and be flexible.

Saday-Duman et al. (2017) examined the effect of an educational therapy on self-esteem and problem behaviors in students with SLD. A total of 150 students (9-11 ages) 100 students with SLD, and 50 students with typical development, participated in the study. Data were collected using the Piers-Harris Children's Self-Concept Scale, Child Behavior Checklist (CBCL 6-18), and Teacher Form. Results showed that the self-esteem score of students with SLD was lower than those of students without SLD. Compared to the scores of typically developing students, behavioral problem scores were higher for students with SLD. An increase in self-esteem scores and a decrease in problem behavior scores were observed in the group receiving educational therapy. In other words, educational therapy had a positive effect on reducing the problem behaviors of students with SLD and increasing the self-esteem level of these students.

Karzan (2020) evaluated the psychosocial difficulties students with SLD encounter and related factors. A total of 60 students with SLD and 74 students with typical development participated (6-18 ages) in the study. Results showed that another psychiatric disease accompanied SLD at a rate of 88.3%, and attention deficit and

hyperactivity disorder (ADHD) were the most common one. The total score obtained from the self-concept scale was found to be significantly lower for students with SLD in comparison to typically developing children. The students' perceived self-concept was also found to be associated with parental anxiety and depression levels. It was determined that as friends' support increased, the students' perceived self-concept also increased.

Baltacı (2017) examined the self-efficacy perceptions, state anger, and anger expression styles of secondary school students with and without SLD. A total of 110 students, 55 with SLD and 55 without SLD, participated in the study. The ages of the students were between 12-15. Self-efficacy Scale for Children and Continuous Anger and Anger Expression Style Scale were used in the study. Results showed that the students without SLD in all dimensions and total scores on the self-efficacy scale had higher scores than the students who had SLD. On the other hand, anger scores were higher in students with SLD, while anger control scores were higher in students with typical development. There was no significant relationship between self-efficacy and academic achievement in students with and without SLD and between anger and anger expression styles and academic achievement. In addition, the variables related to self-efficacy for students with and without SLD did not predict students' state anger and extrinsic anger. However, self-efficacy perceptions predicted anger control variables in students with SLD, while self-efficacy variables predicted intrinsic anger variables in students with typical development.

Araz and Görker (2018) examined the frequency of psychiatric comorbidity in students with SLD, the factors affecting the comorbidity frequency, and the relationships between specific learning disorder subtypes and cognitive profiles. A total of 80 students between the ages of 6-15, diagnosed with SLD participated in the study. Research findings indicated that 92.5% of students with SLD had a comorbid psychiatric disorder. The most common psychiatric comorbidities were ADHD (82.3%), specific phobia (46.3%), oppositional defiant disorder (ODD) (26.3%), enuresis (25%), and tic disorder (22.5%). In cases where SLD was accompanied by ADHD, the negativities caused by learning difficulty were experienced more severely, and this situation was accompanied by more psychiatric problems. Results of the study also showed that depressive disorder, separation anxiety disorder, social phobia, specific phobia, OCD, enuresis, ODD, behavioral disorder, and adjustment disorder were more common in students with SLD accompanied by ADHD.

### **Research with Parents of Dyslexic Students**

Yıldız (2019) aimed to determine the anxiety and depression levels of the mothers and fathers of students with SLD, their marital adjustment levels, and the difficulties parents face in raising a child diagnosed with SLD. A total of 200 parents of students between the ages of 7-12 who were diagnosed with SLD participated in the study. Findings showed that mild or moderate depression was detected in the mothers and fathers of students with SLD. Both the level of depression and anxiety of mothers was higher than those of fathers. The study also found a statistically significant and negative correlation between the age of children to start receiving special education and their mother's depression level. This finding supports the importance of early diagnosis. There was a positive correlation between mothers' depression levels and mothers' and fathers' anxiety levels. There was also a negative correlation between mothers' depression level and mothers' and fathers' marital adjustment level. In other words, anxiety and depression levels of mothers with high marital adjustment were reported to be lower. A significant positive correlation was found between the depression level of the fathers and the anxiety level of

the mothers and a negative correlation with the mothers' and fathers' marital adjustment level. A positive correlation was observed between the mothers' and fathers' marital adjustment levels. Unexpected situations encountered during the marriage (such as having a child with SLD) may lead to various levels of depressive mood in spouses and directly affect marital adjustment.

In another study related to the anxiety and depression levels of parents, Karaaziz (2020) compared the stress, depression, and anxiety levels of the parents of students with and without SLD. Findings of the study showed that having a child with SLD did not affect the level of depression experienced by parents. However, the stress levels of parents of children with SLD were higher than those of the parents of children without SLD. Büyükçakmak (2015) compared the emotional expression and anxiety levels of parents of children with and without SLD; 150 parents participated in the study, 75 parents of a child with SLD and 75 parents of a typically developed child. Parents of the typically developing children scored higher in the positive expression sub-dimension than the parents of children with SLD. This is interpreted as individuals with high emotional expression are more self-confident, experiencing less anxiety and guilt, and feel happier.

Atalay (2013) examined the perceived social support levels of mothers of children with SLD and their coping styles. A total of 70 mothers participated in the study (35 mothers of children with SLD, and 35 mothers of children with typical development). Mothers were asked to answer the Multidimensional Perceived Social Support Scale and Stress Coping Attitude Scale. Findings showed that mothers of children with SLD used emotion-oriented coping methods and dysfunctional coping methods more than mothers in the control group. Mothers in the control group used problem-oriented coping methods more frequently. Perceived family support did not differ statistically between the groups. Results also showed that mothers of children with SLD did not receive valuable and adequate social support from their environment and therefore had difficulty actively coping with the stress they experienced. In a similar study, Kurtbeyoğlu and Yıldız-Demirtaş (2020) examined the perceived social support and depression levels of parents of children with SLD; 175 parents participated in the study. Results showed that mothers had a higher perception of social support than fathers. The perception of social support was affected by the education level of the parents and the number of children they had. As the perceived social support levels of the parents increased, the depression levels decreased.

Yıldız et al. (2012) examined the problems that Turkish dyslexic students and their parents face in school, family, and social settings during the diagnosis process. Within the scope of this research, seven parents with dyslexic children were interviewed. Results showed the parents believed that teachers have a negative attitude towards both parents and their children, and teachers' knowledge about dyslexia is insufficient. Family members also displayed negative attitudes towards the dyslexic students (insult, exclusion, psychological pressure, etc.). It was also found that dyslexic students were excluded and bullied by their friends.

Based on the studies stating that learning difficulties in children with SLD affect the perception of parents' quality of life, Sakız and Baş (2019) examined the effects of these children's perceived life quality on the level of life quality perceived by their parents. A total of 120 students (aged 7-16) and their parents participated in the study; 66 students were in primary grades while 54 were in secondary schools. The study measured students' perception of quality of life using the General Purpose Health Related Quality of Life Scale (KINDL-R). Perceived quality of life of the parents was measured by the World Health Organization Quality of Life Scale-Short Form Turkish Version (WHOQOL-BREF-

TR). Results showed that the total quality of life ( $M = 52.40$ ) of students with SLD was lower than the sample average ( $M = 76.75$ ). Parents' results were similar to their children's scores. The mean score obtained regarding the parents' quality of life was lower than those obtained from the adaptation sample of the WHOQOL-BREF scale. Another finding was that parents' quality of life was positively associated with the quality of life of children. In other words, to increase parents' quality of life, it is necessary to increase quality of life of their children.

### **Research with Teachers in the Context of Dyslexia**

Balcı (2019) examined teachers' opinions about dyslexia and the problems they faced while working with students with dyslexia. A total of 72 teachers participated in this study. Teachers' opinions were obtained through a semi-structured teacher interview form. Findings of the study showed that the teachers did not gain sufficient information and knowledge about dyslexia during their university education, and therefore, they did not know how to work with these students. Teachers stated that their knowledge level about dyslexia was not sufficient, and they felt inadequately prepared. In addition, they noted that when they encounter dyslexic students, they may not notice them as they do not have the necessary professional skills to diagnose them. Moreover, teachers stated that they did not know the methods of education that would meet the needs of dyslexic students.

School counselors have an influential role in diagnosing and psychosocial support for students with SLD. In this context, Dadandı et al. (2016) examined the awareness levels of school counselors working with students with SLD in secondary schools regarding these students' psychosocial problems and guidance needs. A total of 12 school counselors participated in the study. Semi-structured interview forms were used to collect data. Results showed that school counselors divided the problems of students with SLD in school into two categories: student-related problems (low self-image, incomplete social skills, and negative thoughts about themselves), family and social-environment related problems (exclusion of students with SLD by their friends and inadequate teacher support). School counselors stated that the guidance services most needed by students with SLD are practices that include support to increase the academic success of these students (such as increasing motivation and gaining efficient study habits). In addition, the difficulties teachers faced the most when working with students with SLD included inadequate knowledge of SLD and how to support students with SLD during ongoing classroom activities.

Gül et al. (2016) evaluated teachers' stigma and misinterpretation of SLD; 92 female teachers and 79 male teachers participated in the study. A questionnaire containing items related to the characteristics of SLD and the tendency to stigmatize was given to teachers. In terms of the causes of SLD, findings showed that female teachers reported genetic factors cause SLD while male teachers reported that attention deficit causes SLD. A 20% of teachers believed that SLD caused mental retardation. Teachers were somewhat familiar with the symptoms of SLD. The most common symptom of SLD reported by teachers was problems during reading and writing. A 26.1% of female and 24.1% of male teachers did not want their children to be classmates of children with SLD. Overall, findings showed that false information and stigmatization about SLD were common among teachers.

Özer (2021) interviewed ten music teachers to determine the opinions of secondary school music teachers working with dyslexic students about these students. As a result of the study, it was determined that dyslexic students could not communicate well with their

friends and teachers, had problems with social adaptation, and had difficulties understanding, perceiving, and listening carefully to the instructions given. It has been determined that music teachers did not receive training on the music teaching of dyslexic students during their education and did not know how to support these students.

## Discussion

### Student Research

According to the results obtained from the analysis, we cannot explain the difficulties of dyslexic students in learning only by considering the cognitive processes as the problems of dyslexic students in the psychological are cause cognitive impairments (Araz-Altay & Görker, 2018; Kap, 2014). This affects the learning performance of dyslexic students. Other psychiatric comorbidities often accompany the diagnosis of dyslexia. Therefore, these students have to cope with psychiatric problems such as ADHD, oppositional defiant disorder, adjustment disorder, social phobia, and depression (Campbell, 2002; Germano et al., 2010). This situation causes the dyslexic students to be labeled by their family members, friends, and teachers. Dyslexic students are not preferred in social relations and suffer from loneliness (Rose et al., 2015; Tur-Kaspa et al., 1998).

According to another finding, dyslexic students are labeled as unsuccessful and incompetent because of their difficulty in academic skills. This situation causes a negative sense of self and low self-esteem in dyslexic students (Akıncı, 2011). Another remarkable finding is that low self-esteem is associated with problem behaviors in the school environment, and when self-esteem increases, problem behaviors decrease (Saday-Duman et al., 2017). Similarly, Terras et al. (2009) found that dyslexic students had a lack of self-esteem in the field of scholastic competence; they also found that social, emotional, and behavioral difficulties are more common in dyslexic students, and poor psycho-social cohesion is significantly associated with low self-esteem. In addition, Novita (2016) examined and compared the anxiety and self-esteem profiles of students with and without dyslexia and found that dyslexic students had higher general anxiety and lower self-esteem (than students with typical development).

Considering the findings of the studies reviewed, it is seen that dyslexic students cannot successfully cope with the academic, psychological, or social difficulties they face. Alexander-Passe (2006) investigated how dyslexic students cope with their difficulties and whether this affects their self-esteem and depression and found that dyslexic students (predominantly female participants) used emotional coping and avoidance more. In addition, dyslexic students were found to have lower academic self-esteem. Firth et al. (2010) found that students with SLD used more non-productive coping styles than the general Australian population aged 12 and 13 and often ignored the problem.

Problems experienced by dyslexic students are not limited to academic skills. These students also have to deal with prejudices and bullying resulting from negative labeling. Dyslexic students experience negative emotions, such as hopelessness, low self-esteem, low perceived quality of life, depression, and high anxiety simultaneously. The fact that dyslexic students constantly have to cope with these negative feelings and experiences can prevent them from having healthy life during adolescence and adulthood. Therefore, it is critically important to support social and psychological well-being of student with SLD while addressing cognitive and academic problems they encounter.

### Family Research

Our analyses showed that the parents of dyslexic students have anxiety and depression. In addition, parents' anxiety and depression levels associated with dyslexia affect their marital adjustment (Yıldız, 2019). Unexpected situations such as having a dyslexic child may create depressive feelings in spouses, negatively affecting marital adjustment. Moreover, low expectations of parents with dyslexic children regarding their child's future education and professional life may cause them to experience more anxiety and depression (Antshel & Joseph 2006; Bonifacci et al., 2014; Waggoner & Wilgosh, 1990). Dyson (2010) states that differences in parenting styles and expectations among parents, the use of different strategies, the conflict between parents, blaming each other, and assuming more responsibility the mother are more prominent in families with a dyslexic child. This situation affects the harmony among family members. Studies showed that parents that have a dyslexic child feel shame about difficulties in their children and feel guilty that they devote less time to their children who have typical development due to their children with SLD (Dyson, 2010). On the other hand, raising a child with SLD forces parents' marital relationships and causes a tense family life. This situation increases when the child starts school (Dyson, 2010; Rimkute et al., 2014).

Another remarkable finding was that mothers of children with SLD mostly use dysfunctional coping methods to deal with stress (Atalay, 2013). These mothers does not receive adequate social support from other individuals around them, which may cause them to have difficulty actively dealing with the stress they experience. It is stated that parents of children with SLD experience higher levels of parental distress (Bonifacci et al., 2016). It is thought that factors such as parents' not knowing what to do while coping with the difficulties brought by SLD, feeling guilty, the feeling of failure, and losing control when faced with responsibilities are caused to this situation. Another finding is that the perceived quality of life of both dyslexic students and their parents is low. To increase parents' perception of quality of life, the quality of life of their children should be improved (Sakız & Baş, 2019). Ginieri-Coccosis et al. (2013) found that parents of dyslexic children experience lower satisfaction in social relations. In addition, studies reported that the mothers of dyslexic children perceived the quality of life of their children in the school environment more negatively; parents were deprived of social support and could not talk to other individuals about their children's disability (Dyson, 2010; Rotsika et al., 2011).

Being dyslexic significantly affects the persons with dyslexia and those around them. Therefore, it is essential to examine this disorder's psychological and social effects on dyslexic children and their family members. Because the psychological state and future plans of parents are affected by dyslexia. Giving the parents the support they need will help reduce their negative feelings, anxiety, and stress levels. When parents know what to do, they approach their children more accurately. This also makes it easier for them to collaborate with professionals and teachers at school. A healthy family environment is necessary to develop a psychologically and physically healthy individual. When we examined the studies in Türkiye, it is seen that more studies were carried out to identify parent's problems and needs. However, interventions and attempts to address the needs and problems of parents should also be an essential step that should be investigated.

### **Teacher Research**

Our analysis showed that studies with teachers were mostly done to determine teachers' knowledge level about dyslexia. Findings of this review showed that the majority of teachers (a) do not have sufficient knowledge about dyslexia (Balçı, 2019), (b) feel inadequately prepared to work with these students (Balçı, 2019; Dadandı et al., 2016), (c)

do not have the professional skills necessary to diagnose dyslexic students (Balcı, 2019; Doğan, 2013), (d) do not know the instructional methods to support dyslexic students (Balcı, 2019), (e) do not have sufficient training on dyslexia (Balcı, 2019), and (f) have misinformation about dyslexia (Gül et al., 2016).

It is thought that teachers' knowledge about dyslexia affects their perception of dyslexic students, choosing appropriate teaching methods and techniques, and understanding the difficulties experienced by these students. When we examined the literature, it has been found that the label of dyslexia affects teachers' feelings and expectations about dyslexic students' future failure (Vlachou et al., 2014). Similarly, it has been observed that teachers trained in special education have more confidence in their competencies in teaching dyslexic students, feel competent, and are more hopeful about reaching their goals (Levi et al., 2014). Troeva (2015) examined how teachers approach the differences in reading profiles of dyslexic students and their opinions on the effects of having a diagnosis of dyslexia on the choice of strategy in teaching reading skills. Findings showed teachers stated that dyslexia is not a homogeneous disorder; dyslexic students have different reading profiles; a personalized and student-centered approach is needed that addresses both strengths and weaknesses. In addition, most teachers argued that having a diagnosis of dyslexia is not necessary for their practice. They explained this situation with the statements that all literacy difficulties should be addressed individually and that the strategies used to meet various literacy needs are mostly based on the same principles.

As we know, teachers have an essential role in ensuring and increasing the academic success of dyslexic students. Teachers' attitude towards a disorder affects the quality of help and support they provide to the students. When teachers accept that dyslexia is a disorder rather than labeling dyslexic students as lazy or incompetent, they can realize students' strengths and create a positive environment to support them. For these reasons, there is a need for interventions that will increase teachers' knowledge level and awareness about dyslexia and change their negative perceptions and attitudes toward dyslexic students.

In recent years, dyslexia has been intensively explored in Türkiye. Many studies pay special attention to the neurological nature of dyslexia and its impact on the cognitive sphere. Less attention is paid to the problems caused by dyslexia in the psychological area and the effects of these problems. Moreover, most of the services for dyslexic students are aimed at providing them with skills such as reading, writing, mathematics and improving their academic performance. Psychological supports are neglected in services provided to dyslexic students, and these supports are not considered as important. Another noteworthy point is that most current research on dyslexia includes studies involving primary school children. Research involving parents, teachers, and peers of dyslexic students as participants is limited. Family members, schools, and students should be handled as a whole to increase the life quality of dyslexic students and improve their psychological health and academic success. Services offered to dyslexic students should be more comprehensive than services intended only for children and services aimed at acquiring academic skills. By focusing only on the academic improvement of dyslexic students, we cannot root out the problems brought by dyslexia. While addressing the issues around dyslexia, it is necessary to see the students, family members, and teachers as a whole.

## **Suggestions**



Our analysis revealed the studies on dyslexia are mostly done with students in primary schools. It is thought that carrying out research with students in upper grades will be beneficial for understanding dyslexia as a disorder that does not disappear with age but accompanies and affects the student's functioning at every stage of his/her education. In addition, it was found that Turkish dyslexia studies mainly focus on teaching academic skills. Examining the psychological and social well-being of dyslexic students will contribute to enrich knowledge and formulate recommendations regarding the support system for this group of students. Besides identifying the problems and needs of the parents of dyslexic students, planning and implementing interventions to address these problems and needs can help us combat dyslexia. Teachers' level of knowledge about dyslexia, problems with dyslexic students, and their problem-solving skills are only selected issues that need to be thoroughly researched to find practical solutions. Dyslexia is a difficulty that affects dyslexic students, their parents, and teachers and has adverse effects in many developmental areas. Therefore, research studies in this area should be planned from an interdisciplinary perspective, so that we can understand dyslexia comprehensively from all dimensions.

### References

- American Psychiatric Association (APA, 2013). Specific learning disorder. In *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5)* (5th ed.). <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425787>
- Antshel, K. M., & Joseph, G. R. (2006). Maternal stress in nonverbal learning disorder: A comparison with reading disorder. *Journal of Learning Disabilities, 39*(3), 194-205. <https://doi.org/10.1177/00222194060390030101>
- Akıncı, B. (2011). *Özgül öğrenme güçlüğü gösteren çocuklarda öz-kavramı, algılanan sosyal destek ve sosyo-demografik değişkenlerin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Maltepe Üniversitesi.
- Aksoy, V., & Şafak, P. (2020). 573 sayılı KHK'dan günümüze özel eğitimde eğitsel tanılama ve değerlendirme: Neredeyiz, nereye gitmeliyiz? *Turkish Journal of Special Education Research and Practice, 2* (1), 47-67. <https://doi.org/10.37233/TRSPED.2020.0108>
- Al-Yagon, M. (2010). Maternal emotional resources and socio-emotional well-being of children with and without learning disabilities. *Family Relations, 59*(2), 152-169. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2010.00592.x>
- Alexander-Passe, N. (2006). How dyslexic teenagers cope: an investigation of self-esteem, coping and depression. *Dyslexia, 12*(4), 256-275. <https://doi.org/10.1002/dys.318>
- Arabacı, G. (2017). *Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan çocuklarda akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Araz-Altay, M., & Görker, I. (2018). DSM-5 Kriterlerine göre özgül öğrenme bozukluğu tanısı alan olguların psikiyatrik eşanı ve WISC-R profillerinin değerlendirilmesi. *Archives of Neuropsychiatry/ Noropsikiatri Arsivi, 55*(2), 127-134. <https://doi.org/10.5152/npa.2017.18123>

- Atalay, Ö. D. (2013). *Özgül öğrenme güçlüğü tanılı çocuğa sahip annelerin algılanan sosyal destek düzeylerinin ve stresle başa çıkma tutumlarının incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Bilim Üniversitesi.
- Balcı, E. (2019). Disleksi hakkında öğretmen görüşleri ve karşılaştıkları sorunlar. *Ege Eğitim Dergisi*, 20(1), 162-179. <https://doi.org/10.12984/eggefd.453922>
- Baltacı, U. B. (2017). *Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan ortaokul öğrencilerinin öz-yeterlik algıları ile sürekli öfke ve öfke ifade tarzlarının incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Bonifacci, P., Storti, M., Tobia, V., & Suardi, A. (2016). Specific learning disorders: A look inside children's and parents' psychological well-being and relationships. *Journal of Learning Disabilities*, 49(5), 532-545. <https://doi.org/10.1177/0022219414566681>
- Bulanık-Özdemirci, D. (2019). *Özgül öğrenme bozukluğu olan çocuklarda akran zorbalığı sıklığı ve ilişkili faktörlerin araştırılması* [Yayınlanmamış tıpta uzmanlık tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Büyükcakmak, Ö. (2015). *Özgül öğrenme güçlüğü tanısı almış çocukların ebeveynleri ile özgül öğrenme güçlüğü tanısı almamış çocukların ebeveynlerinin duygu dışavurumları ve anksiyete düzeylerinin karşılaştırılması*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Üsküdar Üniversitesi.
- Campbell, S. B. (2002). *Behavior problems in preschool children: Clinical and developmental issues*. The Guilford Press.
- Çayır, A. & Balcı, E. (2017). Bireyselleştirilmiş okuma programının disleksi riski olan bir ilkököl öğrencisinin okuma becerileri üzerindeki etkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(1), 455-470.
- Dada, Ş. D. & Ergül, C. (2020). Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin sözcük bilgisi ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 21(1), 1-22. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.544840>
- Dadandı, P. U., Dadandı, İ., Avcı, S., & Şahin, M. (2016). School counselors' thoughts about psychosocial problems and guidance needs of students with learning disabilities. Okul rehber öğretmenlerinin özgül öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin psikososyal sorunları ve rehberlik ihtiyaçları hakkındaki görüşleri. *Journal of Human Sciences*, 13(3), 6038-6049.
- Dağ, N. (2010). Okuma güçlüğü'nün giderilmesinde 3P metodu ile boşluk tamamlama (cloze) tekniğinin kullanımı üzerine bir çalışma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 11(1), 63-74. [https://doi.org/10.1501/Ozlegt\\_0000000146](https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000146)
- Doğan, B. (2013). Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin okuma güçlüğüne ilişkin bilgileri ve okuma güçlüğü olan öğrencileri belirleyebilme düzeyleri. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1(1), 20-33.
- Dyson, L. (2010). Unanticipated effects of children with learning disabilities on their families. *Learning Disability Quarterly*, 33(1), 43-55. <https://doi.org/10.1177/073194871003300104>

- Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı. (2010). *İlköğretim okullarındaki kaynaştırma uygulamalarının değerlendirilmesi*. Ankara. [https://www.meb.gov.tr/earged/earged/ilk\\_kaynas\\_eg\\_uyg\\_deg.pdf](https://www.meb.gov.tr/earged/earged/ilk_kaynas_eg_uyg_deg.pdf)
- Ergül, C. (2012). Evaluation of reading performances of students with reading problems for the risk of learning disabilities. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(3), 2051-2057.
- Firth, N., Greaves, D., & Frydenberg, E. (2010). Coping styles and strategies: A comparison of adolescent students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 43(1), 77-85. <https://doi.org/10.1177/0022219409345010>
- Fırat, T. (2019). Effects of the TWA strategy instruction on reading comprehension of students with learning disabilities. *Educational Research Quarterly*, 43(2), 24-54.
- Germanò, E., Gagliano, A., & Curatolo, P. (2010). Comorbidity of ADHD and dyslexia. *Developmental Neuropsychology*, 35(5), 475-493. <https://doi.org/10.1080/87565641.2010.494748>
- Ginieri-Coccosis, M., Rotsika, V., Skevington, S., Papaevangelou, S., Malliori, M., Tomaras, V., & Kokkevi, A. (2013). Quality of life in newly diagnosed children with specific learning disabilities (SpLD) and differences from typically developing children: a study of child and parent reports. *Child: Care, Health and Development*, 39(4), 581-591. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2012.01369.x>
- Görgun, B., & Melekoğlu, M. A. (2019). Türkiye’de özel öğrenme güçlüğü alanında yapılan çalışmaların incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 9(1), 83-106. <https://doi.org/10.19126/suje.456198>
- Gül, H., Yürümez, E., Gül, A., Kılıç, H. T., & Ay, M. G. (2016). Öğretmenlerin özgül öğrenme güçlüğü ile ilgili bilgi düzeyleri ve damgalama: Çok merkezli bir çalışma. *Ortadoğu Medical Journal/Ortadoğu Tıp Dergisi*, 8(2), 76-82.
- Gündoğdu, S., Güldenoğlu, B., & Kargın, T.. (2020). Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin dil bilimsel açıdan karşılaştırılması. *Turkish Journal of Special Education Research and Practice*, 2 (1), 1-26. <https://doi.org/10.37233/TRSPED.2020.0106>
- Kap, S. (2014). *Öğrenme bozukluğu olan çocukların ruhsal ve bilişsel süreçlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Maltepe Üniversitesi.
- Karaaziz, M. (2020). Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış ve almamış çocukların ebeveynlerindeki anne-baba stres durumu, depresyon ve anksiyete düzeylerinin karşılaştırılması. *Yeni Symposium*, 58(3), 20-23. <https://doi.org/10.5455/nys.20200605090712>
- Karzan, N. (2020). *Özgül öğrenme bozukluğu olan çocuk ve ergenlerde psikososyal zorlukların ve ilişkili faktörlerin değerlendirilmesi* [Yayınlanmamış tıpta uzmanlık tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Kılıç, A. (2018). *Özgül öğrenme güçlüğü tanısı alan ve almayan 8-13 yaş grubu çocuklarda bağlanma, duygusal zekâ ve anne baba tutumu algısının incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Üsküdar Üniversitesi.

- Kurtbeyoğlu, Z., & Yıldız-Demirtaş, V. (2020). Özel öğrenme güçlüğü tanılı çocuğu olan anne-babaların algılanan sosyal destek ve depresyon düzeyleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (50), 228-242.
- Law, J. M., Vandermosten, M., Ghesquiere, P., & Wouters, J. (2014). The relationship of phonological ability, speech perception, and auditory perception in adults with dyslexia. *Frontiers in Human Neuroscience*, 8, 482.  
<https://doi.org/10.3389/fnhum.2014.00482>
- Levi, U., Einav, M., Raskind, I., Ziv, O., & Margalit, M. (2014). Helping students with LD to succeed: The role of teachers' hope, sense of coherence and specific self-efficacy. *European Journal of Special Needs Education*, 28(4), 427-439.  
<https://doi.org/10.1080/08856257.2013.820457>
- Lyon, G.R., Shaywitz, S.E., & Shaywitz, B.A. (2003). A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 53 (1), 1-14.
- Lum, J. A., Conti-Ramsden, G., Morgan, A. T., & Ullman, M. T. (2014). Procedural learning deficits in specific language impairment (SLI): A meta-analysis of serial reaction time task performance. *Cortex*, 51, 1-10.  
<https://doi.org/10.1016/j.cortex.2013.10.011>
- Mayes, S. D., Calhoun, S. L., & Crowell, E. W. (2000). Learning disabilities and ADHD: Overlapping spectrum disorders. *Journal of Learning Disabilities*, 33(5), 417-424.  
<https://doi.org/10.1177/002221940003300502>
- McLoughlin, D., & Leather, C. (Eds.). (2013). *The dyslectic adult: Interventions and outcomes-an evidence-based approach*. John Wiley & Sons.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (Eds.). (1994). *Qualitative data analysis*. Sage.
- Ministry of National Education. (2018). *Milli Eğitim İstatistikleri: Örgün Eğitim*. Ankara. Strateji Geliştirme Başkanlığı.  
[https://sgb.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2019\\_09/30102730\\_meb\\_istatistikleri\\_orgun\\_egitim\\_2018\\_2019.pdf](https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_09/30102730_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2018_2019.pdf)
- Novita, S. (2016). Secondary symptoms of dyslexia: a comparison of self-esteem and anxiety profiles of children with and without dyslexia. *European Journal of Special Needs Education*, 31(2), 279-288.  
<https://doi.org/10.1080/08856257.2015.1125694>
- Özer, B. (2021). *Türkiye'deki ortaokul müzik öğretmenlerinin dislektik öğrenciler ile ilgili görüşleri ve müzik öğretimi için çözüm önerileri* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Özkardeş, O. G. (2013). Türkiye'de özel öğrenme güçlüğüne ilişkin yapılan araştırmaların betimsel analizi. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 30(2), 123-153.
- Özmen, R. G. (2005). Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuma hızlarının metinlerde karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 30(136), 25-30.
- Perelmutter, B., McGregor, K. K., & Gordon, K. R. (2017). Assistive technology interventions for adolescents and adults with learning disabilities: An evidence-based systematic review and meta-analysis. *Computers & Education*, 114, 139-163.  
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.06.005>

- Rasmussen, M. U. & Cora, N.M. (2017). Özel öğrenme güçlüğü olan bireylere üstbilişsel okuduğunu anlama stratejilerinin öğretiminde sesli düşünme yönteminin etkililiği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(4), 2180-2201. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2017.17.32772-364006>
- Rimkute, L., Torppa, M., Eklund, K., Nurmi, J. E., & Lyytinen, H. (2014). The impact of adolescents' dyslexia on parents' and their own educational expectations. *Reading and Writing*, 27(7), 1231-1253. <https://doi.org/10.1007/s11145-013-9484-x>
- Rose, C. A., Espelage, D. L., Monda-Amaya, L. E., Shogren, K. A., & Aragon, S. R. (2015). Bullying and middle school students with and without specific learning disabilities: An examination of social-ecological predictors. *Journal of Learning Disabilities*, 48(3), 239-254. <https://doi.org/10.1177/0022219413496279>
- Rotsika, V., Coccossis, M., Vlassopoulos, M., Papaeleftheriou, E., Sakellariou, K., Anagnostopoulos, D. C., & Skevington, S. (2011). Does the subjective quality of life of children with specific learning disabilities (SpLD) agree with their parents' proxy reports? *Quality of Life Research*, 20(8), 1271-1278. <https://doi.org/10.1007/s11136-011-9857-z>
- Sakız, H., & Baş, G. (2019). Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların ve Ebeveynlerinin Yaşam Kalitesi Algılarının Belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 20(1), 53-72. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.392308>
- Saday-Duman, N., Öner, Ö., & Aysev, A. (2017). The effect of educational therapy on self-esteem and problem behaviors in children with specific learning disability. *Anatolian Journal of Psychiatry*, 18(1), 85-92. <https://doi.org/10.5455/apd.219208>
- Terras, M. M., Thompson, L. C., & Minnis, H. (2009). Dyslexia and psycho-social functioning: An exploratory study of the role of self-esteem and understanding. *Dyslexia*, 15(4), 304-327. <https://doi.org/10.1002/dys.386>
- Troeva, B. (2015). Teachers' perceptions of the differences in the reading profiles of students with dyslexia and the role of dyslexia assessment for an appropriate choice of teaching strategy. *English Studies at NBU*, 1(2), 27-40. <https://doi.org/10.33919/esnbu.15.2.2>
- Tur-Kaspa, H., Weisel, A., & Segev, L. (1998). Attributions for feelings of loneliness of students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice*, 13, 89-94.
- Vlachou, A., Eleftheriadou, D., & Metallidou, P. (2014). Do learning difficulties differentiate elementary teachers' attributional patterns for students' academic failure? A comparison between Greek regular and special education teachers. *European Journal of Special Needs Education*, 29(1), 1-15. <https://doi.org/10.1080/08856257.2013.830440>
- Waggoner, K., & Wilgosh, L. (1990). Concerns of families of children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 23(2), 97-98. <https://doi.org/10.1177/002221949002300204>
- Yavuz, E. (2020). Öğrenme güçlüğü olan ergenlerin okul aidiyetleri ile akademik ortamlarda olumsuz değerlendirilme korkularının incelenmesi [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.

- Yildiz, M., Yildirim, K., Ates, S., & Rasinski, T. (2012). Perceptions of Turkish parents with children identified as dyslectic about the problems that they and their children experience. *Reading Psychology*, 33(5), 399-422.  
<https://doi.org/10.1080/02702711.2010.515907>
- Yılmaz, E. (2021). *Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesinde tekrarlı okuma ve görsel anlama programının (TOGAP) etkililiği*. [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Yüksel, A. (2010). Okuma güçlüğü çeken bir öğrencinin okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik bir çalışma. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 3(1), 124- 134.
- Yıldız, S. (2019). *Özel öğrenme güçlüğü tanısı almış 7-12 yaş arası çocukların anne babalarında depresyon, anksiyete ve evlilik uyumu arasındaki ilişkiler* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Yakındoğu Üniversitesi.
- Zengin, G. & Öksüz, Ç. (2022). Özgül öğrenme güçlüğü görülen öğrencilerin akran ilişkilerinin incelenmesi. *Ergoterapi ve Rehabilitasyon Dergisi*, 10(3), 81-88.  
<https://doi.org/10.30720/ered.1007475>

### Yazarların Beyanı

**Araştırmacıların katkı oranı beyanı:** Araştırmacılar çalışmaya eşit oranda katkı yapmışlardır.

**Etik Kurul Kararı:** Bu makalede sunulan çalışmanın bir derleme çalışması olması nedeniyle etik kurul iznine gerek duyulmamaktadır.

**Çatışma beyanı:** Araştırmada yazarlar arasında ya da diğer kişi/kurum/kuruluşlarla herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

**Destek ve teşekkür:** Bu araştırma için herhangi bir kurumdan finansal destek alınmamıştır.

## Trade-off between Goals When Making Educational Policy Decision: Providing Equity and Welfare through "IDEA"

Turkish Journal of Special Education  
Research and Practice  
2023, Volume 5, Number 1, p 18-28  
<https://dergipark.org.tr/trsped>  
DOI: 10.37233/TRSPED.2023.0135

## Eğitim Politikaları Oluştururken Belirlenen Hedefler Arasında Denge Kurma: IDEA'nın Eşitlik ve Refah Hedefleri

Article History:  
Received 30 November 2022  
Revised 3 March 2023  
Accepted 3 March 2023  
Available online 12 March 2023

Mustafa Karnas <sup>1</sup>

### Abstract

National policies, federal laws such as the Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) of 2004, and federal regulations have played an important role in the improvement of special education in the United States (US). Especially, the IDEA (2004) policies have been crucial to achieving the federal government's national disability goals. However, political decision making is not easy and when a law and its policies were intended to meet a goal, they may create a trade-off with another goal. This trade-off may cause conflict or harm for the people who are intended to get benefit from the policy. Therefore, it is important to consider possible trade-offs when making a policy decision. This study first described the goals that individual government policies were designed to meet through the IDEA. Then, emphasized the specific role of the procedural safeguards provisions of the IDEA in meeting government's intended policy goals. Finally, this study discussed equity and welfare, which are particularly intended through procedural safeguards provisions of IDEA, and their trade-offs liberty and security respectively.

**Keywords:** *Trade-off, policy goals, policy making, special education, IDEA.*

### Öz

Ulusal politikalar ve Engelli Bireylerin Eğitim Yasası (IDEA) (2004) gibi federal yasalar, Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) özel eğitimin gelişmesinde önemli bir rol oynamıştır. Özellikle IDEA'nın kapsamış olduğu eğitim politikaları, federal hükümetin özel gereksinimli bireyler için belirlediği hedeflere ulaşmasında büyük bir öneme sahiptir. Ancak, politik kararlar almak kolay olmamakla birlikte alınan kararlar diğer politik kararlar üzerinde olumsuz etki oluşturabilmektedir. Bu etki, belirlenen politikalardan fayda sağlamayı amaçlayan kişiler veya diğerleri için olumsuz etkilere neden olabilir. Dolayısıyla, bir politika kararı verirken, kararların hedeflenen kişiler veya diğer kişiler üzerindeki olası etkileri göz önünde bulundurulmalıdır. Bu çalışma, öncelikle, ABD federal hükümetinin IDEA yasası aracılığıyla ulaşmak istediği hedefleri açıklamakta, daha sonra IDEA'nın 6 temel ilkesinden biri olan *sürece dayalı yasal güvence* ilkesinin hükümetin belirlediği politika hedeflerini karşılamaadaki rolü üzerinde durmaktadır. Son olarak, *sürece dayalı yasal güvence* ilkesi aracılığıyla amaçlanan eşitlik ve refah hedeflerine ulaşmak için uygulanana politikaların, bu politikalardan faydalanması amaçlanan bireyler veya diğer bireylerin özgürlük ve güvenliği üzerindeki potansiyel etkileri üzerinde durmaktadır.

**Anahtar Sözcükler:** *Eğitim politikaları, politik hedefler, özel eğitim, eşitlik, refah, özgürlük, güvenlik.*

**Önerilen Atıf Şekli (Suggested Citation):** Karnas, M. (2023). Trade-off between Goals When Making Educational Policy Decision: Providing Equity and Welfare through "IDEA". *Turkish Journal of Special Education Research and Practice*, 5(1), 18-28. <https://doi.org/10.37233/TRSPED.2023.0135>

<sup>1</sup> Kilis 7 Aralık University, Faculty of Education, Department of Special Education, Kilis, Türkiye, e-mail: [mustafakarnas@kilis.edu.tr](mailto:mustafakarnas@kilis.edu.tr).  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0304-1791>

## Introduction

Special education in the United States (US) has improved remarkably in the last half century. Especially, advocates for children with disabilities and parents of these children have played an important role in this improvement. From the beginning of 1960s, parents of children with disabilities and their advocates began to use courts to enforce educational authorities to provide equal education opportunities for children with disabilities (Yell et al., 1998). The federal government has not been insensitive to these efforts and court cases, and developed federal policy goals. To achieve these goals, the federal government enacted a landmark special education law Education for All Handicapped Children Act (EAHCA) of 1975. This law was renamed as Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) later in 1990. The national disability policies intended to meet through IDEA have been crucial to achieve federal government's policy goals.

However, making policy decisions to reach intended policy goals is not an easy task. When policy makers make policies they might be in a situation where they make compromise between two decisions. For example, a policy which is intended to provide equity among all children may restrict their liberty. This study argues that there is *equity-liberty* and *welfare-security* trade-offs among the policy goals intended through the IDEA. Particularly, the purpose of this study was threefold. First, this study described the goals that individual government policies were designed to meet through the IDEA and its provisions. Second, the specific roles of the procedural safeguards provisions in meeting the government's intended policy goals are explained. Third, this study discussed equity and liberty, which are intended through procedural safeguards provisions of IDEA, and their trade-offs liberty and security. This study discussed the trade-offs based on Deborah Stone's policy decision making theory in "Policy Paradox: The Art of Political Decision Making" (Stone, 2012). Stone is a renowned author of policy whose theory clearly explains the components and challenges of policy making. This study has a potential to alert policy makers regarding to consider possible trade-offs when making a policy decision.

## National Disability Policy Goals through IDEA

In the mid-1970s, the US Congress enacted a federal special education law called the Education for All Handicapped Children Act of 1975. In 1990, this law was reenacted and renamed as IDEA (Turnbull et al., 2007). The stated purposes of IDEA are (a) to ensure that free appropriate public education is available for all children with disabilities; (b) to protect the rights of children with disabilities and their parents; (c) to assist federal, state, local, and educational agencies for providing education for all children with disabilities; and (d) to ensure and assess whether enough effort is provided to educate children with disabilities (IDEA, 2004). The IDEA is divided into four parts, labeled A, B, C, and D (IDEA, 2004). Part A contains basic foundations of the act. Part B covers services to children ages three to 21. Part C addresses the importance of identifying and reaching newborns, infants, and toddlers from birth to three years of age. Part D authorizes grant programs to develop state and local education agencies' capacities to educate students with disabilities appropriately (IDEA, 2004). These grants are made available for various purposes including personnel development, technical assistance, and parent training (IDEA, 2004). The IDEA operates rules and regulations under six provisions. These provisions and their purposes are briefly described:

- *Zero reject* ensures that full education opportunities are provided for all students with disabilities between ages of three and 21.



- *Nondiscriminatory evaluation* ensures all children are evaluated without bias or discrimination.
- *Individualized and appropriate public education* ensures free, appropriate, and individualized public education (FAPE) is provided to all children with disabilities at the public expense.
- *Least restrictive environment (LRE)* ensures students with disabilities are educated with typically developing students to the maximum extent appropriate.
- *Procedural safeguards provision* ensures all rights of students with disabilities and their parents are protected.
- *Parent participation* ensures students with disabilities and parents collaborate with schools during the determination and implementation of special education services (IDEA, 2004).

These six provisions set out the rights that must be provided by state education agencies (SEA) and local education agencies (LEA) (Turnbull et al., 2007). All these rights guarantee free and appropriate education which aims to ensure *equity* and *welfare* for all children regardless they have disability. Therefore, equity and welfare are two of the main national disability goals that the government intended through IDEA.

### **Equity through IDEA**

Inequity concerns were central to litigation that inspired the enactment of the IDEA in 1975 (Skiba et al., 2008). Before the IDEA, four millions of children with disabilities were denied appropriate access to public education and many children with disabilities were denied entry into public schools where they could get education with their typically developing peers (U.S. Department of Education, 2023). Many children were either placed in segregated classrooms or in regular classrooms with no support for their special needs (U.S. Department of Education, 2023). All these circumstances were the clear sign of inequity that enforced and encouraged federal government acting to provide equity throughout IDEA.

Explaining the word *equity* without mentioning the word *equality* would not be powerful enough to understand what equity really means. Although equity and equality are sometimes used on behalf of each other, they have different meanings. While equity is explained based on the dimensions of distributions, equality is simply uniformity in distribution (Stone, 2012). For example, school staff can place two students, one with disability and one without disability, in the same inclusive classroom. Then, school staff may state that equal education is provided for these two students. In this example, equality may have been provided, because both students were placed in the same classroom. However, placing a child with disability in the same classroom with his or her typically developing peers does not necessarily mean that equity is provided. Equity would only exist when the varying needs of the student with disability are met because meeting these needs is necessary to provide an equal educational opportunity for both students (McLaughlin, 2010). Equity is based on the dimensions of distributions and every distribution having three dimensions including the recipients, the item, and the process (Stone, 2012). The recipients are the target population who get something, the item is what is distributed, and the procedure is the method of distribution (Stone, 2012). When this concept applied to special education, recipients are the students with disabilities and their families, the items are the rights of students with disabilities that were ensured through provisions of IDEA, and the procedure is the services that are implemented through SEAs and LEAs. Skiba et al. (2008) suggests that equity in special

education would be achieved through quality education services based on students' needs.

From the first provision *zero reject* to the final provision *parent participation*, it is clear that equity was intended through IDEA. The zero reject provision ensures equity among the students with disabilities by accepting them all to school regardless of their disability. *Nondiscriminatory evaluation* ensures equity among all students with disabilities through an objective and appropriate evaluation regardless of their race, color, or type of disability. The *free appropriate public education* and *least restrictive environment* provisions ensure that students with disabilities are provided free education with their typically developing peers at LRE to the extent possible so that they could be given equal rights that are given to their typically developing peers. Finally, *procedural safeguards* and *parent participation* provisions allow parents and students to track whether all provisions of the IDEA were implemented with fidelity. If parents think that their rights given through the IDEA is violated, procedural safeguards provision allow them to act some dispute resolution options to defense their rights.

### **Welfare through IDEA**

Welfare has been defined from the perspectives of different disciplines including sociological, economic, and social policy (Greve, 2008). Economic perspective measured welfare in terms of monetary wealth while sociological and social policy measured the welfare in terms of happiness, not living in poverty, and wellbeing (Greve, 2008). Therefore, somebody's welfare depends on factors such as economic resources, wellbeing, and quality of life.

The rights given through all provisions of the IDEA are a clear sign for IDEA's intention for welfare of children with disabilities and their parents at some level. As stated earlier, provisions of IDEA ensure that all students with disabilities must be evaluated objectively and be provided education at least restrictive environment based on their individual needs. These provisions ensure students' academic achievements are met and their personal and social skills are improved (Turnbull, 2005) that ultimately increase students' welfare. IDEA recognize the family as the core unit of society and emphasize the importance of parents by giving them rights and opportunities to actively participate in their children's education process (Turnbull et al., 2007). These given rights increase both parents' and children's welfare by promoting education of children with disabilities based on their individual needs and by involving parents to monitor the education and services that their children receive.

One of the controversial issues in providing welfare is the determination of needs. Sometimes, people who are intended to get benefit from the policies may claim some of their desires as needs. Stone (2012) noted that to provide welfare, the government does not intend to fulfill desires but needs. This explains why IDEA uses the term "appropriate education" rather than "best education." It is important to remember that IDEA does not ensure best education but an appropriate education; the term "best" describes a desire but the term "appropriate" defines a need. The following section explains specifically the role of procedural safeguards provision of the IDEA to meet the policy goals of equity and welfare.

## **The Role of IDEA's Procedural Safeguards Provision to Meet the Policy Goals of Equity and Welfare**

Among all provisions, the *procedural safeguards provision* of IDEA has a special role to ensure other five provisions are implemented appropriately (IDEA, 2004). However, it seems that this provision also makes equity-liberty trade-off and welfare-security trade-off. To understand how these trade-offs were made, it is important to comprehend the original purpose of procedural safeguards provision.

### **Procedural Safeguards Provision of the IDEA**

The procedural safeguards provision of IDEA assures mutual enforcement between education agencies and parents (Turnbull et al., 2007). This provision protects the rights of students with disabilities and their parents against SEAs and LEAs which are responsible for providing free, appropriate, and public education for children with disabilities (Polloway et al., 2008). This provision also protects the rights of SEAs and LEAs against actions by students and their parents (IDEA, 2004; Turnbull et al., 2007). The procedural safeguards were categorized into groups including general safeguards, the appointment of surrogate parents, and dispute resolutions (IDEA, 2004; Turnbull et al., 2007; Yell, 2012).

General safeguards for parents and students are in regard to the notice and consent requirement (Mandic et al., 2012; Yell, 2012). Parental consent must be obtained before a special education placement or replacement occur (IDEA, 2004; Mandic et al., 2012; Yell, 2012). The school must inform the parent before any initiation or change of student identification, evaluation, and placement (IDEA, 2004; Yell, 2012). Additionally, the parent must be informed if the school refuses an initiation or change in identification, evaluation, and placement of the child (IDEA, 2004). Because a person under the age of 18 is considered a minor and incapable of exercising legal rights based on the general rule of law, a parent holds and exercises legal rights on behalf of the child (IDEA, 2004; Turnbull et al., 2007). In cases where there are no parents or a family member for any reason, the agencies must appoint a surrogate to protect the right of the child (IDEA, 2004; Turnbull et al., 2007). When a parent/surrogate or school disagrees with each other on any matters (e.g. identification, placement, evaluation of the child with disability) regarding their rights provided through IDEA, either party may request a due process hearing. Due process hearing request is legal rights to given parents and schools to resolve a conflict through legal settings (IDEA, 2004; Yell, 2012). For example, if a parent refuses to consent for identification or evaluation, the school has a right to request a due process hearing to conduct student identification or evaluation. Similarly, if a parent disagrees with a state or local agency, IDEA requires that the state offer the parent resolution to the issue through mediation first, rather than going through a due process hearing (IDEA, 2004; Yell, 2012).

Furthermore, procedural safeguards provision ensures that independent evaluation of the child is available at public expense upon request of the parents when parents disagree with the evaluation of the school (IDEA, 2004; Yell, 2012). However, if the school believes that the evaluation was appropriate, the school has a right to initiate a due process hearing (IDEA, 2004; Yell, 2012).

### **The Role of the Procedural Safeguards Provision to Meet the Equity Goal**

The procedural safeguards provision of IDEA has a crucial role when issues are faced regarding the rights of students with disabilities and their parents. Under IDEA, parents can file a due process complaint in case they have a conflict with schools and local, and state education agencies related to identification, evaluation, and educational placement of their child (IDEA, 2004). For example: The IQ of two students with disabilities was measured with a measurement tool in English language. It seems that each student was evaluated equally because they both were evaluated with the same measurement tool. However, if one of the students speaks English as a second language with no proficiency, then this student was not evaluated with equity. In this case, items, measurement tools in this example, were distributed equally but not with equity because the items were not distributed based on child's needs according to Stone's concept of distribution in equity. In the same example, the student who speaks English as a second language may need a different measurement (e.g. a measurement in child's first language) to ensure that the evaluation was conducted with equity. Under the protection of procedural safeguards provision, in this case, if a parent thinks that the evaluation of their child was unfair, the parent has a right for due process hearing request (IDEA, 2004). Following court cases explains the importance of due processes in the improvement of special education services ensuring equity between children with disabilities and their typically developing peers.

*Larry P. v. Riles (1979)* is a discrimination-based court decision which provides a crucial example of how due process protected the right of a child to get nondiscriminatory evaluation. In *Riles (1979)*, six minority school children were placed in a special classroom for the "educable mentally retarded" (EMR) based on results from the state's IQ test. However, the students filed a lawsuit against the city and the city board of education, alleging that their placement was unfair and in violation of both the Civil Rights Act of 1964 and the Fourteenth Amendment to the Constitution of the United States of America because the IQ test was found to be discriminatory. The courts agreed with the students and ordered state and local education agencies not to place the student in an EMR class solely on the basis of an IQ test (*Larry v. Riles, 1979*). The result of this case not only changed the discriminatory placement of six students but also changed the entire state evaluation process that discriminated against minority students (Turnbull et al., 2007).

*Timothy W. v. Rochester (1989)* is an important court case regarding a violation of the zero rejects provision of IDEA. Within this court case, the Rochester School District rejected Timothy from special education services claiming that the student was not capable of benefiting education, thus needed medical care rather than special education services. However, considering IDEA's zero reject provision, Timothy's family argued that their child was entitled to free appropriate public education. The court found that the school district's interpretation of the law was wrong. The law was intended to develop a special education service based on student needs. The statement "benefit from" was never intended to deny a student's educational rights. The court ruled that all children with disabilities, no matter how severe their disability, are entitled to free appropriate public education. The court decided that Timothy must be accepted into school and an IEP must be developed (*Timothy v. Rochester, 1989*; Turnbull et al., 2007).

Special education history in the US has many similar court cases that demonstrated how the rights of children and parents are protected through the procedural safeguards provisions of IDEA. All these cases demonstrated that equity is one of the goals that federal government intended to achieve through IDEA. However, equity goal made a

trade-off with liberty. There is a need to understand the term liberty, in its context as a policy goal before explaining the trade-off between equity and liberty.

**Liberty.** The famous author on the subject of liberty, Isaiah Berlin, discussed the liberty as negative and positive concepts of liberty (Berlin, 2002). These most common concepts have been discussed throughout the history by many philosophers. The negative liberty refers to the absence of obstacles, barriers, or interference from others (Isiktas, 2019). In this concept, the government can restrict the liberty of someone only in a case to prevent harm to others; therefore, people should be free to do what they want unless they harm others (Stone, 2012). The concept of positive liberty refers “having active support from others to ensure health care, education, income, literacy and physical security” (Stone, 2012, p.124). Positive liberty depends on external sphere and provided by external institutions such as government (Isiktas, 2019).

According to applications of the positive liberty, a government has to aim to create conditions necessary for its citizens to make sure their citizens are self-sufficient (Berlin, 2002). If the liberty of someone is constrained by regulations, this would mean to invasion of someone’s liberty (Isiktas, 2019). People should be able to overcome obstacles and eliminate barriers to achieve the liberty (Berlin, 2013). This achievement depends on a person’s access to needs such as health care, education, income, power, and physical security (Stone, 2012). In realistic world, people do not have access to these needs equally. Therefore, the policy makers consider this circumstance when making a policy decision.

**The Role of the Procedural Safeguards Provision in the Equity-Liberty Trade-off.** Throughout the procedural safeguards provision of IDEA, equity was intended by giving rights both for parents and schools. The IDEA requires that professionals inform parents about their rights and the placement of a child, and use the parents’ knowledge of their child when deciding an appropriate education for the child (Kalyanpur et al., 2000). By doing that, IDEA ensures an important role for parents as collaborators, where families are expected to be an equal and full partner with schools (Kalyanpur, et al., 2000). However, although it seems that both parents and school agencies seem as equal partners, there are some inequalities that restrict parents’ liberty. The procedural differences based on roles and position of both sides cause equity-liberty trade-off that is apparent in dispute resolution options.

In case of conflict with schools, parents defend their rights through following dispute resolution options given through procedural due process provisions of IDEA. First, parents might solve the problem through communication with school. If this option does not work, a mediation can be initiated. A mediation is a voluntary action that gives parents and schools another chance to resolve their disagreements (Center for Appropriate Dispute Resolution in Special Education, 2021). Both parents and schools may request mediation upon request. A mediator helps parents and school to solve the problem as third party. If a mediator cannot solve the problem, the parents may file a written complaint to start a due process that ends with hearing. Final option for parents is filing a complaint with state if parents think the school is violating their rights given through IDEA (Yell, 2012). Although these options seem helping parents to protect their rights, if a parent is less educated, less knowledgeable, fighting against a powerful school, the parent’s liberty to protect their rights is restricted based on Berlin’s positive concept of liberty that emphasize the necessity of power, education, income, and health. US Government Accountability Office examined the dispute resolution activities in 5 states and indicated that high minority districts usually had low dispute resolution activities. Possible legal costs, language barriers, retaliation fears are stated as hurdles that effects

parents' desire to pursue dispute resolution services (U.S. Government Accountability Office, 2019).

In some cases, parents may will to go through procedural due process, but may not have enough knowledge in understanding entire dispute resolution process and their position in these cases. A special education advocate may help parents in these circumstances, but they may want to charge for these services, especially those who serve as professionals. Thus, parents need to have economic freedom to have an advocate to defend their rights. If the parent is poor, their liberty to have an advocate is restricted.

**The Role of the Procedural Safeguards Provision to Meet the Welfare Goal.** Welfare depends on fulfillment of human need, therefore, the needs of someone should be considered in order to provide welfare (Stone, 2012). One of Stone's (2012) conceptualized dimensions of need is identified as *intrinsic vs. instrumental value*, which refers that resources are important not only to meet immediate needs but also to enable people to meet their broader goals. In the previous example, there were two students whose IQs were measured with the same instrument, even though one of the student's primary languages was not English. In this example, based intrinsic vs. instrumental value concept, the evaluation has an intrinsic value to determine the child's placement, which will then fulfill the student's needs. The evaluation also has an instrumental value for the child's ultimate welfare. However, if the child's evaluation is not conducted properly, the student might be placed in a more restrictive environment that may negatively affects the child's ultimate welfare. Therefore, in order to ensure children's ultimate welfare, IDEA ensures nondiscriminatory evaluation and placement in the least restrictive environment.

The procedural safeguards provision of IDEA ensure welfare both for children and parents by giving parents rights to monitor their child's education and take some actions in case they have conflict with school. Parents are often worried about whether their child is educated based on their needs. Procedural safeguards and parent participation provisions seek to fulfill the worries of parents by involving them into dispute resolution processes regarding the procedure of their child's evaluation, placement, and education. Thus, the procedural safeguards provision not only ensures the welfare of the child but also ensures the welfare of the parents. However, this provision also creates a trade-off with another policy goal security. In order to understand the welfare-security trade-off, a discussion of the term security, in this context, must take place.

**Security.** The meaning of security may vary based on policy areas. Economic security, food security, cyber security, and personal security are different types of securities that are concerned by people (Cavelty, 2020; Grigoreva & Garifova, 2015; Martinez et al., 2018). Economic security has an important role in our daily life because it may indirectly affect other securities such as food security, personal security, and safety. Someone's economic security depends on stable income or other resources needed to cover standard living expenses and essential needs. For example, if someone does not have a job, it is highly probable that the person's food security is at risk as well. People who consider their job as insecure have worse physical and mental health compared to those who feel more secure (Burgard et al., 2009). Thus, if the government intends to provide welfare for individuals with disabilities, it must ensure that those individuals have economic security to afford their needs. However, individuals with disabilities or with other health impairments often have a decreased likelihood of pursuing their education and finding an employment (Myklebust, 2013). Therefore, compared to people without disabilities, people with disabilities are more likely to have economic insecurity.

### **The Role of Procedural Safeguards Provision in the Welfare-Security Trade-off**

Security concerns are available also for educators because they might be worried about losing their job. The governments' policy to meet welfare goal for students with disabilities create welfare and security trade-off against schools and teachers. When addressing the welfare and security trade-off, it is important to mention the No Child Left Behind Act (NCLB) of 2001, which holds educators accountable for announcing higher academic standards (Berryhill, et al, 2009; No Child Left Behind [NCLB], 2002). NCLB was replaced by Every Student Succeeds Act in 2015. Berryhill et al. (2009) conducted a study to examine teachers' perception of the unintended consequences of accountability policy on their welfare. The study indicated that emotional exhaustion and concern of teachers about low self-efficacy were consequences of accountability policy. The results of the study demonstrated that while accountability policies tend to increase student achievement, these policies also made welfare-security trade-off because they cause job insecurity for teachers. On the contrary, for example, in Türkiye there are no accountability policies for general education classrooms in public schools. It is not a written rule, but when a student fails, usually the student is found responsible from his or her failure, not the teachers. Therefore, when teachers work in a public school, they feel secure because they cannot be terminated based on student performance. Thus, teachers are more secure in their job. However, absence of accountability policies in Türkiye might make a trade-off with student success because there is no obligation enforcing teachers to increase student success.

Furthermore, in the US, schools and educational agencies are held accountable to provide free, appropriate, and public education for students with disabilities (IDEA, 2004). By doing so, immediate and ultimate needs are addressed for the welfare of children with disabilities (Stone, 2012). However, the rights given to children with disabilities and their parents to ensure their welfare may then decrease teachers' psychological security. Teachers know that if they violate a student's rights, the family could begin a legal suit. Therefore, the rights of parents given through the procedural safeguards provisions of IDEA may increase teachers' worries about job security. This situation may then cause harm to the teacher's mental health.

### **Conclusion**

This study explained that government policies are designed to reach intended goals. However, decision making on policies is not an easy task because an act to reach an intended goal may create trade-off with another goal. This study highlighted that, throughout federal law IDEA, the US government intended to provide equal educational opportunities and welfare for all children, regardless they have disability. The US governments' intended policy goals equity and welfare through IDEA are explained with the emphasis in procedural safeguards provision of IDEA. It is highlighted that while the procedural safeguards provisions of IDEA were intended to protect the equity and welfare goals in national disability policy, it also created a trade-off with liberty and security. The procedural differences in regard to roles and position of parents and LEA/SEA causes equity-liberty trade-off because a parent might not have necessary power, education and income to fight against a powerful school. Thus, parents' liberty to protect their children's equity right is restricted. Similarly, accountability policy which holds teachers accountable for announcing higher student performance may makes teachers feel insecure in their job, and it also may harm teachers' metal health. The literature is limited in research exploring the potential trade-offs between special education policy goals.

More research in this context would help special education policy makers on aware of potential trade-offs.

### Suggestions for the Policy Makers

This study highlighted that making a policy decision is a critical task that should be considered in all its aspects. Therefore, this study reminds policy makers to consider possible trade-offs between goals. When a policy decision is made for a particular goal, its potential trade-offs with another goal should be considered. In addition, when a policy decision is made for a particular group, policy makers should ensure that these decisions should not trade-off with benefits of other groups.

### References

- Berryhill, J., Linney, J. A., & Fromewick, J. (2009). The effects of education accountability on teachers: Are policies too stress provoking for their own good? *International Journal of Education Policy and Leadership*, 4(5), 1-14. <https://doi.org/10.22230/ijep.2009v4n5a99>
- Berlin, I. (2002). Two concepts of liberty. In H. Hardy (Eds.), *Liberty* (pp. 166-217). Oxford.
- Berlin, I. (2013). *The hedgehog and the fox: An essay on Tolstoy's view of history*. Princeton.
- Burgard, S. A., Brand, J. E., & House, J. S. (2009). Perceived job insecurity and worker health in the United States. *Social Science and Medicine*, 60, 777-785. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2009.06.029>
- Cavelty, M. D., & Wenger, A. (2020). Cyber security meets security politics: Complex technology, fragmented politics, and networked science. *Contemporary Security Policy*, 4, 5-32. <https://doi.org/10.1080/13523260.2019.1678855>
- Center for Appropriate Dispute Resolution in Special Education (2014). *IDEA special education mediation*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED555856.pdf>
- Greve, B. (Eds.). (2008). *The Routledge handbook of the welfare state*. Routledge.
- Grigoreva, E., & Garifova, L. (2015). The economic security of the state: The intuitional aspect. *Procedia Economics and Finance*, 24, 266-273. [https://doi.org/10.1016/S2212-5671\(15\)00658-9](https://doi.org/10.1016/S2212-5671(15)00658-9)
- Individuals with Disabilities Education Act of 1975, 20 U.S.C. § 1400 (2004).
- Işıқтаç, Y. (2020). Isaiah Berlin: Negative and positive liberty. *Annales de la Faculté de Droit d'Istanbul*, 68, 37-45 . <https://doi.org/10.26650/annaes.2019.68.0003>
- Kalyanpur, M., Harry, B., & Skrtic, T. (2000). Equity and advocacy expectations of culturally diverse families: Participation in special education. *International Journal of Disability, Development, and Education*, 47, 119-136. <https://doi.org/10.1080/713671106>
- Larry P. v. Riles, 495 F. Supp. 926 (1979).
- Mandic, C. G., Rudd, R., Hehir, T., & Acevedo-Garcia, D. (2012). Readability of special education procedural safeguards. *The Journal of Special Education*, 45, 195-203. <https://doi.org/10.1177/0022466910362774>



- Martinez, S. M., Frongillo, E. A., Leung, C., & Ritchie, L. (2018). No food for thought: Food insecurity is related to poor mental health and lower academic performance among students in California's public university system. *Journal of Health Psychology*, 25(12), 1930-1939. <https://doi.org/10.1177/1359105318783028>
- McLaughlin, M. J. (2010). Evolving interpretations of educational equity and students with disabilities. *Exceptional Children*, 76(3), 265-278. <https://doi.org/10.1177/001440291007600302>
- Myklebust, J. O. (2013). Disability and adult life: Dependence on social security among former students with special educational needs in their late twenties. *British Journal of Special Education*, 40(1), 5-13. <https://doi.org/10.1111/1467-8578.12011>
- No Child Left Behind Act of 2001, P.L. 107-110, 20 U.S.C. § 6319 (2002).
- Polloway, E. A., Patton, J. R., & Serna, L. (Eds.). (2008). *Strategies for teaching learners with special needs* (9th ed.). Pearson Prentice Hall.
- Skiba, R. J., Simmons, A. B., Ritter, S., Gibb, A. C., Rausch, M. K., Cuadrado, J., & Chung C. (2008). Achieving equity in special education: History, status, and current challenges. *Exceptional Children*, 74, 264-288. <https://doi.org/10.1177/001440290807400301>
- Stone, D. (2012). *Policy paradox: The art of political decision making* (3rd ed.). Norton.
- Timothy W. v. Rochester School District, 875 F. 2d 924 (1989).
- Turnbull, H. R. (2005). Individuals with disabilities education act reauthorization: Accountability and personal responsibility. *Remedial and Special Education*, 26(6), 320-326. <https://doi.org/10.1177/07419325050260060201>
- Turnbull, H. R., Stowe, M. J., & Huerta, N. E. (2007). *Free appropriate public education: The law and children with disabilities* (7th ed.). Love Pub.
- U.S. Department of Education. (2023, January 11). *A history of the Individuals with Disabilities Education Act*. <https://sites.ed.gov/idea/IDEA-History>
- U.S. Government Accountability Office. (2019, December 4). *Special education: IDEA dispute resolution activity in selected states varied based on school districts' characteristics*. <https://www.gao.gov/products/gao-20-22>
- Yell, M. L., (2012). *The law and special education*. Pearson.

### Yazarın Beyanı

**Araştırmacıların katkı oranı beyanı:** Araştırmacı çalışmayı tek başına yürütmüştür, tüm katkı yazara aittir.

**Etik Kurul Kararı:** Bu makalede sunulan çalışmanın bir derleme çalışması olması nedeniyle etik kurul iznine gerek duyulmamaktadır.

**Çatışma beyanı:** Araştırmada yazarlar arasında ya da diğer kişi/kurum/kuruluşlarla herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

**Destek ve teşekkür:** Bu araştırma için herhangi bir kurumdan finansal destek alınmamıştır.

# Perceived Self-Competence of Youths with Visual Impairment in the Expanded Core Curriculum Skills

## Görme Yetersizliği Olan Lise Öğrencilerinin Genişletilmiş Çekirdek Müfredat Becerileri ile İlgili Öz Yeterlilik Düzeyleri

Turkish Journal of Special Education Research and Practice  
2023, Volume 5 Number 1, p 29–39  
<https://dergipark.org.tr/trsped>  
DOI: 10.37233/TRSPED.2023.0136

**Article History:**  
Received 25 January 2023  
Revised 18 April 2023  
Accepted 20 April 2023  
Available online 22 April 2023

Kübra Akbayrak<sup>1</sup> Mert Bilgin<sup>2</sup> Mehmet Akif Cihan<sup>3</sup>

### Abstract

The purpose of this study was to evaluate the perceived self-competence of youths with visual impairment in Turkey in the Expanded Core Curriculum (ECC) areas. To examine how youths with visual impairment perceive their self-competence within the nine ECC areas, an ECC screening tool developed by the Iowa Department of Education was adapted into a five-point Likert-type scale (ranging from 1 = *strongly disagree* to 5 = *strongly agree*). Participants were 118 high school students with visual impairment across Turkey. Statistical analysis procedures included descriptive and nonparametric methods. The descriptive statistics were used to determine how participants perceive their competences in the nine ECC areas. The Mann-Whitney *U* test was used to compare the differences between the mean ranks of self-competence levels within the independent groups. Gender, grade level, and socio-economic level were the variables that evidenced significant differences ( $p < .05$ ) among the participants' self-competence levels in the ECC areas of independent living, career education, orientation and mobility (O&M), recreational and leisure skills. The findings demonstrated that some demographic variables may be considered as possible factors contributing to perceived self-competence of youths with visual impairment. As one of the earliest studies relating to ECC skills of youth with vision impairment in Turkey, practitioners may find value in the construct of Likert-type scale to measure the perceived self-competence of youths with visual impairment in the ECC areas.

**Keywords:** *Expanded Core Curriculum, self-competence, visual impairment.*

### Öz

Bu araştırmanın amacı görme yetersizliği olan lise öğrencilerinin Genişletilmiş Çekirdek Müfredat (GÇM) alanlarındaki öz yeterlilik düzeylerini belirlemektir. Görme yetersizliği olan lise öğrencilerinin GÇM'nin dokuz beceri alanında öz yeterliliklerini nasıl algıladıklarını incelemek için ABD'nin Iowa Eyaleti Eğitim Bakanlığı tarafından geliştirilen GÇM tarama aracı 5'li Likert ölçeğine uyarlanmıştır (1=hiç katılmıyorum, ..., 5= tamamen katılıyorum). Türkiye genelinde görme yetersizliği olan 118 lise öğrencisi (15 ile 19 yaş arası) çalışmaya katılmıştır. Çalışmanın verileri nicel veri çözümleme tekniklerinden betimleyici analiz ve parametrik olmayan yöntemlerle analiz edilmiştir. Betimsel istatistik katılımcıların GÇM'nin dokuz beceri alanında kendi yeterliliklerini nasıl algıladıklarını belirlemek için kullanılırken, bağımsız gruplar içindeki öz yeterlilik düzeylerinin sıra ortalamaları arasındaki farkları karşılaştırmak için Mann-Whitney *U* testi kullanılmıştır. Katılımcıların cinsiyetleri, sınıf düzeyleri ve sosyo-ekonomik düzeyleri ile GÇM'nin üç alanındaki öz yeterlilik düzeyleri (bağımsız yaşam, kariyer eğitimi, bağımsız hareket ve boş zaman etkinlikleri) arasında anlamlı farklılık bulunmuştur ( $p < .05$ ). Çalışmanın bulguları bazı demografik özelliklerin görme yetersizliği olan öğrencilerin GÇM alanındaki öz yeterliliğini etkileyebileceğini ortaya çıkarmıştır. Türkiye'de görme yetersizliği olan öğrencilerin GÇM becerileri ile ilgili alanda yapılan ilk çalışmalardan biri olan bu çalışmada kullanılan tarama aracını öğretmenler/eğitmciler görme yetersizliği olan öğrencilerin GÇM ile ilgili yeterliliklerini belirlerken kullanabilirler.

**Anahtar Sözcükler:** *Genişletilmiş Çekirdek Müfredat, öz yeterlilik, görme yetersizliği.*

**Önerilen Atıf Şekli (Suggested Citation):** Akbayrak, K., Bilgin, M., & Cihan, M. A. (2023). Perceived self-competence of youths with visual impairment in the expanded core curriculum skills. *Turkish Journal of Special Education Research and Practice*, 5 (1), 29-39. <https://doi.org/10.37233/TRSPED.2023.0136>

<sup>1</sup> Millî Eğitim Bakanlığı, Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Ankara, Türkiye, e-posta: kubraakbayrak@gmail.com . ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2647-9887>

<sup>2</sup> Millî Eğitim Bakanlığı, Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Ankara, Türkiye, e-posta: mertbilgin.phd@gmail.com . ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6859-9334>

<sup>3</sup> Millî Eğitim Bakanlığı, Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Ankara, Türkiye, e-posta: akificihan80@gmail.com . ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0367-783X>

## Introduction

The literature widely acknowledged that children and youths with visual impairment (i.e., who are blind and have low vision) need to learn additional skills within the scope of the Expanded Core Curriculum (ECC) (i.e. orientation and mobility, assistive technology, recreation and leisure, self-determination, independent living skills, social interaction skills, compensatory skills, career education, sensory efficiency) to access the general education curriculum (Hatlen, 1996; Lewis & Allman, 2014; Sapp & Hatlen, 2010). Several studies have highlighted the value to students with vision impairment of acquiring skills in the ECC content areas, which include compensatory access, independent living, orientation and mobility (O&M), assistive technology, recreational and leisure, sensory efficiency, social interaction, career education, and self-determination skills. For example, teaching independent living and self-determination skills were found to be strong predictors for attending a postsecondary institution or finding employment by individuals with visual impairment (Wolffe & Kelly, 2011). Similarly, a study by Douglas and Hewett (2014), which involved interviews with 70 youths with visual impairment in the UK, suggested that teaching ECC skills can maximize the independence and readiness for employment. As another example, McDonnall and Crudden (2009) investigated factors affecting successful employment and their relation to ECC areas. Self-determination skills and ability to use assistive technology were found to be significantly associated with employment for transition-age youths with visual impairment.

In fact, receiving education in the ECC content areas may not only increase the level of independence and readiness of individuals with visual impairment for employment but also make a considerable impact on their perceived self-competence. As Valiente and their colleagues (2008) stated, children with high perceived self-competence tend to exert more effort and feel more intrinsically motivated towards their goals. In this context, it may well be argued that high perceived self-competence in the ECC content areas can help children and youths with visual impairment to identify their strengths and weaknesses and reach their full potential in adulthood.

However, the relevant literature illustrated that no single study has examined the perceived self-competence of youths with visual impairment in *all* ECC content areas, while only a limited number of studies have investigated the self-competence of children and youths with visual impairment in relation to the ECC skills (e.g., Robinson & Lieberman, 2004; Shapiro et al. 2005; Zhou et al. 2013). Therefore, this study aimed to contribute to the literature by reporting the perceived self-competence of youths with visual impairment in nine ECC content areas in Turkey. It was also considered that investigating how youths with visual impairment perceive their competence within the ECC content areas would provide valuable insights for the Turkish context. Since the ECC is not formally recognized and included in the Turkish education system (Islek, 2017, p. 52), it was assumed that this study may provide useful insights for implementing the ECC in Turkey by emphasizing the ECC content areas that need more attention.

Considering the highlighted positive outcomes of having the ECC skills of youths with visual impairment in the literature (e.g., McDonnall & Crudden, 2009; Douglas & Hewett, 2014; Wolffe & Kelly, 2011), perhaps the most critical time for feeling self-competent in the ECC skills is at high school level because youths with visual impairment will be looking for employment opportunities or considering pursuit of an undergraduate education at postsecondary institutions after graduation. Therefore, high school students with visual impairment (aged 15-19) were targeted to be participants in the study. Accordingly, the following research questions were investigated:

1. How do high school students with visual impairment in Turkey rate their self-competence levels (i.e., their views about their skills) in the ECC content areas?
2. Do perceived self-competence levels of the participants differ based on their demographic characteristics, including gender, grade level, parents' education levels, school category (i.e., general education and special education), and school type (i.e., private and public)?

## Method

### Procedures

This study utilized a quantitative research design to seek responses to the research questions through a survey method which helps researchers to gather numerical data representing population's attitudes or opinions about a specific topic (Creswell & Creswell, 2018). A purposive sampling strategy (Cohen et al., 2017) was used to recruit high school students with visual impairment. To be included in this study, participants had to meet these following criteria: (a) identified with a visual impairment and (b) enrolled in a public or private high school in Turkey. High school students who were registered as visually impaired were identified through the Ministry of National Education, a government entity responsible for the supervision of public and private educational system in Turkey. Then, ethics clearance and permission to access the student population were obtained from the Ethical Board of Educational Research and Development Directorate of the Ministry of National Education in Ankara, Turkey. Following the ethical clearance, 231 school principals who had at least one enrolled student with visual impairment in their high school were contacted through email. The school principals were asked to send the parental consent form, which included information about the study, to the parents of those students. The school principals were contacted again to send the survey link and the cover letter (which included the purpose of the study and a statement concerning informed consent of the participants) electronically via survey software Qualtrics.com to students whose parents signed the consent form. Prior to sending the survey link, the school principals were also reminded to provide an assistant, a screen reader, or a different interface to ensure the access of those students. A total of 142 students responded to the survey but only 118 of them completed.

### Participants

Participants in this study included 118 high school students, of whom 73 were females and 45 were males. Nearly half of the participants reported that they were in the final year of their high school education (i.e., grade 12). Only fourteen percent of participants reported that they were in preparation class of high school education (see Table 1).

A majority of the participants were enrolled in general education schools alongside their sighted peers. Only fifteen percent of the participants attended special education schools designed for students with visual impairment, which can be considered as either public or private schools. Participants were asked to report whether they were enrolled in public or private schools. Overall, sixty-one percent of the participants indicated that they attended public schools, and thirty-nine percent attended private schools. Additionally, they were asked to report the condition of their visual impairment (i.e., totally blind and low vision). Only twenty-two percent of the participants reported that they identified themselves as totally blind individuals. Most participants indicated that they described themselves as individuals with low vision. Regarding parents' education

levels, among the participants' mothers, almost half of them had earned a degree from an elementary school. When compared to the mothers' education level, the fathers were more evenly distributed and at least half of them had completed a degree in high school or above (see Table 1).

**Table 1.** Demographic Characteristics of the Participants (n = 118)

Variable	F	%
Gender		
Female	73	62
Male	45	38
Grade level		
Preparation class	16	14
Grade 9	13	11
Grade 10	21	18
Grade 11	20	17
Grade 12	48	41
School category		
Special education	17	15
General education	101	85
School type		
Public	60	51
Private	58	49
Father education level		
No formal schooling	3	3
Elementary school	31	26
Middle school	23	19
High school	32	27
College	24	20
Graduate School	5	4
Mother education level		
No formal schooling	11	9
Elementary school	50	42
Middle school	18	15
High school	26	22
College	12	10
Graduate School	1	1
Level of visual functioning		
Totally blind	26	22
Low vision	92	78

### Instrumentation

A five-point Likert-type scale was created to collect the opinions of high school students with visual impairment regarding their competencies in the ECC content areas. The Likert-type scale was adapted from an ECC screening tool of the Iowa Department of Education for children with visual impairment (Sapp & Iowa ECC Resource Team, 2006). Dr. Sapp's permission was received through email to use the screening tool for research purposes. The tool was translated into Turkish by two of the authors separately. Then, they compared their translations in order to select the most convenient explanations of each item of the tool. The items in the screening tool were then transformed into a five-point Likert-type scale ranging from 1 = *strongly disagree* to 5 = *strongly agree*. Statements such as "I am good at eating/food management" and "I am able to use public transport" were included. At this stage, an expert review was obtained from a specialist working in the area of visual impairment education. He examined the translation of each statement and adjusted some of the items to the Turkish education context. His assessment of the

Likert-type scale strengthened the face and content validity of the instrument (Ruel et al. 2016).

The final survey consisted of six demographic questions and 97 Likert-type scale questions. Then, the Likert-type questions were reduced to 75 considering their compatibility with students both who are totally blind and have low vision. The demographic questions included gender, grade level, school category (i.e., general education and special education school), school type (i.e., private and public school), parents' education levels, and level of visual functioning (i.e., totally blind and low vision). The total number of questions for ECC content areas ranged from 8 to 12: compensatory access (8); career education (8); independent living (8); O&M (8); recreational and leisure (8); self-determination (11); social interaction (6); technology (6); and sensory efficiency (12). Prior to data collection, the Likert-type scale was pilot tested by a person with visual impairment via Job Access with Speech screen reader software. The pilot test provided an opportunity to make the wording more precise and optimize the accessibility of the survey in terms of text, color, contrast, and design.

### Data Analysis

Data was exported from Qualtrics.com to use in the SPSS statistical software for analysis. The statistical analysis process consisted of descriptive and nonparametric methods. Median values of each item were calculated and then averaged to create a composite score for each ECC content area. The composite scores reduced the potential for information overload and allowed the presentation of the data more concisely. The composite scores became the outcome of this study. The Mann-Whitney *U* test was used to compare the findings based on gender, grade level, parents' education levels, school type, and school category. This test was used as a nonparametric alternative to the independent *t*-test (McKnight & Najab, 2010). The alpha value was set a priori at .05. During data analysis, whenever a statistical significance was found between the comparisons of two groups, the results were reported in relation to the research questions. Cronbach's and split-half reliability statistics were used to quantify the similarity of responses between items to represent an outcome construct for measuring the internal consistency and reliability (Portney & Watkins, 2009). Participants' 118 responses for 75 questions showed a Cronbach's alpha of .97 and a split-half Spearman-Brown coefficient of .87 score which indicated strong internal construct reliability.

## Results

### Research Question 1

The participants were asked to rate their self-competence levels in the nine ECC content areas. Descriptive statistics were used to determine participants' levels of self-competences in each ECC area. The results illustrated that participants seemed to rate their self-competences slightly lower in the areas of compensatory access (*Mdn* = 4.00; *SD* = .71) and technology skills (*Mdn* = 4.00; *SD* = .67) compared to the other areas, including career education (*Mdn* = 5.00; *SD* = 1.13), independent living (*Mdn* = 5.00; *SD* = 1.29), O&M (*Mdn* = 5.00; *SD* = 1.17), recreational & leisure skills (*Mdn* = 5.00; *SD* = 1.14), self-determination (*Mdn* = 5.00; *SD* = .93), social interaction (*Mdn* = 5.00; *SD* = .95), and sensory-efficiency skills (*Mdn* = 5.00; *SD* = .87). Since the self-competence level of participants was slightly lower compared to the other areas, further analysis was conducted to investigate item contents in these two areas.

Descriptive statistics illustrated the specific items that participants rated slightly lower in the compensatory access and technologic skills. As seen in Table 2, less than half of participants rated their self-competence at a high or very high level in scientific notation and use of charts, graphs, and maps relating to the compensatory access skills. Descriptive statistics also showed that participants rated their competences slightly lower in relation to technology skills. For example, nearly half of them rated their self-competence at a high or very high level in the use/management of electronic texts (see Table 2).

**Table 2.** Participants' Lowest Ratings for ECC Skills (N = 118)

ECC areas	Item Contents	Mean	Median	SD	Responses rated 4 or 5	
					n	%
Compensatory access	Communication & type	3.35	4.00	.90	62	53
	Calculator	3.77	4.00	1.14	69	59
	Abacus	3.70	4.00	1.10	72	61
	Listening skills	3.80	4.00	.64	95	81
	Study & reference	3.56	4.00	.85	74	63
	Use of charts, graphs, and maps	3.32	3.00	1.21	53	45
	Scientific notation	3.27	3.00	1.08	49	42
	Music notation	4.03	5.00	1.27	76	64
Technology	Computer	3.56	4.00	.79	73	62
	Keyboarding	3.49	4.00	.91	72	61
	Use of assistive technology (e.g., screen reader, screen enlargement, voice output technology)	3.54	4.00	1.09	73	62
	Managing/securing equipment	3.62	4.00	.73	80	68
	Use/management of electronic texts	3.37	4.00	.95	60	51
	Use of mobile apps	3.65	4.00	1.04	78	66

*Note.* ECC = Expanded Core Curriculum

## Research Question 2

The second research question targeted the differences in self-competence based on gender, grade level, parents' education levels, school category (i.e., general and special education school), and school type (i.e., private and public school). As illustrated in Table 2, the female participants reported higher levels of self-competence compared to the male participants in the areas of career education ( $z = -2.278, p < .05$ ) and independent living skills ( $z = -2.015, p < .05$ ). In the career education area, the mean rank for female students was 64.14 and for male students was 51.97. Similarly, in the independent living skills area, the mean rank for female participants was 63.69 and for male participants was 52.70.

Considering that skills, knowledge, and attitudes relating to the ECC develop gradually over time (Lewis & Allman, 2014), self-competences of participants who are in the final grade of high school education were considered to be different than other participants who are in lower grades. Therefore, in order to determine differences in self-competence based on grade level, the level of self-competences of participants who are in grade 12 and participants who are in lower grades (i.e., preparation class, grade 9, 10, and 11) were compared. Participants who are in grade 12 reported significantly higher levels of self-competence compared to other participants in the areas of O&M ( $z = -3.294, p < .05$ ) and recreation, and leisure skills ( $z = -1.998, p < .05$ ). The mean rank for grade 12 students was 71.04, and for those who are in below grade levels was 51.59 in O&M skills.

Likewise, the mean rank for grade 12 students was 66.05 and for other participants was 55.01 in the recreation and leisure skills area.

Also, the differences between the self-competence levels of participants who attended private schools and public schools were analyzed. The high school students with visual impairment who attended private schools (mean rank = 65.97) reported a higher level of self-competence than those who attended public schools (mean rank = 52.81) in the area of independent living skills (See Table 3).

**Table 3.** Results of the Mann-Whitney Statistical Test (N = 118)

Variable	ECC areas	Statistical test			
		Mann-Whitney <i>U</i>	Wilcoxon <i>W</i>	<i>z</i>	Assumption significance (two tailed)
Gender	Career education	1303.5	2338.5	-2.278	.023
	Independent living	1336.5	2371.5	-2.015	.044
Grade level	Recreation & leisure	1365.5	3850.5	-1.998	.046
	Orientation & mobility	1126.0	3611.0	-3.294	.001
School type	Independent living	1352.0	3063.0	-2.483	.013

*Note.* Only statistically significant values ( $p < .05$ ) are presented on this table. ECC = Expanded Core Curriculum

It was also investigated whether there were differences between parents' education levels and the participants' self-competence in nine of the ECC areas, but no significant difference ( $p > .05$ ) was found in this context. Similarly, further analysis between groups of high school students based on school category did not reveal any significance regarding mean ranks in the ECC areas.

## Discussion

This study investigated the perceived self-competence of high school students with visual impairment in the ECC content areas in Turkey. The results shed some light on several questions both at local and international levels. First, the findings of rated ECC areas among youths with visual impairment provided useful insights for the Turkish context. For example, the participants rated their self-competence scores slightly lower in the areas of compensatory access and technology skills compared to the other ECC content areas. The low scores in these areas may be considered as a lack of appropriate formal instruction in the ECC areas in Turkey. Thus, a study by Akbayrak (2019) indicated that teachers working with students with visual impairment mostly conceptualized their roles as providing access to curriculum rather than developing independence of students in Turkey. Considering the ECC is not formally recognized and included in Turkey (Islek, 2017), it may well be argued that students with visual impairment is required to be provided with opportunities to develop and promote their ECC skills in schools.

Similarly, the low scores in technology skills suggest a lack of fundamental skills of students with visual impairment to access online information through assistive technology devices designed for individuals with visual impairment. This finding may be related to a lack of systematic training in assistive technology skills for children and youths with visual impairment, as indicated in the study of Akbayrak and Douglas (2022), in which they examined the roles of teachers working with students with visual impairment in Turkey. Given that Zhou et al. (2013) found that youths with visual impairment who self-reported lower competence in assistive technology skills were less likely to be employed, the results reported here the need for implementing systematic



training to develop assistive technology skills for children and youths with visual impairment in Turkey.

The study also provided valuable insights into the perceptions of students with visual impairment that are applicable more broadly than the Turkish context. The findings indicated the influence of some demographic characteristics of youths with visual impairment on their perceived self-competence. For instance, the female students reported higher self-competence in career education and independent living skills compared to the male students. The female participants seemed to believe that they can identify educational service options, explore options for career programming, and they can manage dressing, personal hygiene, and time concepts better than male participants. Similar to the current findings, gender was considered as an important variable in the study of Wei and Marder (2012), in which they found higher self-esteem and self-concept scores in female students with visual impairment than male students with visual impairment in these two areas. As well as gender, the findings illustrated that the grade level of students with visual impairment may influence their self-competences. The participants in this study who were in the final year of their high school education reported that they felt more competent in O&M and recreational and leisure skills compared to the participants who were in lower grade levels. As Shapiro et al. (2005) stated, the perceived competence of children with visual impairment on differentiation and judgment of their performance tends to improve with age. Therefore, it may well be argued that as youths with visual impairment get older, they feel more competent about their ECC skills.

Assuming that parents of youths who enrolled in private schools may have upper income level compared to youths who enrolled in public schools, the results indicated that socio-economic level may be considered as a variable that impacts the self-competence level of youths with visual impairment. This was because the participants who enrolled in private schools reported higher self-competence on average in all areas of the ECC than those enrolled in public schools. In particular, the results showed significant differences in self-competence scores in the independent living skills area, such as dressing, food management, personal hygiene, and time concepts in these two groups. Therefore, the findings suggest that socio-economic background may influence perceived self-competence scores of students with visual impairment in the ECC areas. The findings of Kotb et al. (2011) suggested a similar influence. They found that children with visual impairment from higher socio-economic backgrounds had a higher quality of life and self-esteem than their peers with visual impairment from lower socio-economic backgrounds. Consequently, the findings provided insights into possible variables, including gender, grade level, and socio-economic level that may influence on the self-competence of youths with visual impairment. However, there are so many factors not discussed yet such as students' willingness to learn ECC skills, teacher training in the ECC skills, which might have an impact on the students' perceived self-competence. Thus, the results of this study should be interpreted cautiously.

### **Limitations**

The findings provided evidence of how high school students with visual impairment in Turkey perceive their competence in the ECC areas. Therefore, investigating the perceived self-competence of youths with visual impairment in other countries may produce different results. Furthermore, this study used the method of self-report for data collection through utilizing the Likert-type scale. Some individuals may like to avoid extreme poles at each end of the continuum of the rating scales (Cohen et al., 2017), which

could lead to the possibility of a measuring bias in perceived self-competence levels. For this reason, the reported level of self-competence of the participants may not indicate the “true” level of their competence in the ECC areas.

This study also has some limitations in terms of the representativeness of the participants. The number of participants with total blindness ( $n = 26$ ) were considerably lower compared to the participants with low vision ( $n = 92$ ). This study, therefore, presented a limitation in the level of visual functioning ratio, which may impact the generalizability of the findings to the larger society.

### Implications

Collecting and analyzing data in a relatively unexplored area may be potentially beneficial for developing effective self-reporting assessment tools for individuals with visual impairment. Since there is no study found in the literature investigating perceived self-competence of youths with visual impairment in all the ECC areas, this study offered a methodological approach for researchers and practitioners who wish to evaluate how youths with visual impairment perceive themselves in relation to the ECC skills.

The results of the study also revealed that youths with visual impairment in Turkey perceive themselves lower self-competent in some of the ECC areas, including compensatory access and technology skills. Future research may investigate the reasons for low perceived skills in those areas among youths with visual impairment and reveal the strategies that teachers would use to impact the ECC skills.

### References

- Akbayrak, K. (2019). *An investigation into teacher training programmes of teachers of learners with vision impairment in Turkey and England* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Birmingham. <https://etheses.bham.ac.uk/id/eprint/9736/>
- Akbayrak, K., & Douglas, G. (2022). Examining specialist teachers' conceptualisations of their roles in supporting learners with vision impairment: a comparative analysis of Turkey and England using Bronfenbrenner's ecological systems theory. *European Journal of Special Needs Education*, 37(6), 979-993. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1989129>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203029053>
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th Ed.). Sage Publications. <https://doi.org/10.1080/15424065.2022.2046231>
- Douglas, G., & Hewett, R. (2014). Views of independence and readiness for employment amongst young people with visual impairment in the UK. *The Australian Journal of Rehabilitation Counselling*, 20(2), 81-99. <https://doi.org/10.1017/jrc.2014.12>
- Hatlen, P. (1996). The core curriculum for blind and visually impaired students, including those with additional disabilities. *RE:view*, 28(1), 25-32. <https://eric.ed.gov/?id=EJ532379>
- Islek, O. (2017). The historical development of the ECC and why we need it in Turkish Education System. *Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counselling*, 6(2), 40-57. <http://www.tijseg.org/index.php/tijseg/article/view/58>

- Kotb, S. A., Gadallah, M. A., & Marzouk, S. A. (2011). Self-esteem and quality of life among visually impaired children in Assiut City, Egypt. *Journal of American Science*, 7(8), 47-57. <http://www.jofamericanscience.org/journals/am-sci/>
- Lewis, S., & Allman, C. B. (2014). Learning, development, and children with visual impairments: The evolution of skills. In C. B. Allman & S. Lewis (Eds.), *ECC Essentials: Teaching the Expanded Core Curriculum to Students with Visual Impairments*. AFB press.
- McDonnall, M. C., & Crudden, A. (2009). Factors affecting the successful employment of transition-age youths with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 103(6), 329-341. <https://doi.org/10.1177%2F0145482X0910300603>
- McKnight, P. E., & Najab, J. (2010). Mann-Whitney U Test. *The Corsini Encyclopedia of Psychology*. 1-1. <https://doi.org/10.1002/9780470479216.corpsy0524>
- Portney, L. G., & Watkins, M. P. (2009). *Foundations of clinical research: Applications to practice* (3rd Ed.). Pearson.
- Robinson, B. L., & Lieberman, L. J. (2004). Effects of visual impairment, gender, and age on self-determination. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 98(6), 351-366. <https://doi.org/10.1177%2F0145482X0409800604>
- Ruel, E. E., Wagner, W. E., & Gillespie, B. J. (2016). *The practice of survey research: Theory and applications*. Sage Publications. <https://dx.doi.org/10.4135/9781483391700>
- Sapp, W., & Hatlen, P. (2010). The expanded core curriculum: Where we have been, where we are going, and how we can get there. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 104(6), 338-348. <https://doi.org/10.1177%2F0145482X1010400604>
- Sapp, W., & Iowa ECC Resource Team (2006). Expanded core curriculum needs screening tool. Retrieved October 14, 2020. <https://earubric.com/expanded-core-curriculum-needs-screening-tool/>
- Shapiro, D. R., Moffett, A., Lieberman, L., & Dummer, G. M. (2005). Perceived competence of children with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 99(1), 15-25. <https://doi.org/10.1177%2F0145482X0509900103>
- Valiente, C., Lemery-Chalfant, K., Swanson, J., & Reiser, M. (2008). Prediction of children's academic competence from their effortful control, relationships, and classroom participation. *Journal of Educational Psychology*, 100(1), 67-77. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.1.67>
- Wei, X., & Marder, C. (2012). Self-concept development of students with disabilities: Disability category, gender, and racial differences from early elementary to high school. *Remedial & Special Education*, 33(4), 247-257. <https://doi.org/10.1177%2F0741932510394872>
- Wolffe, K., & Kelly, S. M. (2011). Instruction in areas of the expanded core curriculum linked to transition outcomes for students with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 105(6), 340-349. <https://doi.org/10.1177%2F0145482X1110500605>
- Zhou, L., Smith, D. W., Parker, A. T., & Griffin-Shirley, N. (2013). The relationship between perceived computer competence and the employment outcomes of transition-aged youths with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 107(1), 43-53. <https://doi.org/10.1177%2F0145482X1310700104>

### **Author's Declarations**

**Authors' Contributions:** The authors contributed equally to this paper.

**Ethics Approval and Consent to Participate:** This study was granted ethical approval from the Institutional Review Board of the Texas Tech University (date: 18.09.2018, decision no:2018-693). Participants were consented prior to their participation in the study.

**Competing Interests:** The authors declare that they have no competing interests.



**Funding and Acknowledgements:** Not applicable.

## Türkiye’de İşaret Dili Eğitimine Yönelik Güncel Sorunlar

Turkish Journal of Special Education  
Research and Practice  
2023, Volume 5 Number 1, p 40–57  
<https://dergipark.org.tr/trsped>  
DOI: 10.37233/TRSPED.2023.0137

## Current Issues in Sign Language Education in Turkey

**Article History:**  
Received 12 March 2022  
Revised 16 January 2023  
Accepted 24 April 2023  
Available online 23 May 2023

Hasan Hüseyin Selvi <sup>1</sup>, Serkan Buğra Yıldırım <sup>2</sup>

### Öz

Bu araştırmada Türkiye’de işaret dili eğitimlerinde yaşanan güncel sorunların betimlenmesi amaçlanmaktadır. Verilerin yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplandığı bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Araştırmaya Türkiye’nin çeşitli bölgelerinde yaşayan ve Türk işaret dili kurslarında işaret dili eğitimi veren yetişkin işitme yetersizliğine sahip bireyler katılmıştır. Katılımcılar farklı eğitim düzeylerine sahip, işitme kaybı (90 dB üstü) olan iletişim olarak işaret dilini kullanan ve işaret dili öğretmenleridir. Her bir katılımcı ile görüşme ortalama iki saat sürmüştür. Katılımcılara işitme engellilerin eğitimleri ve işaret dili konularında çeşitli sorular yöneltilmiştir. Görüşmelerde elde edilen veriler, içerik analizi ile çözümlenmiştir. Bulgular, Türkiye’de işaret dili öğretmenliği için yasal bir düzenlemenin olmadığını, işaret dili eğitimlerinin çeşitli kurs ve derneklerce verildiğini, işaret dili öğretmenlerine yönelik kriterlerin oluşturulmadığını, Türk işaret dili eğitim uygulamalarında eksik ya da yanlış öğretime sıklıkla rastlandığını göstermektedir. Araştırma kapsamında Türk işaret dilinin kullanımı ve eğitimine yönelik yönelik Millî Eğitim Bakanlığınca politika geliştirmesi, işitme yetersizliği olan bireylerin eğitimine yönelik yöntem konusundaki tereddütlerinin giderilmesi, işaret/sağır kültürünün geliştirilmesi ve korunması için çalışmaların yapılması önerilmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** *Türk işaret dili (TİD), işitme yetersizliği, sağır, sağır kültürü.*

### Abstract

In this research, it is aimed to describe the current problems experienced in sign language education in Turkey. In this study, in which data were collected by semi-structured interview technique, phenomenology design, one of the qualitative research methods, was used. Adult individuals with hearing impairment living in various regions of Turkey and giving sign language education in Turkish sign language courses participated in the research. Participants are sign language instructors with different education levels, hearing loss (over 90 dB), using sign language as communication. The interview with each participant lasted an average of two hours. Various questions were asked to the participants about the education of the hearing impaired and sign language. The data obtained from the interviews were analyzed by content analysis. The findings show that there is no legal regulation for sign language teaching in Turkey, sign language training is given by various courses and associations, criteria for sign language trainers are not established, and incomplete or incorrect teaching is frequently encountered in Turkish sign language education practices. Within the scope of the research, it was suggested that the Ministry of National Education should develop a policy for the use and education of Turkish sign language, eliminate the hesitations about the method for the education of individuals with hearing impairment, and work to develop and protect the sign/deaf culture.

**Keywords:** *Turkish Sign Language (TSL), hearing impairment, deaf, deaf culture.*

**Önerilen Atıf Şekli (Suggested Citation):** Selvi, H. H. & Yıldırım, S. B. (2023). Türkiye’de işaret dili eğitimine yönelik güncel sorunlar. *Turkish Journal of Special Education Research and Practice*, 5 (1), 40-57. <https://doi.org/10.37233/TRSPED.2023.0137>

<sup>1</sup> İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü, İstanbul, Türkiye, e-posta: [hasanhuseyinselvi@hotmail.com](mailto:hasanhuseyinselvi@hotmail.com), ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6881-1254>

<sup>2</sup> Çarşamba Dumlupınar İlkokulu, Samsun, Türkiye, e-posta: [serkanbugra58@hotmail.com](mailto:serkanbugra58@hotmail.com), ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-6027-8964>

## Giriş

Türk işaret dilinin kullanımı ve buna duyulan ihtiyaç oldukça eski tarihlere dayanmaktadır. Öyle ki Türk işaret dilinin kullanımına ilişkin ilk örnekler Selçuklu ve Osmanlı saraylarında rastlanmaktadır. Osmanlı saraylarında işitme engellilerin istihdam edildiği, sağırlığın zaman zaman avantaja dönüştüğü de belirtilmektedir (Akalin, 2013). Türkiye’de eğitim ortamlarında ilk kullanımı Maarif Nazırı Münif Paşa’nın desteği ile 1889 yılında ilk Dilsizler Mektebinin açılmasıyla başlamıştır. Osmanlı Devleti ve Türkiye Cumhuriyeti’nin ilk dönemlerinde çeşitli nedenlerle sağırlar okulu sürekli açılıp kapatılmış veya okulların yeri değiştirmiştir. Bu nedenle eğitim kurumlarının kalıcı olmaması işaret dili kültürünün yerleşmesini de olumsuz etkilemiştir. 1880 yılında gerçekleştirilen Dünya İşitme Engelliler Konferansında işitme yetersizliğine sahip bireylerin eğitiminde işaret dili yerine sözel dilin kullanılmasının daha işlev olacağı düşünülmüş ve tavsiye kararı olarak benimsenmiştir. Cumhuriyetin ilanı ile birlikte Osmanlıca yerine Latin alfabesinin kullanılmaya başlanması, işaret diline yönelik tek el kullanımından iki el kullanımına doğru bir değişikliğe neden olmuştur. Süreç içerisinde gerçekleşen bu değişimler Anadolu Üniversitesinde işitme yetersizliğine sahip bireyler yönelik İşitme Engelli Çocuklar Eğitim, Araştırma ve Uygulama Merkezinin (İÇEM) açılmasına vesile olmuştur. İşitme engelli çocuklar için sözel dil kullanımının alanyazında tavsiye edilmesi İÇEM’in de bu yöntemi benimsemesini sağlamıştır. Ayrıca benimsenen bu yeni yaklaşım işitme engelliler öğretmenliği lisans programlarının içeriğini de etkilemekle birlikte, akademik çalışmaların da yönünü değiştirmiştir. Bu bağlamda yürütülen akademik çalışmalar daha çok sözel dilin yaygınlaştırmasını temel almıştır.

Söz dil yaklaşımı ile eğitime başlamayan işitme engelli çocuklar için işaret dili alternatif bir yöntem olarak varlığını devam ettirmiştir. Uzun yıllar işaret dilinin müfredatı a-ya da çerçevesi tam netlik kazanmamıştır. Bu bağlamda profesyonel olarak işaret dili çalışmalarının dilbilimci Zeshan tarafından 2002 yılında başlatıldığını belirtmek gerekmektedir (Zeshan, 2002; 2003). Türkiye’de ise işaret diline ilişkin ilk kapsamlı çalışma Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 1990’lı yıllarda başlatılmış olup 1995 yılında İşaret Dili Kılavuzu yayınlanmıştır. Millî Eğitim Bakanlığında tarafından yürütülen bu çabaların 2000’li yıllarda da devam ettiği görülmektedir. Bu çabaları üniversitelerde bu alanda yürütülen bilimsel araştırmalar takip etmiştir. Bu yıllarda yaygın olarak yürütülen bu çabaların sonucunda 2006 yılında Türk Dil Kurumu ile Millî Eğitim Bakanlığı, Türk İşaret Dili Çalıştayı gerçekleştirerek işaret dili çalışmalarını profesyonel bir platforma taşımışlardır.

Bu yıllarda yaygın olarak yürütülen çabalar, işitme engelli çocukların eğitim ortamlarına yönelik bazı yasal düzenlemeleri de beraberinde getirmiştir. İşitme yetersizliği olan öğrencilere özel eğitim okullarında okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde yatılı ve gündüzlü eğitim hizmetleri 573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile düzenlenmiştir. Türkiye’de işitme yetersizliği olan çocuklar, gereksinimleri çerçevesinde ayrı ve genel eğitim ortamlarında eğitimlerini sürdürmektedir. Bu eğitim ortamlarında işitme yetersizliği olan çocukların eğitimleri branş öğretmenlerinin yansın birlikte 2016 yılına kadar işitme engelliler öğretmenliği programından mezun öğretmenler tarafından yürütülürken bu tarihten sonra programların birleştirilmesiyle özel eğitim öğretmenliği programlarından öğretmenler tarafından yürütülmeye başlanmıştır. Bu eğitim ortamlarından sadece işitme engelliler okullarında eğitim, doğal işitsel sözel yönetime göre verilmektedir (Girgin, 2003; Tüfekçioğlu, 1989). Ancak alan mezun sayılarının giderek azalması nedeniyle gerek sözel yöntem gerek işaret yöntemine yönelik okul kültürü kaybolmaya başlamıştır. Bununla birlikte işitme engelliler okullarında çalışan öğretmenler genel olarak sözel yöntemi

benimsemiş olsalar da işaret dilinin de eğitim ortamlarında kullanılması gerektiğini düşünmektedirler (Selvi, 2004). Türk İşaret Dilinin kullanıcıları olan işitme engelli/sağır toplumunun (işaret dili kullanan katılımcılar işitme engelli yerine sağır toplumu sözcüğü kullanımında ısrar etmektedirler) işaret dilinin öğretimi, yaygınlaştırılması ve kullanımında öncelikli söz haklarının olduğundan hareketle araştırmada ülkemizde işaret dili öğretiminde yaşanan sorunların betimlenmesi amaçlanmaktadır. Araştırma kapsamında şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Türk işaret dili öğretiminin önündeki olası engeller nelerdir?
2. Türk işaret dili öğretimine yönelik yaşan sorunlar nelerdir ve bu sorunların çözümüne yönelik ne tür çalışmalar yapılabilir?

## **Yöntem**

### **Araştırma Modeli**

İşaret dili eğitimleri işitme engelli/sağır bireylerin kendi deneyimlerinden yola çıkılarak zenginleşmiştir. Patton (2014), alanyazında konu hakkında yeterli bilgi birikiminin olmaması derinlemesine keşif imkânı sunan nitel araştırmaların tercih edilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu bağlamda araştırmada, sağır bireylerin kendi gerçekliklerini meydana getiren deneyimlerine ve bir olguya ilişkin anlamlandırmalarına odaklanan (Creswell, 2015) fenomenoloji yaklaşımı kullanılmıştır. Fenomenolojik çalışmalar, bireylerin belirli olguya ilişkin deneyimlerinin derinlemesine incelenmesine fırsat veren araştırma modeli olarak tanımlanmaktadır (Patton, 2014).

### **Katılımcılar**

Araştırmada ağır düzeyde işitme kaybı (90 dB üstü) olan iletişim olarak işaret dilini kullanan ve işaret dili eğitimlerinde eğitmen olarak görev alan 10 işitme engelli/sağır işaret dili eğitmeni katılmıştır. Katılımcıların 3'ü lisans 4'ü yüksek okul 1'li üniversite öğrencisi, 2'si lise mezunudur. Katılımcıların tamamı iyi düzeyde işaret dili kullanabilmektedir. Katılımcıların 4'ü sözel dil/konuşma dilini de kullanabilmektedir. 2 katılımcı işiten bireylerle iletişimde sözel dili tercih ettiğini belirtmiştir. Diğer katılımcılar, sözel dile sahip olduklarını ancak sözel dili/konuşma dilini kullanmayı tercih etmediklerini, işaret dilini kullandıklarını ifade etmişlerdir.

Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden kartopu örnekleme tercih edilmiştir. Kartopu örnekleme, konu hakkında en çok bilgi sahibi olan kişi ya da kişilere ulaşılarak konu hakkında bilgi sahibi kim ya da kimlerin olduğunu araştırmakla başlar (Flick, 2014). Çalışma grubunun azlığı ve grup üyelerinin birbirlerini tanıyor olması nedeniyle bu yöntem tercih edilmiştir. Öte yandan araştırmacının işitme engelli/sağır grup ile birlikte uzun süreli çalışmalar yapmış olması güven kazanma ve sağlıklı verileri elde etmeyi kolaylaştırdığı (Grix, 2010) söylenebilir. Katılımcı üyelerden bilgi alınarak diğer katılımcılara ulaşılmıştır. İşitme engelli/sağır eğitmen evreninin azlığı nedeniyle örneklemin evrene yakın sayıda olduğu tahmin edilmektedir. Katılımcılar, İstanbul'da, çeşitli kurumlara eğitim vermektedir. Görüşmeler katılımcıların çalıştığı kurumlarda gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların 6'sı kadın, 4'ü erkektir.

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırmada, araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu için uzman görüşü ve araştırmacının doğrudan katılımcısı olmayan benzer özelliklere sahip işitme engelli bireylerden görüş alınmıştır. Görüşmede yer alan sorular işaret dili tercümanı tarafından işaret diline çevrilmiş, katılımcılara sorular tercüman

aracılığıyla işaret dili kullanılarak sorulmuştur. Katılımcıların görüşleri video kaydına alınmıştır.

### **Verilerin Toplanması ve Çözülmesi**

Katılımcılara literatür ve kendi deneyimlerinden yola çıkarılarak çeşitli sorular (Ek 1) sorulmuştur. Görüşmelerde katılımcılara yöneltilen sorulara katılımcıların kısıtlama olmadan cevap verebilecekleri belirtilmiş yanıtları detaylandırabilmek için de sondaj sorular sorulmuştur. Görüşmeler ortalama 120 dk civarında sürmüş olup görüşme sonunda katılımcı görüşleri video kaydından yazılı forma geçirilmiştir. Görüşmelerde katılımcılara E1, E2 şeklinde E10'a kadar kod verilmiştir. Elde edilen veriler her sorunun altında gruplandırılmıştır. Veriler yorumlanırken araştırmaya katılanların demografik bilgileri dikkate alınmıştır. Elde edilen veriler frekans yoğunluğuna göre sınıflandırılarak temalar oluşturulmuştur. Elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir.

### **Geçerlik ve Güvenirlik**

Nitel araştırmalarda geleneksel kabul gören "geçerlik" yerine "inandırıcılık" ve "aktarılabirlik"; "güvenirlik" yerine "tutarlık" ve "teyit edilebilirlik" kavramlarının kullanılması gerektiği belirtilmiştir (Yıldırım & Şimşek; 2016). Araştırmada inandırıcılık adına uzman odaklı veri toplama, alanda çalışan uzman görüşü alma ve katılımcı görüşüne yer verilmiştir. Araştırmacının katılımcılarla uzun süreli etkileşimde bulunması ve mesleki çalışmalarda bulunması (Creswell, 2015; Grix, 2010) inandırıcılığa katkı sağladığı ve görüşme süresinin ilerlemesinin (Yıldırım & Şimşek; 2016) güven ortamı oluşturduğu söylenebilir. Araştırmada aktarılabirlik sağlanabilmesi adına elde edilen veriler, ortaya çıkan temalara göre düzenlenmiş, katılımcı görüşleri farklı işaret dili tercümanının görüşü ile yorum eklenmeden alıntılar yoluyla ele alınmıştır. Araştırmada "güvenirlik" için tutarlık ve teyit edilebilirliğin sağlanması amaçlanmıştır. Veri toplama ve analiz aşamasında toplanan veriler sürekli karşılaştırılarak verilerin tutarlı teyit edilebilir olmasına özen gösterilmiştir. Temaların oluşturulmasında ve yorumlanmasında alan uzmanı ile çalışma yürütülerek görüş birliğine varılmıştır. Kişisel yorumun katılmaması, görüş birliği, uzman görüşü ve katılımcı teyidinin araştırma geçerliğine ve güvenirliğine katkı sağladığı söylenebilir.

### **Bulgular**

Bu araştırmada ülkemizde işaret dili eğitimlerinde yaşanan sorunların betimlenmesi amaçlanmaktadır. Bu kapsamda katılımcılara yöneltilen sorulara göre anlamlı birimler belirlenmiş ve ortaya çıkan olgular bir çerçeve içinde yorumlanmıştır. Araştırmanın bulguları, araştırma soruları temelinde betimlenmiştir.

### **Türk İşaret Dili Öğretiminde Yaşanan Sorunlar**

Araştırmaya dahil olan katılımcılara "İşaret dili öğreticisi olarak Türk işaret dilinin öğretiminde yaşanan temel sorunlar nelerdir? Açıklayınız" sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların bu soruya verdikleri cevaplara ilişkin temalar ve kodlar oluşturulmuştur. Katılımcıların cevapları Tablo 1'de gösterilmiştir. Tablo 1'de görüldüğü gibi katılımcıların "İşaret dili öğreticisi olarak Türk işaret dilinin öğretiminde yaşanan temel sorunlar nelerdir? Açıklayınız" sorusuna yönelik anahtar kelimelerinin çeşitlilik gösterdiği, katılımcıların çoğunun cevaplarının yaşamsal tecrübelerine dayandığı görülmektedir.



Ayrıca diğer başlığı altında katılımcıların birbirinden bağımsız cevapları yer almaktadır. Katılımcıların vermiş oldukları cevaplardan alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

**Tablo 1.** Türk işaret dilinin öğretiminde yaşanan temel sorunlar

Tema	n	%
Türkçe'nin öğretilmemesi	8	80
Eğitimde iletişim sorunu	10	100
İşaret dilinin öğretmenlerce bilinmemesi	8	80
Ölçme değerlendirme sorunu	7	70
Öğretimsel yöntem sorunu	8	80
İşaret dili öğretimine yönelik açılan kursların kalitesi	7	70
Diğer	7	70

**Türkçe'nin Öğretilmemesi.** Araştırma bulgularının birinci konu başlığı olan "Türkçe'nin öğretilmemesi" temasında katılımcıların %80'i işitme yetersizliğine bağlı olarak okul yaşamlarında Türkçe'nin dolayısıyla ana dilin öğretilmediğini, etkili düzeyde okuma yazma öğrenemediklerini dolayısıyla ana dili Türk İşaret Dili olan işitme yetersizliği olan bireylerin yaşlılarından geride kaldığını belirtmişlerdir. Türkçe'nin yeterince öğrenilememesi nedeniyle sözcük dağarcığında sınırlılıklar olduğu dolayısıyla sürecin işaret dilinin sınırlı sözcüklerle kullanılmasına neden olduğu vurgulanmıştır. Konu hakkında katılımcılardan (E1), "*Doğuştan sağırım, konuşmayı öğrenemedim, okul yaşamımda okuma yazmayı öğrenemedim. Lise bitince bireysel olarak kendimi geliştirdim.*" (E3), "*Okulda okuma-yazma öğrenemedim.*" (E5), "*Öğretmenler genelde sağır olduğumuz için zaten öğrenemeyeceğimizi düşünüyorlardı. Türkçem ilkokuldan liseye kadar çok gelişmedi, cümlelerim, dilbilgisi kötüydü. Türkçe kelimeleri, cümledeki ekleri üniversitede öğrenmeye başladım, o zaman Türkçem ilerledi. Sınıf hem kalabalık değildi hem de hoca yavaş yavaş güzelce açıklıyordu.*" şeklinde görüş belirtmişlerdir. Katılımcı görüşlerine göre Türk İşaret Dilinin gelişmesinde işitme yetersizliği olan bireylerin Türkçe'yi yeterince bilmemesi nedeniyle sözel dilin karşılığı olan işaret dilinin gelişmesine ket vurduğu söylenebilir.

**Eğitimde İletişim Sorunu.** Araştırma bulgularının ikinci konu başlığına bağlı oluşturulan "Eğitimde iletişim sorunu" temasında katılımcıların tamamı (%100) okul yaşamlarında iletişim sorunu yaşadıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların hepsi ana dili olarak işaret dilini benimsemişlerdir. İşitme yetersizliği ile birlikte başta evde ve sonrasında okulda devam eden yoğun bir iletişim sorunu yaşadıkları katılımcı görüşlerinden anlaşılmaktadır. Konu hakkında katılımcılardan (E1), ve (E7) evde yaşadıkları iletişim sorunlarından bahsetmişlerdir. (E1) "*Doğuştan sağırım, konuşmayı öğrenemedim, ailem işaret dili bilmiyordu. Ben ne konuştuklarını anlayamıyordum. İletişim kuramadığımdan işaret dilim de gelişmedi. İşareti okulda öğrendim.*" (E7), "*Sorum evde başladı. Konuşma eğitimi aldım öğrenmedim. Cihaz işe yaramadı. Ailem işaret dilini bilmiyordu. Vaktimi boş geçirdim. Kimse ne düşündüğümü bilmedi.*" şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Katılımcıların tamamı okul döneminde öğretmenleriyle etkili iletişim kuramadıklarını, ifade etmişlerdir. Bu kategoride görüş belirten katılımcılardan (E2) "*Lisede öğretmenlerle yazı yazarak iletişim kurmaya çalışıyordum. Ama kelime dağarcığım yetersizdi*" (E3), "*Öğretmenler bağırarak, konuşarak ders anlatıyor, dersi kimse anlayamıyor öğrenciler çok geride kalıyor.*" (E4), "*Öğretmenlerimizi anlayamamak en büyük sorunum idi. Aynı zamanda alt yapı eksikliği ile okula başlamak da en büyük sorundu.*" (E5), "*Öğretmen dersi anlatıyor ama ben anlamıyordum. İlkokuldan liseye kadar aynı problemi yaşadım. Öğretmen konuşuyor ama tahtadan öğretmenden uzakta olunca öğretmeni anlamıyordum. Dersi bazen tahtada bir şeyler yazarken sırtı sınıfa dönük de anlatıyordu.*"

*Duymadığım için o zaman hiçbir şey anlamıyordum. Başka bir problem işareti yasaklıyorlardı. Öğretmenler genelde sağır olduğumuz için zaten öğrenemeyeceğimizi düşünüyorlardı.” (E6), “Çok sorun yaşadım. İletişim problemim çok oldu. Öğretmen ve duyan arkadaşlarımın hiçbiri yardımcı olmadılar. Derslerde duyan arkadaşlarım deftere yazarken sürekli onu takip ettim. Sağır arkadaşlarımın da konuşma problemi vardı. (E7), “Eğitim hep kötüydü. Notlarım iyiydi. Ama gerçek notlar değildi. Yani notlar öğretmenler tarafından şişiriliyordu.” (E8), “İyi öğretim yoktu. Öğretmenler bizi anlamıyordu.” (E9), “Öğretmenler tahtaya yazıyordu. Ama ne olduğunu anlamıyordum.” (E10), “Eğitim kalitesi çok zayıftı. Bunun nedeni öğretmenlerle doğru iletişim kurulamıyordu.” Şeklinde ifade etmişlerdir. Katılımcı görüşlerine göre eğitim kalitesinin düşük olmasının nedeni öğretmenlerin Türk İşaret Dilini yeterince bilmemesi ve öğrencilerle doğru iletişim kurulamaması olarak ifade edilmiştir. Ancak iletişim sorunu sadece okulda yaşanan bir problem olarak görülmemelidir. İşitme yetersizliği olan bireyler, doğumla birlikte işitme kaybına bağlı olarak iletişim sorunu yaşamaktadırlar. Bununla birlikte işaret dilinin yeterince öğrenilememesinin en önemli sebepleri arasında iletişim sorunu geldiği katılımcı görüşlerinden anlaşılmaktadır.*

**İşaret Dilinin Öğretmenlerce Bilinmemesi.** Araştırma bulgularının üçüncü konu başlığına bağlı oluşturulan “İşaret dilinin öğretmenlerce bilinmemesi” temasında katılımcıların %80’i eğitim-öğretim dönemlerindeki öğretmenlerinin öğrencileri ile temel düzeyde iletişim kurabildikleri ancak işaret dilinin inceliklerine ve dilin profesyonel kullanımına yönelik yetersizlikleri olduğu ifade edilmiştir. Bu kategoride görüş belirten katılımcılardan (E2) *“İlkokul ve ortaokulda işaret dili bilen öğretmenler yoktu. Bazıları az biliyordu.” (E3), “Öğretmenler işaret dili bilmiyordu.” (E5), “Öğretmen işareti bilmiyordu.” (E6), “İşaret dili bilen öğretmen olmadığı için sorun yaşadım.” (E8), “Öğretmen işaretleri temel seviye idi. Örneğin öğretmen işaret dili ile fizik, kimya anlatamazdı.”* şeklinde ifade etmişlerdir. Katılımcılar genel olarak öğretmenlerin işaret dilini bilmediğini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte birçok öğretmenin işaret dili kurslarına katıldığını ve öğrenmek için çaba gösterdiğini düşündüğümüzde akademik ortamda bir dilin akıcı kullanılabilmesi için o dilin ana dil seviyesinde kullanılması gerektiği anlaşılmaktadır. Bu konuda (E9), *“Öğretmenler A1 seviyesinde işaret biliyordu. İlkokul daha iyi en kötü lise idi. Bazıları hiç işaret dili bilmiyordu.”* ifadesini kullanmıştır.

**Ölçme değerlendirme sorunu.** Araştırma bulgularının dördüncü konu başlığına bağlı oluşturulan “ölçme değerlendirme” temasında katılımcıların %70’i okul dönemlerinde ölçme değerlendirme ile ilgili sorunlar yaşandığı ve bu sorunların eğitim öğretim faaliyetlerini olumsuz etkilediği dolayısıyla okul ortamında ve derslerde kullanılan işaret dilinin değerlendirilmesinde yetersizlikler olduğu belirtilmiştir. Bu kategoride görüş belirten bazı katılımcılardan (E1) *“Öğretmenler ne dediğimizi anlamıyordu. Sözlü notu yüksek veriliyordu” (E3), “Sınav sorularını anlamıyorduk. Öğretmenler işaret dili ile soruları açıklamıyorlardı.” (E4), “Sınavlar işaret dili ile yapılmıyordu. Dersler kötü idi. Bu nedenle hep kopya çekiliyordu. Öğretmenler kopyaya göz yumuyordu.” (E8), “Öğretmenler soruların cevaplarını veriyordu. Sınavda bakarak yazıyorduk. Hep yüz alıyorduk ama bilmiyorduk. Dersler ve sınavlar işaret dili ile yapılmıyordu.”* şeklinde ifade etmişlerdir.

Katılımcı görüşlerine göre öğrencilerin okul dönemlerinde derslerin etkili işlenememesine bağlı olarak öğrencilerde bilgi yetersizliği olduğu belirtilmiştir. Sınavların ve ölçme değerlendirmenin sağlıklı yürütülemediği, ölçme değerlendirmede işaret dili kullanılmadığı belirtilmiştir. Akademik derslerle birlikte öğrencilerin işaret diline yönelik bilgilerini ölçebilecek bir ölçme- değerlendirme sistemi kullanılmadığı katılımcı görüşlerinden anlaşılmaktadır.

**Öğretimsel Yöntem Sorunu.** Araştırma bulgularının beşinci konu başlığına bağlı oluşturulan “öğretimsel yöntem sorunu” temasında katılımcıların %80’i eğitim-öğretim ortamlarında kullanılan öğretimsel yöntemlerle ilgili görüş belirtmişlerdir. Bu kategoride görüş belirten katılımcılardan (E1) *“Biz sağır olarak işaret kullanıyoruz. Öğretmenler ve MEB sözel yöntem tercih ediyor. Bu da sorunlara yol açıyor”* (E3), *“Sağırlar okullarında eğitim genelde işaretlerle mümkün oluyor. Derslerde sözel yöntem kullanılıyor. Bir cümlelerin zaman, yer, mekân özelliklerini taşıyan ek ve kipleri öğretilmiyor. Bunun sağırlara yazmadaki bozukluklar gibi olumsuz bir yansıması oluyor. Bu da sağır olmayan bireylere yazılı iletişimde zorlanmamıza sebep oluyor.”* (E4), *“İşaret dili, sözel, metin ile beraber yapılmalı.”* (E5), *“Bence çift dilli eğitim olmalı, hem işaret hem Türkçe olmalı. Hiç Türkçe bilmeyen bir çocuk direk Türkçe açıklamaları anlayamaz. İki dil eş zamanlı gitmeli. Aynı zamanda toplumda ve devlet dairelerinde Türkçeyi iyi anlamaları ve kullanmaları gerekecek. O nedenle iki dili de iyi bilmeleri lazım.”* (E7), *“Amerika sağırlar eğitim sistemi örneklerinin kullanılmasını istiyorum. Türkiye’de sağırların eğitimi berbattır. Açık konuşuyorum. Millî Eğitim Bakanlığı ve YÖK sağırlar İşaret dilini ve kültürünü iyi bilmeleri lazım.”* (E8), *İşaret dili serbest olmalı. Ancak sözel dilde olmalı.* (E9), *İki dilli eğitim uygun olur. İşaret dilinin de kullanıldığı sözel eğitim olabilir.”* (E10), *“Tek Türkçe değil Türkçe ve Türk İşaret Dili ikisi olsun. Çabuk öğrenmiş olurlar. Türkçeyi bilmiyorlarken öğrenmeleri boş olur. Öğretmenler her dersi Türkçe ve Türk İşaret Dili ile anlatsınlar.”* şeklinde ifade etmişlerdir. Katılımcılar eğitim ortamlarında genel olarak karma yöntemin (Sözel ve işaret dili) kullanımı gerektiğini düşünmektedirler. Sözel yöntemin kamu alanlarında kullanılması, toplum içerisinde işiten bireylerle iletişimde önemli bir unsur olması ve yazılı dili anlama önemli olması nedeniyle gerekli görmektedirler. İşaret dilini ise öğretmenin işitme engelli öğrenciye ulaşmada önemli bir araç olarak gördükleri söylenebilir.

**İşaret Dili Öğretimine Yönelik Açılan Kursların Kalitesi.** Araştırma bulgularının altıncı konu başlığına bağlı oluşturulan “işaret dili öğretimine yönelik açılan kursların kalitesi” temasında katılımcıların %70’i Belediye, Halk Eğitim Merkezi ve diğer mekanlarla açılan işaret dili kursları ile ilgili görüş belirtmişlerdir. Bu kategoride görüş belirten katılımcılardan (E3) *“Duyanların TİD dersi vermesini doğru bulmuyorum. Sağır kültürü, mimikleri, beden dili, teori, uygulama vb. deneyimler yok. Bu deneyimleri olmadığından duyanlar TİD öğretmeni olmasına şiddetle karşıyım. Sağırların TİD öğretmeni olması daha uygundur.”* (E5), *“En büyük sorun yeterli TİD’ne sahip olmayanların bu işe soyunmaları. Ve aynı zamanda halk eğitim merkezlerinde verilen kurslar sayesinde MEB onaylı belgelerin acil şekilde durdurulması gerektiğini düşünüyorum.”* (E6), *“Bazen sağır öğretmenlere kadro verilmiyor. MEB koda veya duyan öğretmenleri kadroya alıyor. Biz bu konuda hep sorun yaşadık.”* (E8), *“Pek çok farklı işaret eğitimi veriyorlar. Bana göre sağır eğitmeni olması gerekmektedir. Bildiğin gibi TİD eğitmenleri grubumuz var ama üst yüksek devlet makamı işitme engelli-sağırlarla hiçbir ilgisi olmayanları görevlendiriyor.”* (E9), *“Derneklerin kurumların işaret öğretmeleri güzel. Herkes öğrensin güzel bir şey.”* şeklinde ifade etmişlerdir. Genel olarak katılımcılar işiten bireylerin işaret dilini öğretmenlerini işaret dilinin inceliklerini bilmemeleri ve işaret dilinin yanlış yaygınlaşacağı endişesiyle karşı çıkmaktadırlar. Katılımcıların aynı zamanda eğitimci olduğu göz önüne alındığından işaret dili öğretiminin ana dili bilen yani doğuştan işitme yetersizliği olan ve işaret dilini erken dönemden itibaren kullanan eğitimci bireylerin vermesi gerektiğini düşünmektedirler. Katılımcılardan sadece (E4) işiten ve Türk İşaret Dili eğitimi alan bireylerin de bu eğitimi vermesi gerektiğini uygun görmüştür. İfadesinde *“Sağır olmayıp bu eğitimi alan insanları kazanmak çok iyi bir gelişme. Çünkü sağır olan birinin tanıştığı her insan, aşmış olduğu bir engeldir. Bir insanın açamadığı bir kapıyı diğeri*

onun için açabilir. Bu kurum ve derneklerin çoğalmasi bir insana yeni bir dili öğretmekle beraber yeni birçok hayatı tanıtması demektir ve sadece kazandırır, kaybetmenin istisnası bile yoktur.” Demıştır. Bu görüş diğer katılımcı görüşleri ile birlikte değerlendirildiğinde aslında işiten bireylerin de işaret dili öğretmesine bir itirazın olmadığı, itirazın işaret dilini yeterince bilmeyen veya sağır kültürü hakkında yeterli tecrübe sahibi olmayan bireylere yönelik bir tepki olduğu görülmektedir.

**Diğer.** Araştırma bulgularının yedinci konu başlığı olan “diğer” temasında katılımcılar farklı konularda yaşadıkları sorunların işaret dili öğretimine etkisinden bahsetmişlerdir (%70). Bu konular işitme engelliler okullarında yeterli denetimin yapılmaması, zorbalık, ders kitaplarının uygun olmaması, işitme cihazlarına ilişkin yetersizlikler vurgulanmıştır. Konu hakkında katılımcılardan (E1), “Sağır okulları denetlenmiyor. Yönetici ve müfettişler işaret bilmiyor.” (E3), “Sağır okullarında çok kavga var. Öğrenme yeterli olmuyor. Huzursuzluk var.” (E5), “Ders kitabını anlamıyorum. Bize göre değil” Öğretmenler genelde sağır olduğumuz için zaten öğrenemeyeceğimizi düşünüyorlardı. (E7) “İşitme cihazı işe yaramıyor. Çünkü kullanımda kontrol yok. Geç yaşta işe yaramıyor. Konuşamadığımız için bizden kimse kullanmıyor.” şeklinde görüş belirtmişlerdir.

### Türk İşaret Dili Öğretimine Yönelik Yaşan Sorunlara Çözüm Önerileri

Araştırmaya dahil olan katılımcılara “İşaret dili öğreticisi olarak Türk işaret dilinin öğretiminde yaşanan sorunlara çözüm önerileriniz nelerdir? Açıklayınız.” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların bu soruya verdikleri cevaplara ilişkin temalar ve kodlar oluşturulmuştur. Katılımcıların cevapları Tablo 2’de gösterilmiştir. Tablo 2’de görüldüğü gibi katılımcıların “İşaret dili öğreticisi olarak Türk işaret dilinin öğretiminde yaşanan sorunlara çözüm önerileriniz nelerdir? Açıklayınız” sorusuna yönelik anahtar kelimelerinin çeşitlilik gösterdiği görülmektedir.

**Tablo 2.** Türk işaret dilinin öğretiminde yaşanan sorunlara çözüm önerileri

Tema	n	%
Erken dönemde işaret dili öğretimi	6	60
Kaliteli işaret dili eğitimi	10	100
İşitme engelliler okullarının korunması	8	80
Eğitim personelinin işaret dili bilme zorunluluğu	7	70

**Erken Dönemde İşaret Dili Öğretimi.** Araştırma bulgularının sekizinci konu başlığı olan “Erken dönemde işaret dili öğretimi” temasında katılımcıların % 60’ı erken çocukluk döneminde dilin öğrenildiği bu nedenle sözel dilde olduğu gibi işaret dilinin de 0-3 yaş döneminde öğretiminin önemini vurgulamışlardır. Katılımcılardan (E2), “Dil erken yaşta öğreniliyor. 0-3 yaş arası önemli. Ama sağır ebeveynler işaret dili bilmiyor. İşaret dili eğitimi de önerilmiyor”. (E4) “Sözel dil gibi işaret dili de önemli bu bizim ana dilimiz. Ana dil eğitimi erken yaşta öğretim gerektirir. Gecikme olunca ileri yaşta iyi öğrenilmiyor.” Şeklinde yanıt vermişlerdir. Diğer katılımcıların görüşleri de benzerlik göstermektedir.

**Kaliteli İşaret Dili Eğitimi.** Araştırma bulgularının dokuzuncu konu başlığı olan “Kaliteli işaret dili eğitimi” temasında katılımcıların tamamı ülkemizde işaret dilinin öğretimine yönelik kurs ve eğitimlerinin yetersiz olduğunu, kurslarda yanlış bilgiler öğretildiğini, öğreticilerin işaret dilinin zenginliğine sahip olmadığı, işaret dilini akıcı kullanamadığını belirtmişlerdir. Bu konudaki önerileri uluslararası sertifikalandırılmış dil yeterliliğine sahip öğreticilerin sadece bu eğitimi vermesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu hususta katılımcılardan biri (E2), “Nasıl İngilizce bir kurda öğrenilmiyor. İşaret dili öğretimi içinde çok iyi bir eğitim ve pratik gerekir.” Şeklinde yanıt vermiştir. Diğer

katılımcılardan (E9) “Sözel eğitime karşı değiliz ancak okulların kültürü korunmalı. MEB bu yönde politika geliştirmeli.” ifadesini kullanmıştır. Görüş belirten katılımcılar sağır kültürünün işitme engelliler okullarında geliştiğini bu nedenle okulların kapatılmasına yönelik çalışmalar yürütülmesini önermişlerdir. (E3), (E7) ve (E10), “Üniversitelerde Türk İşaret Dili Bölümü açılması gerekir.” şeklinde görüş belirtmişlerdir. (E4) ve (E8), ise kamu ve özel kurumlarda işaret dilini akıcı kullanabilen personelin istihdam edilmesi gerektiğini, özellikle hastane, kamu kurumları, havaalanı, banka vb. Kurumlarda personele iyi düzeyde mesleki işaret dili kursları verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

**İşitme Engelliler Okullarının Korunması.** Araştırma bulgularının onuncu konu başlığı olan “işitme engelliler okullarının korunması” temasında katılımcıların %80’i işitme engelliler okullarının öğrenci azlığı nedeniyle kapandığını, bu durumun sağır kültürünü olumsuz etkilediğini, Türk işaret dilini korumanın yollarından birinin de bu okulları korumak olduğunu belirtmişlerdir. Bu hususta katılımcılardan (E4), “Öğrenciler kaynaştırmaya gidiyor. Okullarda öğrenci kalmadı. Öğrencilerin tamamının kaynaştırmaya gitmesini doğru bulmuyorum. Bu okullar bizim evimiz” şeklinde yanıt vermiştir. Diğer katılımcılardan (E7) “Halk Eğitim Merkezlerindeki kurslar bizim dilimizi yozlaştırıyor. Ana dilde işaret dilini kullanabilenler bu eğitimi vermeli.” ifadesini kullanmıştır. Katılımcıların tamamı diğer kurslarda da verilen eğitimlerin yetersizliğine vurgu yapmışlardır.

**Eğitim Personelinin İşaret Dili Bilme Zorunluluğu.** Araştırma bulgularının onuncu konu başlığı olan “Eğitim personelinin işaret dili bilme zorunluluğu” temasında katılımcıların %70’i okullarda çalışan eğitim personelinin (öğretmen ve yönetici) işaret dilini iyi düzeyde bilmelerinin zorunlu hale getirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu konuda katılımcılardan (E5), “İşitme engelliler bölümü kapatıldı. Öğretmenler işaret dili bilmiyor. Okula yeni gelen öğretmen öğreninceye kadar bizim açımızdan zaman kaybı oluyor.” şeklinde yanıt vermiştir. Diğer katılımcılardan (E6) “Özellikle lise öğretmenleri işaret bilmiyor. Bu nedenle ders anlatamıyor. Önce işaret dilini öğrensinler sonra atansınlar. İngilizce öğretmeni önce İngilizce öğreniyor sonra öğretiyor. İşaret dili de bir dildir.” ifadesini kullanmıştır. Katılımcıların (E8) kurslarda olduğu gibi öğretmenlerinde işaret dilini doğru kullanamaması nedeniyle işaret dilinin zarar gördüğünü belirtmiştir.

**Tablo 2.** Zorbalığı azaltmak için önerilen bilgilendirme çalışmaları

Bilgilendirme Çalışmaları	F
Normal gelişim gösteren öğrencilere yönelik bilgilendirme çalışmaları	15
Öğretmenlere yönelik bilgilendirme çalışmaları	5
Ailelere yönelik bilgilendirme çalışmaları	4
İdarecilere ve diğer okul personellere yönelik bilgilendirme çalışmaları	1
Toplumun geneline yönelik bilgilendirme çalışmaları	1

## Tartışma

Bu çalışma ülkemizde işaret dili eğitimlerinde yaşanan sorunların betimlenmesi amacıyla yapılmıştır. İşaret dili kullanan işitme engelli eğitimciler işitme engelli sözcüğü yerine sağır sözcüğünü tercih etmektedirler. Bu çalışmada katılımcılar için “işitme engelli birey” yerine “sağır birey” sözcüğü kullanılmıştır. Sözel yöntemle iletişim kuran bireyler için ise işitme engelli sözcünü de tercih edilebilmektedir. Bu nedenle her iki sözcük birlikte kullanılmıştır. Katılımcılar genel olarak “işitme engelli” sözcüğünün sağır kültürünü (*deaf culture*) yansıtmadığını düşünmektedirler.

## Türk İşaret Dili Öğretiminde Yaşanan Sorunlar

Araştırmaya katılan katılımcılar, işitme engellilere yönelik açılan okullarda Türkçe'nin dolayısıyla ana dilin öğretilmediğini, etkili düzeyde okuma yazma öğrenemediklerini dolayısıyla ana dili Türk İşaret Dili olan İşitme yetersizliği olan bireylerin yaşatlarından geride kaldığını belirtmişlerdir. Tüm eğitim düzeylerinde işitme engelli bireylerin dil becerilerini geliştirmede Türkçe öğretiminin sorumluluğu vardır. İşitme engelli öğrencilere Türkçe öğretimi ile ilgili araştırma verileri dil öğretiminde eksiklik olduğunu göstermektedir (Erdiken, 2010). Türkçe'nin yeterince öğretilmemesi nedeniyle işitme yetersizliği olan bireylerde sözcük dağarcığında sınırlılıklar olduğu dolayısıyla sürecin işaret dilinin sınırlı sözcüklerle kullanılmasına neden olduğu vurgulanmıştır. Türk İşaret Dilinin gelişmesinde işitme yetersizliği olan bireylerin Türkçeyi yeterince öğrenememeleri nedeniyle okuma yazmayı okul sürecinde öğrenemedikleri anlaşılmaktadır. Bir dilin öğrenilememesi, sözcük dağarcığının sınırlı olması, işitme yetersizliği olan bireylerde işaret dilini öğrenmelerini olumsuz etkilediği söylenebilir. Alanyazında işitme engelli bireylerin sözcük dağarcığında sınırlılıklar olduğu (Akmeşe & Acarlar, 2016; Girgin & Karasu, 2007) İşitme engelli öğrencilerin kendilerini sözel olarak ifade etmede fizyolojik sınırlılıklarının bulunduğu, öğrencilerin akademik performanslarını destekleyici çalışmaların yapılması gerektiği belirtilmiştir (Alatlı & Servi, 2017). Alanyazın katılımcı görüşleri ile paralellik göstermektedir. Türk İşaret Dilinin işitme engelli bireylerle geliştiği ve öğretildiği varsayıldığında işitme engelli bireylerin sözel dili kullanmadaki yetersizlikleri Türk işaret dilinin yaygınlaşmasını olumsuz etkilediği düşünülebilir. İşaret diline ait doküman, kitap, cd vb. araç-gereçlerin yazılı dille oluşturulduğu dikkate alındığında sözel dilin öğretimi ve işitme engelliler tarafından kullanımı işaret dilinin öğretimi ve doğru yaygınlaşması açısından önemlidir. Sözel dilin geliştirilmesine yönelik tekrarlı okuma, teşvikler, akıcılığın geliştirilmesi çalışması kullanılan dilden bağımsız olarak performansı geliştirdiği belirtilmiştir (Enns & Lafond, 2007; Zekveld vd., 2007). Dolayısıyla işaret dili çalışmaları ile birlikte okuma yazma çalışmaları ve Türkçe'nin işlevsel öğretilmesi çalışmalarının birlikte yürütülmesi gerektiği düşünülebilir.

Araştırma katılan katılımcıların tamamı ana dili olarak işaret dilini benimsemişlerdir. İşitme yetersizliği ile birlikte başta evde ve sonrasında okulda devam eden yoğun bir iletişim sorunu yaşadıkları katılımcı görüşlerinden anlaşılmaktadır. Katılımcıların tamamı okul döneminde öğretmenleriyle etkili iletişim kuramadıklarını, ifade etmişlerdir. Sunal ve Çam (2005) yaptığı çalışmada işitme engelli bireylerin erken çocukluk döneminden itibaren iletişim sorunları yaşadıkları, bu durumun ruhsal durumlarını olumsuz etkilediğini, okul başarısı ile yetişkinlerle iletişim kurma arasında doğrudan bir ilişki bulunmaktadır. Katılımcı görüşlerinden işitme yetersizliği olan bireylerin eğitim sorunu yaşamalarının başlıca nedeni öğretmenlerle doğru iletişim kuramamalarından kaynaklanmaktadır. Bunun nedeni öğretmenlerin Türk İşaret Dilini yeterince bilmemesi olarak ifade edilmiştir. Ancak iletişim sorunu sadece okulda yaşanan bir problem olarak görülmemelidir. İşitime yetersizliği olan bireyler, doğumla birlikte işitme kaybına bağlı olarak iletişim sorunu yaşamaktadırlar. Bununla birlikte işaret dilinin yeterince öğrenilememesinin en önemli sebepleri arasında iletişim sorunu geldiği katılımcı görüşlerinden anlaşılmaktadır.

Katılımcılar, eğitim-öğretim dönemlerindeki öğretmenlerinin öğrencileri ile temel düzeyde iletişim kurabildikleri ancak işaret dilinin inceliklerine ve dilin profesyonel kullanımına yönelik yetersizlikleri olduğu ifade edilmiştir. Eğitimcilerin işaret dili yetersizliği eğitimin kalitesini olumsuz etkilemektedir (Chibuke, 2020; Ikwen vd., 2017; Osakwe, 2010; Poelane, 2017). Bir dil olarak Türk İşaret Dili, gramer yapısına uygun bir

şekilde ana dilde işaret dili kullanıcısı akıcılığına sahip eğitimler tarafından öğretilmelidir. Doğru yöntemler iletişimin kalitesini olumlu etkileyecektir.

Katılımcılar, okul dönemlerinde derslerin etkili işlenemediği, öğrencilerde bilgi yetersizliği olduğunu söylemişlerdir. Okullarda sınavların öğrencilerin bilgi başarısını ölçmediği, ölçme değerlendirme işaret dili kullanılmadığı belirtilmiştir. Akademik derslerle birlikte öğrencilerin işaret diline yönelik bilgilerini ölçebilecek bir ölçme-değerlendirme sistemi kullanılmadığı katılımcı görüşlerinden anlaşılmaktadır. Yapılan araştırmada işitme engellilere yönelik meslek lisesinde öğrencilerin %65'i ödül belgesi aldığı (teşekkür vb.) halde görüşülen öğrencilerin tamamının okuma-yazma bilmediği, okuduğu metni anlayamadığı, işitme engellilerin eğitime yönelik yöntemlerin etkin bir şekilde kullanılmadığı, sınavların sağlıklı yürütülemediği belirtilmiştir (Selvi, 2012). İşitme engelli öğrencilerin derslerde ve sınavlarda sorun yaşadığı, öğrencilerin yaşadıkları sorunlara ilişkin arkadaşları veya öğretmenlerince anlık geçici çözümlerin getirildiği belirtilmiştir (Karakuş vd, 2017; Tekin, 2019).

Katılımcılar eğitim-öğretim ortamlarında kullanılan öğretimsel yöntemlerle ilgili genel olarak karma yöntemin (Sözel ve işaret dili birlikte) kullanımı gerektiğini düşünmektedirler. Sözel yöntemin kamu alanlarında kullanılması, toplum içerisinde işiten bireylerle iletişimde önemli bir unsur olması ve yazılı dili anlama önemli olması nedeniyle gerekli görmektedirler. İşaret dilini ise öğretmenin işitme engelli öğrenciye ulaşmada önemli bir araç olarak gördükleri anlaşılmaktadır. İşitme engellilere eğitim veren öğretmenlerin gerek sözel yöntem gerek işaret dilini bilmelerinin ve doğru biçimde uygulamalarının öğrencilerin akademik başarılarına ve toplumla etkileşim kurmalarına katkı sağlayacağı belirtilmiştir (Piştav-Akmeşe & Kayhan, 2016). İşitme engellilerin eğitimlerinde kullanılan her yaklaşımın kendi içerisinde yararları ve sınırlılıkları bulunduğundan hangi yöntemin yararlı olduğuna karar vermenin zor olacağı (Polat, 1995), her yaklaşımın kendi içinde olumlu yönleri ve sınırlılıkları bulunduğu, tek bir yöntemin, tüm işitme engelliler için en iyi olduğu yaklaşımının doğru olmadığı belirtilmiştir (Akçamete, 2007).

Doğal işitsel sözel yöntemin konuşma eğitimi üzerinde olumlu etkileri bilinmektedir. Ülkemizde iki dil kullanımı ve işaret dili kullanımının eğitime etkileri üzerine bir araştırma bulunmamaktadır. Bununla birlikte eğitimlerde sözel dilin yanı sıra işaret dilinin kullanılması işitme engellilerin doğal hakları olduğu bu nedenle işaret dilinin eğitim ortamlarında kısıtlanmaması gerektiği söylenebilir. İşitme engellilerin eğitime yönelik ülkemizde açılmış ilk bölüm olan Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesinde İşitme Engelliler Öğretmenliği Ana Bilim Dalında işitme engellilerin eğitimi doğal işitsel sözel yöneme göre verilmekteydi. Bu bölüm kapatılarak mezunlar özel eğitim öğretmeni olarak atanmışlardır. 15/07/2013 tarihli YÖK Kararı gereği özel eğitim bölümlerinde işaret dili dersi okutulmaya başlanmış, ancak bu çaba dilin öğretimi ve inceliklerinin kavratılması için yeterli olamamıştır. Türk işaret diline yönelik eğitim materyalleri geliştirme çalışmaları ve işaret temelli okuma yazma çalışmaları başlangıç aşamasındadır (Kemaloğlu, 2012). Bu dilin öğretiminin ana dilde işaret dili kullanan eğitimciler tarafından verilmemesi de etkililiğini olumsuz etkilemektedir. Sonuç olarak üniversitelerin özel eğitim bölümlerinin işaret diline ve işitme engellilere yönelik ders programları incelendiğinde gerek Türk işaret dilini gerek işitsel sözel yöntemi kapsamlı ele almadığı söylenebilir.

Katılımcıların, Belediye, Halk Eğitim Merkezi ve diğer mekanlarla açılan işaret dili kursları ile ilgili görüş belirtmişlerdir. Katılımcılar işaret diline yönelik eğitici görevlerinin bu dili akıcı olarak kullanabilen ve dilin inceliklerine hâkim kişilerce verilmesi gerektiğini düşünmektedirler. Çeşitli kurum ve kuruluşlarda erilen işaret dili kurslarına eğiticilerin

işaret dilini yeterince bilmediği ve dilin kültürüne zarar verdiği düşüncesi ile itiraz etmektedirler. İşaret dilinin son derece önemli olduğunu işaret dilleri, konuşma dilleri ile anlatılamayan bilişsel dilbilimlere özgü bir eşsiz bir küme meydana getirdiğini (Wilcox & Janzen, 2004), işitme engelliler okullarında sağır öğretmenlerin istihdamının önemli olduğunu ve sağır öğretmenlerin işiten öğretmenlere göre sınıf kontrollerinde daha hakim olduklarını, sağır öğretmenler kendi sağırlık tecrübelerinden (sağır kültürünü bildikleri için) yararlanarak hayat tecrübelerini katarak dersin içeriğini anlatmakta zorluk çekmeyeceklerini, sınıf ortamlarında tercümanlardan gerektiğinde yararlanılması gerektiğini (Marlatt, 2004), işaret dili tercümanların öğretmenlerle işbirliği içerisinde olması gerektiğini (Berdine & Blackhurst, 1993) belirtmişlerdir.

Araştırma bulgularının yedinci konu başlığı olan “diğer” temasında katılımcılar okul yaşamlarında çeşitli sorunlar yaşadıkları, yaşadıkları sorunların işaret dili öğretimine etkisinden bahsetmişlerdir. Bu konular işitme engelliler okullarında yeterli denetimin yapılmaması, akran zorbalığı, ders kitaplarının uygun olmaması, işitme cihazlarına ilişkin yetersizlikler vurgulanmıştır.

### **Türk İşaret Dili Öğretimine Yönelik Yaşan Sorunlar ve Çözüm Önerileri**

Araştırmada katılımcılar, sözel dilde olduğu gibi işaret dilinde de öğretiminin erken yaşta başlanmasını önermişlerdir. Erken dönemde dilin edinmesinde gecikmeler dilin akıcı olarak kullanımında zorluklara neden olacaktır. İleri ve çok ileri derecede işitme kayıplı çocuklar, gelişimlerinin erken evrelerinde ciddi dil sorunları yaşamaktadırlar. Bu durum çocukların yaşamlarının ilerleyen dönemlerinde okuma yazma güçlükleri açısından daha yüksek risk oluşturmaktadır (Atlar & Uzuner, 2018). İşitme yetersizliği olan bireylerin ileriki yıllarda okuryazarlık becerilerini geliştirmeleri için erken yaşam deneyimlerinin ve erken okuryazarlık gelişiminin kritik öneme sahip olduğu belirtilmiştir (Piştav-Akmeşe, 2015; Piştav-Akmeşe vd., 2019).

Katılımcıların tamamı ülkemizde işaret dilinin öğretimine yönelik kurs ve eğitimlerinin yetersiz olduğunu, kurslarda yanlış bilgiler öğretildiğini, öğreticilerin işaret dilinin zenginliğine sahip olmadığını, işaret dilini akıcı kullanamadığını ifade etmişlerdir. Bu konudaki önerileri uluslararası sertifikalandırılmış dil yeterliliğine sahip öğreticilerin sadece bu eğitimi vermesi gerektiğini belirtmişlerdir. Kamu ve özel kurumlarda işaret dilini akıcı kullanabilen personelin istihdam edilmesi gerektiğini, özellikle hastane, kamu kurumları, havaalanı, banka vb. Kurumlarda personele iyi düzeyde mesleki işaret dili kursları verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Benzer öneriler bir başka araştırmada da ifade edilmiştir (Selvi vd., 2019).

Katılımcılar, Türk işaret dili öğretimine yönelik yaşan sorunlara çözüm önerisi olarak işitme engelliler okullarının korunması gerektiğini belirtmişlerdir. İşitme engelli bireyler, işaret dilinin yoğun kullanıldığı işitme engellilerin eğitim aldığı okulların korunmasının sağır kültürüne olumlu katkı sunacağını düşünmektedirler. Katılımcıların bu görüşü çok yönlü değerlendirilmelidir. Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları kapsamında özel eğitim okulları sınırlandırılmış mekanlar olarak değerlendirilmektedir (McDermid, 2020). Katılımcıların işaret dili öğretimine yönelik bir başka çözüm önerisi işitme engelliler okullarında çalışan öğretmenlerin öğretmenlik öncesinde işaret dili konusunda kapsamlı bir eğitim almalarıdır. Katılımcılar işaret dilini akıcı kullanmayı işitme engelliler okullarında çalışmak için bir ön koşul olarak getirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Katılımcı görüşleri birlikte değerlendirildiğinde ülkemizde Türk işaret dilinin bir standardının ortaya konması, Millî Eğitim Bakanlığının sorumluluk alarak farklı seviyelerde, farklı yeterliliklere sahip öğretmenlerle ve farklı sürelerde verilen işaret dili eğitimleri sonlandırarak standart bir getirmesi doğru olacaktır. Ayrıca verilen eğitimlerin



Millî Eğitim Bakanlığının kontrolünde olması ve denetlenmesi gerekmektedir. Türk işaret dilinin standardizasyonuna yönelik çalışmalarda Millî Eğitim Bakanlığının başat görev alması, bakanlık teşkilatında işaret dili kullanabilen yönetici başkanlığında işaret diline yönelik, program, materyal, standartlaştırma çalışmaları yürütülmelidir.

İşaret dilinin öğretilmesine yönelik yüksek öğretimde dersler konmuş olsa da Türk İşaret Diline yönelik bir bölümün olmayışı bir boşluk oluşturmuştur. Oluşan boşluğun çeşitli kuruluşlarca doldurulmaya çalışıldığı görülmektedir. Sivil toplum kuruluşlarının, belediyelerin ve halk eğitim merkezlerinin işaret dilinin öğretilmesine yönelik kurslarında görev alan eğitimcilerin yeterlilikleri belirsizdir. Kurslarda görev alanların; kendisi işitme engelli, ailesi işitme engelli, işitme engelliler öğretmenliği mezunu ya da kurslarla işaret dilini öğrenen kişiler oluşturmaktadır. İşaret dili eğitiminin kurs seviyesinde uygulamalardan çıkarılarak üniversite ortamında bir bölüm altında yürütülmesi işaret dilinin profesyonel öğretilmesini sağlayacaktır.

Türk işaret dilini ana dili düzeyinde en iyi kullananlar işitme engellilerdir. İşiten bireylerin işitme engellilerin öz yaşamlarında geçirdikleri aşamaları anlaması oldukça güçtür. Bu nedenlerle işaret dili eğitimlerinde sağır bireylere eğitimlik görevi verilmemesi bir hak kaybı olarak düşünülebilir. İşitme yetersizliği olan bireylerin yaşamsal tecrübelerinden yararlanmak gerekir. İşaret dilinin öğretiminin işiten bireylere yüklenmesi bu dilin kültürünün bozulmasına neden olabilir.

### Öneriler ve Sonuç

Bu bölümde araştırma kapsamında çeşitli öneriler getirilmiştir. Türk İşaret Dili kurslarında görev alan personelin Türk işaret dilinin kullanıma hâkim ve işitme engelli bireylerin eğitimi konusunda donanımlı olması gerekmektedir. Kurslarda görev alan personele yönelik nitelik şartları değiştirilmelidir. İşaret diline yönelik kurslarda işitme engellilerin yaşam tecrübelerinden yararlanmak için sağır/işitme yetersizliğine sahip eğitimcilerin kurslarda görevlendirilmelerinin yolu açılmalıdır. Eğitim ortamlarında sadece işaret kullanımına dayalı bir yöntem yerine farklı disiplinleri içine alan karma yöntemin kullanılması gerekmektedir. İşitme yetersizliğine sahip/sağır bireylerin eğitim uygulamalarına yönelik alınan kararlarda bu konuda deneyimli olan işitme yetersizliğine sahip/sağır bireylerin de görüşleri alınmalıdır. Türk işaret dilinin standardının ortaya konması gerekmektedir. Millî Eğitim Bakanlığının sorumluluk alarak farklı seviyelerde, farklı yeterliliklere sahip öğretmenlerle ve farklı sürelerde verilen işaret dili eğitime dil eğitimlerinde olduğu gibi bir standart getirmesi doğru olacaktır. Profesyonel işaret dili eğitiminin kurs seviyesinde yer alan (halk eğitim merkezleri, çeşitli kuruluşlar vb.) uygulamalardan çıkarılarak üniversite ortamında bir bölüm altında yürütülmesi işaret dilinin profesyonel öğretilmesini ve üzerinde araştırmaların yapılmasını sağlayacaktır.

### Kaynakça

- Akalın, Ş. H. (2013). Türk işaret dili. *Yeni Türkiye*, 55, 1496-1502.
- Akçamete, G. (2007). *İşitme yetersizliği olan çocukların eğitiminde neredeyiz? Özürlüler'07 Kongresi*, İstanbul.
- Akmeşe, P., & Acarlar, F. (2016). Using narrative to investigate language skills of children who are deaf and with hard of hearing. *Educational Research and Reviews*, 11(15), 1367-1381. <http://doi.org/10.5897/ERR2016.2865>

- Alatlı, R., & Servi, C. (2017). Ortaokula devam işitme engelli öğrencilerin yazı performanslarının incelenmesi: Örnek grup incelemesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 18(1), 27-43. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.292065>
- Atlar, H., & Uzuner, Y. (2018). Okul öncesi dönemdeki işitme kayıplı bir çocuğun gelişen okuryazarlık yaşantılarının incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(1), 54-89. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.6c1s3m>
- Berdine, H., & Blackhurst, E. A. (1993). *An introduction to special education*. HarperCollins College Publishers.
- Chibuke, E. (2020) *The challenges of teaching sign language to pupils with hearing impairment in special education primary school, Ibom Layout, Calabar*. <https://ssrn.com/abstract=3568246> or <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3568246>
- Creswell, J. W. (2015). *Nitel araştırma yöntemleri* (2. Baskı) (Çev. Ed. M. Bütün & S. B. Demir). Siyasal Kitabevi.
- Enns, C., & Lafond, L. D. (2007). Reading against all odds: A pilot study of two deaf students with dyslexia. *American Annals of the Deaf*, 152(1), 63-72.
- Erdiken, B. (2010). İşitme engelli öğrencilere yazılı anlatım öğretiminde iki yaklaşım ve değerlendirme. *Milli Eğitim Dergisi*, 40(186), 85-105.
- Flick, U. (2014). *An introduction to qualitative research*. Sage.
- Girgin, C. (2003). *İşitme engelli çocukların eğitimine giriş*. Anadolu Ü. Yayınları.
- Girgin, Ü., & Karasu, H. P. (2007). İşitsel/sözel yaklaşımla eğitim gören işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 146- 156.
- Grix, J. (2010). *The foundations of research*. Palgrave Macmillan.
- Ikwen, E. U., Nkebe, S. A., & James, D. D. (2017). A survey of opinions of primary school teachers and University lecturers on inclusive and equitable educational provision in primary schools in Central Education Zone of Cross River State. *The Exceptional Child*, 19(2), 47-55.
- Karakuş, Ö., Kalaycı-Kırhoğlu, H. İ., Kırhoğlu, M., & Başer, D. (2017). Üniversitelerde engelli öğrencilerin eğitim alanında karşılaştıkları sorunlar: Selçuk Üniversitesi örneği, *Journal of Human Sciences*, 14(3), 2577-2589. <http://doi.org/10.14687/jhs.v14i3.4701>
- Kemaloğlu, Y.K. (2012). Türkiye'de işitme kayıplıların ve işitme engellilerin genel görünümü. *Türkiye Klinikleri*, 5(2), 1-10.
- Marlatt, E.A. (2004). Comparing practical knowledge storage of deaf and hearing teachers of students who are deaf or hard of hearing. *American Annals of The Deaf*, 148(5), 349-357. <http://doi.org/10.1353/aad.2004.0005>
- McDermid, C. (2020). Educational interpreters, deaf students and inclusive education?. *Turkish Journal of Special Education Research and Practice*, 2(1), 27-46. <https://doi.org/10.37233/TRSPED.2020.0107>
- Osakwe, H. S. (2010). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 1-24. <http://doi.org/10.1348/000709906X156881>

- Patton, M.Q. (2014). *Qualitative evaluation and research methods*. Sage.
- Piştav-Akmeşe, P., & Kayhan, N. (2016). Okulöncesi düzeyde eğitim alan işitme engelli öğrencilerin eğitim süreçlerinde kullanılan iletişim modlarına/yaklaşımlarına ilişkin görüşleri. *Ege Eğitim Dergisi*, 17(2), 296-332. <https://doi.org/10.12984/egeefd.280747>
- Piştav-Akmeşe, P. (2015). Doğuştan ileri/çok ileri derecede işitme kayıplı çocukların dil becerilerine ilişkin araştırmaların incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 16(2), 392-407. <https://doi.org/10.12984/eed.60663>
- Piştav-Akmeşe, P., Sezgin, D., & Ögüt, F. (2019). Investigation of early literacy skills in preschool children with deaf and hard of hearing: Early literacy skills in children with deaf and hard of hearing. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 12(2), 137-143. <https://doi.org/10.26822/iejee.2019257659>
- Poelane, N. W. (2017). The effect of limited sign language as barrier to teaching and learning among deaf learners in South Africa. *South African Journal of Education*, 40(2), 1-7. <https://doi.org/10.15700/saje.v40n2a1735>
- Polat, F. (1995). İşitme engellilerin eğitiminde kullanılan yöntemler. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(1), 24-32.
- Selvi, H. H. (2004). *Resmi işitme engelliler eğitim kurumlarının işlevsel süreçlerinin değerlendirilmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Selvi, H. H. (2012). *İşitme engelliler meslek lisesinden mezun olan öğrencilerin başarı düzeylerinin betimlenmesi*. 22. Özel Eğitim Kongresi, Trabzon.
- Selvi, H. H., Gökgöz, K., Demirtaş, S., Özsoy, A. S., & Göl-Güven, M. (2019). *İşitme engelli bireylerin eğitim sorunlarının betimlenmesi*. 29. Ulusal Özel Eğitim Kongresi, Kuşadası.
- Sunal, Ş., & Çam, O (2005). Okul öncesi dönemi işitme engelli çocukların ruhsal uyum düzeylerinin incelenmesi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 12(1), 11-18.
- Tekin, H, H. (2019). Engelli üniversite öğrencilerinin eğitim yaşamındaki sorunları: Konya örneği. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(2), 1531-1548. <https://doi.org/10.33206/mjss.479132>
- Tüfekçioğlu, Ü. (1989). *Farklı iki eğitim ortamında sözel iletişim eğitimi gören işitme engelli öğrencilerin konuşma dillerinin karşılaştırılması*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Wilcox, S., & Janzen, T. (2004). Introduction: Cognitive dimensions of signed languages. *Cognitive Linguistics*, 15(2), 113–117. <https://doi.org/10.1515/cogl.2004.004>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Zekveld, A. A., Deijen, J. B., Goverts, S. T., & Kramer, S. E. (2007). The relationship between nonverbal cognitive functions and hearing loss. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 50, 74–82. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2007/006\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2007/006))
- Zeshan, U. (2002). *Sign language in Turkey: The story of a hidden language*. *Turkic Languages*, 6(2), 229-274.

Zeshan, U. (2003). *Aspects of Türk İşaret Dili (Turkish Sign Language)*. *Sign Language & Linguistics*, 6(1). 43-75. <https://doi.org/10.1075/sll.6.1.04zes>

## Extended Summary

### Current Issues in Sign Language Education in Turkey

#### Introduction

Although there are no comprehensive studies on the history of Turkish sign language in our country, it can be said that the hearing impaired were employed in the Ottoman palaces and the disability was turned into an advantage (Akalın, 2013). With the support of the Minister of Education Münif Pasha, the first school for the dumb was opened in 1889 and sign language was used in this school. In accordance with the decision taken at the Conference of the Hearing Impaired in 1880 to use verbal language instead of sign language in the education of the hearing-impaired, with the proclamation of the republic, it is seen that the efforts to disseminate the verbal language instead of the use of sign language in our country have increased. The study aims to describe the problems experienced in sign language teaching in our country, based on the fact that the hearing impaired/deaf community, who are users of Turkish Sign Language (the participants using sign language insist on the use of the word deaf community instead of hearing impaired), have priority in the teaching, dissemination and use of sign language.

#### Method

According to Patton (2014), if there is not enough knowledge about the subject in the literature, qualitative research that offers in-depth exploration should be preferred. Sign language education has been enriched based on the experiences of hearing impaired/deaf individuals. In this context, it is appropriate to use the phenomenology approach (Creswell, 2015), which focuses on the experiences of deaf individuals that create their own reality and their interpretations of a phenomenon.

The research was based on the opinions of the participants who have hearing loss (over 90 dB) and use sign language as communication and take part in sign language trainings as trainers. Snowball sampling, one of the purposeful sampling methods, was preferred in the determination of the study group. Snowball sampling starts by reaching out to the person or people who have the most knowledge about the subject and searching for who or what has information about the subject (Flick, 2014). This method was preferred because the study group was small and knew each other. On the other hand, it can be said that the researcher's long-term studies with the hearing impaired/deaf group facilitated gaining confidence and obtaining healthy data (Grix, 2010). Other participants were reached by obtaining information from the participant members. It is estimated that the sample is close to the population due to the small size of the hearing impaired/deaf trainer population.

During the interviews, the participants were given codes as E1, E2 up to E10. Semi-structured interview questions prepared by the researcher and expert opinion were asked to the participants. In order to detail the answers, it was stated that the participants could give the answers they wanted without restrictions to the questions posed to the

participants. The data obtained are grouped under each question. The obtained data were analyzed by content analysis.

It can be said that the researcher's long-term interaction with the participants and his professional studies (Creswell, 2018; Grix, 2010) contribute to credibility and the progress of the interview period (Yıldırım & Şimşek; 2016) creates an environment of trust.

### Results

The participants consist of 10 uneducated/deaf signs in Istanbul providing training for educational purposes. Interviews were organized and carried out. 6 of the participants are female and 4 are male. 3 of the participants are undergraduate students, 4 of them are university students, 2 of them are high school students. Participants' well-marked language can be used. Verbal language/speech cannot be used by 4 of the participants. Communicates with preference in 2 verbal languages. The other so-called preference for verbal language.

From the participant statements, it can be said that besides facilitating communication, sign language is accepted by the hearing-impaired individuals, while the educators who do not know or do not use sign language are not accepted by the hearing impaired. All of the participants; He thinks that sign language should be used in educational environments, that teachers' ignorance of sign language affects teaching negatively, therefore, the opportunities for hearing impaired people to find a job decrease, that teachers do not know sign language or that sign language is not fluent, and that teachers of the hearing impaired do not learn sign language in their university education.

Participants think that sign language should be used in addition to the verbal method in the education of the hearing impaired. They consider it necessary because the verbal method is used in public areas, it is an important element in communicating with hearing individuals in the society, and it is important to understand written language. It can be said that the teacher sees sign language as an important tool in reaching the hearing-impaired student.

Since sign languages are accepted as the mother tongue of the hearing impaired, it can be said that those who use this language most accurately are the hearing impaired/deaf individuals. It would be right for hearing impaired people to take part in educational environments in order to benefit from their life experiences in teaching sign language.

### Discussion

This study was carried out to describe the problems experienced in sign language education in our country. Deaf educators using sign language prefer the word deaf instead of the word deaf. In this study, the participants stated that they preferred the word "deaf individual" instead of "hearing impaired individual". Individuals who communicate verbally may also prefer a hearing-impaired speaker. Therefore, both words are used together. Participants think that the word "hearing impaired" does not reflect the deaf culture.

The biggest problem that hearing-impaired educators experience in their school life is the difficulty in understanding the lessons because their teachers cannot communicate with the students. The fact that the teachers who teach the hearing impaired do not know sign language does not cause them to be unable to communicate effectively with their students. It can be said that hearing-impaired individuals do not see teachers who do not

know sign language or who do not make an effort to use sign language as an authority because they have a deaf culture. It can be said that the verbal method applied in the education of the hearing-impaired does not reach the desired goal of education. Among the reasons why the hearing impaired cannot receive education in accordance with the expected objectives in schools (Selvi, 2012), the lack of effective communication with the students and the discussion of the authority of the teachers by the hearing impaired students may be. Sign language inadequacy of educators negatively affects effective education (Chibuke, 2020; Osakwe, 2010, Poelane, 2017; Ikwen, Nkebe, & James, 2017). Turkish Sign Language as a language should be taught by instructors who have fluency in native language sign language users in accordance with its grammatical structure.

Participants think that sign language should be used in addition to the verbal method in the education of the hearing impaired. It can be said that they consider it necessary because the verbal method is used in public areas, it is an important element in communication with hearing individuals in the society and it is important to understand written language, and the teacher sees sign language as an important tool in reaching the hearing-impaired student.

### **Yazar(lar)ın Beyanı**

**Araştırmacıların katkı oranı beyanı:** Araştırmanın verileri birinci yazar tarafından toplanmış ve analiz edilmiştir. Her iki yazar, makalenin yazım aşamasına katkıda bulunmuştur.

**Etik Kurul Kararı:** Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan 14.07.2015 tarih ve 1817 sayılı Etik Kurulu Onayı alınmıştır.

**Çatışma beyanı:** Araştırmada yazarlar arasında ya da diğer kişi/kurum/kuruluşlarla herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

**Destek ve teşekkür:** Bu araştırma için herhangi bir kurumdan finansal destek alınmamıştır. Bu makalenin önceki versiyonu 2015 yılında düzenlenen 25. Özel Eğitim kongresinde bildiri olarak sunulmuştur.

**Kitap İncelemesi: Yayınlayın, Geliştirin ve Fark Yaratın: Eğitim Alanında Başarılı Yazma Rehberi**

Turkish Journal of Special Education  
Research and Practice  
2023, Volume 5, Number 1, p 58-63  
<https://dergipark.org.tr/trsped>  
DOI: 10.37233/TRSPED.2023.138

**Book Review: Publish, Flourish, and Make a Difference: A Guide to Successful Writing in Education**

Article History:  
Received 16 January 2023  
Revised 17 February 2023  
Accepted 9 March 2023  
Available online 12 March 2023

**Kübra Sayar** <sup>1</sup>

**Kaynak:**

Obiakor, F. E., Algozzine, B. & Spooner, F. (2010). *Yayınlayın, geliştirin ve fark yaratın: Eğitim alanında başarılı yazma rehberi* (2. Baskı). Council of Exceptional Children.

**Reference:**

Obiakor, F. E., Algozzine, B. & Spooner, F. (2010). *Publish, flourish, and make a difference: A guide to successful writing in education* (2<sup>nd</sup> edition). Council of Exceptional Children.

Yazma, akademik ve mesleki gelişimde önemli bir rol oynamaktadır. Dolayısıyla, akademik alanda başarılı olmak için yazma becerisinin geliştirilmesi gerekmektedir. Araştırmalar, yükseköğretim öğrencilerinin ve akademisyenlerin kendilerini akademik yazma konusunda yeterli hissetmediğini göstermektedir. Alanyazında yükseköğretim öğrencilerinin akademik yazma becerilerinin geliştirilmesine odaklanan çeşitli kitaplar bulunmaktadır. Bu çalışmada, eğitim alanındaki akademisyenlerin yazma becerilerini desteklemek amacıyla Ayrıcalıklı Çocuklar Konseyi (Council of Exceptional Children [CEC]) tarafından "*Publish, Flourish, and Make a Difference: A Guide to Successful Writing in Education*" adlı kitabın 2010'da yayımlanan ikinci baskısı incelenmiştir. Festus E. Obiakor, Bob Algozzine ve Fred Spooner'in editörlüğünde çıkarılan bu kitap, 11 bölüm ve 151 sayfadan oluşmaktadır. Kitapta, çeşitli yazı türlerinin yazımına ilişkin önerilerde bulunulmuştur. Akademik yazma konusunda yol gösterici bir kılavuz niteliğinde olan bu kitap hem genç araştırmacıların hem de akademisyenlerin kütüphanesinde mutlaka yer alması gereken bir kitaptır.

**Önerilen Atıf Şekli (Suggested Citation):** Sayar, K. (2023). Kitap incelemesi - Yayınlayın, geliştirin ve fark yaratın: Eğitim alanında başarılı yazma rehberi. *Turkish Journal of Special Education Research and Practice*, 5(1), XX-XX. <https://doi.org/10.37233/TRSPED.2023.136>

<sup>1</sup> Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Eskişehir Türkiye, e-posta: [kubrasayar87@gmail.com](mailto:kubrasayar87@gmail.com), ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0901-3660>

Yazma, özellikle 21. yüzyılın talepleri ışığında, düşünmenin ve öğrenmenin önemli bir parçası, yazma etkinlikleri ise “entelektüel ve sosyal gelişim için kritik bir araç” olarak görülmektedir (Bruning & Horn, 2000; Hammann, 2005). Eğitimde yazma etkinlikleri, bilginin değerlendirilmesi, eleştirel düşünmenin desteklenmesi, yaratıcılığın artırılması ve söylevin teşvik edilmesi amacıyla kullanılmaktadır. Dolayısıyla bilgi ve düşüncenin yazılı bir şekilde sunulması akademik ve mesleki başarıda önemli bir role sahiptir. Buna karşın, birçok kişi, yazma konusunda mücadele vermektedir (Kiriakos & Tienari, 2018; Paltridge, 2004). Araştırmalar, yükseköğretim öğrencilerinin ve akademisyenlerin kendilerini akademik yazma konusunda yeterli hissetmediğini, genç akademisyenlerin yazma sürecini planlamada ya da sürdürmede zorlandıklarını göstermektedir (Kan & Gedik, 2016; McGrail vd., 2006). Bu nedenle, yükseköğretim öğrencilerinin akademik yazma becerilerinin geliştirilmesine odaklanan çeşitli kitaplar yayımlanmıştır. Özellikle, özel eğitim alanındaki akademisyenlerin yazma becerilerini desteklemek amacıyla Ayrıcalıklı Çocuklar Konseyi (Council of Exceptional Children [CEC]) tarafından “*Publish, Flourish, and Make a Difference: A Guide to Successful Writing in Education*” adlı bir kitap yayımlanmıştır. Bu çalışmada da söz konusu kitabın 2010’da yayımlanan ikinci baskısı incelenmiştir. Festus E. Obiakor, Bob Algozzine ve Fred Spooner’in editörlüğünde çıkarılan bu kitap, 11 bölüm ve 151 sayfadan oluşmaktadır. Çoğunluğu özel eğitim olmak üzere eğitim programları, rehberlik gibi alanlarda görev yapan toplamda 20 araştırmacı, kitabın hazırlanmasına katkı sağlamıştır. Her bölümde, araştırmacıların hem yazar hem de editör olarak edindikleri bilgi ve deneyimler sunulmuştur.

Kitabın önsözünde, pek çok yazarın makalelerini yayımlamada zorlandığı ve kitabın ilk baskısının mesleğe yeni başlayan akademisyenlerin yaşadıkları zorluklara odaklandığı belirtilmekte; ancak kitabın ikinci baskısının deneyimli akademisyenlerin mesleklerinde fark yaratmak için yazmayı nasıl sürdürebileceklerini de ele aldığı ifade edilmektedir. Yükseköğretimde akademisyenlerin yoğun öğretim yükleri ve toplumsal katkı gibi diğer hizmetlerden dolayı araştırma yürütmeye ya da akademik yazmaya yeterince zaman ayıramadıkları; ancak, öğretim, araştırma ve diğer hizmet faaliyetleri birbirini destekleyerek yürütüldüğünde bunun mümkün olabileceği belirtilmektedir. Bölümlerde, deneyimli ve yazmadaki zorlukları anlayan akademisyenlerin yazmaya ilişkin soruları yanıtlamaya çalıştıklarından söz edilmektedir.

Kitabın birinci bölümünde akademik yazmanın önemine, yazma tutkusunun neden geliştirilmesi gerektiğine ve bu tutkunun nasıl geliştirilebileceğine odaklanılmaktadır. Yazılı bir ürünün geliştirmenin ne kadar zor bir görev olduğu; ancak, bilginin geliştirilmesi ve yaygınlaştırılması için de bir o kadar gerekli olduğu vurgulanmaktadır. Ardından, yazma gerekçeleri sıralanmaktadır. Yazma sürecinde hata yapmaktan ya da eleştiri almaktan korkulmaması gerektiği, olumlu bir tutum, iyi bir planlama, meslektaşlarla iş birliği ve dönütlerin dikkate alınması ile yazma becerisinin geliştirilebildiği belirtilmektedir.

İkinci bölümde, öğretim görevlerini, araştırma etkinliklerini ve diğer hizmetleri bütünleştirme yolları açıklanmaktadır. Çoğu akademisyenin öğretimi temel görevi olarak gördüğüne; ancak, mesleğe hizmet (ör. bir ulusal birliğin yönetiminde ya da derginin yayın kurulunda görev almak), topluma hizmet (ör. yerel okullarda görev almak) ve kuruma hizmet (ör. bölüm, fakülte ya da üniversite çapındaki kurullarda görev almak) ederek alana katkı sağlayabileceklerine dikkat çekilmektedir. Yazarlar, hizmet türlerini örneklerle destekleyerek açıkladıktan sonra öğretim, araştırma ve diğer hizmetlerin birbirini destekleyerek yürütülmesinin yükseköğretimde başarının anahtarı olduğunu ifade etmektedirler. Akademisyen, bir araştırma odağı belirleyerek ve tüm hizmetlerini



bu odak doğrultusunda gerçekleştirerek öğretim, araştırma ve diğer hizmetleri bütünleştirebilmekte ve bu hizmetlerin birbirlerini desteklemesini sağlayabilmektedir. Birinci bölümde de belirtildiği üzere yayın yapmanın bilginin yaygınlaştırılmasında önemli bir nokta olmasından dolayı yazma becerisinin mutlaka geliştirilmesi gerektiğine tekrar vurgu yapılmaktadır. Yazma becerisinin geliştirilmesinde zamanın sistematik bir şekilde planlanması, uygun bir ortamın hazırlanması, başarılı dergilerdeki makalelerin incelenmesi gibi öneriler verilmektedir. Yazarlar, mesleki gelişimde özellikle bir portföyün planlanması ve hazırlanmasının gelişimi düzenli bir şekilde izlemek için yararlı olacağına dikkat çekmektedir.

Kitabın üçüncü bölümünde eğitimde kültürel ve dilsel farklılık konusu ele alınmaktadır. Çok-kültürlülüğün özel eğitimde yeni bir olgu olduğu ve geçmişte birçok kitabın, derginin, makalenin ve ölçme aracının etnik azınlık üyelerinin kültürel, dilsel ve tarihsel değerlerini yansıtmada başarısız olduğuna dikkat çekilmektedir. Özellikle siyasette, ırksal kimliklerin, bir grubun diğerlerinden daha aşağı ya da üstün olduğunu göstermek amacıyla kullanılmasının ön yargılara, ayrımcılığa ve dışlanmaya neden olduğundan söz edilmektedir. Alanda kültürel ve dilsel farklılıkları olan akademisyenlerin yeterince saygıyla karşılanmadığından ve dışlayıcı politikalardan dolayı bu konulara ilişkin yürütülen araştırmaların sınırlı kaldığı belirtilmekte, ardından kültürel ve dilsel farklılığı konu edinen araştırmaların dergiler tarafından reddedilme nedenleri açıklanmaktadır. Kitabın devamında, CEC'nin özel eğitimde çok-kültürlülük konularına ilişkin yaptığı çabalardan ve bu konuları ele almak amacıyla kurduğu Kültürel ve Dilsel Olarak Farklı Olan Ayrıcalıklı Öğrenenler Birimi'nden (Division of Culturally and Linguistically Diverse Exceptional Learners [DDEL]) bahsedilmektedir. Bu birim, çeşitli ırksal, azınlık ve kültürel topluluklardan gelen özel eğitime gereksinimi olan bireylerin eğitimini ve yaşam kalitesini iyileştirmeyi amaçlamaktadır. Son olarak kültürel ve dilsel farklılık alanına yönelik çalışan akademisyenlere DDEL birimine üye olma, diğer akademisyenlerle iş birliği yapma gibi çeşitli öneriler sunulurken bölüm tamamlanmaktadır.

Dördüncü bölümde akademik yazma konusunda deneyimsiz yazarların yaşadıkları zorluklara odaklanılmaktadır. Deneyimsiz yazarların zorluklarla ya da korkularla baş edebilmeleri amacıyla yazarlar, çeşitli başlıklar altında başarılı yazarlardan örnekler vermektedirler. Treven ve Potocan (2005), içsel kontrol odağı yüksek olan kişilerin, yani başarıları üzerinde kontrol sahibi olduğunu düşünen kişilerin, yazma sürecinde stres ve kaygıyla başa çıkma konusunda daha başarılı olduklarını belirtmektedirler. Bu alıntı ile tutumun performansı etkilediğine dikkat çekilmektedir. Tutumu değiştirebilmek için özellikle önemsenen bir konunun seçilmesi önerilmektedir. Önemsenen bir konunun seçilmesi, motivasyonu sürekli yüksek tutmak açısından da gereklidir. Devamında, yazarların araştırma konusu ararken konferanslara katılarak güncel konuları takip etmeleri ve okullarla iş birliği yapmaları önerilmektedir. Yazmaya düzenli olarak zaman ayırmak önemli olan diğer bir noktadır. Makalenin bir oturuşta yazılmaması, makaleyi yazmaya başlamadan önce temel hatlarının oluşturulması, yazamama durumuyla karşılaştıklarında düşüncelerini not etmeleri ve yazılarını bir sonraki sefer yazılabilecek fikir ile bitirmeleri gerektiği belirtilmektedir. Ayrıca yazarların, editörlerin eleştirilerinden korkmamaları gerektiği, makaleyi yazmadan önce konunun dergi için uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla editörlerle iletişime geçebilecekleri bildirilmektedir. Bunun dışında, yazma sürecinde uzmanlardan ya da yazma konusunda başarılı kişilerden mentörlük hizmeti alınması önerilmektedir. Son olarak, verilen bir örnek olay ile bölümde değinilen konular somutlaştırılmaktadır.

Beşinci bölümde, akademik yazı türlerinden ve işlevlerinden bahsedilerek yazma sürecinde dikkat edilmesi gereken durumlar verilmektedir. Akademik yazmanın birincil amacının yaymak ve genel işlevinin ise deneysel araştırma sonuçlarını sunmak olduğu; ancak, bununla sınırlı olmadığı ve teorik analizler, literatür taraması gibi doğrudan deneysel sonuçların sunulmasıyla ilgili olmayan formatlarla farklı hedef kitlelere yönelik yazılabileceği belirtilmektedir. Farklı hedef kitlelere yönelik makalelerin yazılması, özellikle bilimsel sonuçların yaygınlaştırılmasına katkı sağlayacaktır. Bu amaçla, araştırmaların uygulamadaki sorunları dikkate alarak yürütülmesi, yayınların sadece akademisyenlere yönelik değil, uygulayıcılara yönelik yazılmasını da mümkün kılacaktır. Akademik yazma becerisini öğrenmek yeni bir dil öğrenmek gibi olduğu için bu süreçte uzmanlardan destek alınması önerilmektedir.

Altıncı bölümde kitap ve diğer yazılı ürünlerin yazma sürecinden bahsedilmektedir. Kitap yazmanın makale yazmaktan daha farklı olduğu, özellikle aile ya da öğretmenlere yönelik yazıldığında daha az akademik bir dilin kullanılması ve daha anlaşılır bir biçimde yazılması gerektiği belirtilmektedir. Araştırma konusunu belirlemede olduğu gibi kitabın konusunu belirlerken de alanyazın iyi incelenmeli ve alana katkı sağlayabilecek bir kitap olmasına dikkat edilmelidir. Kitap yazmak uzun soluklu bir süreçtir. Bu süreçte odak noktasını kaybetmemek amacıyla iyi bir planlamanın yapılması gerektiği belirtilmektedir. İlk kez kitap yayımlatacak yazarlar için süreç karmaşık görünebileceğinden yazarların öncesinde süreçler ve yayıncılar hakkında ayrıntılı bilgi toplaması önemlidir. Bölümde, bir kitabın yayımlanma süreci de ayrıntılı bir şekilde açıklanmaktadır.

Yedinci bölümde, proje önerisinin yazma süreci açıklanmaktadır. Proje önerisini yazmaya başlamadan önce finansman kaynağının bulunması gerektiği ve finansmanı sağlayacak kuruluşun amaçları ve hedeflerine ilişkin kapsamlı bilgi toplanması gerektiği bildirilmektedir. Bu süreçte yayınevleriyle iletişime geçilebileceği de ifade edilmektedir. Projenin ikna edici bir biçimde yazılması ve gereksinim yazılırken kuruluşun amaçlarının dikkate alınması gerektiği belirtilmektedir. Bölümde ayrıca proje önerisinde bulunması gereken araştırmanın gereksinimi, yönetim planı, bütçe gibi temel bileşenlere ve proje önerilerinin değerlendirilme süreçlerine yer verilmektedir.

Sekizinci bölümde akademisyenlerin teknoloji bağlamında bilmeleri gereken konular ele alınmaktadır. Bir akademisyenin sahip olması gereken temel araçların; bilgisayar, yazı programı, e-posta ve İnternet tarayıcısı olduğu açıklanmaktadır. Yazı programlarının, e-postanın ve İnternet tarayıcısının kullanımına ilişkin yeterliği belirlemek amacıyla bir kontrol listesi sunulmaktadır. Bu araçların akademik topluluğa etkili bir şekilde katılmak amacıyla kullanılabileceğinden söz edilmektedir. Bahsedilen araçlar mesleki derneklere katılmak, çevrim içi konferanslara katılmak, bir e-dergiye/e-bültene abone olmak ya da web sitesi tasarlamak gibi konularda kullanılabilmektedir.

Dokuzuncu bölümde araştırma odaklı dergilerin editörleriyle çalışırken dikkat edilmesi gereken noktalara değinilmektedir. Bölümde öncelikle yazarın makalesini kendisinin değerlendirebilmesi amacıyla "Araştırmanın konusu nedir? Basit ve açık bir biçimde yazıldı mı?" gibi sorulara ve soruların nasıl değerlendirileceğine ilişkin açıklamalara yer verilmektedir. Araştırma makalelerinde öncelikle uygun bir başlığın seçilmesinin ve girişin yeterli bilgileri içeriyor olmasının öneminden bahsedildikten sonra makalenin giriş/alanyazın taraması, araştırma soruları, yöntem, bulgular ve tartışma olmak üzere beş bölümden oluştuğu açıklanmaktadır. Her bir bölüme ilişkin önemli noktalar verildikten sonra makale reddedildiğinde yapılabilecekler hakkında bilgi verilmektedir.

Onuncu bölümde uygulama odaklı dergilerin editörleriyle çalışırken dikkat edilmesi gereken konulara yer verilmektedir. Uygulama odaklı dergi editörlerinin araştırma odaklı

dergi editörleri gibi benzer sorumluluklara sahip olduklarından bahsedildikten sonra uygulama ve araştırma odaklı dergiler arasındaki farklılıklar sunulmaktadır. Uygulama odaklı dergiler uygulamadaki sorunları ele alırken araştırma odaklı dergiler ilgili konu hakkında önceki araştırmalardan elde edilen bilgilere dayalı araştırma gereksinimini ele almaktadır. Bu dergilerin; genel odak, biçim, görsel destekler, sonuç ve tartışmaya ilişkin farklılıkları ayrıntılı bir şekilde açıklanmaktadır. Ayrıca alandaki "Teacher Education and Special Education", "The Reading Teacher" gibi uygulama odaklı dergiler amaçlarıyla birlikte tanıtılmaktadır.

Son bölüm olan on birinci bölümdeyse, mesleki gelişimi destekleyecek konulardan bahsedilmektedir. Özellikle toplam kalite yönetimi ilkelerinin uygulanması ile mesleki gelişimin desteklenebileceği vurgulanmaktadır. Toplam kalite yönetiminin amacı, bütün çalışanların ortak bir hedefe yönelik iş birliği içinde çalışmasıyla üretimde sürekli ileriye doğru giden bir performansın elde edilmesidir. Bölümde toplam kalite yönetimi ilkelerinin, yazmayı geliştirmede nasıl kullanılabileceği açıklanmaktadır. Amaçların ve hedeflerin birbiriyle uyumlu olması ve yazma sürecinin kapsamlı ve ayrıntılı planlanması gerektiği belirtilmektedir. Kitabın devamında yazma sürecini planlamak ve izlemek amacıyla bir matris sunulmaktadır. Ayrıca tamamlanan süreçlerin ve ilerlemelerin değerlendirilmesinin ileride daha etkili planların hazırlanmasına ve genel yazma becerisinin artırılmasına katkı sağlayacağı belirtilmektedir.

Hem uluslararası hem ulusal alanyazında genç araştırmacılarının akademik yazmada çeşitli zorluklar yaşadıkları belirtilmektedir (Kan & Gedik, 2016; McGrail vd., 2006). Özellikle Türkiye’de birçok yüksek öğretim programında akademik yazma dersinin olmaması, öğrencilerin kendilerini akademik yazmada daha da yetersiz hissetmelerine yol açmaktadır (Kan & Gedik, 2016). Akademik yazma konusunda yol gösterici bir kılavuzun olması öğrencilere büyük avantaj sağlayacaktır. Bu açıdan kitabın iyi bir rehber olacağı düşünülmektedir. Alanyazında akademik yazma konusuna ilişkin çeşitli kitaplar bulunmaktadır (Paltridge, 2004); ancak, bu kitabın özellikle özel eğitime değinerek yazılmış olması bir avantaj olarak görülmektedir. Kitabın açık ve anlaşılır bir biçimde yazılmış olması, okuyucunun hiç zorlanmadan okumasını sağlamaktadır. Bölümlerde konuların örnekler üzerinden anlatılması anlaşılabilirliği daha da arttırmaktadır. Yazarın yapması gereken işleri adım adım anlatan bu kitap hem genç araştırmacıların hem de akademisyenlerin kütüphanesinde mutlaka yer alması gereken bir kitaptır.

### Kaynakça

- Bruning, R. & Horn, C. (2000). Developing motivation to write. *Educational Psychologist*, 35(1), 25-37. [https://doi.org/10.1207/S15326985EP3501\\_4](https://doi.org/10.1207/S15326985EP3501_4)
- Hamman, L. (2005). Self-regulation in academic writing tasks. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 17(1), 15-26.
- Kan, M. O. & Gedik, F. N. (2016). Türkçe eğitimi alanında yüksek lisans tezi tamamlayanların akademik yazma ve tez oluşturma sürecine ilişkin görüşleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 6(3), 402-408. <https://doi.org/10.5961/jhes.2016.177>
- Kiriakos, C. M. & Tienari, J. (2018). Academic writing as love. *Management Learning*, 49(3), 263-277. <https://doi.org/10.1177/1350507617753560>
- McGrail, M. R., Rickard, C. M. & Jones, R. (2006). Publish or perish: A systematic review of interventions to increase academic publication rates. *Higher Education Research and Development*, (25)1, 19-35. <https://doi.org/10.1080/07294360500453053>

- Paltridge, B. (2004). Academic writing. *Language Teaching*, 37(2), 87-105.  
<https://doi.org/10.1017/S0261444804002216>
- Treven, S. & Potocan, V. (2005). Training programs for stress management in small businesses. *Education and Training*, 47(8/9), 640-652.  
<https://doi.org/10.1108/00400910510633170>

### Yazar(lar)ın Beyanı

**Araştırmacıların katkı oranı beyanı:** Araştırmacı çalışmayı tek başına yürütmüştür, tüm katkı yazara aittir.

**Etik Kurul Kararı:** Bu makalede sunulan çalışmanın bir kitap incelemesi olması nedeniyle etik kurul iznine gerek duyulmamaktadır.

**Çatışma beyanı:** Araştırmada yazarlar arasında ya da diğer kişi/kurum/kuruluşlarla herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

**Destek ve teşekkür:** Bu araştırma için herhangi bir kurumdan finansal destek alınmamıştır.